

KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

YAPILANDIRMACI KURAM KAPSAMINDA YAZMA BECERİLERİNE
YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

HÜSEYİN ÇELİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LEFKOŞA, 2015

KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

YAPILANDIRMACI KURAM KAPSAMINDA YAZMA BECERİLERİNE
YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

HÜSEYİN ÇELİK

TEZ DANIŞMANI: YRD. DOÇ. DR. DENİZ ÖZCAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LEFKOŞA, 2015

TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2015

Prof. Dr. Orhan Çiftçi

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Türkiye’de ve Kuzey Kıbrısta uygulanmakta olan eğitim sistemi, 2005 yılından itibaren yeni bir program anlayışını ortaya koymuş ve bununla birlikte çağdaş eğitim kuramları ön plana çıkmıştır. Geleneksel öğretim metotlarının bırakılarak yerine öğrenciyi merkeze alan ve öğrenci tarafından, yaparak yaşayarak kendi bilgilerinden hareketle bilgiye ulaşan yeni bir yöntemin kabul görmesi, çağa uygun bireyler yetiştirilmesi açısından önemli bir etken olmuştur. Tüm bunlardan yola çıkarak kabul edilen ve uygulanmaya başlayan yapılandırmacılık kuramı, bir eğitim ve öğretim felsefesidir. Bütün eğitimcilerin bu kuramı iyi anlaması, benimsemesi ve hatta eğitim alacak öğrencilerin, ailelerin dahi bu kuramı tanımaları gerekmektedir.

Çalışma konumuzun seçilmesinde yapılandırmacı kuramının ilköğretim okullarında Türkçe ders işlenişinde ne düzeyde kullanıldığının ve Türkçe dersine giren öğretmenlerin yapılandırmacı kurama bakış açılarının nasıl olduğunun merak edilmesi etkili olmuştur.

Bu düşünceden hareketle, son yıllarda adından sıkça söz ettiren yapılandırmacı kuramın yazma eğitimi becerilerine katkısı yararları/zararları konusunda görüş almak üzerine yapılan bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım derslerinin, yazma becerileri ve eğitiminin yapılandırmacı kuramdaki yeri ve önemine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlamaktadır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu tartışıldıktan sonra, sırayla; amaç, önem, sınırlılıklar, tanım ve kısaltmalar sunulmuştur. Araştırmanın ikinci bölümünde literatür taraması ve ilgili araştırmalar kısaca tanıtılmıştır.

Üçüncü bölüm, araştırmanın gerçekleştirilmesinde benimsenen araştırma yöntemini içermekte olup, dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Bulgular bağlamında ulaşılan sonuçlar, geliştirilen öneriler ve çalışma kapsamında faydalanılan kaynaklar beşinci bölümde sunulmuştur.

"Yapılandırmacı Kuram Kapsamında Yazma Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri"adı altında gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuca ulaşmasında,

Araştırmanın tüm evrelerinde çalışmamı detaylı bir şekilde takip eden, her konuda bana yardımcı olan, yorum ve önerileriyle katkıda bulunan, bu süreçte bana inandığını gösteren ve kendisinden çok şey öğrendiğim ve öğreneceğim sevgili hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Deniz Özcan'a

Lisans eğitimimden bu yana çalışmalarımı destekleyen, amaçlarıma ulaşmada beni yüreklendiren, her türlü sıkıntımı ve sevincimi paylaştığım, görüşleriyle beni destekleyen, araştırmam boyunca benden yardımlarını esirgemeyen sevgili hocam Uzm. Selma Korkmaz Bardakçioğlu' na,

Son olarak, bu günlere gelebilmem için maddi - manevi olarak hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan ve her zaman olduğu gibi bu çalışmanın tamamlanmasında da yanımda olan aileme sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Hüseyin ÇELİK

ÖZET

YAPILANDIRMACI KURAM KAPSAMINDA YAZMA BECERİLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

ÇELİK, HÜSEYİN

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd.Doç Dr. Deniz ÖZCAN

Bu araştırma ile ilköğretimde okutulan yazma eğitimi becerilerinin son yıllarda adından sıkça söz ettiren yapılandırımcı kuramdaki yeri hakkında öğretmen görüşlerine başvurularak konuyla ilgili olarak bilgi edinme amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın evreni, Kuzey Kıbrıs'a bağlı Lefkoşa bölgesi ile Lefkoşa bölgesine bağlı köylerde bulunan ortaokullarda görev yapan ve yapılandırımcı kuramı ile yazma öğretimi gerçekleştiren Türkçe öğretmenlerdir. Öğretmenler, hazırlanan araştırmanın çalışma grubu olarak bilinçli bir şekilde seçilmiştir.

"Yapılandırımcı Kurama Yönelik Öğretmen Görüş Anketi" ile "Yapılandırımcı Kuramın Yazma Becerisine Etkileri İle İlgili Öğretmen Görüş Anketi" ve "Öğretmen Görüşme Formu" ile toplanıp elde edilen veriler arasında karşılaştırmalar yapılmış ve SPSS programı ile veriler analiz edilerek yapılandırımcı eğitim anlayışının yazma eğitimi becerilerine ne tür yenilikleri getirdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:Yapılandırımcı kuram, yazma eğitimi becerileri, eğitim-öğretim programı, öğretmen görüşleri, dil becerileri

ABSTRACT

THE DETERMINATION OF TEACHERS' OPINIONS ON THE EFFECTS OF CONSTRUCTIVIST APPROACH ON WRITING SKILLS

ÇELİK, HÜSEYİN

MA, Curriculum and Instruction

Supervisor, Yrd. Doç. Dr. Deniz ÖZCAN

This study aims to obtain information about the place of Constructivist Approach, frequently being mentioned in educational studies recently, in writing skills taught in primary school education through the perspectives of school teachers.

The participants of this study were selected from Turkish language teachers who have been teaching writing skills with constructivist approach in middle schools in villages around Nicosia in the Turkish Republic of Northern Cyprus. The participants were consciously selected for the working groups for the study.

"Constructive Teacher Opinion Survey on theories" and "The Effect of Constructivist Theory of Writing Skills Survey Related Teachers' Views" and "Teacher Interview" with teachers were used to collect data which were later compared with each other and analyzed through SPSS in order to determine what kind of innovation was brought to the writing skills by the Constructivist Approach.

Key words: Constructivist Approach to Education, Writing Skills, Curriculum and Instruction, Teachers' Feedback, language skills

İÇİNDEKİLER

TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	I
ÖNSÖZ.....	II
ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	X
EKLER LİSTESİ.....	XII

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem.....	1
1.2 Amaç.....	9
1.3 Önem.....	10
1.4 Sınırlılıklar.....	11
1.5 Tanımlar.....	12
1.6 Kısaltmalar.....	13

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Araştırmanın Kuramsal Boyutu.....	14
2.1.1.Yapılandırmacılığa Tarihsel Bakış.....	14
2.1.2.Yapılandırmacılık (Constructivism).....	19
2.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın Temelleri.....	21
2.3. Yapılandırmacılığın Türleri.....	24
2.3.1.Bilişsel Yapılandırmacılık.....	24
2.3.2. Sosyo-Kültürel Yapılandırmacılık.....	26
2.3.3. Bilişsel ve Sosyal Yapılandırmacılık Kuramının Benzerlik ve Farklılıklar.....	30
2.4.Yapılandırmacı Öğrenmenin İlkeleri.....	33
2.5. Yapılandırmacı Kuramda Etkili Öğrenme Süreci.....	35

2.5.1. Yapılandırmacı Öğrenci.....	42
2.5.2. Yapılandırmacı Öğretmen.....	43
2.5.3.Yapılandırmacı Sınıf.....	47
2.5.4.Yapılandırmacı Ders.....	49
2.5.5. Yapılandırmacı Ölçme Ve Değerlendirme.....	51
2.6. Yapılandırmacılık Ve Eğitim Programı.....	52
2.6.1.Hedefler.....	52
2.6.2 İçerik.....	53
2.6.3. Eğitim Durumları.....	53
2.6.4.Ölçme ve Değerlendirme.....	55
2.7. Yapılandırmacı Öğretimin Temel İlkeleri.....	56
2.8. Yazma.....	57
2.8.1. Yazmanın Tanımı.....	57
2.8.2. Yazmanın Amacı.....	59
2.8.3.Yazmanın Önemi.....	60
2.9. Yazılı Anlatım Çalışmalarında Yazma Aşamaları.....	60
2.9.1. Hazırlık Aşaması.....	61
2.9.2. Taslak Oluşturma Aşaması.....	61
2.9.3. Düzenleyerek Yazma Aşaması.....	61
2.9.4. Tashih (Redaksiyon) Aşaması.....	62
2.9.5. Yayımlama ve Paylaşım Aşaması.....	62
2.10.Yazılı Anlatımın Unsurları.....	63
2.11. Yazma Becerisi.....	66
2.11.1.Yazma Becerisinin Geliştirilmesi.....	69
2.11.2 Yazma Becerisini Geliştirme Yöntem Ve Teknikleri.....	77
2.11.3. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yazma Eğitimi.....	80
2.12. 2005 Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Yazma Kazanımları.....	82
2.13. İlgili Araştırmalar.....	85

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	88
3.2. Çalışma Grubu.....	88
3.3. Veri Toplama Araçları.....	91
3.3.1. Ölçme Aracının Geliştirilmesi.....	91
3.4. Verilerin Toplanması.....	93
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	93

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1 Katılımcıların Kişisel Özellikleri.....	95
4.1.1. Cinsiyet.....	95
4.1.2. Yaş.....	96
4.1.3. Öğrenim Durumu.....	96
4.1.4. Mesleki Kıdem.....	97
4.2. Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Kurama Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	97
4.3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yapılandırmacı Kurama Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	99
4.4. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yapılandırmacı Kurama Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	99
4.5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yapılandırmacı Kurama Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	100
4.6. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Yapılandırmacı Kurama Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	101
4.7. Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı kuramın yazma becerisine etkileri konusundaki görüşlerine ilişkin Bulgular.....	102
4.8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yapılandırmacı Kuramın Yazma Becerisine Etkilerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	104
4.9. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yapılandırmacı Kuramın Yazma Becerisine Etkilerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	105

4.10. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yapılandırmacı Kuramın Yazma Becerisine Etkilerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırma Sonuçları.....	106
4.11. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Yapılandırmacı Kuramın Yazma Becerisine Etkilerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	107
4.12. Yapılandırmacılık Kuramında Belirtilen Etkinlikler, Öğrencilere Yazma Becerisi Kazandırma Konusunda Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	108
4.13. Yapılandırmacılık Kuramının Yazma Becerisi İçin Getirdiği Yeniliklerin Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	110
4.14. Yazma Eğitiminin Yapılandırmacılık Kuramından Önceki Ve Sonraki Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	111

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR.....	112
ÖNERİLER.....	115
KAYNAKÇA.....	118

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Bilişsel ve Sosyal Yapılandırıcılığın Prensipleri.....	32
Tablo 2. Davranışçı ve Yapılandırıcı Kuramların Karşılaştırılması.....	40
Tablo 3. Yapılandırıcı ve Davranışçı Modelde Eğitim Durumları.....	45
Tablo 4. Geleneksel ve Yapılandırıcı Dersin Karşılaştırılması.....	50
Tablo 5. Anket Uygulamasına Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Dağılımı.....	89
Tablo 6. Görüşme Formu Uygulamasına Türkçe Öğretmenlerinin Dağılımı.....	90
Tablo 7. Yapılandırıcı Kuram ve Yazma Becerisine Etkileri Görüş Anketi Puan Sınırları.....	94
Tablo 8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	95
Tablo 9. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	96
Tablo 10. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı.....	96
Tablo 11. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	97
Tablo 12. Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Kurama Yönelik Genel Görüşleri.....	98
Tablo 13. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yapılandırıcı Kurama Yönelik Görüşleri Karşılaştırılma Sonuçları.....	99
Tablo 14. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yapılandırıcı Kurama Yönelik Görüşleri Karşılaştırılma Sonuçları.....	100
Tablo 15. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yapılandırıcı Kurama Yönelik Görüş Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	101
Tablo 16. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Yapılandırıcı Kurama Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılma Sonuçları.....	102
Tablo 17. Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Kuramın Yazma Becerisine Etkileri Konusundaki Genel Görüşleri.....	103
Tablo 18. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yapılandırıcı Kuramın Yazma Becerisine Etkilerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılma Sonuçları.....	104
Tablo 19. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yapılandırıcı Kuramın Yazma Becerisine Etkilerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılma Sonuçları.....	105
Tablo 20. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yapılandırıcı Kuramın Yazma Becerisine Etkilerine Yönelik Görüş Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	106
Tablo 21. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Yapılandırıcı Kuramın Yazma Becerisine Etkilerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılma Sonuçları.....	107

Tablo 22.Yapılandırmacılık Kuramında Belirtilen Etkinlikler, Öğrencilere Yazma Becerisi Kazandırma Konusunda Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Görüşler.....	109
Tablo 23. Yapılandırmacılık Kuramının Yazma Becerisi İçin Getirdiği Yeniliklerin Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	110
Tablo 24. Yazma Eğitiminin Yapılandırmacılık Kuramından Önceki Ve Sonraki Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	111

EKLER LİSTESİ

EK-1: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU.....	133
EK-2: YAPILANDIRMACI KURAMA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞ ANKETİ.....	134
EK-3: YAPILANDIRMACI KURAMIN YAZMA BECERİSİNE ETKİLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞ ANKETİ.....	136
EK-4: BAKANLIK İZİN ONAYI.....	138

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem

Bilindiği gibi dünyamız artık bilgi çağını yaşıyor. Çok sayıda bilgi, çok hızlı bir şekilde yayılıyor. Dünyanın bir ucundaki bilgi diğer ucuna saniyelerle ifade edilebilecek bir sürede ulaşıyor. Durum böyle olunca bireylerin de bu hıza yetişmeleri bekleniyor. Bu kadar bilgi içerisinde işine yarayanı, kullanabileceğini seçmesi gerekiyor. Bu da ancak öğrenme ve gelişme ile mümkün olabilecektir. Öğrenme ise sadece dil ile mümkündür. Tüm öğrenme ve gelişmelerin temelinde dil eğitimi yatmaktadır.

"Dil, bireyin yaşamı boyunca gelişme ve öğrenmenin önemli anahtarıdır. Dil, bir iletişim aracıdır. Bu iletişim aracı ile okuma, konuşma sorun çözme, yazma gibi işlemler ancak dil ile geliştirilmesi mümkün olan becerilerdir. Gerek bireyler arası gerekse de toplumlar arası iletişim kurulabilmenin yolu yine dili öğrenmekten geçer. Öğrenme ise, temel dil becerilerinin (okuma, konuşma, yazma, dinleme/izleme, dil bilgisi) öğrenilmesiyle çok daha verimli hale gelecektir "(Güneş, 2011).

Temel dil becerileri denilen bu beceriler, okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisidir. Yeni programla birlikte bu dil becerilerine alt beceriler de eklenmiştir. Dil öğretiminin amaçlarına ve dil becerilerine baktığımızda hepsi bireyin iletişime geçmesine hizmet etmektedir. Çünkü birey, temel ve sosyal ihtiyaçlarını gidermek için eğitime gereksinim duyar.

Demirel ve Kaya (2002)' ya göre eğitim, en genel anlam itibariyle bireyde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitim yoluyla bireylerin amaçları, bilgileri, tutumları, değer anlayışı değişir ve gelişir. Eğitim toplumsal gelişmenin tabanını oluşturur. Toplumda bütün sektörler için gerekli iş gücü denilen ham maddeye şekil veren eğitim ve öğretmenlerdir.

"Bireylerin davranışlarını istendik yönde değiştiren eğitim, açık bir sistemdir "(Sönmez,1994). Her açık sistem, girdi, işlemler, çıktılar ve dönüt unsurlarından meydana gelmiştir. Eğitim sisteminde dar anlamlarıyla girdi; öğrencinin hali hazırdaki davranışlarını, işlemler; eğitim programını, çıktı; süreç sonucunda bireyin geldiği son durumu ve dönüt ise; değerlendirme etkinlikleri sonucu elde edilen veriyi ifade eder. Tüm aşamalara yön veren unsur hiç kuskusuz ulaşılmak istenen amaçlardır.Yapılan açıklamalara bakıldığında; amaçlarda meydana gelen değişim tüm süreci etkilemekte ve yeni yapılanmalara sebep olduğunu, söyleyebiliriz.

Günümüzdeki gelişmeler okuma-yazma öğrenmeye yeni boyutlar kazandırmış ve önemini iyice artırmıştır. Artık ilk okuma yazma öğretimi, çocuğa sadece ilk okuma yazma becerisinin kazandırılacağı bir çalışma olmaktan çıkmıştır. "Öğrencilere yazma becerilerini kazandırmayı hedefe alan İlkokuma ve yazma öğretimi, sınıflama, ilişki kurma analiz ve sentez yapma gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini amaçlar" (Uğuz, 2006).

Bilgi ve teknolojiye gelişmeler sonucu hızla değişen ve gelişen bir dünyada yaşamaktayız. Bu değişim ve gelişmelere paralel olarak toplumu oluşturan bireylerin sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerde de hızlı değişimler söz konusudur. Artık toplumun her alanında; bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgiyi kendi zihninde yapılandıran, gerektiği durumlarda

yeniden uyarlayabilen ve en doğru biçimde kullanabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Şüphesiz ki bireyi bu bilgi ve becerilerle donanmış hale getirecek olan farklı bir eğitim sistemi gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle ülkemizdeki eğitim anlayışında da yeni yapılanmalar söz konusudur. Bu bağlamda yeni uygulamaya konan eğitim programımızın dayandığı temel felsefe yapılandırmacılıktır. Yapıcı (2005)'e göre, yapılandırmacı kuram, öğrencinin, öğretmen gözetiminde eski bilgilerinden faydalanarak, edindiği yeni bilgiyi yorumlamasıdır.

Temellerini felsefe ve psikolojiden alan yapılandırmacılık üzerinde ülkemizde yapılan araştırmalar son dönemde artmıştır, diyebiliriz. "İlk büyük yapılandırmacı olarak Sokrates'in kabul edildiği bu eğitim anlayışının çıkışı ilk çağ filozoflarına dayanır" (Erdem, 2001). "Yapılandırmacı kuram, birey ve toplum arasında bir köprü vazifesi görmektedir. Bu süreçte birey, bilgileri etkili bir şekilde oluşturarak yaşamını düzene koyar" (İlleez, 2006).

Yapılan araştırmalardan yola çıkarsak; eğitim tarihi, gelişimi içinde birçok felsefi akımdan etkilenmiştir, diyebiliriz. Eğitimi etkileyen felsefeler davranışçı ve yapısalcı olarak iki grupta ele alınabilir.

Yapılandırıcı yaklaşımın uygulanabilir duruma gelmesi çok eski zamanlara dayanmamaktadır. Yapılandırmacılıktan önce hüküm süren yaklaşımın davranışçı yaklaşım olduğunu (literatür araştırması yaparken sürekli karşımıza çıkması vesilesiyle) söyleyebiliriz. Bu yüzden yapılandırmacı kurama bakmadan önce problemin asıl doğduğu davranışçı yaklaşıma bakmakta yarar vardır, denilebilir. "Davranışçı kuram, daha çok gözlenebilen davranışlar üzerinde durur. Davranışçı kuramın, soyut kavramların öğrenilmesinde kavram oluşturabilme, bireylerin karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilme becerilerinin

geliştirilmesinde işlevsel olarak söyleyebileceği pek birşey yoktur " (Tayfur, 2007).

Davranışçı felsefelerin temele alındığı eğitim modelleri bilginin yorumlanmadan aktarıldığı, öğretmenin aktif, öğrenenin pasif alıcı olduğu modellerdir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenci ise dinleyici konumunda olan bir yapıda olduğunu yapılan açıklamalardan anlayabiliyoruz. Bu öğrenme modelinde öğrenen birey, bilgiyi sorgulamaz, yorumlamaz ve anlamlandırmaz. Aktarılan bilgiyle yetinir. Ezberci bir tutum içinde öğrenmeyi gerçekleştirir. Açıkgöz (2003)'e göre, davranışçı öğrenme kuramında 'sınıf' denince ders anlatan öğretmen ve sıralar halinde oturan öğrenciler hatırlanırdı. Ama daha sonra eğitim sistemi değişti ve öğrenciler lehine çeşitli değişiklik ve yenilikler getirildi. Her şeyin öğretene tarafından belirlendiği, sunulduğu ve kontrol edildiği bir ortam yaratılmaktadır. Öğretmenin ödül, ceza ve tekrarlar yoluyla öğrenmeyi sağlamaya çalıştığı gözlenmektedir.

Bireyin davranışlarının ölçülebilir olmasının önemi, 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan bu yaklaşımla anlaşılmıştır. Bu yaklaşıma göre öğrenme uyarıcı ve tepki arasındaki bağa dayanır. Bu nedenle davranışçılara U-T(uyarıcı- tepki) kuramcıları da denir. "Davranışçılara göre organizmanın gözlenebilen davranışlarında bir değişiklik olduğunda, öğrenme gerçekleşmiştir.Tersinde ise öğrenme meydana gelmemiştir" (Şengül, 2006).

Günümüzde etkin görülen yapısalcı yaklaşıma baktığımızda,Bu kuram daha çok öğrencinin gerçek yaşamda kazandığı deneyimler ile ilgilenmektedir, diyebiliriz. Yapısalcı yaklaşımla ilgili araştırmalardan yola çıkarak şunları söyleyebiliriz: İnsanlar gerçek yaşantı deneyimleri ile karşılaştığı zaman bilgiyi kendi hafızalarında yapılandırır. Bir bilginin öğrenilmesi için gerçek yaşantı içinde bizzat yaşanması ve karşılaştırılması gerekebilmektedir. Herhangi bir bilgiyi anlamak için deneyim ile temellendirilmesi gerekmektedir. Saban (2005)'e göre,

Yapılandırmacı kuramı benimseyenler, tepki göstereceği uyarıcıyı seçebilir ve bu uyarıcıya tepki verebilir. Bu açıdan bakıldığında, yapılandırmacı kuram, davranışçıların öne sürdüğü “uyarıcı-tepki” ilişkisini “uyarıcı-zihin-tepki” olarak yeniden formüle etmiştir denebilir.

"Bilişsel akımı destekleyenlere göre zihinsel birikim, bir yaşantıyı anlamlı kılan davranışlardır. Gözlenebilen davranışların yanı sıra anlama, tutum, bilgi ve becerilerdeki değişiklikleri de değerlendirmişlerdir" (Açıkgöz, 2004; Şengül, 2006).

Davranışçı ve yapılandırmacı akıma baktığımızda; bu iki akımın öğrenme tanımları arasında gözlenen en önemli fark, öğrenme süreci ve ürünü ile ilgilidir. Davranışçılar bu ürünü “davranış değişikliği” olarak ele alırken, yapılandırmacı kuramın bilişsel öğrenme yaklaşımına göre kavramların odak noktasını bilgi edinme yolları ya da bilgi yapılarındaki değişiklikler oluşturmaktadır. Bir başka deyişle bilişselciler öğrenmeyi gözlenebilir davranış ya da edim olarak değil; gözlenemeyen, içsel bilişsel bir süreç olarak görmektedir.

Bu çalışmaya konu olan yapılandırmacı kuram ise var olan geleneksel kuramlara (davranışsal ve bilişsel) alternatif bir yöntem olarak ve teknolojik çağın gerektirdiği ihtiyaçlara cevap vermesi için geliştirilmiştir.

Saban (2005)'e göre yapılandırmacı kuram, öğrenciler için önem arz eden becerilerin ve bilgilerin kazandırılmasının yanında kendi davranışlarını kontrol altına almayı öğrenmelerini de ister. Dolayısıyla, yapılandırmacı kuramın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireye aktarmak yerine, insanların kendibilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatar. Nitekim bu durum bilginin doğası gereğidir.

Şaşan (2002)' ye göre, kazanılan her yeni bilgi, öğrenilecek bir sonraki bilginin temelini oluşturur. Bu süreçte bilgiler, eski bilgilerin üzerine inşa edilir; fakat bu durum bir bilgi yığılması değildir. Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır. Yapılandırmacılık, bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgilidir. Lorschach ve Tobin(1992)'e göre, yapılandırmacı eğitim kuramı kapsamında ders alan öğrencilere birer aydın olarak bakılmaktadır" (Şahin 2007).

Erdem (2001)'e göre, yapılandırmacı eğitim anlayışında bireyler arasındaki farklılıklar çok önemlidir. Bunun için bireyin bilgileri düşünsel olarak yeniden yapılanması, uyarınları algılaması ve onları yorumlaması gerekir.

Dünyada etkin olarak yapılandırıcı yaklaşımın kullanımı, tüm bu araştırmalara dayanarak kabul görmüştür, diyebiliriz.Ülkemize bakacak olursak; 2005 yılından itibaren MEB(Milli Eğitim Bakanlığı)'in yapısalıcı yaklaşımı uygulamaya koyduğu açıktır; ancak ne kadar uygulandığı noktasının tartışmaya açık bir konu olduğunu söyleyebiliriz. Yapılandırmacı yaklaşımın ülkemizde dört dil becerisi üzerinde etkinliği önemli bir konum arz etmektedir. Bu dört dil becerisi: okuma, yazma, konuşma ve dinleme olarak ayrılmıştır.

Bir ülkenin eğitim sisteminin dayandığı felsefede meydana gelen değişiklik kuşkusuz eğitim sisteminin her aşamasında etkilidir ve tüm aşamalarda bir takım değişiklikler meydana getirir. Ülkemizde de yapılandırmacı kurama geçilmesiyle birlikte temel dil becerilerini de kapsayan değişimler içermiştir. Bu çalışmada yapılandırmacı eğitim anlayışı ile birlikte yazma eğitimi becerilerine getirilen yenilikler, öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda incelenmiştir. Yazma eğitimi etkinlikleri, öğrencilerin yazma becerilerini geliştireceği gibi onların

duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarabilmelerinde de büyük faydalar sağlayabilmektedir.

Yazma becerileri, öğretmenlerin, öğrencilere müdahale değil; onları gözlemlemesi, etkinliklerle düşünsel yolculuklara sevk etmesi ile kazandırılabilir bir beceri olduğunu, söyleyebiliriz.

Gökşen (1994)'e göre, yazma çalışmalarında gözlem çok önemlidir. Yazma, okunan metinlerin, yazılan yazıların ortak bir ürünüdür. Etkili ve başarılı bir yazıda belirtilen unsurlar tek başlarına yeterli değildir, bunların her biri diğerini tamamlayıcı niteliğe sahiptir.

"Yazma becerilerini geliştirme ve bu alanda başarılı olabilmek için öncelikle gözlem yapabilmek şarttır. Etrafında olup bitenleri dikkatli bir şekilde izleyen birinin zihni açık olur ve her an tetikte olur" (Emir, 1986). Gözlem, kişinin ayrıntılara dikkat etmesini sağlar ki yazılı anlatımın etkileyici ve gerçekçi olmasında ayrıntıların önemli bir yeri vardır.

Yörük (1983)'e göre, yazma becerilerini geliştirebilmenin bir diğer yolu da okumak unsurudur. Okuma; bireyin zihin dünyasını güçlendireceği gibi kültür birikimine sahip olmasını da sağlar. Tüm bu unsurlar yazmanın da birer parçasıdır ve yazma becerisinin geliştirilmesinde büyük bir yeri vardır.

"Başarılı bir yazı yazabilmenin birçok unsuruna değindik. En önemli unsurlardan bir diğeri de yazılan yazının belli bir plan dahilinde oluşturulmasıdır. Yazı yazmak, fikirlerin bir plana oturtulup kağıda aktarmaktır" (Gökşen,1994). Başarılı bir yazının en önemli unsuru

planlamadır. Hayatın her aşamasında olduğu gibi yazı yazarken de planlı olmak gerekir.

"Düzenli bir yazı yazmak için cümle bilgisine sahip olmak, kurallarına uymak, yazılanları kontrol etmek" (Kavcar, 1983), "ana dilini etkin bir şekilde kullanabilme becerisine sahip olmak" (Şimşek, 1983), "özgün olmak ve yeni bir biçim, üslûp kullanmak" (Babacan, 2007) gibi hususlar da son derece önemlidir. Bu ifadelerden anlaşılacağı gibi yazma eylemi gelişigüzel bir eylem değil, diğer dil becerilerinden beslenen; duyuşsal, bilişsel pek çok süreci içinde barındıran karmaşık bir eylemdir.

Başarılı bir yazı oluşturmaya başlayan insanın pek çok yetisi de bununla beraber gelişir. Yazmak için gözlemlemek, okumak, düşünmek ve hissetmek gerektiği gibi, yazdıkça da insanın bu becerileri gelişmeye başlar. İnsan, fikir üretimi için beslendiği bu kaynaklara daha dikkatli bakar hâle gelir. Bu durum tabii ki öğrenciler için de geçerlidir. Yazma çalışmaları öğrencinin düşünme yetisini geliştirir. Şimşek (1981)'e göre, düşünmenin sözcükler arasında bağlantı kurmak, yazmanın da bu nedenle bir düşünce üretmek olduğunu belirtmekte, yazmanın, düşüncelerin düzenli bir şekilde ifade edilmesini sağladığını dile getirmektedir. Yazma eğitimi de bu anlamda bir nevi düşünce eğitimidir. Öğrenciler bu eğitim yoluyla düzenli düşünme alışkanlığı kazanırlar.

"Türkçe dersinin en temel amaçlarından biri de öğrencilerin anlatma becerilerini geliştirmektir ve onları konu yetkilendirmektir. Yazma becerisi; algılama, düşünme, algılama, yorumlama gibi üst düzey zihinsel becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını ön görmektedir" (Koçyiğit, Sefer, 2004). Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri aracılığıyla kazandıkları dilsel, zihinsel beceriler, onların diğer derslerindeki başarılarını da etkileyecektir.

Görüldüğü gibi duygu, düşünce ve isteklerin düzenli bir şekilde harfler aracılığıyla anlatılması anlamına gelen yazma, istek ve çaba isteyen; insanın gözlemledikleriyle, okuduklarıyla, düşündükleriyle, hissettikleriyle yakından ilgisi olan; pek çok kuralı içerisinde barındıran bir eylemdir ve öğrencilerin zihinsel ve duyuşsal becerilerinin gelişmesinde etkili bir dil becerisidir.

Yapılan literatür taraması sonucunda, Kuzey Kıbrıs'taki ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri ile, yapılandırmacılık kuramın yazma becerilerine etkileri, katkıları ve getirdiği yeniliklere yönelik gerçekleştirilmiş bir çalışma tespit edilmemiştir. Konuyla ilgili olarak herhangi bir çalışmanın yapılmaması, temel dil becerilerinden olan yazma becerisinin önemini vurgulamak, dolayısıyla yapılandırmacılık eğitim anlayışının katkılarını irdelemeye ihtiyaç olduğunu gösterir. Türkçe öğretmenlerinin, yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkileri konusunda görüşlerini değerlendirmeye yönelik bu çalışmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

1.2 Amaç

Araştırmanın genel amacı, Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı kuramın yazma becerisine etkileri konusundaki görüşlerini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı kurama yönelik görüşleri genel olarak nasıldır?

Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı kurama yönelik görüşleri,

1.1. Cinsiyetlerine,

1.2. Yaşlarına,

1.3. Mesleki kıdemlerine,

1.4. Öğrenim durumlarına göre farklılık var mıdır?

2. Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı kurama yazma becerisine etkileri konusundaki görüşleri genel olarak nasıldır?

Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkileri konusundaki görüşleri;

2.1. Cinsiyetlerine,

2.2. Yaşlarına,

2.3. Mesleki kıdemlerine,

2.4. Öğrenim durumlarına göre farklılık var mıdır?

3. Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı kuramının yazma becerisi kazandırmadaki etkinlikler, yenilikler, kuram öncesi ve sonrası durum hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3 Önem

Yazma, öğrencilerin his, düşünce ve isteklerini kağıda dökerek anlatmasıdır. Yazma becerileri ise, bu duygu, düşünce ve isteklerin etkili ve doğru bir şekilde yazıya geçirilmesidir. Yazma becerileri, günümüzde öğrencilerin zihni gelişimleri bakımından oldukça önem arz etmektedir. Yazma becerileri, diğer dil becerileriyle birlikte, 2005 yılından itibaren eğitim sistemimize giren yapılandırmacı kuram ile birlikte değişimler yaşamış ve yenilikler kazanmıştır. Bu araştırmada getirilen değişim ve yeniliklerin, eğitim sistemimize ne ölçüde ayak uydurduğunu, yazma becerilerine olumlu-olumsuz etkilerini tespit etmek açısından bir kaynak niteliği taşıyacaktır.

"Yapılandırmacı Kuram Kapsamında Yazma Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri" adı altında hazırlanan bu çalışma ile uygulanmaya konan programda yer alan yazma becerilerinin yeri ve etkileri hakkında bilgi edinmek ve öğrencinin başarısında nasıl bir etki yaptığını belirlemek amacıyla önemlidir.

Bu çalışma;

Programı hazırlayanlar açısından da bir bakıma dönüt görevini üstlenecektir. Çünkü öğretmenlerin yapılandırmacı kuram ile ilgili olumlu/olumsuz görüşleri, program hazırlayıcıların yapılan uygulamayla ilgili (varsa) eksiklikleri gidermek yoluna ışık tutacaktır.

Bunun yanında ortaokullarda uygulanan yazma becerileri ile ilgili mevcut durum hakkında bilgi edinme adına KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı için bir kaynak olabilecektir.

1.4 Sınırlılıklar

Bu çalışma ,

- KKTC ada genelinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri ile,
- 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ile,
- Dört temel dil becerilerinden olan yazma eğitimi becerisi ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

İletişim : Duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir.

Dil :İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, insanların her türlü alışverişi yapabilmelerine olanak tanıyan yazılı ve sözlü iletişim aracıdır.

Eğitim : En genel anlamıyla eğitim; bireyin doğumundan ölümüne kadar olan içerisinde politik, sosyal ve kültürel boyutları taşıyan bir kavramdır.

Birey :Kendisine has nitelikleri olan ve bu nitelikleri yitirmeden bölünemeyen tek varlık, fert.

Yapılandırımacılık : "Öğrencilerineski bilgilerini hatırlaması ve edindiği yeni bilgileri anlamlandırarak yorumlaması sürecidir(Yapıcı, 2007)."

Yapılandırımacı öğrenme ortamı:Wilson'a göre yapılandırımacı öğrenme ortamı, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara çözüm getirdiği, gelen bilgiyi direk değil, araştırdıktan sonra kabul ettiği bir yerdir. (Kesal ve Aksu, 2005). Öğretmenden çok öğrencinin etkin olduğu kendi sorularını sorarak yanıtlarını aradığı, önbilgileri ile yeni bilgilerini bütünleştirerek anlamlı yapılar oluşturduğu bir öğrenme ortamıdır.

Geleneksel öğrenme ortamı: Güneş (2007)' e göre, geleneksel öğrenme ortamını, öğretmenin aktif, öğrencini pasif olduğu, öğrencinin hep dinleyici konumda olduğu, öğretmen merkezli bir eğitim sitemidir.

Öğrenme-Öğretme Ortamı: "Etkinlik faaliyetlerinin yapıldığı öğrencilerin konuyla karşılıklı temasta bulunduğu araç,gereç ve personelden oluşan çevredir" (Alkan, 1992).

Yazma:Bireylerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme yeteneğine denir.

Yazma Becerisi: Öğrencilerin yazıyı öğrendikten sonra duygu, istek ve ilgileri doğrultusunda kendisini daha etkin bir şekilde anlatabilmek için çeşitli şekillerde yazabilmeyi öğrenmesidir.

1.6 Kısaltmalar

KKTC : Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

SBS : Seviye Belirleme Sınavı

SPSS : Statistical Packages for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paketi)

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

U-T : Uyarıcı- Tepki

vb : ve benzeri

vd : ve diğerleri

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Kuramsal Boyutu

2.1.1.Yapılandırmacılığa Tarihsel Bakış

Aytaç (1992)'a göre, Yapılandırmacı eğitimin temelleri Socrates, Plato ve Aristo'nun çalışmalarına kadar dayanmaktadır. Sokrates düşünmeyi, çelişkileri, örtüleri ortaya koyarak gerçek kavramları ortaya çıkarır. Socrates öğrencilerine iç dünyalarıyla ilgili sorular sorarak, onların bilgiye ulaşmalarını sağlamıştır.

“Duyumla bilgi arasında ilişki kuran Aristo, “Tek bildiğim şey hiçbir şey bilmediğimdir” (Aydın, 2007), diyen Socrates; nesnelerin niteliklerini gruplara ayırarak, birincil niteliklerin duyuma ait olduğunu ve objektif olmadığını, bu açıdan bildiklerimizin aslında idealarımız olduğunu söyleyen J.Locke; J. Locke'un birincil ve ikincil nitelik ayrımını yadsıyıp, deneyciliği mantıksal sonucuna götürerek, varlığı algılamaya indirgeyen ve var olmak algılanmaktır diyen G. Berkeley; onkolojik gerçekliğin bilinemeyeceğini, bilinebilir olanın sadece görünüş olduğunu ve bu görünüşün de anlığın ve görünün kategorileri tarafından belirlendiğini söyleyen Kant; tüm bilginin belli bir bakış açısının ürünü olduğunu söyleyen ve modern bilginin nesnelliği vurgusuyla duyguları öldürmeye çalıştığını ileri sürerek onu eleştiren F. W. Nietzsche; bilgiyi ve doğruyu araçsallaştırıp, özne-nesne ayrımını yadsıyan ne nesnel bilginin

olamayacağını savunan J. Dewey; bilginin belli bir kültürün ürünü olduğunu, bu yüzden onun sosyo-kültürel açıdan koşullu olduğunu ve bu haliyle evrensel ve nesnel bilgiden söz edilemeyeceğini imâ eden T. Kuhn ve bilgide dile vurgu yapan ve dilin sınırıyla bilginin sınırını özdeşleştiren Wittgenstein gibi düşünürlerin kuramından etkiler taşıdığını söylemek olasıdır" (Aydın, 2007). Ama yinede tüm bu düşünürlerin yapılandırmacılığı birebir tanımladıkları söylenemez, sadece onların görüşlerinin uzantıları bilişsel, toplumsal ve radikal yapılandırmacılığa temel oluşturmuşlardır.

Von Glasersfeld'e göre, ilk yapılandırmacı düşünür Giambatista Vico'dur. "Bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir" diyerek yapılandırmacı eğitim kuramını savunmuştur. Yapılandırmacılığın eğitimdeki anlamını oluşturan "Bilgi, evrendeki faaliyetlerin ya da işlemlerin ürünü olarak ortaya çıkar" fikrini Vico'dan sonra Piaget kullanmıştır. Hatta John Dewey'in de bu iki felsefeciden etkilendiğini söylemek mümkündür " (Olssen, 1996).

"Yapılandırmacılığı ilk savunanlardan biri olarak kabul edilen Immanuel Kant "Saf Aklın Eleştirisi" adlı tezinde yeni bilgi ve önceki yaşantının uyumunu incelemiştir. O, zihnin kuralları doğadan çıkmadığını, bu kuralları doğaya verdiğini düşünmüş ve gözlem, deney ve genel kurallara dayanan Newton psikolojisinin sayıtlılarına karşı olduğunu ifade etmiştir. Kant "Bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir" diyen Vico'nun bu fikrini geliştirerek insanın bilgiyi almada aktif olduğunu, yeni bilgiyi daha önceki bilgileriyle ilişkilendirdiğini ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisinin yarattığını savunmuştur. Kant'a göre bireyler bilgiyi aktif bir şekilde alır, önceden kabul ettiği bilgiye bağlar ve kendi yorumu haline getirirler" (Cheek, 1992). Kant ve Vico ile beraber Berkeley ve pragmatistlerde günümüz yapılandırmacılığına büyük katkıda bulunmuşlardır.

"Bilginin çıkış noktası olarak neresi olduğu 1920'li yılların en önemli tartışma konusu idi. Bu dönemde deneysenciler ve doğalcıların açıklamaları

oldukça önem kazandı. John Locke ve Edward Thorndike gibi deneyselciler insanların doğduklarında zihinlerinin boş bir levha gibi olduğunu, bilginin sonradan bu levha üzerine yazıldığını savundular. Örneğin kişinin renklerle ilgili herhangi bir deneyimi yoksa, ne kadar zeki olursa olsun renklerle ilgili bir fikir oluşturamaz" (Philips 1995). Locke'a göre, bireyin öğrenmek için doğuştan getirdiği becerileri ve potansiyelleri vardır. Locke, yeni doğan bir bebeğin hiçbir şey bilmediğini ancak doğar doğmaz duyuları (görme, koklama, işitme, tat alma, dokunma) yoluyla çevresini tecrübe etmeye başladığını söyler. "İnsan, hafıza yeteneğine sahiptir. Duyular yoluyla edilen tecrübeler zihinde belli bir süre saklanır, daha sonra birey, bu tecrübenin sayesinde daha karmaşık fikirler meydana getirmeyi öğrenir" (Saban, 2005).

Tonguç (2004)'a göre, çocuklukta oynanan oyunlar, onların ileriki hayatları için büyük önem arz etmektedir. Çünkü insanların gelişimine büyük katkı sağlayan bu oyuncaklar sayesinde olgunlaşır ve en iyi ve en derin yetenekleri bu oluşumlarla yükselir.

Bruner'in, keşfetmeye dayalı öğrenme kuramında, deney, gözlem araştırma, görüşme, görüşlerini savunma gibi yöntemler kullanılmaktadır. "Öğretmenin görevi öğrenciyi araştırmaya sevk etmek, onlara sorgulayıcı bir kimlik kazandırmak ve öğrenciye rehberlik etmektir. Öğrenciler bu yöntemleri kullanarak kendi görüşlerini yapılandırırlar" (Sutherland 1992).

Yapılandırmacı görüşün sistemleşmesinde Wundt, Ausubel ve Titchener gibi eğitimcilerle, Saussure, Jakobsen ve Levi Strauss gibi düşünürlerin adları geçmektedir.

“Yapılandırmacı eğitim anlayışının epistemolojik temelleri 20. yy'da Kuhn, Wittgenstein ve Morty ile ortaya çıkmıştır ortaya. Bahsi geçen kişiler, dış gerçekliğin temsili değil, bireyler tarafından oluşturulan bir yapı olduğu fikrini savunmuşlardır “(Duffy ve Cunningham 1996).

Aytaç (1992)'a göre, J.J. Rousseau öğrenmenin, aktiviteler duyular, deneyimler ve yoluyla gerçekleştiğini savunur. Bilgi duyular yoluyla keşfedilir, karşılaştırılır ve deneyimlerle yargılanır. "Bunun için Rousseau; eğitimin, çocuğun eğitim aldığı basamağa uygun olacak biçimde ayarlanmasını, yani çocuğun her gelişim dönemindeki ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde olması gerektiğini ifade etmektedir.

"John Dewey, geleneksel eğitim anlayışındaki ezberciliğe karşıdır ve eğitimin yaşama hazırlık değil yaşamın kendisi olduğunu düşünür" (Duffy ve Cunningham 1996).

Dewey'e göre, kainatta olan herşey değişmeye mahkumdur. Değişmeyen ise doğal ortamlarda sürekli değişecek olan deneyimlerdir. İnsan için esas olan budur. "Zihin deneyimlerin sayesinde gelişir. Dolayısıyla, birey çevresiyle etkileşim içindedir ve sürekli gelişip, değişen bir canlıdır" (Tezci ve Gürol, 2001).

"Dewey, öğrencilere projeler yaptırarak ufuklarını açma ve onları geliştirmeye gibi önemli adımlar atmıştır. öğrencilerine, onların ilgisini çekecek, aktif olarak katılabilecekleri araştırma yapabilecekleri projeler yaptırılması gerektiğini vurgular. Dewey'in öğrencisi olan Kilpatrick de düşüncenin kişi ile çevre arasındaki uyum olduğunu söyler. Kilpatrick, proje çalışmalarında öğrenci özerkliği üzerinde Dewey'den daha fazla durmasına rağmen, Dewey gibi proje çalışmalarının, eğitim programının merkezinde olması gerektiğine inanır " (Marlowe ve Page 1998). Çünkü

proje çalışmaları öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu artırır, sıkıcı okul çalışmalarını anlamlı aktivitelere dönüştürür ve aynı zamanda öğrencilerin bilgi ve becerilerini artırır.

Yapılandırıcı kuramın gelişimini önemli şekilde etkileyen diğeri iki bilim adamı da Piaget ve Vygotsky'dir. Piaget ve Vygotsky 'nin görüşlerine dayalı olarak yapılandırıcılık iki ana temel gruba ayrılmıştır. Bunlardan biri Bilişsel (cognitive approach) diğeri de Sosyal yapılandırıcılıktır (social approach). Bilişsel yapılandırıcılık Piaget, sosyal yapılandırıcılık ise Vygotsky'nin kuramına dayanır. Piaget'ın bu teorisi, günümüzde Von Glasersfeld ve Fosnot tarafından desteklenir. Piaget, bilginin, bireyin çevresi ile aktif olarak etkileşimi sırasında ortaya çıkar demesine karşın sosyal yapılandırıcılığı savunan Vygotsky ise bilginin kültür ve dil ile gerçekleştiğini savunmaktadır.

Sonuç olarak, yapılandırıcılık kuramı, bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan felsefi bir yaklaşımdır denebilir. Yapılandırıcılık kuramında öğrenme; insan zihnindeki bir yapılandırma sonucu meydana gelir; yani öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç-süreçtir. Bu durumda birey; dışarıdan gelen uyarıcıları pasif bir alıcısı olarak değil, aktif özümleyici ve davranış oluşturunca olarak benimser. Çünkü insan zihni boş bir depo değildir ve bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanamaz.

"Yapılandırıcı eğitim kuramında, bireylerin sürece aktif olarak katılmalarını sağlamalı ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Bunun için; öğretmen, sınıfta yöntem çeşitliliğine gitmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi öğretim stratejilerine daha fazla yer vermelidir. Böylece öğretmenin rolü, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir rehber, bir yardımcı veya bir kılavuz olacaktır" (Saban, 2005).

2.1.2.Yapılandırmacılık (Constructivism)

Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. "Birey, yeni bilgi karşısında, önceki bilgilerini hatırlayarak dünyayı tanımlamak için zihninde yarattığı kuralları kullanarak sonuca ulaşmaya çalışır" (Brooks ve Brooks, 1993; Şaşan, 2002).

"Yapılandırmacılığa göre bilgi, duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey değildir. Bir bilme kuramı olduğu olan Yapılandırmacılık; bilgi, bilen, bilinen, bilgiyi yapılandırma süreci, bu süreci etkileyen etkenlerle ilgili birçok açıklama içermektedir. Tersine bilgi, bilen (öğrenen) tarafından yapılandırılır, üretilir. Yapılandırmacılık, gerçeğin dış dünyada bilenden ayrı olarak durduğu, bilginin doğru olması için gerçeğe uygun olması ve gerçeği yansıtması gerektiği gibi düşünceleri reddeder. Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri de yapılandırmacılığa ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişselciliğe dayanmaktadır" (Açıkgöz, 2008).

Açıkgöz (2008)'e göre, öğretme süreciyle değil, öğrenme süreciyle ilgilenen iki kuram vardır. Bunlar; bilişsel ve yapılandırmacı eğitim kuramlarıdır. Örneğin, bu kuramlar öğrenme sürecinde bilginin yapılandırılmasının hangi anlama geldiğini ve ne kadar önemli olduğunu açıklarlar. Ancak, öğrenene bilgiyi yapılandırabilmesi için hangi fırsatların verilmesi ve öğretmenin somut olarak neler yapması gerektiğine değinmezler. Yapılandırmacı ve bilişselci kavramların, düşüncelerin sentezlenmesi ve öğretimin tasarlanmasından uygulanmasına kadar çeşitli aşamalarda nasıl kullanılacağı ayrı bir çalışma alanı haline gelmiştir.

Böylece bazı eğitimci ve araştırmacılar, kuramı uygulamaya dönüştürmeye çalışmaktadır. Aktif öğrenme işte bu çabaların bir ürünüdür.

Yapılan açıklamalara bakıldığında Yapılandırmacı öğrenmede temel alınanları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Bilgiyi araştırma yorumlama ve analiz etme,
2. Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme,
3. Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme.

"Yapılandırmacı öğrenmede öğrenci etkin rol oynar. Bu anlayışa göre pasif durumdan çıkıp öğrenmede aktif role bürünmesi gerekmektedir. İş birliği duygusu kazanarak etkileşimde bulunmalıdırlar. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler " (Perkins, 1999; Şaşan, 2002).

"Yapılandırmacı eğitim, formatı gereği öğrencileri yaptıkları faaliyetler arasında neden-sonuç ilişkisi kurdurmalıdır. Tanıma ve değerlendirmenin hedefi öğrencilerin neleri bilmediğini değil, neleri bildiğini anlamaktır. Bu, bir anlamda, öğrencinin güçlü yanlarının ortaya çıkarılması demektir. Öğrencilerin bildiklerinden hareket ederek yeni öğrenme alanlarına dikkatlerinin çekilmesi önem taşımaktadır" (MEB, 2008, Parlakyıldız, 2008).

Şaşan (2002)'a göre, Yapılandırmacı öğrenmede esas olan nokta, öğrenenin öğrendiğinden anlam çıkarabilmesidir. Bu eğitim anlayışında bütün gayret öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasıdır. Yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak gerçekleştirilen öğrenme-

öğretme süreçleri geleneksel yaklaşımlara göre bazı farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar öğretim programının öğelerinde de ortaya çıkar. Yapılandırmacı eğitimin yapıldığı ortamlarında bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi öğrenenleri aktif kılan öğrenme yaklaşımlarından yararlanır. Böylece öğrenenlerin problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının gelişmesi beklenir. Öğretmen daha çok öğrenme ortamını düzenleme ve danışmanlık rollerini üstlenir. Bu yaklaşımda asıl olan, öğrenenin öğrenme sürecinde aktif olması ve öğrendiklerini var olan bilgileri ile yapılandırıp anlamlandırmasıdır.

"Yapılandırmacı yaklaşım, yeni bilgilerin edinilmesi ve uygulanması gibi bir çok yenilik getirmiştir.

Zoharik'e göre yapılandırmacı öğretim yaklaşımının beş temel ögesi:

- 1-Eski bilgilerin canlanması,
- 2-Yeni bilginin edinilmesi,
- 3-Bilginin kavranılması,
- 4-Bilginin uygulanması,
- 5-Bilginin farkında olunması" (Celep, 2011).

2.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın Temelleri

Yapılandırmacı yaklaşımın temelleri GiambatistaVico'ya kadar uzanır. 18.yüzyılda Vico, "bir şeyi bilen onu açıklayabilendir" şeklinde bir ifade kullanmıştır. Bu fikir zamanla birçok felsefeci, bilim adamı ve eğitimci

tarafından geliştirilmiştir. Immanuel Kant, Lev Vygotsky, John Dewey, Jean Piaget, Ausubel, Jerome Bruner ve Howard Gardner bunlar arasındadır.

"Yapılandırmacı eğitim anlayışı, günümüzde çeşitli uygulamalar açısından kapsamlı bir kuramsal çerçeve oluşturmaktadır. Ortaya çıkış itibari ile bir bilgi felsefesi olarak bilinen yapılandırmacılık, son zamanlarda eğitim ortamlarından teknoloji kullanımına, aile terapisine kadar birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır" (Açıkgöz, 2005).

"Bugünkü yapılandırmacı yaklaşımın temellerini oluşturan yararcılık (pragmatizm), ilerlemecilik (progressivizm) ve toplumsal yeniden yapılandırmacılık felsefi akımların yansımalarıdır" (İlter, 2002).

Gülseren (2005)'e göre, "bilgi insanın kendi deneyimi sonucudur ve onun çevre ile etkileşimi sonucu yaratılır" anlayışı bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Yapılandırmacı eğitim, bilginin doğasıyla ilgilidir.

"Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin bilgiyi benimseyerek kendi zihninde şekillere, kalıplara koymasını amaçlar" (Özden, 2005). "Bilgiyi zihinde şekle koyma ihtiyacı, bireyin çevresiyle yaşadığı olaylara anlam vermeye çalışırken ortaya çıkar. Bu süreç, yaşam boyu sürer. Birey önceki deneyimlerine, kavramlarına ve bilgilerine dayanarak bu dengesizliği giderebilecek olası çözümler düşünür. Bu çözümlerden doğru olanlar daha sonra kullanılmak üzere saklanır. Bazı yazarlar buna "şema" demektedir. Şemalar tekrar tekrar kullanılabilir. Olası çözümleri onlarla düşündüğümüz için ön bilgiler, kavramlar, modeller, değerler, alışkanlıklar vb. yeni oluşacak yapıları etkiler. Yapıların bireye özgü olmasının nedeni budur. Farklı özgeçmişlere sahip bireyler farklı yapılar üretirler" (Açıkgöz, 2006).

"Yapılandırmacı yaklaşım temelini, "öğrenen merkezli tasarım", bireylerin istek ve gereksinimlerini üst seviyede tutan ve her öğrenenin kendi doğasında ele alınması gerektiğini savunur. Yaşamın sorunlarını ön planda tutan, öğrenenleri sorun çözmeye ve öğrenmeye özendiren "sorun merkezli tasarım" ile öğrenenin en iyi nasıl öğreneceğini, problem çözme, karar verme ve kavrama stratejilerini içeren konu merkezli program tasarımlarından "süreç tasarımı"ları oluşturur" (Erdem ve Demirel, 2002).

"Yapılandırmacı öğretim yaklaşımında öğrenciler soru sorarak araştırmayarak ve keşfederek meraklarını giderirler. Bu yaklaşımda nesnellik terkedilmekte ve bilginin yorumlandığı ya da oluşturulduğu savunulmaktadır" (Larochelle, Bednarz, ve Garrison, 2009).

Demirel (2010)'in açıklamalarına dayanılarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında,

- Öğrenme, belli bir anlam taşıyor ve gerçek bağlamdan türer.
- Öğrenme, çevredeki koşullar baz alındığında bu koşullardan bağımsız bir şekilde gerçekleşen anlam, bilginin yeniden inşa edilmesi süreci olarak oluşur.
- Öğrenme, gerçek yaşam durumlarında ve bağlam merkezli zengin yaşantılar sayesinde kurulan özgün ilişkilerle oluşur.
- Öğrenme, çok değişkenli ve değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğinin yordanması zor olan, döngüsel ve holografik bir olgudur.
- Bilgi bilişin dışında var olan, bireyden bağımsız bir olgu değildir.

- Bilgi duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümüdür.
- Bilgi bireylerin nesneler üstündeki etkinlikleriyle oluşur.
- Bilgi sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşayabilirliğini değerlendirmekten doğar.
- Gerçeklik, aynı sosyal ortam içinde bulunan bireylerin kendi dünya parametrelerini tanımlamak için oluşturduğu zihinsel anlamlardır.
- Gerçeklik, dış dünyadan ayrılan bir iç dünya yoktur.
- Doğru, bireyin kendi anlamlarıyla diğerlerinin anlamlarının çelişmemesidir.
- Doğru, diğerlerinin anlamlarına karşı bireyin kendi anlamlarını test etmesidir.

2.3. Yapılandırmacılığın Türleri

2.3.1.Bilişsel Yapılandırmacılık

"Piaget bilişsel gelişimde, olgunlaşma ile öğrenmenin etkileşiminin önemini vurgular. Bilişsel yapılandırmacılık, Piaget'nin bilişsel gelişimle ilgili kuramından hareketle ortaya çıkmıştır. Çocuklar, geçirdikleri yaşantılarının ve biyolojik olgunlaşma düzeylerinin birbirleri ile etkileşimi sonucunda, çevrelerinde olup bitenlere anlamlar yüklerler. Başka bir anlatımla, bir çocuğun olayları ya da durumları açıklama biçimi, içinde bulunduğu bilişsel gelişim dönemine bağlı olarak değişiklikler göstermektedir" (Erden ve Akman, 2004).

"Piaget'ye göre, zihin uyarana anlam veren ve bu anlamları dengeleyen bir yapıdır. Bu yapı, tecrübelerden, yaşanan toplumun

kurallarından ve bireyin bu süreçte üstlendiği rolden etkilenmektedir" (Yurdakul, 2005).

Gülseren (2005)'e göre, birey, çevresindeki olayları zihinde belli bir kalıba koyar ve bu kalıpları tecrübeleriyle yorumlamaya çalışır. Zihin anlamları bilişte dengeler. Bu yönüyle zihin, devingen bir nitelik kazanır. Piaget'nin bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarınadayanılarak geliştirilen ve "öğretmeden çok öğrenme" üzerinde durulmasını öngören anlayış yapılandırmacı yaklaşıma temel oluşturmaktadır.

"Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılık üzerine çalışmalarının eğitimeyansımaları şöyle sıralanabilir:

1.Eğitim programları hazırlanırken, bireylerin bütün gelişim düzeyleri düşünölmelidir. Bu sayede bireylerin gelişim düzeyleri dikkate alınır.

2.Öğrencilerin hedeflere ulaşmalarını sağlayan eylemlerini sürekli uygulamaları için ortam yaratılmalıdır.

3. Öğrencilere; sonraki düşöncelerin öncüsü olarak hizmet edebilecek yardımcı ya da rehber fikirler, onların var olan yanlış anlamalarıyla çelişen deneyimler ve kavrayıp uygulayabilecekleri seçenekli yaşantılar sunularak düşöncelerinde gelişim sağlanmalıdır.

4. Öğrencilerin yeni şema geliştirmelerinin yanında var olanşemalarını geliştirmeleri için özömleme ve düzenleme arasında denge kurulmalıdır.

5.Çocukların doğuştan getirdiği bilimsel özelliği yansıtmaına yardımcı olunmalı, bunun için doğal merakın açığa çıkışı desteklenmelidir.

6. Yanlışlara ve nedenlerine karşı duyarlı olunmalı, yanlışı vurgulamak yerine düşünceinin altında yatan nedenler araştırılmalıdır.

7.Yeni bilişsel yapıların eskilerinin üzerine kurulduğu düşünülerek öğrenme süreçlerinde öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınmalıdır"(Demirel, 2006).

Bilişsel yapılandırıcılık, bireylerin çevreyle etkileşimde bulunarak bilişsel gelişimlerine bağılı olarak anlamlar çıkarıp şemalar oluşturarak öğrenmesine dayanır. Bilişsel yapılandırıcılık üzerine yapılan çalışmalar, yapılandırıcılığın eğitim alanına aktarılmasında önem taşımaktadır.

2.3.2. Sosyo-Kültürel Yapılandırıcılık

"J.Piaget'ın Immanuel Kant'ın kategorilerinden etkiler taşıyan bilişsel yapılandırıcılığın bilgi ve anlamı oluşturmada daha çok bireyi ön plana çıkardığı ve toplum süreçlerinin etkisine az yer verdiğı gerekçesiyle eleştiren L.S. Vygotsky toplumsal süreçlere gönderme yapan yeni bir kuram oluşturmuştur" (Aydın, 2007). "Piaget'in savunduğı gibi, Vygotsky bilginin, bireyin kendi çabalarıyla kazanılmasının mümkün olmadığı, sosyal etkileşimin ve dilin de bu süreçte önemli bir yer aldığını söyler (Özden, 2005). "Öğrenmenin, bireyin çevresindeki sosyal etkileşimlerle gerçekleştiğini ifade eden Vygotsky, öğrenmenin üzerinde önemle durmuştur. Bireyler, gelişim sürecinde tecrübeleriyle, çeşitli bilgiler öğrenmektedirler. Bu bilgiler karşılıklı iletişim ve dil sayesinde çocuğun

zihninde yapılandırılmaktadır. Bir başka ifadeyle çocuğun öğrenmesi, dil ve sosyal etkileşime dayalı olarak gerçekleşmektedir" (Güneş, 2007).

Sosyal yapılandırmacılık Vygotsky'nin görüşlerine dayanır. Sosyal yapılandırmacılık, öğrenmede sosyal etkileşim ve dilin önemine dikkat çeker. Bilginin bireyselliğinin yanı sıra toplumsallığını ortaya koyar. Öğrenenin çevresiyle etkileşimi sonucu öğrenmenin etkili biçimde gerçekleşeceğini savunur.

Yurdakul (2005)'e göre birey, problem çözmek için diğer bireylerden yardım almaya ve dil becerilerini kullanmaya ihtiyaç duyar. İşbirliği öğrenmeyi kolaylaştırır. Vygotsky'e göre sosyal yaşantılar, düşünmeyi ve dünyayı yorumlama yollarını şekillendirmektedir. "Bireysel biliş, sosyal bağlamda ortaya çıkmaktadır. Grup, üst düzey zihinsel öğrenme için önemli bir öğrenme yolu olarak değerlendirilmektedir. Çünkü, grupta bilgiyi birlikte yapılandıran ve bu etkinliği genelde dil yoluyla aktaran daha bilgili akranlar ve yetişkinler bulunmaktadır.

Açıkgöz (2006)'e göre, bilgiyi bilme açısından daha iyi durumda olanlar, diğerler bireylerin bilgileri özümseme süreçlerini kolaylaştırır. Bu süreç, bireyin kendini bulmasını sağlar.

"Vygotsky, bilişsel gelişimi üç temel kavramla açıklamaktadır:

1. İçselleştirme:Gözlemlenen sosyal çevredeki bilginin özümsemesini açıklayan bir gelişim merkezidir.

2. Yakınsal Gelişim Alanı: Bireyin kendi başına edinebileceği bilgi ile rehber eşliğinde edinebileceği bilgi arasındaki farktır.

3. Destekleyici (Bilişsel Gelişim Araçları): Bilişsel gelişimi hareketegeçirmenin etkili yollarından biri olarak bir öğretmen ya da aile tarafındangenellikle ortam aracılığıyla bireye sağlanan yardım ve desteği açıklar.

Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramının eğitime yansımaları şöyledir:

a. Çocuklar çevrelerini gözleyerek daha iyi öğrenirler ve eleştirel düşünebilirler. Çocukların dış konuşmaları içselleştirerek öğrendikleri dikkate alınmalıdır. Bu süreçte öğretmen ve diğer öğrenciler örnek olmalıdır.

b. Öğretmenler, çocukların kendi kendilerine ilerlemelerine yardım etmek için onlara rehberlik eden destekleyiciler olarak davranmalıdır.

c. Öğretmenler, çocukların o anki bilgi düzeyinden her zaman ileri düzeyde olmalıdır.

d. Çocukların bir beceriyi içselleştirebilmeleri için, öğretim dört aşamada ilerlemelidir. İlk aşamada, öğretmenler beceriye örnek vermeli ve ne yaptıklarına ve niçin yaptıklarına ilişkin sözel açıklamalar getirmelidir. İkinci aşamada öğrenciler, öğretmen ne yaptıysa onun benzerini yapmalıdır. Üçüncü aşamada, öğrenciler beceriler üzerinde daha fazla üstünlük sağladıkça, öğretmenler yavaş yavaş geriye çekilmelidir. Son olarak da

öğrenciler beceriyi içselleştirmek için farklı bağlamlarda uygulama yapmalı ve uzman davranışları sergilemelidirler.

e. Öğrenciler bilimsel kavramlarla yüz yüze getirilmelidir.

f. Dil ve düşünce birbirleriyle yakından ilişkili olduğundan düşüncenin gelişimi için dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır" (Demirel, 2006).

Yang ve Wilson (2006)'a göre, sosyal yapılandırmacılığı benimseyenler, okumayı toplumsal bir uygulama olarak görmektedir. Yapılandırmacılığın okuma öğretimindeki uygulamalarının nasıl olması gerektiği yönündeki önerileri şunlardır:

- Bağlam sağlamak ve okuma amacını belirlemek: Öğrenciler okudukları şey hakkında açık bir fikre sahip olmalı ve metnin derslerinin hangi yönleriyle bağlantılı olduğunu bilmelidir.
- Örnek olmak
- Soru sormak
- Dört temel beceriyi bütünleştirmek
- Metnin yazarı hakkında farkındalık yaratmak
- Arkadaş desteği kullanmak
- Öğrencileri özgür bırakmak
- Temel ve hayata ilişkin özgün etkinlikler kullanmak

Etkinliklerin toplumsal bir statüde olabilmesi, toplumsal yapılandırmacılığın temel kavramlarından biridir. Diğer bir temel kavramı

da (scaffolding) veliler, akranlar, öğretmenler, sözlükler gibi gönderim kaynaklarından sağlanan bilişsel destektir. Hammond ve Gibbons (2001)'a göre, öğretmenlerin görevi, bireylerin hazırbulunuşluk seviyelerinin üzerinde başarımlarını göstermelerini sağlayıcı etkinlikler, görevler hazırlamak ve onlara yeterli bilişsel desteği sağlamaktır.

"Etkinliklerin uygulanması konusu çok önemlidir. Doğru bir şekilde ayarlanması öğrenen açısından oldukça önem teşkil etmektedir. Yeteri kadar zorlayıcı olmadığında, öğrenenler sıkılabilmekte ve güdülenememekte, öğretmen yeterli desteği sağlayamadığında ise, öğrenenler hayal kırıklığına uğrayabilmektedir.

Tynjala (1999)'a göre, yapılan tartışmalar ve eleştirilerin sonucunda ortaya çıkan tablo, bilişsel ve sosyal yapılandırmacı kuramlar birbirine yaklaşmaktadır. Dolayısıyla ikisinin derlenmesi olan bütüncül bir yaklaşım gelişmeye başlamaktadır. Yapılandırmacı eğitim programcılarının çoğu, işbirliğine dayalı öğrenme, problem çözmeye dayalı öğrenme ve keşfe dayalı öğrenmeyi vurgulayan Vygotsky'nin kuramına ağırlık vermektedir.

Görüldüğü gibi, sosyal yapılandırmacılık öğrenenin çevresiyle etkileşimi sonucu öğrenmenin etkili biçimde gerçekleşeceğini savunmuştur.

2.3.3. Bilişsel ve Sosyal Yapılandırmacılık Kuramının Benzerlik ve Farklılıkları

"Vygotsky ve Piaget'in kuramlarındaki benzerlik ve farklılıklarına bakacak olursak;

Benzerlikleri şöyledir:Vygotsky bilimsel kavramların açıklanmasını, Piaget'in şema teorisine benzer biçimde yapmaktadır. Her iki kuramcıda taklit etmenin, çocukların var olan gelişim düzeyleriyle oluşturulduğunu ileri sürmektedir. Vygotsky ve Piaget'in sosyal etkileşimi bilişsel gelişimde dikkate almada benzer düşünceleri paylaştığı söylenebilir.

Farklılıklarına gelince; Piaget'in kuramında önce yetenekler olgunlaşmakta daha sonra çocuk karşılaştığı görevlerde bu yeteneklerini kullanmaktadır. Bilişsel gelişim, Piaget'in kuramında daha çok içten dışa doğru, Vygotsky'e göre ise dıştan içe doğru gerçekleşmektedir. Vygotsky'nin görüşlerine göre ise, bireylerin içsel süreçleri diğer bireylerle etkileşimin etkisi altındadır. Çocuklar dış dünyadaki insanlar arasında etkileşimleri izleyerek ve diğerleriyle iletişim kurarak kendi gelişimlerine katkı sağlarlar" (Yurdakul, 2005). Sembolleştirilmiş problem çözme modeli yapan, ya da bilimsel kavramların öğretimini gerçekleştiren yetişkinler olmaksızın çocukların düşünmesinin düşük seviyede kalacağını savunan Vygotsky'e çocukların kendi başlarına birçok fikri keşfedebileceklerini savunan Piaget'dan farklı düşünmektedir.

"En etkili sosyal etkileşim modeli, Piaget'in kuramında, kendilerinin alternatif bakış açılarını karşılıklı olarak değerlendirerek birbirlerinin fikirlerini anlamaya çalışan eşit durumdaki bireyler arasındaki işbirliği anlamına gelmektedir. Vygotsky'nin kuramında daha becerikli bir eşin rehberliğinde ortaklaşa sorun çözme anlamına gelirken; Vygotsky'nin kuramı daha sınırlı, ancak pek, çok konuda daha geçerli kabul edilmektedir" (Uşun, 2007; Yapıcı, 2008; Yurdakul, 2005). Bunun yanında genel olarak Piaget'in ileri sürdüğü birçok temel süreci Vygotsky'in reddettiği ileri sürülmektedir.

Tablo 1. Bilişsel ve Sosyal Yapılandırmacılığın Prensipleri

Bilişsel Yapılandırmacılık	Sosyal Yapılandırmacılık
Birey, bilgileri sıfırdan inşa ederek zihninde yapılandırır.	Bilgi, bireyin kültürel ve sosyal etkileşimleri sonucunda yapılandırılır.
Ham materyaller; birincil veriler veya interaktif materyaller kullanılır.	Özgün problemler; öğrenme ortamları gerçek dünya karmaşıklığını yansıtır.
Öğrenci özerkliği; düşünce ve öğrenme sorumluluğu öğrencilerin ellerindedir.	Takım seçimi ve ortak bilgiler; öğrenme grubunun deneyimleri ve ortak ilgileri üzerine kuruludur. Öğrenme etkinlikleri ilgili, anlamlı ve hem ürün hem sürece dayalıdır
Anlamlılık ve kişisel motivasyon öğrenme kişisel düşünceler ve deneyimlerle ilgilidir.	Sosyal diyalog; çoklu çözümleri olan, kesinliği olmayan, yenilikler içeren aktiviteler kullanır, diyalogu ve fikir paylaşımını gerektirir.
Kavramsal organizasyon ve bilişsel çerçeve; bilgi, ve kavramlar kapsamında tertiplenir.	Grup süreci ve yansımaları; grupların deneyim süreçlerini teşvik eder.
Var olan bilgiler ve yanlış anlamalar; var olan bilgiler üzerine kurulur ve yanlış anlamaları tespit eder.	Öğretmenin açıklamaları, desteği ve gösterileri; problemin aşamalarını gösterir ve istendiği zaman gerekli açıklamalarda bulunur
Soru sorma; açık uçlu sorularla bireylerin araştırmalarını teşvik eder ve soru sorma alışkanlığı kazanmalarını sağlar.	Çoklu bakış açıları; problem ile ilgili çoklu anlayışların oluşması teşvik edilir.

Bireysel keşfetme ve bağlantılar kurma;bilginin düşüncenin ve ilişkilerin bireysel olarak keşfedilmesi desteklenir.	İşbirliği ve müzakere; öğrencilerin işbirliği,önem ile ilgili müzakereler, anlaşma sağlamaları ve genel sosyal etkileşimleri teşvik edilir
Öğrenmeyi sağlayacak yetenekleri tanımlar ve teşvik eder. İşbirlikli öğrenme, bireysel biliş bilgisi yeteneğinin gelişimi için önemlidir.	Öğrenme toplulukları; öğrenme için sorumluluğa dayalı bir atmosfer yaratılır. Teknoloji, topluluğu birleştiren önemli bir elementtir.
Değerlendirme; performans dayalı değerlendirme ve dosya (portfolyo) yardımı ile bireyin bilişsel gelişimi üzerinde durur.	Değerlendirme; birey kadar takımada odaklıdır. Değerlendirme, sürekli, daha az formal, işbirlikçi, öznelidir.
(Bank ve Cunningham, 1998)	

2.4.Yapılandırmacı Öğrenmenin İlkeleri

Savery ve Duffy'e göre, oluşturmaçılığın sekiz ana ilkesi vardır. Bunlar aşağıda vurgulanmıştır.

1. Bütün öğrenme faaliyetleri, problemlere veya görevlere dönüştürülmelidir.
2. Öğrenci sürekli olarak teşvik edilmelidir.
3. Sınıf ortamları gerçekçi olmalıdır.
4. Sınıfların gerçekçi olması ile birlikte öğrencinin eğitimde aktif kılınması gerekmektedir. .
5. Öğrencilere, yaşanan sorunlar karşısında çözüm üretebilme fırsatı verilmelidir.

6. Öğrencileri düşünmeye sevk eden öğrenme ortamları sunulmalıdır.
7. Öğrencilerin sunmuş olduğu fikirler her zaman dikkate alınmalı ve öğrenciler cesaretlendirilmelidirler.
8. Öğrencilere öğrenme sürecinde sürekli olarak kendilerini ifade edebilme fırsatları verilmelidir.

"Yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri şunlardır:

- 1.Öğrenme ön plandadır.
2. Yaşantı, öğrenmede önemli bir yer tutar.
3. Öğrenme, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
4. Öğrenme hem bireysel hem de sosyal bir süreçtir.
5. Öğrenme işinin niteliği, öğrenme sürecinde önemlidir.
6. Öğrencinin doğal merakı ve öğrenme isteği desteklenmelidir.
7. Öğretmen öğrencinin sadece ne öğrendiği ile değil, nasıl öğrendiği ile de ilgilenmelidir.
8. Motivasyon öğrenmede önemli bir bileşendir.
9. Öğrenme esnasında öğrencinin aktif olması sağlanmalı, öğrenme ortamı ve görevler öğrenmenin yapısını yansıtacak şekilde tasarlanmalıdır.
10. Öğrencilerin düşünmesini destekleyici öğrenme ortamları tasarlanmalıdır.
11. Öğrencilere hem öğrenme sürecini hem de öğrenilen içeriği yansıtma fırsatı sağlanmalıdır"(Özden, 2011).

2.5. Yapılandırmacı Kuramda Etkili Öğrenme Süreci

"Etkili bir öğrenmenin oluşabilmesi için yapılandırmacı kuramın öğrenme sürecinin çeşitli aşamaları vardır" (Mamaç, Ünsal, ve Yavuz 2007; Koç, 2002).

- a. Eski öğrenilenlerin harekete geçirilmesi
- b. İstek uyandırma ve belli bir taslak oluşturma
- c. Yeni bilgilerin kazandırılması
- d. Bilginin yapılandırılması
- e. Bilginin uygulanması
- f. Bilginin değerlendirilmesi

a. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi: Yapılandırmacı eğitim, yeni bilgilerin öğrenilmeden önce eski bilgilerin canlanmasını öngörür. Nedeni ise, yeni bilgiler eski bilgilerin üzerine inşa edilir. Bu noktada öğretmen, öğrencilerin ilgisini çekmek ve derse karşı onları teşvik etmek için çeşitli sorular sorar. Öğrenciler, sorular karşısında kısa bir süre düşündükten sonra tecrübelerinden yola çıkarak soruları cevaplandırmaya çalışırlar.

b. Merak uyandırma: Yapılandırmacı eğitim, öğrencilerin merak duygularını geliştirmeye yönelik pozitif bir kuramdır. Konu ile ilgili olarak artı yönleri mevcuttur. Öğrenciler farklı bilgi kaynaklarını kullanır ve araştırırlar. Bu aşamada öğretmen, öğrencileri derse karşı zihinlerini canlı kılmak için beyin fırtınası, grup çalışması, sınıf tartışması gibi etkinlikler yaptırır. Bu duruma binayen öğrenciler, özgür düşünmeye başlar ve tahminler yapmaya başlar.

c. Yeni bilgilerin kazandırılması: Edinilen yeni bilgilerin öğrenci tarafından anlaşılması için Tümden gelim yöntemi kullanılmalı, yani bilgiler öğrenciye bir bütün olarak verilmeli ve sonrasında da analizi yaptırılmalıdır. Bu durumda analiz yapan bir öğrenci, bilginin derinliğine inme fırsatını da yakalamış olur. Dolayısıyla olayları ve düşünceleri belli bir plana koyma, olaylar arasında sebep-sonuç ilişkileri kurma gibi çalışmaların yaptırılması gerekmektedir. Bu çalışmaların yapılması durumunda öğrencilerin edindikleri yeni bilgileri detaylı bir şekilde anlamalarını sağlayacaktır.

d. Bilginin yapılandırılması: Bilginin yapılandırılması, öğrencinin tek başına üstesinden gelmesi zor durumdur. Bu aşama uzman gözetimi, yardımı çok önemlidir. Öğrenciler, öğretmenlerin gözetiminde yaptıkları ortak çalışmalarla kavramları anlamlandırmaya çalışırlar. Öğretmenler tam da bu aşamada devreye girer. Öğretmen, öğrenciler bu çalışmalarını yaparken tecrübelerinden hareketle, onlara rehberlik ederler.

Edinilen yeni bilgilerin yapılandırılması iki şekilde gerçekleşir:

- ✓ Öğrencinin öğrendiği yeni bilgi, ön bilgisiyle çelişmeme durumu olabilir. Bu durumda öğrencinin önceki bilgilere göre zihninde oluşturduğu plan devreye girer ve bilgi kolayca yapılandırılır.
- ✓ Öğrencinin öğrendiği yeni bilginin önceki bilgileriyle çelişme durumu da olabilir. Bu durumda öğrencinin daha önce zihninde oluşturduğu plana uymaz. Dolayısıyla düzenlemeler yapılmalıdır. Örneğin; zihinde daha önce oluşturduğu planlar değiştirilmeli ya da yeniden gözden geçirilmelidir. Bu aşamada bilgilere uyum sağlanır ve zihindeki şemalara bir denge getirilerek bilgi yapılandırılır.

e. Bilginin uygulanması: Öğrenciler gruplar halinde olu ve öğretmen gözetiminde gruplar arasında bilgi paylaşımı yapılır. Yeni kavramları, bilgileri anlamlandırabilen öğrencileri inceler, onların becerilerini ölçerek davranış değişikliğinin nedenlerine açıklık getirirler. Bu aşamada öğretmenler, öğrencilerin yaptıkları yanlışları onlara hatırlatarak öğrendikleriyle kıyaslama yapmalarına olanak verir. Böylece öğrenciler, edindikleri bilgileri günlük yaşamda da uygulamaya başlarlar. Bu durumda bilgilerin kalıcı olması açısından çok önemlidir. Bu durumda öğrencilere, bilgileri yaşamlarında da kullanabilmeleri için onlara yeni uygulama alanları açmak gerekecektir. Çünkü öğrencinin kendini rahat hissetmesi, özgür hissetmesi uygulamayı daha da verimli hale getirecektir.

f. Bilginin değerlendirilmesi: Bilginin değerlendirilmesi aşamasına gelince; bu noktada öğrencinin bilgiye anlam vermesi, yapılandırması, yapılandığı bilgileri uygulamaya koyması ve uyguladıktan sonra değerlendirmesi büyük bir adımdır. Çünkü bilginin değerlendirilmesi, bilginin artı ve eksiklerini öğrenciye gösterecektir. Öğrenciler, zihinlerinde bilgileri yapılandırırken edindiği yeni bilgileri kendine has bir şekilde anlamlandırır ve kendisine öğretilen bilgileri direk değil, araştırdıktan sonra artılarıyla, eksileriyle gördükten sonra yapılandığı şekliyle alır.

Koç ve Demirel (2004)'e göre, öğrenmenin doğasına ilişkin olarak yapılandırmacı eğitim kuramını şu şekilde ifade edilebilir.

- Aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
- Öğrenme bireylerinçeşitli kavramlarla ilgili daha önceki anlayışlarını daha karmaşık vedaha geçerli hale getirmek için yeniden yapılandırmasıdır.

- Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir. Yani Öğrenme öznedir. Öğrenme bireylerin öğrendiği şeyleri çeşitlisemboller, imgeler, grafikler veya modeller yoluyla içselleştirmesidir.
- Öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir. Öğrenciler öğrendiklerini uygulamak yerine, gerçek hayat problemlerine benzer özellikteki problemleri çözmeyi öğrenirler.
- Öğrenme sosyaldır. Öğrenme bireylerin bakış açılarını paylaşma, bilgi alışverişinde bulunma ve işbirliği içinde başkalarıyla olan etkileşimleri sayesinde gelişir.
- Öğrenme duygusaldır. Duygu ve zihin ayrılmaz bir bütündür. Bireyin kendine has görüşler, öğrenmeyi etkiler.
- Öğrenme gelişimseldir. Öğrenme bireyin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimi ile doğrudan ilişkilidir.
- Öğrenme öğrenci merkezlidir, öğretmenin veya ders kitabının etrafında değil, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaşır.
- Öğrenme sürekliedir. Öğrenme belli bir yer ve zamanda başlayıp belli bir yer veya zamanda durmaz, aksine sürekli olarak devam eder.
- İnsanlar öğrenirken öğrenmeyi öğrenir.
- Öğrenme için bilgi gereklidir.
- Öğrenme zaman alır.

Şu ana kadar yapılan bu açıklamalar ışığında, yapılandırmacı ve davranışçı kuramı karşılaştırmamız gerekebilir.

Davranışçı psikoloji, daha çok insan davranışında görünen değişmelerle ilgilenir. Davranışçılar, eğitimin amaçlarını, davranışlar olarak

tanımlar ve bu davranışları oluşturacak deneyimlerin neler olması gerektiği üzerine yoğunlaşırlar. Okulda öğrenilenlerin gerçek dünyaya aktarılabilmesi için ikisi arasındaki benzerliklerin ortaya konulması gerekir. Davranışçı kuramda öğrenme, çoğunlukla öğretmenin yönlendirdiği ve kontrol ettiği, öğrencinin ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır.

Nesnelcilik, dünya hakkında güvenilir bir bilginin varlığına inanır. Eğitimciler için amaç bu bilgiyi aktarmak ve yaymak, öğrenenler için ise bu bilgiyi aktarmaktır. Nesnelcilik, öğrenenlerin aktarılan bilgiden aynı anlamı çıkardığını varsayar. Yani, öğrenme, objektif gerçekliği özümleme sürecidir. Eğitimin rolü, gerçek dünyayı öğrencilerin öğrenmesine yardım etmektir. Öğretmenlerin amacı, öğrenciler için olayları yorumlamaktır.

"Davranışçı eğitim anlayış gereği, dersler öğretmenin ders anlatımıyla işlenir ve derslerin formatı tamamen kitaplara bağlıdır. Bu öğrencinin bilmesi gerekenin sabit dünya bilgisi olduğunu gösterir. Bilgi, parçalara bölünür ve bütün bir kavram inşa edilir. Öğretmenler bilgi kanalları olarak çalışır ve öğrencilere düşüncelerini ve bilgilerini transfer etmeğe uğraşırlar. Öğrenci kaynaklı sorular, bağımsız düşünce veya öğrenciler arasında etkileşim azdır. Öğrencinin amacı, öğretmen tarafından açıklanan yöntem veya kabul edilen açıklamayı aynen tekrarlamaktadır" (Aydın, 2007).

"Yapılandırmacı eğitim anlayışında üzerinde durulan etkinlikler, öğretmen ve öğrencinin rolü, amaçların nasıl oluşturulduğu farklı bir şekilde ifade edilir. Örneğin, öğretmenin rolü bilgi vermek değildir. Öğrenciye bilgiyi yapılandırması için fırsat ve güdülenme olanağı verir" (Güneş, 2007). "Yapılandırmacı öğrenme anlayışı sınıfta öğrenmenin rolünü belirlemede farklı bir bakış açısı sunar. yapılandırmacı eğitim anlayışında, öğretmenlerin, koordinatör, kolaylaştırıcı, kaynak danışmanı olduğunu ifade eder"(Demirel, 2006).

"Yapılandırmacı eğitim kuramında merkeze alınan öğrenme kavramı vardır.Yapılandırmacılar da öğrenme davranışçılardaki gibi uyarıcı-tepki olgusu değildir. Yapılandırmacılara göre kavramsal yapıları inşa etmek gerekir" (Özden 2005).

Kıyaslama yaparsak; davranışçı yaklaşımı savunanlar, gözlemlenebilen davranışları vurgular, yapılandırmacı kuramı savunanlar ise öğrencinin zihinlerindeki durumlara ilişkin kurallar oluşturmaya çalışır. Öğretinin amacının, kavram gelişimi ve derin anlamaya odaklanma olduğunu belirtmektedir. Öğrenme zihinde belli kalıplar oluşturma ve dış dünyanın anlamlandırılması sürecidir.

"Öğrenme-öğretme sürecinin işlenişi, öğrenme, eğitim programına nasıl yansındıkları ve ölçme ve değerlendirmeye perspektifleri düşünüldüğünde yapılandırmacı eğitim kuramı ile davranışçı eğitim kuramları arasında çeşitli farklılıklar vardır. Bu farklar incelendiğinde birbirine tamamen karşıt görüşler ortaya çıkmaktadır" (Özden, 2005).

Uşun (2007)'a göre, yapılandırmacı anlayışı savunanlar ile davranışçı yaklaşımı savunanlar, aslında birbirinden ayrı düşünülmemeli, birbirlerini tamamlayan kuram olarak kabul edilmelidir. Davranışçı eğitim kuramı, öğrenci davranışların şekil almasında önemli yer tutar.

Tablo 2. Davranışçı ve Yapılandırmacı Kuramların Karşılaştırılması

Davranışçı Kuram	Yapılandırmacı Kuram
Öğrenme sadece iç etkenlerle değil, dış etkenlerle (pekiştirme,tekrar) elde edilen bir sonuçtur.	Öğrenme bireylerin eski ve bilgilerin zihninde belli bir plana koyması sonucu oluşur.

Öğrenme dış etkenlerin pasif alıcısı konumundadır.	Birey, uyarıcıların benimseyici ve davranışların aktif oluşturucusudur.
Eğitim programı tümevarım yoluyla ve temel becerilere ağırlık verilerek işlenir.	Eğitim programı tümdengelim yoluyla ve temel becerilere kavramlara ağırlık verilerek işlenir, öğrenci sorunlarına göre program yönlendirilir.
Öğretmenler öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için sorulara kesin tek doğru cevap beklerler.	Öğretmenler öğrencilerin belli bir konuda görüş ve fikirlerini anlamak için uğraşırlar.
Öğretmenler, öğrencilere bilgiyi aktaran kaynak durumundadır.	Öğretmenler, öğrenme sürecine bir öğrenen olarak, öğrencilerle karşılıklı etkileşime girer ve öğrenme ortamını düzenlerler.
Öğrenciler, öğretmenin bilgiyle dolduracağı boş kutular durumundadır.	Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam verirler ve böylelikle öğretimde aktiftirler.
Eğitim programlarıyla ilgili etkinlikler,ders kitaplarıyla sınırlıdır.	Eğitim programlarıyla ilgili etkinlikler,geniş ölçüde birincil derecedeki kaynaklara dayanır.
Öğrenci değerlendirmesi, tamamıyla öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve genellikle testler yoluyla eğitim programının sonunda gerçekleştirilir.	Değerlendirme, öğretim süreciden ayrı değildir. Öğretim devam ederken öğretmen gözlemleri veya öğrenci çalışmalarının toplanması ile gerçekleştirilir.
Önceden hazırlanmış bir öğretim programına sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur.	Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar.

2.5.1. Yapılandırmacı Öğrenci

Şahinel (2005)'e göre, yapılandırmacı eğitimi almış öğrenci, gereksinimleri doğrultusunda ne kadar bilgiye ihtiyacı olduğuna kendisi karar veren ve buna kendisinin cevap verebilecek yapıda olan bir profile sahiptir. Öğrenci tamamen aktif konumdadır. Kendisine öğretilecek birşey yoktur. Kendisinin öğreneceği şeyler vardır. Öğrenmenin etkin olduğu bu yapılandırmacı eğitim anlayışı, öğretmeyi bir kenara iter ve öğrencileri araştırmaya, kaynaklara ulaşmaya sevk eder.

"Yapılandırmacı eğitim anlayışı, öğrencileri bilgi fabrikası şeklinde görür. Bu kurama göre, öğrenci, hazır bilgiyi asla kabul etmez. Araştırmalara girerek bilgileri sorgular ve sorguladıktan sonra o bilgilerle alakalı olarak değerlendirmeye varırlar" (Güneş, 2007).

Yapıcı (2008)'ya göre, öğrenciler hiçbir bilgi karşısında kayıtsız kalmaz. Eleştirel ve yapıcı sorular sorarak, diğer bireylerle fikir alış-verişi yaparlar. Birey, sorduğu öğretici sorular ile birlikte etrafındakilerin de gelişmesine katkı yapar.

Şahinel (2005)'e göre, öğrenme, öğretmenin kontrolünde değil, öğrencinin kontrolünde olan bir durumdur. Burada öğrenci, rehberleriyle birlikte bilginin yönünü de değiştirir, ona yön verir. Öğrenciler bu raddeden sonra kendi başlarına karar alabilecek duruma da gelmişlerdir.

Yapılan alıntılar doğrultusunda yapılandırmacı eğitimi almış öğrencilerin profilleriyle ilgili olarak şunları söyleyebiliriz: Öğrenen, kendisini yönlendirebilir ve etkinliğini arttırabilir. Yine eğitim-öğretim kurallarının belirlenmesinde aktif rol oynayacağı gibi, girişimcilik ruhunu da

kazanmış olur. Gerek okul içi gerek okul dışında bilgilerini yapılandırabilir. Problemlere çözüm önerileri sunabileceği gibi, bilgilerini de arkadaşlarıyla paylaşabilme imkanına kavuşabilir. Bilgilerini sürekli güncel tutarak, bireysel tercihler yapabilirler.

2.5.2. Yapılandırmacı Öğretmen

"Yapılandırmacılığın belirttiği kurallar çerçevesinde ders veren öğretmenler, sınıf içi etkinliklerde yöntem çeşitliliğini sağlayarak güncel kaynaklar kullanmalıdır. Öğrencileri ezberci zihniyetten uzaklaştırarak bilgiyi anlama, yapılandırma ve eleştirel düşünme gibi becerileri kazandırmalıdır. Öğrencilere kalıplaşmış soru kalıpları değil, açık uçlu sorarak onları düşünmeye sevk etmeli ve öğrendikleri konularla ilgili olarak onları araştırmaya yönlendirmelidir. Tüm bunların yanında bütün sınıfı muhatap alacak şekilde sorular sorulmalıdır. Böyle olunca, öğrencilerin hem öğretmenleriyle, hemde diğer öğrenenlerle bilgi alış-verişinde bulunulmasını sağlayacaktır" (Güneş, 2007; Özden, 2005; Uşun, 2007; Yapıcı, 2008).

"Öğrencilerin önceki yaşantılarıyla ilgili bilgi sahini olabilen bir öğretmen, dersleri onların anlayabileceği seviyeye indirgemeyi bilir ve bu şekilde davranması durumunda da daha başarılı olacaktır" (Ergin ve Birol, 2005).

Güneş (2007)'e göre, yapılandırmacı anlayışın eğitim sistemimize girmesiyle birlikte öğretmenin, rolü büyük bir değişime uğramıştır. Öğretme bilgiyi anlatan değil, ders için ortamı hazırlayan, öğrenme sürecini kolay hale getiren kişi konumuna gelmiştir.

"Öğrencinin görüşleri, yapılandırmacı kuralları uygulayarak ders veren öğretmen için önem teşkil etmektedir. Öğrencilerin görüşlerini dinleyerek istekleri doğrultusunda gerek ders işleme şeklini, gerek ders içeriğini gerekse de yöntemleri değiştirebilmelidir. Yapılandırmacı öğretmen, öğrencileri ilgi, ihtiyaç ve istekleri bakımından çok iyi tanması gerekmektedir. Çünkü bu tanıma ile öğrencilere hangi yöntemlerin uygulanması konusunda kararlar verebilir. Öğrencilerin hem bireysel hem de grup olarak çalışma becerilerinin geliştirilmesi çok önemlidir. Bu bakımda ders görecekları ortamlarda öğrencilerin, kendilerini rahat hissetmeleri oldukça önemlidir. Nedeni ise, yapılan etkinliklerin gerektirdiği hareket ve yer değiştirmelere izin verir" (Yapıcı, 2008).

Özetle, Yapıcı'ya (2005) göre, yapılandırmacı bir öğretmende bulunması gereken özellikler şunlardır:

- a. Öğrencilere girişimci bir ruh kazandırır ve onları, kendilerini özgür hissetmelerini sağlar.
- b. Kendi görüşlerinden çok öğrencinin görüşlerine değer verir. Öğrencilerin istekleri doğrultusunda dersi sürdürür.
- c. Öğrenenlere, kalıplaşmış soru tipleri yerine onları araştırmaya sevk edecek açık uçlu sorular sorar.
- d. Öğrencilerine sorulara sorarak onları konuşturmalı, desre dahil etmelidir. Ayrıca soru sorduktan sonra öğrencinin düşünmesine fırsat vererek öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırmasına izin verir.
- e. Öğrencilerin kendilerine güvenmelerini sağlamalı ve buna bağlı olarak öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerini sağlar.
- f. Bireysel farklılıklara saygı duyarak öğrencilerin de bu duruma hassasiyet göstermesini sağlar.

- g. Öğrencilere problemler karşısında kayıtsız kalmayarak onlara çözüm üretmelerini öğretir ve her daim bunlara eleştirel bakmasını sağlar.
- h. Öğrendiklerinin sınıf içinde kalmayıp sınıf dışı uygulamalarına öncülük edip, doğada kıyaslama yapmalarını sağlar.
- ı. Öğrencilerin merak duygusunu sürekli taze tutar.
- i. Öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri kendi başlarına anlamlandırmaları sürecinde öğrenciye rehberlik eder.
- j. Öğrenciyi, hayatın hep olumlu yönlerini değil, olumsuz durumların varlığından da haberdar eder.
- k. Hatalardan anlamlar çıkarmak suretiyle dersler alınmasını sağlar.

Bir sınıftaki öğretmenin yapılandırmacı ya da geleneksel davranışçı modele daha yakın olduğunu ortaya koymak için aşağıdaki tabloyu kullanabiliriz.

Tablo 3. Yapılandırmacı ve Davranışçı Modelde Eğitim Durumları

Geleneksel Model	Eğitim Durumları	Yapılandırmacı Model
Öğretmen	Konuyu belirlemek	Öğrenci
Yok	Konunun uygunluğunu belirlemek	Var
Öğretmen	Soruları sormak	Öğrenci
Öğretmen	Kaynakları belirlemek	Öğrenci
Öğretmen	Kaynakları bulmak	Öğrenci
Öğretmen	Gerekli insan kaynakları ile bağlantı kurmak	Öğrenci
Öğretmen	Araştırmaları ve etkinlikleri planlamak	Öğrenci

Yok	Değişik değerlendirme tekniklerini kullanmak	Var
Yok	Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi	Var
Yok	Kavram ve becerileri yeni durumlara uygulamak	Var
Yok	Öğrencilerin sorumluluk üstlenmeleri	Var
Yok	Bilişsel kavram ve ilkelerin ihtiyaç duyuldukça ortaya çıkması	Var
Yok	Öğretmenin okul ortamının dışına taşınması	Var

(Özden, 2005)

Brooks&Brooks (2008)'a göre, yapılandırmacı eğitim anlayışını benimseyen öğretmenlerin öğretimde aşağıda verilen davranışları göstermesi beklenmektedir:

- Derste öğrencilerin fikirlerine saygı duyarak, onları önemser.
- Öğrenciler arasında iletişimi sağlamak adına işbirliği ile yapılabilecek etkinlikler düzenler.
- Öğrencilere ders anlatırken, onları düşündürmek ve teşvik etmek için analiz, tahmin ve yaratıcılık gibi kavramlara yer verirler.
- Ders içeriğini ve kullanılan öğretim metodlarını öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda değiştirir.
- Yeni bir konuyu anlatmadan önce, konu ile ilgili olarak öğrencilerin konu hakkında bilgilerini yoklayarak zihinsel gelişimlerini sağlar.

- Öğrencilerin hem kendi aralarında hem de öğretmenlerle diyaloglar kurmalarını sağlar.
- Tüm öğrencilere açık uçlu sorular sorarak, öğrencilerin birbirleriyle fikir alış-verişi içine çekmeye çalışır..
- Öğrencilerin verdikleri cevaplara yönelik daha geniş cevaplar almak adına farklı sorular sorarak, örnekler vererek işlenen konuların kavranılmasına, açığa kavuşmasına çalışırlar.
- Öğrencilere sorular sorduktan sonra cevap verebilmeleri için zaman verirler.
- Öğrencilerin derse karşı meraklarını canlı tutmak için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini sürekli değiştirirler.

2.5.3.Yapılandırmacı Sınıf

Küçükahmet (2000)'e göre, sınıf, öğrenme etkinliklerin yapıldığı alandır. Sınıf, öğrenmenin oluşabilmesi için gerekli araç-gereçlerin bulunduğu, öğretmen ve öğrencilerin etkileşim içinde oldukları mekandır.

"Bir sınıfta düzenin görsel açıdan alımlı olabilmesi, hem öğretmenin mesleğini icra edebilmesi hem de öğrencilere sağlıklı öğrenme ortamının oluşabilmesi adına önemli bir husustur. Ancak, dönüp baktığımızda tüm sınıfların düzenlenmesi hmen hemen aynıdır. Sıraların hep arka arkaya olması öğrencilerin neredeyse birbirlerinin yüzlerini görememesi demektir. Bu durum öğrencilerin kaynaşması açısından negatif bir durumdur. Dolayısıyla öğrencilerin aktif olmasında sınıf düzeninin rolü önemli ölçüde yer tutar" (Saban, 2005).

Titiz (2005)'e göre, dersler rahat bir ortamda işlenmektedir. Öğrencilerin derslerini sağlıklı bir ortamda görmesini sağlayan yapılandırmacı eğitim anlayışı, aynı zamanda öğrencilerin eğlenme ihtiyaçlarını da karşılamaktadır. İşte bu bağlamda öğrencilerin kendilerini özgür hissedebilecekleri, duygu, düşünce, ilgi ve isteklerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri, derse karşı istek uyandırabilecekleri etkinlikler yapılmalıdır. Eğitimin bu şekilde yapıldığı bir ortamda öğrencinin pasif olduğu da düşünülemez. Aksine öğrenciler, derslere aktif bir şekilde katılıp, araştırmalar yapar ve fikirlerini açık bir dille ifade edebilme hürriyetine kavuşurlar.

Yapıcı (2007), yapılandırmacı sınıfın özelliklerini şu şekilde sıralamıştır.

a. Sınıflardaki öğrenci sayısı az olmalıdır. Öğrencinin az olması, öğretmenin dersi sağlıklı bir şekilde işlemesini ve öğrencilere çok daha verimli olmasını sağlar. Sayıca az olan öğrencilerin kişisel gelişimlerinin gözlenmesi de öğretmen açısından kolay olacaktır. Bir sınıfta ders gören öğrencilerin mevcudu en fazla 30 olmalıdır.

b. Sınıflarda teknolojinin kullanılması gerekir. Bilgisayar ve gerekli internet bağlantıları, TV, ders ile ilgili materyallerin kesinlikle olması gerekir. Bu şartlar sağlandığında sınıf, etrafı dört duvar ile çevrili bir mekan değil, dünyaya açık bir mekan haline gelir.

c. Okullarda her müfredat programı için farklı derslikler bulunmalı ve bu dersliklerin gerekli donanımına sahip olması gerekir. Örneğin; Matematik sınıfı, Türkçe sınıfı vs.

d. Sınıf, çok amaçlı olarak kullanılmalıdır. Örneğin; dersin yapıldığı bölüm ve lüzümü durumunda kullanılabilecek materyallerin olduğu bölüm olmalıdır. Bu durum öğrencilerin de planlı davranmasını da sağlar.

e. Öğrencilerin, sınıfı çok rahat bir ortam olarak algılamaları için gerekli ayarlamalar yapılmalıdır. Her türlü etkinliklerin yapılabileceği bir ortam halini almalıdır.

f. Her öğrenciye has masa, dolap ve diz üstü bilgisayarının olması gerekir.

g. Sınıfta kullanılan masa, sandalye vb. materyaller, düzeni, gerekliliği doğrultusunda değiştirmeyi kolaylaştıracak şekilde ayarlanmalıdır.

h. Sınıflarda ses ve gürültüye karşı duyarlı olan teknoloji kullanılmalıdır.

ı. Sınıf, öğrencinin sağlık vb. gibi okula gelmesini engelleyebilecek durumlara karşı, dersten geri kalmamasını sağlamak adına evde öğretimi sağlayacak uzaktan eğitim teknolojisi ile desteklenmelidir.

2.5.4.Yapılandırmacı Ders

Yapıcı (2008)' göre, yapılandırmacı ders, üzerinde çok fazla durulmayan bir konudur. Geleksel modelde işlenen ders ile, yapılandırmacı modele göre işlenen ders arasında kuşkusuz önemi farkları vardır. Eski modelde işlenen ders anlayışından yeni modele geçerken bazı şeylerin değiştiği şüphesizdir. Asıl olan, yapılandırmacı anlayışa göre verilen derslere geçerken bazı şeylerin değil, tüm unsurların değişmesi gereği apaçıktır. Öğretme sisteminden öğrenme sistemine geçişin odak noktası olan bu anlayışta, öğrenci aktif duruma gelmiş, bilgiye değil, bilgiye ulaşma yollarını, bilginin kaynağını öğrenen duruma gelmiştir.

Burada ezberci zihniyeti tetikleyen tüm unsurlar bırakılarak, kavrama, analiz, sentez, değerlendirme gibi terimler sık sık kullanılmıştır.

Bu açıklamalar ışığında yapılandırmacı ders ile geleneksel dersarasındaki temel farklılıkları aşağıda verilen tablo ile sınıflayabiliriz.

Tablo 4. Geleneksel ve Yapılandırmacı Dersin Karşılaştırılması

GELENEKSEL DERS	YAPILANDIRMACI DERS
Öğretmen merkezlidir.	Öğrenci merkezlidir.
Dersin ana malzemesi biriktirilmiş bilgidir	Dersin ana malzemesi biriktirilmiş bilgiye dayanarak, bilgiyi işlemek, dönüştürmek ve üretmektir.
Ders düz anlatım gibi geleneksel yöntemlerle sürdürülür.	Ders, öğretmen rehberliğindeki işbirlikli öğrenme, drama, beyin fırtınası, etkinlik ve projelere dayalı olarak sürdürülür.
Dersin otoritesi öğretmendir.	Dersin otoritesi yoktur.
Ders zamanla sınırlıdır.	Ders zamanla sınırlı değildir, ders etkinlik ve projelerle sınırlıdır.
Ders öngörülmüş ve zamana yayılmış müfredatla sınırlıdır.	Ders öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel kapasitesine uygun tasarlanmış etkinlik ve projelerle sınırlıdır.
Ders, belirli bir fiziksel mekânla sınırlıdır.	Ders, etkinlik ve projenin niteliğine göre herhangi bir yerde yapılabilir (sınıfta, işlikte, müzede, markette... vb).
Ders materyali standarttır.	Ders materyali içinde yaşanan sosyo-ekonomik ve kültürel koşullara göre değişebilir.

(Yapıcı, 2008)

Güneş (2007)'e göre, günümüzde revaçta olan eğitim sistemi, yapılandırmacılıktır. Çünkü günümüzde de kullanılan yanlış uygulamalara karşın, yenilik alternatiflerini elinde bulunduran bir sistemdir. Öğreten merkezli bir eğitim anlayışından, öğrenen merkezli bir anlayışa geçişi savunur. Bilginin, ancak bu işin öğreneni tarafından yapılandırılabilceğini savunur.

2.5.5. Yapılandırmacı Ölçme Ve Değerlendirme

Yapıcı (2008)'a göre, yapılandırmacı eğitimi özümseyen eğitimci, değerli mantıkla hareket edendir. Olayları her zaman geniş düşünen yapılandırmacı öğretmende tek tip soru ve cevap diye bir durum yoktur. Dolayısıyla tek bir cevabı olan bir problemin yapılandırmacı ölçme-değerlendirme açısından uygun değildir. Yapılandırmacı ölçme-değerlendirme, soruların kapsamlı olmasına dikkat ederek öğrencilerin bilişsel ve zihinsel etkinliklerini harekete geçirmelidir.

Yapılandırmacı eğitim kuramındaki değerlendirmenin geleneksel değerlendirmeden farklı olmasının nedeni farklı felsefe ve psikolojileri kabul eden kuramlar, farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadırlar. Eğitimde ölçme ve değerlendirme sahip olunan bakış açısına göre değişiklik gösterebilir.

"Yapılandırmacı öğretmen, ölçme-değerlendirme sürecinde neyi ölçeceğini, ölçmeye değer olduğunu çok iyi tespit eder. Eğitim sistemimizde sorulan soruların amaçlarının ulusal sınavlara hazırlık için sorulduğu gözlenmiştir. Bu yanlış bir yöntemdir. Sorular, neden-sonuç ilişkisi içinde sonuca ulaşmak için sorulmalıdır. Sorular bu şekilde sorulursa, yapılandırmacı ölçmeye ayak uydurabilir" (Yapıcı, 2005).

2.6. Yapılandırmacılık Ve Eğitim Programı

Yapılandırmacı öğrenme anlayışı kapsamında hazırlanan bir program, yapılandırmacılığın özelliklerini bünyesinde barındırmalıdır. Bundan dolayı, yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla hazırlanan eğitim programlarının nasıl olması gerektiği eğitim programının dört temel ögesi ile ele alınacaktır.

2.6.1. Hedefler

Hedefi kısaca tanımlayacak olursak, ulaşmak istenen amaç, varılmak istenen noktadır, diyebiliriz. Ancak; hedefin eğitimdeki tanımı farklılık göstermektedir. Eğitime göre hedef, bireye istendik davranışların kazandırılmasıdır. Program anlayışındaki değişimler, beraberinde hedefin tanımı ve içeriğinin değişimini de getirmiştir. Dolayısıyla yapılandırmacılıkta hedef, öğrencilerin, bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için öğrenme fırsatlarını yaratmaktır.

Yurdakul (2011)'a göre, yapılandırmacı eğitim kuramındaki hedeflerin belirlenmesiyle ilgili dikkat edilecek hususlar şöyledir:

- Öğrenci hedefleri öğrenme hedefleriyle uyumlu olmalıdır.
- Öğrenme hedefleri çevre şartlarıyla örtüşmelidir.
- Hedefler kişilik gelişimine yönelik olduğu kadar, bilişsel ve duyuşsal alana da yönelik olmalıdır.
- Hedefler bilginin ezberlenmesini kabul etmez. Bilginin kavranılması, yorumlanması ve değerlendirilmesine yöneliktir.
- Hedefler bilim insanı yetiştirmeli, problemlere çözümler üretebilen bireylere yönelik olmalıdır.

2.6.2. İçerik

Demirel (2012)'e göre, hedef davranışları kazandıracak şekilde konuların planlanmasına içerik denir. İçerik, konuların, ünitelerin belli bir sıra haline getirilmesi, onlara düzen verilmesi, belli bir plan dahilinde muhafaza edilmesidir. Burada "ne öğretelim" sorusu vardır. Bu soru kazanımlara ulaşmak için sorulur.

Sönmez (2010)'e göre içerik, eğitim felsefesine göre düzenlenmelidir. İçerik düzenlenirken, öğrencinin demokratik bir yaşam tarzını savunmak, her türlü bilgi ve değerın değişebileceğini benimsemek, yaşamın sürekli değişeceğini ve değişimin kaçınılmaz olduğunu kabullenmek gibi özellikleri dikkate alınmalıdır.

2.6.3. Eğitim Durumları

Eğitim durumları; eğitim programlarında belirtilen hedefleri öğrencilere kazandıracak öğrenme-öğretme yaşantılarını, eğitim-öğretim ortamında yapılacak düzenlemeleri ve derslerin öğretimi için uygun araç-gereçlerin kullanılmasıdır.

Gagnon ve Collay (2006, Akkocaoğlu, 2009)'a göre, bir öğrenme süreci birbirini takip eden şu altı aşamadan oluşmaktadır:

a.Durum:Durum aşamasında öğrencilere problem çözme, sorular sorma, karara varma ve hedefler koyma süreci planlanır.

b.Gruplamalar:Bu aşamada öğrenciler ve etkinliklerde kullanılmak üzere hazırlanan materyallerin gruplanma şeklinin belirlendiği aşamadır. Burada sınıfın bütün olarak mı yoksa bireysel olarak mı sürece katılacağı belirlenir.

c.Köprü Kurma:Öğrencilerin eski bilgileri ile yeni bilgileri arasında köprü kurulduğu aşamadır. Burada eski bilgiler yoklanıp tespit edilir. Bu tespitler yapıldıktan sonra üzerinde çalışılan mevcut durum ile bağlantı kurulur.

d.Sorular:Öğrenme etkinliklerinin önemli bir ögesi de sorulardır. Sorular, öğrenmenin hemen hemen her kademesinde bulunmaktadır. Yukarıda bahsettiğimiz başlıklardan olan; durum, gruplamalar, köprü kurma gibi aşamalarda öğrencileri aktif kılmak, onları cesaretlendirmek için sorular sorulur.

e.Sergileme:Öğrenciler, süreç içerisinde anlamlandırdıklarını ortaya koyduğu aşamadır. Bu aşamada farklı yollar kullanılabilir. Rol yapma, görsel sunular, video çekimleri gibi sergileme araçları kullanılır.

f.Yansımalar:Öğrencilerin çeşitli durumlara olan yansımalarından oluşan aşamadır. Öğrencilerin kendi açıklamaları ve düşüncelerindeki değişimlere ait yansımaları kapsar. Bunlar; öğrencilerin hissettikleri ve içsel konuşmaları olabilir.

2.6.4.Ölçme ve Değerlendirme

Şentürk (2010)'e göre, Yapılandırmacı eğitim kuramındaki değerlendirme, öğretim ile iç içe olan, öğretimi yönlendiren ve sürekli devam eden bir süreçtir. Değerlendirme hiçbir zaman süreçten ayrı düşünülemez, süreç ile bir bütünlük içinde olup performansa yöneliktir.

Yurdakul (2010)'a göre, yapılandırmacı eğitim kuramındaki değerlendirme, sonuç olarak yapılan bir işlem değil, süreç esnasında da sürekli bir şekilde devam eden bir temele dayanmaktadır. Öğretmenin yanı sıra öğrenci ve veli de ölçme-değerlendirme sürecine katılır.

"Yapılandırmacı kurama uygun düşen ölçme-değerlendirme etkinliklerinde çeşitli değerlendirme araçları bulunmaktadır. Kullanılan değerlendirme araçları şunlardır"(Özkan,2011).

- Kısa cevaplı, uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli vb. sorulardan oluşan değerlendirme çalışma kâğıtları
- Posterler
- Görüşmeler
- Öğrenci ürün dosyaları (Portfolyo)
- Performans görevi dereceli puanlama anahtarı
- Performans görevi için akran değerlendirme formu
- Sözlü sunum becerisi kontrol listesi
- Proje değerlendirme ölçeği
- Öğrenci gözlem formu

- Öz değerlendirme formu
- Grup öz değerlendirme formu
- Öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirme formu
- Yazma kendini değerlendirme ölçeği
- Şiir okuma değerlendirme formu

2.7. Yapılandırmacı Öğretimin Temel İlkeleri

Özden (2011)'e göre, Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının dört temel öğesi vardır.

- **Önceki Bilgilerin Harekete Geçirilmesi:** Öğrencinin öğrendiği her yeni bilgi, daha önce öğrendikleriyle doğrudan ilişkili olduğu için, bu bilgiyi anlamlandırması mühimdir. Ön bilgilerin canlanması, harekete geçirilmesi, öğrenenlerin, yeni bir bilgi alt yapısına ihtiyacı olup olmadığına anlam vermesi, öğretmenlerin ise öğrencilerin yeni bilgilerini eski bilgilerinin üzerine yapılandırabilmelerine yardımcı olurlar.
- **Yeni Bilginin Kazanılması:** Öğrencilerin yeni bilgileri zihinlerine yerleştirmek için daha önce oluşturdıkları tablolar vardır. Bilgi, öğrencilerin zihinlerinde var olan bilgi yapılarıyla uyuşup uyuşmadığına karar vermelerini sağlayacak şekilde sunulmalıdır. Bu nedenle öğretmen, bilgiyi bir bütün olarak ele alır ve öğrencilerin bütün ile ilgili parçalarını ve bu parçalar ile bütün arasındaki ilişkiyi görmelerini sağlamalıdır.

- **Bilginin Anlaşılması:** Öğrenciler yeni bir bilgi ile karşılaştıklarında, konu ile alakalı olarak edindikleri yeni bilgiyi, yine o konu hakkındaki bilgileri ile kıyaslama yapar. Edinilen bu yeni bilgi, daha önceki öğrendikleriyle çelişmiyorsa bu bilgi bireyin zihnine olduğu gibi yerleşir. Aksi durum olursa, yani bireyin yeni bilgileri önceki öğrendikleriyle çelişiyorsa bireyin bu bilgiyi kaydetmesi için zihinde yeni düzenlemeler yapması gerekmektedir.
- **Bilginin Farkında Olunması:** Öğrenci, kendisini problemin çözümüne ulaştıran stratejinin ne olduğunu fark etmesi gerekir. Bu nedenle, öğrencilerin sahip oldukları bilginin farkına varmasını sağlayacak etkinlikler ve geriye dönüşler yaparak neler yaptıklarını gözden geçirmelerini sağlayacak etkinliklerin olması gerekmektedir. Bunlar; rol oynama, yazı çalışmaları, örnek olay incelemesi olabilir.

2.8. Yazma

Literatür taramasında, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile araştırma yapıldıktan sonra araştırmanın ikinci konusu olan yazma hakkında detaylı araştırmalar yapılmış ve gerekli görülen yazma, yazılı anlatım ve sonrasında yazma becerileri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.8.1. Yazmanın Tanımı

Yapılan bilimsel araştırmalar, çalışmalar, çocukların henüz anne karnındayken sesleri algılayabilme yetisine sahip olduğunu göstermektedir. Doğduktan sonra yine aynı şekilde çevreden gelen sesleri dinleyerek taklit etmeye çalışırlar. Taklit ise çocukların konuşma becerilerini geliştirmeye yardımcı olur. Yazdıklarımızdan çıkarım

yaparsak; herhangi bir eğitim olmadan dinleme ve konuşma becerisinin kazanıldığını söyleyebiliriz. Ancak okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında ise böyle bir imkan yoktur. Söz konusu her iki dil becerisinin öğrenilebilmesi için mutlak eğitime ihtiyaç vardır. Genel olarak bakıldığında zaman okuma eğitimi alınmadan yazma eğitimi de alınmaz. Bireyler önce okuma eğitimini yeter derecede aldıktan sonra dört temel dil becerisinden sonuncusu olan yazma eğitimi ile ilgili eğitimi de alır.

"Temel dil becerilerinden olan konuşma ve yazma becerileri, inlar arasında iletişimi sağlamak adına en önemli iki beceridir. Yazma ise, bilgilerin kalıcı olmasında en etkili iletişim aracıdır"(Tiryaki, 2012).

Özbay (2011)'a göre, Yazma, öğrencilerin kendilerini karşı tarafa anlatabilmesi, duygu, düşünce, ilgi ve ihtiyaçlarını planlı bir şekilde aktarmasıdır.

Şentürk (2009)'a göre, Yazma becerisi, çeşitli çalışma aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamalar:

1. Konu seçimi/ortaya çıkması,
2. Konunun tasarlanması, konunun ana düşüncesinin belirlenmesi,
3. Konu ile ilgili söyleneceklerin bulunması/konu ile ilgili araştırmaların, gözlem ve deneylerin yapılması; iletinin belirlenmesi,
4. Yazılı anlatım planı yapılması; düşüncelerin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde yazılması,
5. Yazının değerlendirilmesi gibi karmaşık ve çaba gerektiren çeşitli süreçleri ve bir dizi çalışmaları kapsamaktadır.

2.8.2. Yazmanın Amacı

"Yazma, duygu ve hislerin aktarım aracıdır. Duygu, his ve isteklerin karşı tarafa aktarılabilmesinin en güzel yolu, etkili bir şekilde anlatılmasıdır" (Aktaş, 2002). Bu şartlar yerine getirildiği zaman iletişim sağlıklı bir şekilde kurulur ve toplumda anlaşma kolaylaşır. Yazma, toplumlar arasında, birçok tarafa çekilebilme ihtimali olan konuşmanın sağlam bir zemine oturtulması, unutulmanın önüne geçilmesi ve fikirlerin derli toplu ifade edilmesini amaçlar.

Göğüş (1978), bu amaçları detaylı bir şekilde incelemiş, yazmanın amaçlarını; yazılı bildirme, yazı türlerine alıştırma, yaratıcı yazılar yazma, bilgi toplayarak yazma, yazım ve noktalama, düzeltme ve değerlendirme yönlerinden ele almıştır.

Ona göre yazma;

- Yazılı bildirme açısından; yazının biçim ve içerik yönünden düzenlenebilmesini, kusurlarının düzeltilebilmesini ve okunan bir yazı ile dinlenen bir konuşmanın yazıyla özetlenebilmesini,
- Öğrencinin ilgisinin yazı türlerine çekmek açısından deneme, anı, söyleşi, gezi yazısı gibi edebî yazı türlerinin kendi plan ve anlatım biçimlerine uygun bir şekilde yazılabilmelerini,
- Bir eser hakkında eleştiri yazısı yazabilmek; oyun ve hikâye-roman türleri arasında dönüştürme yeteneği kazandırılmasını,
- Bilgi toplayarak yazma açısından; çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgilerin kendi kişisel değer ve görüşlerini de katarak oluşturulması,

düzenlenmesi ve verilen bir konuya yönelik bir yazı kaleme alınabilmesini,

- Anlatım açısından; yazıda yerel ağızlardan uzak, sade, duru, açık ve anlaşılır bir dil kullanılması; metne, paragrafa ve cümleye uygun anlamda kelimeler kullanılabilmesini,
- Yazım ve noktalama açısından; noktalama işaretlerinin öğrenilmesi ve yerli yerinde kullanılabilmesini,
- Düzeltme ve değerlendirme açısından ise, kendisi veya başkası tarafından yazılan bir metnin başarılı olduğu yönlerinin ve kusurlarının tespit edilebilmesini amaçlamaktadır.

2.8.3. Yazmanın Önemi

“Yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yazma diğer dil becerilerinden olan konuşma, okuma ve yazmanın uygulama alanı pozisyonundadır. Yazma aynı zamanda öğrencilere düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya izin veren bir süreçtir. Yazma özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir. Bu yönleriyle yazma öğretimi, öğrencinin zihinsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır”(Güneş, 2007).

2.9. Yazılı Anlatım Çalışmalarında Yazma Aşamaları

Kırkılıç ve Akyol (2007);Doğan (2012) yazılı anlatım çalışmalarında yazma aşamaları şu şekilde sınıflandırılmıştır:

2.9.1. Hazırlık Aşaması

"Konu ve konu seçimi yazmanın ilk ögesi ve öğrenciler konsantre olduktan sonra konu seçimini yapar. "Öğrencinin yazılı anlatım becerisinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi amaçlanıyorsa ilk olarak öğrencinin kendini rahatça ifade edebileceği konular belirlenmelidir" (Kırkılıç ve Akyol, 2007).

2.9.2. Taslak Oluşturma Aşaması

"Hazırlık aşamasında belirlenen konu, taslak oluşturma aşamasında belli bir plan dahilinde ve gerekli düzenlemeler yapılarak anlatılması gerekir. Hazırlık aşamasında ortaya çıkan düşünceler, gruplandırılarak birbirleriyle ilişkilendirilir. Ana düşünce ve yardımcı düşünceler, belirli bir plan içinde anlatılır" (Özbay, 2011).

2.9.3. Düzenleyerek Yazma Aşaması

Akyol (2010)'a göre, taslak olarak hazırlanan yazı, düzenli bir sıralanmış şekilde anlatılır. Olaylar ve düşünceler, sırası itibari ile aktarılır. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde hangi düşüncelerin anlatılacağı bilinmesi gereklidir. Öğretmen, öğrencilerin yazı taslaklarının düzenli olup olmadığını anlamak için onlara sorular sorar. Sorulan sorulara cevap veremeyen öğrenciler, yazma sürecinin önceki aşamasında yaptığı hataları düzeltmek için geri döner ve eksiklerini tamamlar" (Akyol, 2010).

"Öğrenciler, yazma çalışmalarında üzerinde çalıştıkları yazılarını giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uyararak ve ona uygun olarak verir. Böylece anlattıkları hem mantıksal hem de anlamsal bir bütünlük içinde verilmiş olur. Yazı çalışması bittikten sonra, yazıya uygun bir başlık konur. Metnin içeriğini yansıtan ve metnin içeriğine uygun çok geniş veya dar kapsamlı olmayan bir başlık konur.

Bir yazıya başlık koyarken şunlara dikkat edilmelidir:

- Başlık, yazının konusu ve ana düşüncesiyle ilişkili olmalıdır.
- Başlık, kısa ve öz olmalıdır.
- Başlık, ilgi çekici olmalıdır.
- Başlık, okuyucuya yazının içeriği hakkında fikir vermeli, okuyucuyu yanıltıcı nitelikte olmamalıdır" (Kırkılıç ve Akyol, 2007).

Yazıya, yukarıda verilen özelliklere uygun başlık konulmalıdır. Bu sayede dikkat, yazılan yazı üzerine çekilmiş olur.

2.9.4. Tashih (Redaksiyon) Aşaması

"Bu aşama, çalışmanın yayımlanmadan önceki son şeklini aldı aşamadır. İki aşamadan oluşan bu bölümün birincisi taslağın düzeltilmesi, ikincisi ise bu taslağın metin haline getirilmesidir. Taslağın düzeltilmesi sırasında öğrenciler yazdıkları metinleri okur ve düzenlemelerini yaparlar. Hatta taslağını diğer arkadaşları ile paylaşabilir, onlara okutabilirler. Metnin içeriğinin düzenlenmesi anlamına gelen bu tür düzeltmelerden sonra, metnin yazım ve noktalama ve dil bilgisine uygunluğu denetlenir" (Güneş, 2007).

2.9.5. Yayımlama ve Paylaşım Aşaması

Yazma çalışmasının son aşamasıdır. Öğrenciler yaptığı çalışmaları, başkalarıyla paylaşıp onlara okuması önemli bir adımdır. Bu davranışla birlikte öğrencilerin yazma çalışmalarına daha istekli olacağı yönünde tahmin yürütülür. Yazma çalışmalarının sınıf ortamında yapılması, bu tür çalışmaların sınıf ortamına getirilmesi öğrencinin faydasına olacaktır. Öğrencinin yaptıkları yazı çalışmalarını yarışmalara göndermek, okul yayınlarında yayınlamak gibi çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Bu tür etkinliklerin yapılması, öğrencinin yaptıkları

alışmalara önem verildiğini görmesi bakımından da öğrencileri ileriki yaşamlarında da bu tür yazı çalışmalarına yöneltmek açısından oldukça önemlidir, diyebiliriz.

Yılmaz (2009)'a göre, yazma için gösterilen çaba, verilen emek ve öz veri sonucunda çıkan eserin insanlarla paylaşılması gerekmektedir. Yoksa ğrencinin yazmaya yönelik isteği kaçar ve öğrencinin toparlanması zor olur. Uzun uğraşlar sonucunda ortaya çıkardığı yazısını kimse ile paylaşamaması, o yazının varlığından kimsenin haberinin olmaması, emeklerinden dolayı onu tekrar yazmaya yöneltecek ve yazma konusunda cesaretlendirecek birkaç szn sylenilmemesi öğrenciyi zecektir. Yazma alışması sonucunda bütün öğrencilerin eserleri aynı derece güzel olmayabilir. Çünkü yazma bir beceri eylemi olduğu kadar bilgi ve birikim isteyen de bir süreçtir. Kabul edilir ki öğrencilerin tamamını aynı donanımda düşünmek söz konusu olamaz. Bu yüzden başarısız olan öğrencilerin hatalarını söylerken rencide edici tavırlardan uzak durmak, bilakis yazmaya teşvik edici sözler söylemek daha doğru olacaktır" (Yılmaz, 2009).

2.10.Yazılı Anlatımın Unsurları

Konu, yazılı anlatım çalışmalarında önümüze ilk çıkan aşamadır. Konu seçimi haricinde; plan, başlık, kelime, cümle, paragraf, yazım ve noktalama unsurları da vardır. Sallabaş (2007) ise, konu, plan, buluş, yazıya geçirme ve değerlendirme aşamalarıyla yazılı anlatım unsurlarını dört başlık altında incelemiştir.

Yazılı anlatımda yer alan unsurlar temelde aynı olmakla birlikte yazılanmetnin türüne göre değerliklik gösterebilir. İyi bir yazılı anlatım yukarıda adı geenunsurların bir araya gelip uyumlu bir bütün sergilemesiyle ortaya çıkar. Bu da yazılananlatımın bir kompozisyon

olduğunu göstermektedir. İyi bir kompozisyon yazmak için göz önünde bulundurulması gereken ilkeler vardır.

Bunlar şu şekildedir:

- Gözlem yapmak
- Düşünmek
- Okumak
- Dili iyi kullanmak.

Erdoğan (2008)'a göre, İnsanın anlatım kabiliyeti, kelime hazinesi ve bu hazineyi doğru kullanmakla ilgili olduğu kadar yazı dili ve yazı dilinin inceliklerini bilmekle de ilgilidir. "Kişilerin yazmasında etken olan unsurlar ise okunan ürünler, çevre, yetenek ve zekâ, hayal gücü ve mantık kurgusudur" (C. Yıldız, 2010). Yazılı anlatım tüm bu unsurların uyumlu bir şekilde birleşmesiyle başarıya ulaşabilir.

Sever (2004)'e göre, bireylerin his, istek, ilgi ve düşüncelerini yazılı olarak karşı tarafa aktarmak için şu becerilere sahip olması beklenir:

1.Sözcük düzeyinde:

- a. Amaca uygun sözcüğü seçebilmeli
- b. Seçilen sözcüğü yerli yerinde kullanabilmeli

2.Cümle düzeyinde:

- a. Dilin işleyiş düzenine uygun (anlamalı ve kurallı) cümle kurabilmeli
- b. Cümleleri, değişik amaçlara uygun biçimlere sokabilmeli

3.Paragraf düzeyinde:

a. Cümleleri, bir düşünceyi iletecek düzene sokarak aralarındaki dil ve düşünce bağlantısını kurabilmeli.

b.Paragrafta, düşünceyi geliştirici düzenlemeler yapabilmeli.Koç ve Müftüoğlu (1998), iyi bir yazılı anlatımda bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralamışlardır:

- Konuyu belirlemek, anlama ve konu sınırlamasını yapabilmek.
- Konu ile başlık arasındaki bağlantıyı kurabilmek.
- Bu bağlantıyı kuran kavramlar arasındaki anlam ilişkisini anlayabilmek.
- Amacı belirleyebilmek.
- Dil-düşünce bağlantısını kurabilmek.
- Düşünceleri önem ve ilgisine göre ayırabilmek ve sıralayabilmek.
- Ana düşünceyi ve yardımcı düşünceleri saptayabilmek.
- Anlatımda düşünceyi geliştirici, somutlaştırıcı ve yoğunlaştırıcı öğeleri ve anlatım yollarını (tanımlama, örnekleme, karşılaştırma, tanık gösterme, alıntı yapma) kullanabilmek.
- İşlenen konuyu sapmalardan koruyabilmek (konu dışına çıkmamak).
- Açık ve anlaşılır dil kullanabilmek.
- Sözcük seçimine, cümle kuruluşuna, paragraf yapısına önem ve özen göstermek.
- Yinelemelerden kaçınmak.
- Dil yanlışlıkları yapmamak.
- Yazım yanlışları yapmamak.

- Yalın olmak, dinleyende, okuyanda ya da izleyende beğeni yaratıp ilgi uyandırmayı ve konuya yönelmeyi sağlamak.
- Söz varlığını zenginleştirmek

2.11. Yazma Becerisi

"Yazma, bireylerin düşünce, istek ve duygularını yazılı olarak anlatmalarınıdır" (Özdemir, 1987).

Carter vd. (2002)'ne göre, yazma, bilgilerin toplanıp derlenmesi bilginin kazanılması ve bilginin ifade edilmesiyle ilgili süreçlerin tümüdür.

"Yazma, bireyler ve toplumlar arası iletişimi sağlamak adına ihtiyaçlarını gidermesinin yanında çeşitli konularda bilgi edinmelerine de yardımcı olur. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi ve bu konuda kendilerini ifade edebilecek düzeye gelmeleri, onların yazılı anlatım konusunda edindikleri bilgileri uygulamaları ve öğrendiklerinin ötesine geçmeleri sağlanır" (Raimes, 1983).

Yazma; iletişim aracı olan dil ile duygu, düşünce, istek, tasarılarımızı anlatmanın iki yolundan biridir. Bu kavram, kaynaklarda çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Göğüş (1978)'e göre, yazma, düşünceyi, hissi, ilgiyi ve olayı yazı ile anlatmak; Mithat (1985)'a göre, insan seslerinin her birine ilişkin işaretleri yan yana koyarak ağızdan çıkan kelimeler nasıl seslerden oluşuyorsa tıpkı onun gibi, muhatabın kulağına sözle ulaştırılacak şeyi resimle ve şekille sunmak sanatı; yazma kavramını kompozisyon olarak ele alan Zülfikâr (1985)'a göre, söylemek istenenlerin

düzenli, derli toplu, anlaşılır ve açık bir biçimde anlatılması, yazılması; Emir (1986)'e göre, fikir ve düşünceleri, duygu ve istekleri mantıklı ve disiplinli bir şekilde anlatmaya çalışmak, sanatı kelimelerle gerçekleştirmek; Sever (2004)'e göre ise, yazma, düşünüp duyduklarımızı, tasarlayıp oluşturduğularımıza kağıda aktarmaktır

Yukarıdaki tanımlarda, yazmanın insanların birbirlerine duygu ve düşüncelerini aktarmada konuşma gibi temel bir araç olduğu belirtilmekte ve söylenmek istenenlerin yazı aracılığıyla düzenli bir şekilde ifade edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

"Yazma; bireyler arası etkileşim, toplumlar arası iletişim için kişisel, toplumsal ve mesleki yönlerden gerekliliği olan bir eylemdir. İnsanoğlu, eskiden beri düşüncelerini başkalarına beğendirmek için, en güzel şekilde anlatmaya istek ve ihtiyaç duymuş; güzel yazmanın yollarını aramıştır" (Kılıç, 1987). Yazma, insanın toplu hâlde yaşayabilmesi için kendini ifade edebilmesinin en etkili yoludur ve bu yönüyle kişisel bir ihtiyaçtır.

"İnsan, yaşadığı toplumun bir üyesidir ve kimi zaman çevresindekilerle iletişim kurma; kimi zaman da içinde yaşadığı toplumun dertlerini, hüznlerini, sevinçlerini, sıkıntılarını anlatma ihtiyacı ile yazar. Yazı, toplumsal bir gereklilik, yazar da toplumun sözcüsüdür" (Özdemir ve Binyazar, 1998). İnsanlar yazdıklarıyla kendilerini ifade etmekle kalmazlar, aynı zamanda toplum hayatı hakkında da bilgi verirler.

"İnsan yalnızca kişisel bir istekten ve başkalarıyla iletişim kurmak için değil, aynı zamanda mesleki bilgilerini aktarmak için de yazar" (Özbay, 2007). İster kişisel, ister toplumsal, isterse mesleki bir zorunluluktan olsun

insan; neyi, kime, niçin, nasıl ifade edeceğini bilmeli; yazacaklarını buna göre ekillendirmelidir.

"İnsan hayatında çok önemli bir yere sahip olan yazma yetisi, insanlara büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Hayatın hemen hemen her alanında kolaylık sağlayan yazmanın amacı, kişinin sadece bilgisini aktarması değil, bunları aktarırken estetik bir şekilde gerçekleştirir. Bunun n koşulu da isteğin olması gerekir. Herkes ustaca yazamaz belki; ama doğru bir şekilde yazabilir" (Kavcar, 1983).

"Kendilerini anlatmak için yazan öğrenciler, hatalarını görerek sonuçta doğru cümle ve sözcükleri kullanarak gerçek ihtiyaçlarının farkına varırlar. Bu nedenle, yazma ve okuma arasındaki yakın ilişki, yazmanın dil derslerinin değerli bir öğesi olmasını sağlar. Bunun yanı sıra, yazma becerisi akademik başarıyı artıran ve bireylerin tüm yaşamları süresince kullanacakları önemli bir beceri olarak kabul edilir" (Raimes, 1983).

"Bu noktada yazma becerisinin gelişmesi okuma ve eleştirel düşünme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Bununla birlikte, yeni düşünceler, yeni sözcükler okuma aracılığıyla edinilir" (Carter vd., 2002).

iek (2012)'e göre, yazının bulunmasıyla birlikte insanlık tarihinde deta bir dönüm noktası yaşanmıştır; bireyler oluşturduğu kültürü, medeniyeti, sanat ve bilim ürünlerini saklama imknına kavuşmuş ve bu, insanlık için bir devrim olmuştur. Farklı milletler yazı sayesinde daha hızlı, daha etkili ve daha doğru biçimde kültür ve bilgi alışverişine başlamış ve medeniyet, insanlığın ortak birikimiyle daha emin adımlarla ilerleme fırsatını yakalamıştır.

"Yazı insanlar arası iletişimi farklı bir boyuta taşımakla kalmamış, yanı sıra o günden sonra konuşulan her şeyi kayıt altına alabilmek, kayda geçirebilmek gibi çok önemli bir devrin başlangıcı olmuştur" (Bulut, 2012). Yazının, ifade gücüyle insanoğlunu sonsuzlaştıracığı gerçeği görülerek, başlayan bu devrin içine girmek gelecek için çok önemli bir adım olmuştur.

"Yazının kalıcı olması, nesilden nesile aktarılması, toplumsal değişim açısından yazıya çok önemli üstünlükler sağlamaktadır" (Temizkan, 2011). Birey, kendisini anlatmak, ifade etmek için, günlük yaşamında bireylerarası iletişimin bir ihtiyaç olduğu kanısına varmıştır. Aktan (2013)'a göre, insanlar, yaşamlarını sürdürmek, kültür alış-verişi yapmak adına dile iletişime ihtiyaç duymaktadır.

2.11.1. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

"Türkçe derslerinin en önemli amaçlarında biri, yazma becerilerini geliştirmek, öğrencileri bu konuda etkin hale getirmek ve kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamaktır. Türkçe dersi müfredatında yer alan yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Ülkemizdeki araştırmalar, ilköğretim birinci kademedен üniversiteye kadar öğrencilerin pek çoğunun yazılı anlatım becerilerinin zayıf olduğunu göstermektedir. Bu zayıflığın temelinde çeşitli sorunlar yatmaktadır. SBS gibi öğrencilerin yalnızca okuma-anlama becerilerini ölçmeyi amaçlayan, öğrencilerin diğer dil becerilerini göz önünde bulundurmuyarak öğrencileri test mantığına yönlendiren sınavların olması" (Ungan, 2007; Uçgun, 2009), "uygulamadaki aksaklıklar, yazılı anlatım derslerine ve yazma becerilerine yeteri kadar önem verilmemesi" (Çağınlar ve Oflazoğlu, 2002)", "öğrenenlerin okumayı boş bir uğraş olarak görmeleri ve okumaya sıcak bakmamaları" (Ayyıldız ve Bozkurt, 2006), "öğrencilerin okumada olduğu

gibi yazmaya da sıcak bakmamaları" (Ünal, 2006) gibi sorunlar yazma becerisinin gelişmesindeki engellerden bazılarıdır.

Ungan (2007)'a göre, okullarda verilen eğitimin yazma becerilerinin geliştirici yapıda olmaması, öğrencilerde yazma becerilerinin yazma becerilerinin gelişmemesine sebep olmaktadır. Okullarda verilen eğitim hep öğretmen isteklerine dayanır. Oysa, yazma becerilerinin geliştirilmesi için öğretmen değil, öğrenci isteklerinin ön planda olması gerekmektedir.

"Öğrencilerin yazma becerisinin gelişmemesindeki bir engel de öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumlarıdır. Öğrencilere yazmak zor ve zaman alıcı gelmekte, öğrenciler yazamayacakları kaygısına kapılmaktadır. Olumsuz tutumun giderilebilmesi için öğrenciler yazmaya karşı özendirilmeli, istek ve çaba harcadıklarında yazabileceklerine inandırılmalıdır" (Nas, 2003). Öğrencileri yazmaya sevk etmenin yolu ve onlara yazıyı sevdirmenin yazmayı sevdirmenin en büyük yolu ise ilgi ve dikkatlerini çekebilecek konularda yazı yazdırmaktır. Tekin (1980)'e göre, öğrencileri yazmaya güdüleyecek, açıkça belirlenmiş, anlamlı durumlar verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

"Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum oluşturmalarındaki etkenlerin başında öğretmenlerin öğrencilere verdikleri konular gelmektedir. Ülkemizde hâlen Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerinden bir atasözü veya özdeyişi açıklamalarını istemektedir" (Temizkan, 2003; Zorbaz, 2005). Burdurlu (1979; 1984)'ya göre, kendine özgü konularda dahi kendini ifade etmekte zorlanan bir öğrencinin kanıtlar, örnekler gerektiren, savunma yöntemi isteyen bu tür çalışmalarda başarılı olamayacağını vurgulamaktadır. "Öğrencilere geçmiş yaşantılarıyla ilgili ilgi duyacakları konular verilmelidir"

(Göğüş, 1978). Öğretmenler, derslerde öğrencileri yazma çalışmalarından soğutacak konulara yer vermemelidirler.

"Öğrencileri yazma konusunda cesaretlendirmek, kendilerini ifade edebilecek düzeye ulaştırmak için öğrencilere yazma çalışmalarıyla destek olunmalıdır. Öğretmen öncelikle öğrencilerine model olmalı, onlara nasıl yazacaklarını, kendilerinde var olan bilgilerini nasıl düzenleyeceklerini öğretmelidir" (Spandel, 2005).

"Öğretmen yapacağı çeşitli etkinliklerle öğrencileri yazma süreci içine çekmelidir. İlk olarak sesli düşünme yoluyla metin oluşturmalı, onlara yazma süreci için yol göstermelidir. Daha sonraki çalışmalarda öğrencileriyle birlikte konu üzerine düşünmeli ve onlarla yazmalıdır. Öğrenciler nasıl yazacaklarını öğrendikleri zaman da onlara serbestlik tanınmalı, zora düştüklerinde yol gösterici olunmalıdır" (Tompkins, 2000; Coşkun, 2007).

Öğretmenin yazma sürecinde öğrencileri desteklemesi, onlara yazmanın geliştirilebilir bir beceri olduğunu benimsetir. Bu desteğin yalnızca öğrenci açısından değil, öğretmen açısından da faydası vardır. Öğretmen de öğrencilerinin yazarken ne gibi sıkıntılar çektiklerini, nerelerde zorladıklarını veya zorlanabileceklerini görür, onları daha iyi anlar. Edindiği bilgiler, ders içi etkinlikleri planlamasında kendisine yardımcı olur.

"Yazma birden çok öğeyi bünyesinde barındıran karmaşık bir etkinliktir. Öğrencilerin bu beceriyi kazanmaları da hemen beklenmez. Yazma eğitiminde parçadan bütüne gidilmelidir. Öncelikle cümle ve paragraf çalışmalarına yer verilmeli, ardından uzun metin birimleri oluşturmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır" (Balyemez, 2004).

"Dil becerileri birbirleri bütün olarak ele alındığı için etkileşim hâlinindedir. Yazma becerisi; konuşma, okuma ve dinleme becerilerinden ayrı düşünülemez. Bu bağlamda diğer dil becerileri etkinlikleriyle bir bütün oluşturmaktadır" (MEB, 2006). Yazma becerilerinin üzerinde en büyük etkisi olan dil becerisi ise şüphesiz okuma becerileridir. Okuma ile insanın fikir dünyası genişler, hayal dünyası zenginleşir. Okuma becerilerinin gelişmesi durumunda yazma becerilerini de geliştirecektir.

"Farklı türlerde metin okumanın Yazılı anlatım becerisini geliştirmedebüyük etkileri vardır. Öğretmen, öğrencilere gösterdiği etkinlikler ile alakalı olarak türünün güzel örneklerini okutup inceletmeli, öğrencileri bunlar üzerine konuşturmalıdır" (Özbay, 2007). Bu etkinlikler, öğrencinin her metnin kendine özgü bir yapısı olduğunu anlamasını sağlayacağı gibi yapısı hakkında bilgi sahibi olduğu bir türde yazmasını kolaylaştıracaktır.

Yazma etkinlikleri ve konuşma etkinlikleri birbirleriyle bütünleştirilmelidir. Calp (2005)'a göre, yazmanın, konuşmanın sembollere dönüşmüş biçimi olduğu düşünülürse sınıftaki konuşma etkinliklerinin yazma çalışmalarını destekleyeceği bir gerçektir. Bu yüzden konuşma ile yazma arasında bir ilişki olduğunu, güzel yazmanın temelini konuşma çalışmalarının oluşturması gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilere, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmaları yaptırılabilir. Yazma öncesinde sınıf içi konuşmalardan, tartışmalardan yararlanılabilir.

"Temel dil becerilerinin bireysel değil, bütün olarak ele alınması gerektiğini söylemiştik. Okuma olmadan anlama olamaz, dinleme olmadan anlatma olamaz. İnsanlar öğrendiklerinin büyük bir bölümünü dinleme yoluyla kazanırlar ve bu bilgileri konuşarak ya da yazarak başkalarına aktarırlar. Dinleme becerisi yetisinin olmaması, anlama becerisinin gelişmesinin engellemektedir" (Özbay, 2009). Dinleme yetisi ile yazma

yeti arasındaki bu ilişki göz önünde alındığında sınıf içi etkinliklerde bu iki becerinin birbirleriyle ilişkilendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yazma çalışmalarında; dinlenenleri not alma, özetleme, dinlenenlerden hareketle farklı bir metin oluşturma vb. çalışmalara yer verilebilir.

İnsan kelimeleri hissederek ve ona göre düşünür. Demir (2006)'e göre, bir kişinin bilgisini karşı tarafa aktarabilmesi için aktif hâle getirilmiş bir kelime zenginliğine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencinin duygu ve hislerini etkili bir şekilde ifade edebilmesi için uygun kelimeleri seçmesi ve yerli yerinde kullanması gereklidir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirici çalışmalara yer verilmesinin etkisi olacaktır.

Zaman kavramı da yazmak için önemli bir unsurdur. Öğrencilere yeterli zaman tanınması gerekir. Ungan (2007)'a göre, okullarda uygulanan müfredat programlarında yazma eğitimi için ayrılan süre yetersizdir. Bu durumda öğrenci, özgün fikir üretmez ve sırf cevap vermek için ezber kalıplara yönelirler. Öğrencilere yazdıklarını düşünmeleri, düşüncelerini kağıda aktarmaları ve bütün bunları yaparken bir plana göre düzenlemeleri gerekmektedir. Dolayısıyla yazma eğitimi çalışmalarında öğrencilere gereken süre verilmelidir. Bu durum, öğrencilerin yazma öncesinde fikrini düzenlemelerini ve düzenli bir şekilde yazıya aktarmaları açısından gereklidir.

"Yazma etkinliklerinde, öğrencilerin içinde bulundukları öğrenme ortamı değil, seviyeleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır" (Göğüş, 1978). Tüm öğrencilerin aynı düzeyde gelişme göstermesi beklenemez. Öğrencilerden beklenen durum ise, kendi seviyelerine göre bir ilerleme kaydetmeleridir. Öğretmenin yazma etkinliklerindeki amacı, her öğrencinin kendine seviyelerine göre birkaç basamak yukarı çıkmasını sağlamak olmalıdır.

Yazma birçok platformda öğrenci başarısını artıracak bir eylemdir. Ünalın (2006)'a göre, bir yazının analizini yapmalarını, öğrencilerden günlük tutmalarını, , bir kitap, makale ya da herhangi bir yazı hakkında görüşlerini belirtmesi, okuduklarından seçtikleri sözleri bir yere kaydetmelerini istemenin onların yazmayı alışkanlık hâline getirmelerinde etkili olacağını dile getirmektedir.

Yazma çalışmalar, tek tip metin üzerinden değil, farklı metin türleriyle sürdürülmelidir. Böylece öğrenciler, farklı türlerde metin yazma becerisini öğrenip, yazma çalışmalarını çeşitli etkinliklerle zenginleştirilmelidir.

"Yazılı anlatım bilgilerinin bir beceri, bir alışkanlık haline gelmesi için yazma çalışmalarının sürekli tekrar edilmesi gerekir. Bu becerilerinin gelişmesi için sürekli yazmak gerekmektedir" (Par, 1974). Burdurlu (1984), kuramsal bilgilerin yazma becerisini tek başına geliştiremeyeceği, uygulamalarla desteklemek gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yüzden öğretmenler ders işlerken uygulamaya sık sık yer vermelidir.

"Ödevler, öğrencilerin yazma becerisi ve alışkanlığı kazanması için önemli bir unsurdur. Yazılı anlatım ödevleri verilmeden önce benzer ve tekniği öğretilen bir çalışmanın sınıfta yapılması gereklidir" (Öz, 2001). Öğrenci nasıl yapılacağını bilmediği bir çalışmada başarılı olamaz. Aksi takdirde öğrencinin hazırladığı ödevin bir anlamı olmaz, o öğrenciden bu becerisini geliştirmesi beklenemez.

"Yazılı anlatımda önemli olan bir diğer unsur ise niteliktir. Nitelik, yazma çalışmalarında nicelikten önce gelir. Öğretmen, öğrencilerin yazma çalışmalarında yazacakları yazılarla ilgili olarak kemile veya cümle sınırlandırması şartı koşulması doğru bir davranış değildir" (Özbay,

2007).Öğrenciler kendilerini ifade edebilecekleri ölçüde yazmalarına izin verilmelidir.

"Ödevlerin toplanarak düzenlenmesi, öğrencilerin yaptıkları yanlışlarının farkına varması da yazma becerilerinin gelişmesi açısından önemli bir aşamadır. Öğrencilerden yapılması istenen ödevlerin dönütü alınmalı, kontrol edilmeli ve tekrar düzeltilmelidir. Bu durumun sınıf ortamında olması, öğrencilerin yaptıkları yanlışları görmesi ve bir daha aynı hatayı yapmaması bakımından önemlidir. Yalnız şunu da belirtmekte fayda vardır. Yanlış öğretmen değil, öğrenci düzeltilmelidir. Öğretmen, yapılan yanlış öğrenciye göstermeli ve öğrencinin yaptığı yanlış görmesine, fikir üretmesine izin vermelidir" (Kavcar, Oğuzkan ve Sever; 2004). Bu yolla öğrenci, düzeltme sürecine doğrudan gireceği için öğrencinin aynı hatayı bir daha yapma ihtimali azalacaktır. Yazma ödevlerinin düzeltilmesinde "Gözden Geçirip Düzenleyerek Yazma" bölümünde üzerinde durulan değişik yollardan da yararlanılabilir.

Ünalan (2006)'a göre, yapılan yazma etkinliklerin değerlendirilmesi de bahse konu olan becerinin gelişmesi için önemli bir husustur. Yazma çalışmalarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi, onların Türkçeyi kullanma becerileri gözlenmelidir. Bunun yanında düşünme yeteneği, gözlem göcü yazım kuralları ile biçim, dil ve anlatım kuralları da göz önünde bulundurulmalıdır.

Özbay (2003)'ın yaptığı bir araştırmaya göre, öğretmenler öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirirken metnin iç zenginliğini göz ardı etmekte, öncelikli olarak yazım kurallarını ve metnin dış yapısını önemsemektedir. Öğretmenler, metinleri tek yönden değerlendirmemeli, metni oluşturan parçalarının her bölümü üzerinde ayrı ayrı durmalıdırlar.

"Öğretmenler, değerlendirme yaparken çok dikkatli olmalıdır. Öğrenciler arasında ayırım yapmadan onlara adaletli bir yaklaşım göstermeli, bireyi değil, yazdığı yazıyı değerlendirmelidir. Yazıda beğenmediği bölümler olabilir; ancak kötü bulduğu bir yazının bile olumlu taraflarını görüp ona göre bir değerlendirme yaparak asla olumsuz sıfatlar kullanmamalıdır" (Oral, 2008). Bunların dışında gösterilecek davranışlar, öğrencilerin yazmadan soğumalarına ve başarısız olmalarına sebep olabilir.

"Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ailelerin de etkisi büyüktür. Araştırmalar; ailelerin sosyal, ekonomik ve kültürel durumu " (Koçak, 2005; Coşkun, 2006; Sallabaş, 2007; Yılmaz, 2008; Arıcı ve Ungan, 2008); "anne-babanın eğitim düzeyleri" (Koçak, 2005; Sallabaş, 2007; Yılmaz, 2008), "öğrencinin evinde kendine ait bir çalışma odasının bulunması" (Sallabaş, 2007; Yılmaz, 2008), "evde kitaplarla dolu raflardan oluşan bir kütüphanenin olması" (Sallabaş, 2007, Yılmaz, 2008), "eve kesintisiz gazete, dergi vb. yayınların girmesi" (Sallabaş, 2007; Yılmaz, 2008), "öğrencilerin okuduğu kitap sayısı" (Koçak, 2005; Coşkun, 2006), "öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamaları" (Coşkun, 2006; Sallabaş, 2007; Yılmaz, 2008) gibi etkenlerin öğrencilerin yazma becerisi üzerinde etkisinin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Anne-babalar eğitimin her yönünde olduğu gibi yazma eğitimi konusunda da çocuklarına yol gösterici ve yardımcı olmalıdırlar. Anne ve babalar bu konuda çocuklarına örnek olmalı, onları bu konuda teşvik etmelidirler. Spandel (2005), ailelerin çocuklarıyla birlikte kitap okumalarının hem okuma alışkanlığı kazanması hem de yazma becerilerinin gelişmesi bakımından önemli bir durum olduğu vurgusunu yapmaktadır. Aileler çocuklarını önemsemeli, yazdıklarını dinleyip onları yazmaya teşvik edici güzel sözler söylemeleri, kendileri de birşeyler yazarken çocuklarından yardım istemeleri gereğini de dile getirmektedir.

Ailelerin çocuklarına yazma becerisini kazandırmada yapabileceği pek çok teşvik yolu vardır. Coşkun (2005), anne-babanın çocukları yazmaya yönlendirmelerinin yazma becerilerinin gelişmesinde önemli bir adım olduğunu belirtmektedir. Özel günlerde çocuklarını sevdiği kişilere mektup yazması için teşvik etmelerinin, çocuklarından zaman zaman bir şiir, hikâye ya da bir anı yazmaları, izledikleri bir filmi özetlemelerini istemelerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla yazma eğitimi, sadece okulda kazandırılacak bir beceri değil, ailelerin de yazma eğitimi konusunda duyarlı olmaları ve çocuklarının dil becerilerini geliştirmek için çaba harcamaları gereklidir.

2.11.2. Yazma Becerisini Geliştirme Yöntem Ve Teknikleri

Dil becerileri hayatın her döneminde geliştirilebilen becerilerdir. Yazma becerisi de bunlardan biridir. Dil becerileri diğer becerilerle ve birbirleriyle ilişki kurularak ve belli bir düzen içinde geliştirilir. Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi için sıkı bir çalışma gereklidir. Bunu geliştirmede en etkili yol, alıştırılardan ve denemelerdir. Özbay (2011)'a göre, yazma becerilerini geliştirmek için yararlanılabilecek yöntem ve teknikleri şu şekilde açıklamıştır.

1.Not Alma: Not almanın amacı, öğrencilerin, bir okuma veya dinleme etkinliği esnasında önemli gördüğü bilgileri ayıklaması ve düşüncelerini sınıflandırabilmesini sağlamaktır. Bu davranış, aynı zamanda öğrenciye plan yapma becerisini de kazandırabilir. Öğrencinin bu şekilde çalışması zamandan da tasarruf etmesini sağlar.

2.Özet Çıkarma: Bu tekniğin amacı, öğrencilerin okudukları ve dinlediklerini kısa bir şekilde anlatmalarını sağlamaktır. Öğrencileri

anladıklarını kendine has cümleleri ve ifadeleriyle anlatabilme imkanını elde edebilirler.

3.Boşluk Doldurma: Bu teknik, öğrencilere konuyu bir bütün olarak kavratmayı hedefler. Öğrencilerin okuyup dinlediklerini, anladıklarını konunun uygunluğuna, metin bütünlüğüne göre anlatmaları sağlanmaya çalışılır.

4.Serbest Yazma: Serbest yazma, öğrencilerin yazma konusunda neyin yazılacağına kendisinin karar verdiği tekniktir. Öğrencilerden herhangi bir konu ile ilgili olarak duygu, düşünce ve hayallerini yazmaları beklenir. Burada herhangi bir sınırlandırmanın olmaması, öğrencinin kendisini ifade edebilme yeteğine de katkısı büyüktür.

5.Kontrollü Yazma: Farklı şekillerde uygulanabilen bu teknikte, öğrencilere bir kelime verilir ve bu kelimenin zihinlerinde çağrıştırdıklarından bir metin oluşturulabilir. Bir paragraftaki cümlelerin yerleri değiştirilebilir ya da metnin paragraflarının yerleri değiştirilebilir. Öğrenciler bunları mantıklı bir sıraya koyar.

6.Güdümlü Yazma: Sınıf ortamında bir konu tartışmaya açılır. Öğrenciler konu ile ilgili olarak tartışıp bilgilerini karşılaştırdıktan sonra metinlerini oluşturur. Buradaki amaç, öğrencilerin herhangi bir konu ile ilgili olarak düşüncelerini yazmalarını sağlamaktır.

7.Yaratıcı Yazma: Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeyi amaçlayan bu yazma tekniğinde, Öğrenciler, verilen bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini özgürce yazar. Konu hakkında akla gelen her şey bir plan dahilinde yazılır

8.Tahminde Bulunma: Amaç, öğrencilerin yorum yapma, fikir üretme becerilerini geliştirmektir. Öğrenciler, metnin her noktasında metinle ilgili tahminler yürütür.

9.Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma: Bu tekniğin amacı, öğrencilerin okudukları ve dinledikleri metinleri, kendi düşünce ve ifadeleriyle düzenleyerek tekrar yazmasıdır.

10.Duyulardan Hareketle Yazma: Öğrencilerin duyularının harekete geçirilmesi amaçlanmaktadır. İşitme ve görme duyuları, çeşitli nesneler aracılığıyla harekete geçirilir. Öğrencilerin dikkat ve algılama güçleri geliştirilebilir.

11.Grup Olarak Yazma: Bu teknikte, öğrencilere işbirliği bilinci kazandırmak, onlara yardımcı olma ruhunu kazandırmak , birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlamak amaçlanmıştır.Öğrencilerin grup bilinci kazanması sağlanır. Öğrenciler dayanışma ve birlikte çalışma alışkanlığı kazanır.

12.Eleştirel Yazma: Öğrencilerin olaylara ve durumlara karşı objektif olabilmesi ve onları olumlu ve olumsuz taraflarıyla görüp değerlendirmesi amaçlanmıştır. Burada herhangi bir olay sınıf ortamına getirilerek tartışmaya açılır. Öğrenciler de konu ile alakalı olarak olumlu ve olumsuz düşüncelerini tarafsız bir şekilde açıklar.

2.11.3. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yazma Eğitimi

Üner (2010)'e göre, Türkçe Dersi Öğretim Programı 2005 yılında hazırlanan yapılandırmacı yaklaşımı özümsemiş ve ihtiyaçlarına cevap veren bir program olarak kabul etmiştir. 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren 6. sınıflarda pilot uygulaması olarak kullanılmaya başlanan bu program, 2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren 7. sınıflarda ve 2008-2009 eğitim öğretim yılından itibaren de 8. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Bu program öğretmen ve öğrencilerin rollerinin değişmesi bakımından önem teşkil etmiştir. Daha önceki programlarda verici-alıcı ilişkisi içerisinde değerlendirilen öğretmen ve öğrenciler bu program ve yaklaşımla birlikte yol gösterici- bulucu ve uygulayıcı rollerine girmişlerdir. Program ile birlikte eğitime birçok yenilik getirilmiş, geleneksel eğitim modelinde olan sunuş yoluyla öğretim tekniği yerini buluş yoluyla öğrenme tekniğine bırakmıştır. Başlıca amacı öğrencileri daha aktif hâle getirmek olan bu program, Cumhuriyet döneminden günümüze değin yapılan bütün programlardan amaçlar bakımından farklıdır. Diğer programlara göre daha geliştirilmiş şekildedir.

"Öğrencilerin etkinlikler yoluyla yazma becerilerini geliştirmeleri yapılandırmacı programda belirtilmiş, Türkçenin etkili ve doğru bir şekilde kullanılması hedeflenmiştir. Dolayısıyla öğrenciler, dilin zenginliklerinin farkına varmasıyla birlikte öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir."Türkçe Dersi Öğretim Programı"yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır"(MEB, 2005).

MEB (2006)'a göre, "Türkçe Dersi Öğretim Programı",yaklaşım olarak, öğrencinin bilgi birikimi ve tecrübelerinden hareketle karşılaştıkları sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyininikkate alınmasını benimsemiştir.Bu yaklaşımın en önemli amacı, öğrencinin öğretmen gözetiminde; etkin bir iletişim süreci içine girmesi, öğrenci arkadaşlarıyla ortak çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha etkili ve verimli hale gelebilmesi için, öğrencinin derse aktif olarak katılımının sağlanması, derse karşı güdülenmesinin sürekli olarak desteklenmesi gerekir.

"Türkçe Öğretim Programı"nda yazılı anlatım ve yazma becerilerinin geliştirilmesiyle birlikte öğrencilerin his, fikir, hayal, izlenim ve tasarılarını dilin olanaklarından faydalanarak bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bireyin kendini doğru bir şekilde ifade etmesinde ve sağlıklı bir iletişim kurmasında yazılı anlatım ve yazma becerilerinin etkileri oldukça büyüktür. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur" (MEB, 2005).

Programda dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel becerisi ile dil bilgisi etkinliklerine yer verilmiştir. Bu becerilerin programda Türkçe dersi 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde yer alma oranları dinleme/izleme için % 15, konuşma için % 20, okuma için % 30, yazma için % 20 ve dil bilgisi için ise % 15 olarak belirlenmiştir.

MEB (2005)'e göre, Yazma becerisinin gelişmesi için dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir.Öğretmen, yazmayı çeşitli metodlarla öğrenciler açısından eğlenceli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya

yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir. Öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru bir şekilde anlatmaları yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, kazanılan beceri ve bilgilerin daha verimli ve kalıcı olmasını sağlamak için çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler ise programda belirlenen yazma kazanımlarına göre gerçekleştirilmektedir.

2.12. 2005 Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Yazma Kazanımları

“Kazanımlar, öğrenciler açısından oldukça önemli bir konudur. Bu kazanımların öğrenilmesi ve uygulanması da ayrıca önemlidir. Öğrencilerin, öğrenim hayatları boyunca kazandıkları bilgi, beceri ve alışkanlıklara kazanım denir. Öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve yazma becerilerinin gelişmeleribu kazanımlarla mümkündür”(MEB, 2006). Yazma kazanımları ise, öğrencilerin yazma becerisine sahip olabilmeleri için süreç boyunca ulaşmaları gereken aşamaları oluşturur.

2005 İlköğretim "Türkçe Dersi Öğretim Programı"nda yazma becerisinin kazanılabilmesi için gerekli olan genel yazma kazanımları şu şekilde ifade edilmiştir: Yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama. Genel yazma kazanımlarının alt kazanımları ise şöyledir:

1. Yazma Kurallarını Uygulama

1.1. Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.

1.2. Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazar.

- 1.3. Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.
- 1.4. Standart Türkçe ile yazar.
- 1.5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
- 1.6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
- 1.7. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak yazar.
- 1.8. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- 1.9. Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
- 1.10. Tekrara düşmeden yazar.
- 1.11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.

2. Planlı Yazma

- 2.1. Yazma konusu hakkında araştırma yapar.
- 2.2. Yazacaklarının taslağını oluşturur.
- 2.3. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
- 2.4. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
- 2.5. Konunun özelliğine uygun düşüncüyü geliştirme yollarını kullanır.
- 2.6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
- 2.7. Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.
- 2.8. Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.
- 2.9. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.
- 2.10. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.

2.11. Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.

2.12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.

3. Farklı Türlerde Metinler Yazma

3.1. Olay yazıları yazar.

3.2. Düşünce yazıları yazar.

3.3. Bildirme yazıları yazar.

3.4. Şiir yazar.

4. Kendi Yazdıklarını Değerlendirme

4.1. Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.

4.2. Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.

4.3. Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.

5. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma

5.1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.

5.2. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.

5.3. İlgili alanına göre yazar.

5.4. Şiir defteri tutar.

5.5. Günlük tutar.

5.6. Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler.

5.7. Okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlar.

5.8. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır.

5.9. Yazdıklarından arşiv oluşturur.

5.10. Yazma yarışmalarına katılır.

6. Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama

6.1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.

6.2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

2.13. İlgili Araştırmalar

Özbay (1995), “Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora çalışmasında ilköğretim son sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım bilgi ve becerilerini ölçmeyi amaçlamıştır. İki veri toplama aracı kullanılan çalışmada öncelikle öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik bilgilerini ölçmek için noktalama işaretleri, imla kuralları, anlam, yapı, kelime türleri, cümle, anlatım bozuklukları ve paragraf bilgisi konularını kapsayan çoktan seçmeli 45 sorudan oluşan bir test uygulanmış, ardından öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere sekiz farklı konu verilmiş, bu konulardan seçtikleri birisi hakkında kompozisyon yazmaları istenilmiştir. Her iki veri toplama araçlarından elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım genel başarıları % 64 olarak belirlenmiştir.

Temizkan (2003)'a göre, Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme” adlı yüksek lisans çalışmasında 7. sınıf Türkçe dersini okutan öğretmenlerin yazılı anlatım etkinliklerinde yaptıkları uygulamaların öğrencilerin yazılı

anlatım becerilerini geliştirmedeki yeterliliğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin yaptıkları uygulamaları ortaya çıkarmak ve bu uygulamaların yeterliliğini belirlemek amacıyla öğretmenlere çoktan seçmeli 43 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin sırasıyla; konuyu anlama, açık, sade ve anlaşılır cümle yapısı oluşturma, yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma ile kelimeleri doğru yer ve anlamda kullanma konularında çok hata yaptıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kelimelerin soyut ve mecaz anlamlarını kullanmada yetersiz oldukları tespit edilmiştir.

Coşkun (2005)'a göre, İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri" adlı araştırmasında 14 öğretmen ve 124 öğrencinin görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırmada; öğretmenlerin yeni programa yönelik aldıkları hizmet içi eğitimin süre, organizasyon, örnek etkinlikleri ve derslere yer verme açılarından yetersiz olduğunu düşündüklerini, zaman zaman materyal sıkıntısı çektiklerini buna rağmen yeni programı çok olumlu bulduklarını ortaya koymuştur. Çalışmada, öğrencilerin yeni etkinlikler sayesinde konuları daha iyi anladıkları, düşüncelerini daha rahat ifade edebildikleri ve bunun sonucu olarak da derslerin daha eğlenceli geçtiği belirtilmiştir.

Akkaya ve Susar Kırmızı (2007), Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamasına İlişkin Olarak Branş Öğretmenlerinin Görüşleri" adlı başka bir araştırmada ise öğretmen görüşlerinin; "programdan kaynaklanan sorunlar, programın uygulanmasını güçleştiren temel nedenler ve sınıf içi çalışmalar" etrafında odaklandığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler, genel olarak hizmet içi eğitimin yetersizliği, etkinliklerin çok fazla olması, etkinlikleri yetiştirmek için yeterince zaman bulamadıkları, metinlerin uzunluğu, okullarının

yetersiz olanakları ve değerlendirmede sorun yaşıadıkları doğrultusunda görüş bildirmiőtir.

Üner (2010), “İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğunun ve Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Aksaray Örneği)” adlı yüksek lisans çalışmasında, Türkçe öğretmenlerinin, yazma etkinliklerinin uygulanabilirliği ve öğrenci düzeyine uygunluğu hakkında orta seviyede bir katılım gösterdiklerine dair bir bulguya ulaşmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu ile veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin, yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine yönelik etkileri hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, evren hakkında genel bir yargıya varma olanağı sağlayan modellerden genel tarama modeli kullanılmıştır.

Karasar (2007)'a göre, Genel tarama modeli, birden çok kişiden oluşan bir evrende, o evren hakkında genel bir değerlendirmeye ulaşmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Lefkoşa ve Lefkoşa bölgesine bağlı köylerde bulunan orta okullarda görev yapan 87 Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır.

Okulların hepsine gidilip okul müdürleri/yardımcıları ile konuşulup durum anlatılmış ve anketler öğretmenlere dağıtılmıştır. İstatistiksel

işlemler ankete verilen cevaplar üzerinde yapılmıştır. Uygun örneklem yöntemi seçilerek 87 Türkçe Öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Ayrıca çalışmamızı destekleyip bize ılımlı yaklaşan 22 öğretmene de görüşme formu uygulanmıştır.

Araştırmanın "Yapılandırmacı Kurama Yönelik Öğretmen Görüş Anketi" ile "Yapılandırmacı Kuramın Yazma Becerisine Etkileri İle İlgili Öğretmen Görüş Anketi" ve "Öğretmen Görüşme Formu" uygulamalarına katılan grupları oluşturan ortaokul Türkçe öğretmenlerinin dağılımı Tablo 5'te ve Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 5. Anket Uygulamasına Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Dağılımı

Okul	Öğretmen
1. Şht. Hüseyin Ruso Ortaokulu	10
2. Türk-Maarif Koleji	11
3. Demokrasi Ortaokulu	3
4. Bayraktar Türk-Maarif Koleji	9
5. Bayraktar Ortaokulu	8
6. Yakın Doğu Koleji	10
7. TED Koleji	2
8. Levent Koleji	2
9. Atleks Sanverler Ortaokulu	4
10. Hala Sultan İlahiyat Koleji	8
11. Bekir Paşa Ortaokulu	7

12. Polat Paşa Ortaokulu	6
13.Şehit Zeka Çorba Ortaokulu	7
Toplam	87

Tablo 6. Görüşme Formu Uygulamasına Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Dağılımı

Okul	Öğretmen
1. Şht. Hüseyin Ruso Ortaokulu	2
2. Türk-Maarif Koleji	5
3. Demokrasi Ortaokulu	2
4. Bayraktar Türk-Maarif Koleji	3
5. Bayraktar Ortaokulu	2
6. Levent Koleji	2
7. Atleks Sanverler Ortaokulu	3
8. Hala Sultan İlahiyat Koleji	3
Toplam	22

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada, araştırma verilerinin toplanmasında nicel ve nitel yöntemler kullanılarak, araştırma yönteminin zenginleştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen "Yapılandırmacı Kurama Yönelik Öğretmen Görüş Anketi" ile "Yapılandırmacı Kuramın Yazma Becerisine Etkileri İle İlgili Öğretmen Görüş Anketi" ve "Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır.

"Yapılandırmacı kurama yönelik öğretmen görüş anketi" iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorulara ve ikinci bölümde ise Yapılandırmacı kurama yönelik maddelere yer verilmiştir. Literatür taraması, makale, tez ve çeşitli yayınlar incelenerek oluşturulan 25 anket maddesi sekiz uzman görüşüne sunulmuş, uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılarak anket yeniden düzenlenmiştir. Anketteki madde sayısı 25'den 15'e düşürülerek ankete son hali verilmiştir. Bu çalışmada beşli derecelendirme anketi uygulanmış ve anketi cevaplandıranları sınırlamamak, amacıyla, 5=Tamamen Katılıyorum (**Çok olumlu**), 4=Katılıyorum (**Olumlu**), 3=Kararsızım (**Orta**), 2=Katılmıyorum (**Olumsuz**), 1=Hiç Katılmıyorum (**Çok olumsuz**), arasında değişen bir dereceleme yapılmıştır. Bu şekilde sınırlandırmayla, maddelere cevap veren kişinin hangi maddenin kendisine daha uygun olduğuna karar vermesinin kolaylaştırılması amaçlanmıştır.

Anketin güvenirlik çalışması için 107 öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda anketin güvenirlik değeri için Cronbach alfa 0.89 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç dikkate alındığında anketin güvenilir bir yapıya sahip olduğu ve veri toplama aracı olarak araştırma kapsamında kullanılabilir olduğu söylenebilir.

Yine "Yapılandırmacı Kuramın Yazma Becerisine Etkileri İle İlgili Öğretmen Görüş Anketi" de iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorulara ve ikinci bölümde ise 'yapılandırmacı kurama yazma becerisine etkileri yönelik maddelere yer verilmiştir. Literatür

taraması, makale, tez ve çeşitli yayınlar incelenerek oluşturulan 20 anket maddesi sekiz uzman görüşüne sunulmuş, uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılarak anket yeniden düzenlenmiştir. Anketteki madde sayısı 20'den 15'e düşürülerek ankete son hali verilmiştir. Bu çalışmada beşli derecelendirme anketi uygulanmış ve anketi cevaplandıranları sınırlamamak, amacıyla, 5=Tamamen Katılıyorum (**Çok olumlu**), 4=Katılıyorum (**Olumlu**), 3=Kararsızım (**Orta**), 2=Katılmıyorum (**Olumsuz**), 1=Hiç Katılmıyorum (**Çok olumsuz**), arasında değişen bir dereceleme yapılmıştır. Bu şekilde sınırlandırmayla, maddelere cevap veren kişinin hangi maddenin kendisine daha uygun olduğuna karar vermesinin kolaylaştırılması amaçlanmıştır.

Anketin güvenirlik çalışması için 107 öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda anketin güvenirlik değeri için Cronbach alfa 0.91 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç dikkate alındığında anketin güvenilir bir yapıya sahip olduğu ve veri toplama aracı olarak araştırma kapsamında kullanılabilir olduğu söylenebilir.

Ayrıca orta okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine, yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkileri ile ilgili uygulanan anket ile birlikte, konu ile ilgili detaylı uzman görüşü almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan, yarı yapılandırılmış 3 sorulardan oluşan ve yöneticilerle yüz yüze gerçekleştirilen “Öğretmen Görüşme Formu” geliştirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Ortaöğretim Dairesi'ne bağlı Lefkoşa bölgesi ve

Lefkoşa bölgesine bağı köylerde bulunan okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır.

Çalışmada veri toplamak için KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığında görevli yetkili kişilerle görüşülmüş ve orta okullarda yapılacak ara sınavlar nedeniyle 27 Nisan-18 Mayıs tarihleri arası izin verilmiştir. Anketler, verilen izin doğrultusunda bizzat araştırmacı tarafından, Lefkoşa ve Lefkoşa' ya bağı köylerde bulunan Ortaokullarda Türkçe dersine giren öğretmenlere ulaştırılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Ek 1 ve Ek 2’te verilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmadan elde edilen veriler, istatistik uzmanlarının görüşleri doğrultusunda uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca analiz edilen veriler, çizelgeler oluşturularak açıklanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada, uygulanan görüş anketlerinden elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Kişisel bilgiler açıklanırken, frekans ve yüzdeler kullanılmıştır ve yorumlanmıştır. Yapılandırmacılık anlayışının yazma becerilerine yönelik etkileri hakkında öğretmen görüşlerinin alt faktörlerini açıklarken ise aritmetik ortalama $\bar{X}$, standart sapma (S), en düşük ve en yüksek değerler kullanılmıştır.

Araştırmada, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD testi ve Kruskal Wallis testi analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiş ve çizelgeleştirilerek açıklanmıştır.

Öğretmenler ile yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ise, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler tablolaştırılarak frekans değerleriyle açıklanmıştır.

Grupların birbirleriyle olan ilişkilerinin ya da ortalamalar arasındaki farkların anlamlılık testinde 0.05 düzeyi esas alınmıştır.

Tablo 7. Yapılandırmacı Kuram ve Yazma Becerisine Etkileri Görüş Anketi Puan Sınırları

Derece/Seçenek	Puan	Puan Sınırı
Hiç Katılmıyorum	1.00	1.00-1.79
Katılmıyorum	2.00	1.80-2.59
Kararsızım	3.00	2.60-3.39
Katılıyorum	4.00	3.40-4.19
Tamamen Katılıyorum	5.00	4.20-5.00

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın genel ve alt amaçları çerçevesinde toplanan verilerin istatistiksel çözümlemelerinden elde edilen bulgular ve yorumlar sırasıyla sunulmaktadır.

4.1 Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Bu bölümde, Yapılandırmacı kuram ve yazma becerisine etkileri görüş anketine yönelik araştırma kapsamına alınan katılımcıların kişisel özelliklerine yer verilmiştir.

4.1.1. Cinsiyet

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine yönelik frekans(f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 8' de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	<u>Öğretmen</u>	
	f	%
Kadın	60	69.0
Erkek	27	31.0
Toplam	87	100

Tablo 8'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerinin % 69.0 (60)'ı kadın olup, % 31.0 (27)'si erkeklerden oluşmaktadır. Anket çalışmasına katılan öğretmenlerden, kadın öğretmenlerin çoğunlukta olduğu gözlenmiştir.

4.1.2. Yaş

Araştırma Kapsamına alınan öğretmenlerin yaşlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 9' da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	<u>Öğretmen</u>	
	f	%
25-35	27	31.0
36 ve üzeri	60	69.0
Toplam	87	100

Tablo 9'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin %31.0 (27)'si 25-35, % 69.0 (60)'ı 36 ve üzeri yaş aralığındadır. Bu sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü 36 yaş ve üzeridir.

4.1.3. Öğrenim Durumu

Araştırma araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 10'da verilmektedir

Tablo 10. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	<u>Öğretmen</u>	
	f	%
Lisans	52	59.8
Yüksek lisans aşaması	8	9.2
Yüksek lisans mezunu	27	31.0
Toplam	87	100

Tablo 10'da görüldüğü öğretmenlerin %59.8 (52)'si lisans mezunu iken, %9.2 (8)'i yüksek lisans öğrenimine devam etmekte, % 31.0 (27)'si de yüksek lisans mezunu konumundadır. Bu bulguya göre, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin büyük bir kısmı lisans mezunudur.

4.1.4. Mesleki Kıdem

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 11' de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	Öğretmen	
	f	%
1-5	10	11.5
6-10	12	13.8
11-15	28	32.2
16-20	26	29.9
21 üzeri	11	12.6
Toplam	87	100.0

Tablo 11'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 11. 5 (10)'u 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olup, % 13.8 (12)'i 6-10 yıllık mesleki kıdeme, % 32.2 (28)'si 11-15 yıllık mesleki kıdeme, % 29.9 (26)'sı 16-20 yıllık mesleki kıdeme ve % 12.6 (11)'sı ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptirler.

4.2. Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Kurama Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı kurama yönelik görüşlerine yönelik bulgular ve yorumlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı kurama yönelik genel görüşleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Kurama Yönelik Genel Görüşleri

Madde	N	En düşük	En yüksek	Ort.	SS
m1	87	1	5	3.49	.913
m2	87	2	5	3.79	.794
m3	87	2	5	3.83	.833
m4	87	1	5	3.91	.824
m5	87	1	5	3.80	.620
m6	87	1	5	3.85	.946
m7	87	1	5	3.96	.907
m8	87	1	5	3.94	.968
m9	87	1	5	3.97	.914
m10	87	1	5	3.56	1.273
m11	87	1	5	4.02	.914
m12	87	1	5	3.77	.726
m13	87	1	5	3.83	.860
m14	87	1	5	3.86	.823
m15	87	1	5	3.73	.908
Toplam	87	1	5	3.82	.690

Tablo 12’de görüldüğü gibi, Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı kurama yönelik genel görüşlerinin ortalama puanı “katılıyorum” ($\bar{X} = 3.82$,

S=.690) sınırları içerisindedir. Bu bulgu, Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı kurama yönelik olumlu görüşe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yapılandırmacı Kurama Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Türkçe öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı kuram Yapılandırmacı Kuramayönelik görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır. Tablo 13' te, Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı kurama yönelik görüşler karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yapılandırmacı Kurama Yönelik Görüşleri Karşılaştırılma Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p	Açıklama
Kadın	60	3.88	.663	1.285	.202	P>0.05 Fark Anlamsız
Erkek	27	3.68	.740			

Tablo 13'te görüldüğü gibi, kadın öğretmenlerin yapılandırmacı kurama yönelik görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}$ =3.88, S=.663) olup, erkek öğretmenlerin yapılandırmacı kurama yönelik görüş puanları ($\bar{X}$ =3.68, S=.740) olarak belirtilmiştir. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı kurama yönelik görüş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını (t=1.285, P>0.05) göstermektedir.

4.4. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yapılandırmacı Kurama Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Türkçe öğretmenlerin yaşlarına göre yapılandırmacı kuram Yapılandırmacı Kuramayönelik görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup

olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır. Tablo 14'te, Türkçe öğretmenlerinin yaşlarına göre yapılandırmacı kurama yönelik görüşlerikarşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yapılandırmacı Kurama Yönelik Görüşleri Karşılaştırılma Sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	S	t	p	Açıklama
25-35	27	3.90	.679			
36 ve üzeri	60	3.79	.698	-.708	.481	P>0.05 Fark Anlamsız

Tablo 14'te görüldüğü gibi, 25-35 yaş aralığına sahip öğretmenlerin yapılandırmacı kurama yönelik görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}$ =3.90, S=.679) olup, 36 ve üzeri yaş aralığına sahip öğretmenlerin yapılandırmacı kurama yönelik görüş puanları ($\bar{X}$ =3.79, S=.698) olarak belirtilmiştir. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerinyaşlarına göre yapılandırmacı kurama yönelik görüş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını (t=-.708, P>0.05) göstermektedir.

4.5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yapılandırmacı Kurama Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Türkçe öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yapılandırmacı kuramayönelik görüşleriarasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Varyans Analizi kullanılmıştır. Tablo 15'te, Türkçe öğretmenlerininmesleki kıdemlerine göre yapılandırmacı kurama yönelik görüşleri karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yapılandırmacı Kurama Yönelik Görüş Puanlarının ANOVA Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
1-5 yıl	10	3.45	.946			
6-10 yıl	12	4.15	.262			P>0.05
11-15 yıl	28	3.86	.663	2.061	.093	Fark
16-20	26	3.68	.778			Anlamsız
21 ve üzeri	11	4.04	.379			

Tablo 15'te görüldüğü gibi 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yapılandırmacı kurama yönelik görüş puan ortalamaları ($\bar{X}$ =3.45, SS=.946), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanların puan ortalamaları ($\bar{X}$ =4.15, SS=.946), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanların puan ortalamaları ($\bar{X}$ =3.86, SS=.663), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanların puan ortalamaları ($\bar{X}$ =3.68, SS=.778) ve 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olanların puan ortalamaları ($\bar{X}$ =4.04, SS=.379)'dur. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yapılandırmacı kurama yönelik görüş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını (t=2.061, P>0.05) göstermektedir.

4.6. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Yapılandırmacı Kurama Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Türkçe öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yapılandırmacı kuramayönelik görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi analizi kullanılmıştır. Tablo 16' da, Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre yapılandırmacı kurama yönelik görüşleri karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Yapılandırmacı Kurama Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırma Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	Sıra	SD	χ^2	P
		Ortalaması			
Lisans	52	41.15	2	7.641	.022
Yüksek Lisans Aşaması	8	42.56			
Yüksek Lisans	27	67.38			

Tablo 16’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yapılandırmacı kurama yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2 (2) = 7.641$; $P = .022$; $P < 0.05$). Yüksek lisans eğitimi almış olan öğretmenlerin yapılandırmacı kurama yönelik görüşleri lisans ve yüksek lisans aşamasında olan öğretmenlerden daha olumlu yönde olduğu görülmektedir.

4.7. Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Kuramın Yazma Becerisine Etkileri Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı kuramın yazma becerisine etkileri konusundaki görüşlerine yönelik bulgular ve yorumlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı kuramın yazma becerisine etkileri konusundaki görüşleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Kuramın Yazma Becerisine Etkileri Konusundaki Genel Görüşleri

Madde	N	En düşük	En yüksek	Ort.	SS
m1	87	1	5	3.85	.883
m2	87	1	5	3.98	.784
m3	87	1	5	3.66	.923
m4	87	2	5	3.83	.874
m5	87	2	5	4.12	.744
m6	87	2	5	4.03	.784
m7	87	2	5	4.16	.805
m8	87	2	5	3.75	.862
m9	87	2	5	3.68	.839
m10	87	2	5	3.71	.761
m11	87	1	5	3.59	1.028
m12	87	2	5	3.75	.834
m13	87	2	5	3.67	.946
m14	87	2	5	3.82	.904
m15	87	2	5	4.04	.833
Toplam	87	1	5	3.84	.607

Tablo 17’de görüldüğü gibi, Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı kuramın yazma becerisine etkileri konusundaki görüşlerinin ortalama puanı “katılıyorum” ($\bar{X} = 3.84$, $S=.607$) sınırları içerisindedir. Bu bulgu, Türkçe

öğretmenlerinin yapılandırmacı kuramın yazma becerisine etkileri konusunda olumlu görüşe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yapılandırmacı Kuramın Yazma Becerisine Etkilerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Türkçe öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkisine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır. Tablo 18' de, Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkisine yönelik görüşlerinin karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yapılandırmacı Kuramın Yazma Becerisine Etkilerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırma Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p	Açıklama
Kadın	60	3.86	.626	.300	.765	P>0.05 Fark Anlamsız
Erkek	27	3.81	.573			

Tablo 18'de görüldüğü gibi, kadın öğretmenlerin yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkisine yönelik görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}$ =3.86, S=.626) olup, erkek öğretmenlerin yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkisine yönelik görüş puanları ($\bar{X}$ =3.81, S=.573) olarak belirtilmiştir. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkisine yönelik görüş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını (t=.300, P>0.05) göstermektedir.

4.9. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yapılandırmacı Kuramın Yazma Becerisine Etkilerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Türkçe öğretmenlerin yaşlarına göre yapılandırmacı kuramını yazma becerilerine etkisine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır. Tablo 19’da, Türkçe öğretmenlerinin yaşlarına göre yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkisine yönelik görüşlerinin karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yapılandırmacı Kuramın Yazma Becerisine Etkilerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırma Sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	S	t	p	Açıklama
25-35	27	3.81	.609			
35 ve üzeri	60	3.86	.611	.351	.727	P>0.05 Fark Anlamsız

Tablo 19’da görüldüğü gibi, 25-35 yaş aralığına sahip öğretmenlerin yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkisine yönelik görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}$ =3.81, S=.609) olup, 35 ve üzeri yaş aralığına sahip öğretmenlerin yapılandırmacı kuramını yazma becerilerine etkisine yönelik görüş puanları ($\bar{X}$ =3.86, S=.611) olarak belirtilmiştir. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin yaşlarına göre yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkisine yönelik görüş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını (t=-.351, P>0.05) göstermektedir.

4.10. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yapılandırmacı Kuramın Yazma Becerisine Etkilerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırma Sonuçları

Türkçe öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yapılandırmacı kuramını yazma becerilerine etkisine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Varyans Analizi kullanılmıştır. Tablo 20' de, Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkisine yönelik görüşleri karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yapılandırmacı Kuramın Yazma Becerisine Etkilerine Yönelik Görüş Puanlarının ANOVA Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark anlamlı
1-5 yıl	10	3.42	.979	3.250	.016	6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21-üzeri
6-10 yıl	12	4.05	.505			
11-15 yıl	28	4.01	.318			
16-20	26	3.65	.661			
21 ve üzeri	11	3.92	.481			

Tablo 20'de görüldüğü gibi, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yapılandırmacı kuramını yazma becerilerine etkisine yönelik görüş puan ortalamaları ($\bar{X}$ =3.42, SS=.979), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanların puan ortalamaları ($\bar{X}$ =4.05, SS=.505), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanların puan ortalamaları ($\bar{X}$ =4.01, SS=.318), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanların puan ortalamaları ($\bar{X}$ =3.65, SS=.661) ve 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olanların puan ortalamaları ($\bar{X}$ =3.92, SS=.481)'dir. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkisine yönelik görüş puan ortalamaları arasında 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ($t=3.250$, $P<0.05$) göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak 6-10 yıl, 11-15

yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yapılandırmacı kuramını yazma becerilerine etkisine yönelik görüşleri, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler yani mesleğine yeni başlamış olanların görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.11. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Yapılandırmacı Kuramın Yazma Becerisine Etkilerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Türkçe öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkisine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi analizi kullanılmıştır. Tablo 21’de, Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre yapılandırmacı kuramın yazma becerisine etkilerine yönelik görüşlerinin karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Yapılandırmacı Kuramın Yazma Becerisine Etkilerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırma Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Lisans	52	44.93	2	15.191	.001
Yüksek Lisans Aşaması	8	33.65			
Yüksek Lisans	27	72.88			

Tablo 21’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkisine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2 (2) = 15.191$; $P = .001$; $P < 0.05$). Yüksek lisans eğitimi almış olan öğretmenlerin yapılandırmacı kuramını yazma becerilerine etkisine yönelik görüşleri lisans ve yüksek

lisans aşamasında olan öğretmenlerden daha olumlu yönde olduğu görülmektedir.

4.12. Yapılandırmacılık Kuramında Belirtilen Etkinlikler, Öğrencilere Yazma Becerisi Kazandırma Konusunda Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu başlık altında, görüşme yapılan 22 Türkçe öğretmenin yapılandırmacılık kuramında belirtilen etkinliklerin yazma becerisi kazandırma konusundaki görüşlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında; "Yapılandırmacılık kuramında belirtilen etkinlikler, öğrencilere yazma becerisi kazandırma konusunda yeterli midir? Neden?", "Yapılandırmacılık kuramının yazma becerisi için getirdiği yenilikler size göre yeterli mi? Neden?", "Yazma eğitiminin yapılandırmacılık kuramından önceki ve sonraki durumu hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Neden?" sorularından oluşan 3 maddelik görüşme formu hazırlanmıştır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen birinci sorusu, "Yapılandırmacılık kuramında belirtilen etkinlikler, öğrencilere yazma becerisi kazandırma konusunda yeterli midir? Neden? sorusudur. Katılımcıların, bu soruya yönelik yanıtlarından elde edilen görüşler ise Tablo 22' de verilmiştir.

Tablo 22.Yapılandırmacılık Kuramında Belirtilen Etkinlikler, Öğrencilere Yazma Becerisi Kazandırma Konusunda Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Görüşlerinin Sonuçları

Görüşler	f
Etkinlikler dersi zevkli hale getirmektedir	7
Öğrenciye yol göstermektedir	4
Öğrenciyi araştırmaya sevk etmektedir	3
Yaparak yaşayarak öğrenirler	3
Etkinlikler yeterli değildir	2
Bilgilerini yapılandırmaktadırlar	2
Öğrenci kendini ifade edememektedir	1
Toplam	22

Tablo 22'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenler, kendilerine yöneltilen "Yapılandırmacılık kuramında belirtilen etkinlikler, öğrencilere yazma becerisi kazandırma konusunda yeterli midir? Neden?" sorusuna farklı görüşler bildirmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu olumlu yönde düşünürken olumsuz düşünen katılımcılar da mevcuttur. Buna göre; yapılandırmacılık kuramında belirtilen etkinlikler dersi zevkli hale getirmektedir. Bunun yanında yapılandırmacılık eğitim kuramının öğrenciye yol göstermesi, araştırmaya sevk etmesi, yaparak-yaşarak öğrenmelerine imkân vermesi ve eski bilgilerinin üzerine yenilerini eklemeleri, onları inşa etmeleri yani bilgilerini yapılandırmaları da bahse konu olan eğitim anlayışı ile mümkündür.

Ayrıca ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yetersiz olduğu ve öğrencilerin kendilerini ifade edememeleri yönünde de bulgular saptanmıştır.

4.13. Yapılandırmacılık Kuramının Yazma Becerisi İçin Getirdiği Yeniliklerin Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırma kapsamında,yapılandırmacılık kuramının yazma becerisi için getirdiği yeniliklerin yeterli olup olmadığıyla ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 23.Yapılandırmacılık Kuramının Yazma Becerisi İçin Getirdiği Yeniliklerin Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sonuçları

Görüşler	f
Öğrenciyi zihinsel olarak geliştirmektedir	8
Yeniliklerin eksiksiz uygulanması gerekir	7
Yazma etkinlik saati uygulaması olmalıdır	4
Eksikliklerini tamamlamaktadır	2
Öğrenciyi benmerkezci bir anlayışa sürüklemektedir	1
Toplam	22

Tablo 23'te görüldüğü gibi, öğretmenlerden alınan görüşlerden elde edilen bulgulara göre, yeniliklerin öğrencileri zihinsel olarak geliştirdiği ve eksikliklerinin tamamlandığı saptanmıştır. Öte yandan getirilen yeniliklerin uygulanırken denetilmesi gereği ve yazma etkinlik saatlerinin de uygulanması ya da müfredat programına alınması gereği bulgusu da tespit edilmiştir. Sadece bir öğretmen ise, öğrenciyi araştırmaya sevk ettiğini bu durumda öğrencinin yalnız kalarak benmerkezci bir hal aldığı yönünde görüş belirtmiştir.

4.14. Yazma Eğitiminin Yapılandırmacılık Kuramından Önceki ve Sonraki Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırma kapsamında; yazma eğitiminin yapılandırmacılık kuramından önceki ve sonraki durumu hakkındaki öğretmen görüşlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 24.Yazma Eğitiminin Yapılandırmacılık Kuramından Önceki ve Sonraki Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sonuçları

Görüşler	f
Öğrenciler pasif durumdan aktif duruma geçtiler	11
Öğrenciler ezberci anlayışı terk ettiler	6
Öğrenciler araştırmaya sevk etmektedir	5
Toplam	22

Tablo 24'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenler, Yazma eğitiminin yapılandırmacılık kuramından önceki ve sonraki durumu hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Neden? sorusuna hemen hemen aynı görüşleri belirtmişlerdir. Öğretmenler, yapılandırmacılık kuramının eğitim sistemimize girmesiyle birlikte öğrencilerin pasif durumdan aktif duruma geçtiği, ezber anlayışından vazgeçtikleri ve bu anlayışın öğrencileri araştırmaya sevk ettiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

SONUÇLAR

Araştırmanın genel amacı, Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışının yazma becerisine etkileri konusundaki görüşlerini belirlemektir.

1. Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Kurama Yönelik Genel Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı kurama yönelik genel görüşleri incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı kurama yönelik olumlu görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı kurama yönelik görüş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin yaşlarına göre yapılandırmacı kurama yönelik görüş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yapılandırmacı kurama yönelik görüş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yapılandırmacı kurama yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yüksek lisans

eğitimi almış olan öğretmenlerin yapılandırıcı kurama yönelik görüşleri lisans ve yüksek lisans aşamasında olan öğretmenlerden daha olumlu yönde olduğu görölmektedir.

2. Türkçe ğretmenlerinin Yapılandırıcı Kuramın Yazma Becerisine Etkileri Konusundaki Genel Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Türkçe dersine giren ğretmenlerinin genel ortalaması doğrultusunda yapılandırıcılık kuramının yazma becerilerine olumlu yönde görüş belirttikleri ve derslerinde kullanmaya çalıştıkları, fakat bazen geleneksel yaklaşımdan da tamamen uzaklaşamadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin yazma becerilerine geliştirmek, bu konuda onları üst seviyelere taşımak ve onlara kendilerine güvenmelerini sağlamak adına yapılandırıcılık kuramının kullanılması önemi, öğretmenler tarafından yer yer kabul edilmiş durumdadır. Öğrencinin kendisine değeri verildiğini bilmesi, öğrencinin öğrenme yollarını kendisinin keşfetmesi, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olması, öğrencinin sınıf içinde kendilerini eşit hissetmesi, onlara açık uçlu sorular sorulması, öğrencinin öğrenme için özgür ortamların yaratılma çabası ve tartışma ortamları yaratılarak kalıcı öğrenmenin oluşturulmaya çalışılması yapılandırıcılık kuramı açısından önemlidir. Araştırmaya katılan Türkçe ğretmenleri, yapılandırıcılık eğitim anlayışını ders esnasında kullanmaktadırlar. Bu da oldukça sevindirici ve ileriye dönük umut verici bir durumdur. Damlapınar (2008)'in yaptığı araştırmaya göre, öğretmenlerin yapılandırıcı eğitim anlayışını benimsediği; fakat uygularken kurama tam olarak egemen olamadıkları gözlenmiştir. Gürdal (2007)' in yaptığı araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin büyük bir kısmının Türkçe dersinde yapılandırıcı eğitim anlayışına dayalı öğretim uygulamalarının olumlu, bir bölümünün ise olumsuz olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkisine yönelik görüş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin yaşlarına göre yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkisine yönelik görüş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkisine yönelik görüş puan ortalamaları arasında 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. . Bu sonuca dayalı olarak 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkisine yönelik görüşleri, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşlerine oranla daha olumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkisine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yüksek lisans eğitimi almış olan öğretmenlerin yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkisine yönelik görüşleri, lisans ve yüksek lisans aşamasında olan öğretmenlerden daha olumlu yönde olduğu görülmektedir.

3.Yapılandırmacılık Kuramında Belirtilen Etkinlikler, Öğrencilere Yazma Becerisi Kazandırma Konusunda Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda, yapılandırmacılık kuramında belirtilen etkinlikler dersi zevkli hale getirdiği, yapılandırmacılık eğitim kuramının öğrenciye yol gösterdiği, araştırmaya sevk

ettiği, yaparak-yaşarak öğrenmelerine imkân verdiği ve bilgilerini yapılandırdıkları sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yetersiz olduğu ve öğrencilerin kendilerini ifade edememeleri yönünde sonuç tespit edilmiştir.

4. Yapılandırmacılık Kuramının Yazma Becerisi İçin Getirdiği Yeniliklerin Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda, yapılandırımcı eğitim anlayışının getirdiği yeniliklerin öğrencileri zihinsel olarak geliştirdiği ve eksikliklerinin tamamlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. Yazma Eğitiminin Yapılandırmacılık Kuramından Önceki Ve Sonraki Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda, yapılandırımcılık kuramının eğitim sistemimize girmesiyle birlikte öğrencilerin pasif durumdan aktif duruma geçtikleri, ezber anlayışından vazgeçtikleri ve bu anlayışın öğrencileri araştırmaya sevk ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ve varılan sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler:

1. Birinci sonuçta da görüldüğü üzere, yapılandırımcı eğitim anlayışı eğitim sistemimiz için olumlu bir yenilik olsa da henüz istenilen uygulama düzeyine gelinememiştir.

Bahse konu olan eğitim anlayışının tam olarak eğitim sistemimize yerleşmesi için geleneksel eğitim anlayışından(ezberci zihniyet, derslerin tekdüze işlenmesi, öğretmenin sınıfta tek otorite olması) vazgeçilmelidir. Gerek bakanlık gerekse de öğretmenler nezdinde önem arz etmesi gereken ve üzerinde durulması beklenen bir eğitim anlayışıdır.

2. Yine sonuçlara dayalı olarak 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yapılandırmacı kuramın yazma becerilerine etkisine yönelik görüşleri, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler yani mesleğine yeni başlamış olanların görüşlerinde daha olumlu olduğu söylenebilir.

Bu duruma göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, yapılandırmacı eğitim anlayışı konusunda yeterli bilgiyi edinmeleri ve bu bilgileri hemen icra etmeleri teşvik edilmelidir.

3. Yine araştırmadan elde edilen sonuçlardan, öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışının yazma becerilerine etkileri hakkında öğretmenlerin görüşleri, lisans mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenler kendilerini geliştirmeleri için yüksek lisans programlarına katılmaları için teşvik edilebilir.

4. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda, Kuzey Kıbrıs'ta bulunan ortaokullarda görev yapan tüm öğretmenler araştırma kapsamına alınabilir.

5. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda yapılandırmacı eğitim anlayışının diğer bir dil becerisi (okuma, konuşma, dinleme/izleme, dil bilgisi) üzerine etkileri incelenebilir.

6. Gelecekte yapılacak geleneksel eğitim anlayışından ne kadar vazgeçildiği, bu eğitim anlayışının etkilerinin halen devam edip etmediği araştırılabilir.

7. İleride yapılabilecek araştırmalarda, konu eğitim ile ilgili olduğu için velilerden de görüşler alınabilir.

8. İleride Kuzey Kıbrıs ile ilgili yapılabilecek araştırmalarda öğrencilerin (özellikle Türkiye'den gelen ve çalışan ailelerin çocukları) derslik, eğitim-öğretim durumu, mevcut hayat ve sosyal şartları irdelenebilir ve konu ile ilgili olarak çözüm önerileri geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2003). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Açıkgöz, K.Ü. (2004). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Açıkgöz, K.Ü. (2005). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K.Ü. (2006). Aktif Öğrenme. İzmir: Biliş Yayınları.
- Açıkgöz, K.Ü. (2008). Aktif Öğrenme. İstanbul: Biliş Yayınevi.
- Akkocaoğlu, N. (2009). MEB İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğunun İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Akkaya, N., Susar K. F. (2007). "Yeni Program Doğrultusunda Hazırlanan İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi". Millî Eğitim, 174, 232-249.
- Alkan, C. (1992). Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Aktan, Karakuş E. N. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kütahya İli Örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 701- 732.

- Aktaş, Ş. (2002). Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2008). Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydın, H. (2007). Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, H. (2012). Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Aytaç, K. (1992). Avrupa Eğitim Tarihi, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve Kompozisyon Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar (Alan Araştırması-Van İli Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 45-52.
- Babacan, M. (2007). Yazılı ve Sözlü Anlatım. (1. basım). İstanbul: 3F Yayınevi.
- Balyemez, S. (2004). İlköğretimde Yazılı Anlatım Becerilerini Geliştirme Çalışmaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (56).
- Brooks, J. G&Brooks, M.G.(1993). Insearch of Understanding The Case For Constructivist Classrooms. Alexandria. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Press.
- Bulut, K. (2012). 2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu.Yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

- Burdurlu, İ. Z. (1979). Değıniler: Okullarımızda Dil Eğitimi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 39 (331), 369-371.
- Burdurlu, İ. Z. (1984). Sözlü ve Yazılı Anlatım Eğitimi. *Yeni Defne Dergisi*, 3 (34). *Bülbül, A.Rıdvan Coşkun, (2000). Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri*. Konya: Damla Ofset Yayınları.
- Calp, M. (Ed.) (2005).Yazılı ve Sözlü Anlatım. İstanbul: Lisans Yayıncılık
- Carter, C., Joyce B. ve S. Lyman (2002) K. Keysto Effective Learning. 3nd. Ed. New Jersey: Printice Hall,
- Celep, C. (2011). Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama. Ankara. Pegem Akademi, 6.Baskı
- Cheek, D. W. (1992). Thinking Constructively About Science Technology and Society Education, NY: State University of New York Press.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, İ. (2006). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, E. (2007a). Yazma Eğitimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol. (Editörler). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. 1. basım. Ankara. Pegem A Yayıncılık, (s.49-91)

- Çağınlar, Z. ve Oflazoğlu, A. (2002). Yazılı Anlatım Becerilerinin İlköğretim 5. Sınıflarda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(23), 12-22.
- Çiçek, S. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metin Yazma Becerilerinde Eşdizimsel Örüntüleme Görünümleri. Yüksek lisans tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Damlapınar, G. (2008) İlköğretim 1.Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Konya.
- Demir, C. (2006). Türkçe / Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti. *Millî Eğitim Dergisi*, (169), 207-226.
- Demirel, Ö. Kaya, Z. (2002) Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Pegem Yayınları, Ankara, s.18.
- Demirel, Ö,Başbay, A.ve Erdem, E. (2006). Eğitimde Çoklu Zeka. Kuram ve Uygulama. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2012). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, F. (2012). 2005 Programındaki 8. Sınıfa Yönelik Yazma Eğitimi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar Örneği). Yüksek lisans tezi. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Afyonkarahisar

- Duffy, T.M. & Cunningham, D.J. (1996). "Constructivism: Implication for the Design" and Delivery of Instruction. In D. H. Jonassen, (Eds), Educational Communications And Technology, New York: Simon and Schuster Macmillan.
- Emir, S. (1986). Örnekleriyle Kompozisyon Yazma Sanatı. (11. basım). İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayını.
- Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Erdem, E., Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı, *Hacettepe Üniversitesi Dergisi, Vol. 23,81-87*
- Erden, M. ve Akman,Y. (2004). Gelişim ve Öğrenme. Ankara:Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, R. (2008). Yüksek Öğretim İçin Türk Dili ve Kompozisyon. Bursa: MKM Yayınları.
- Ergin, A. Birol, C. (2005). Eğitimde İletişim, Ankara: Anı Yayınları.
- Gagnon W.G and Collay M. (2006). Constructivist Key Questions For Learning Teaching To Standards Design. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Göğüş, Beşir (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökşen, E. N. (1994). Yazılı Anlatımda Plan, Başlangıç ve Sonuç. *Türk Dili Dergisi, 13(150), 352-354.*

- Gülseren, H. (2005). “Yeni Öğretim Programı ve Yapılandırmacı Yaklaşım”(http://egitimbulteni.com/sayı-7/yapilandirmaci.htm-60k-)
- Güneş, F. (2007) Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi. Nobel Basımevi: Ankara.
- Güneş, F. (2011), Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 123-148.
- Gürdal, A. (2007). Görsel Sanatlar Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.(Yüksek Lisans Tezi).Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Programı. Eskişehir.
- İlleez, M. (2006). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadığı Çatışmalar Ve Bu Çatışmaların Çözüm Stratejilerinin Sosyal Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İzmir
- İlter, B. (2002). Oluşturmacı Yaklaşımla İngilizce Yazma Becerisini Geliştirmenin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21 (2) 383-402.

- Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keklik, İ. (2008). "Eğitim Psikolojisi", İ. Yıldırım, (Ed.) Bilişsel Gelişim içinde (61 - 95). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün Yazmanın Önemi ve Yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 113-123.
- Kavcar C., Oğuzkan F. ve Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi-Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin. (7. basım). Ankara: Engin Yayınevi.
- Kesal, F. ve Aksu, M. (2005). Constructivist Learning Environment in elt methodology II Courses. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. (28) 118-126.
- Kılıç, H. R. (1987). Söz ve Yazıyla Anlatım Sanatı. İstanbul: Ders Kitapları A.Ş.
- Koç, G. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). "Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma" *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fak.Dergisi*.27, 174-180.
- Koçak, A. (2005). Bolu İli İlköğretim Beşinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Koçyiğit, B. K. ve Sefer, D. G. (2004). Süreç Değerlendirme Yaklaşımı ile Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Benim

Öykülerim. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya. (1-8).

Küçükahmet, L. (2000). Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Kırkılıç ve Akyol, (2007) "Türkçe Öğretim Programı: Yenilikler ve Sorunlar." İlköğretmen, Sayı 6

Larochelle, M. Bednarz, N. and Garrison, J. (2009). Constructivism And Education. New York: Cambridge University Press.

Lorsbach, A. & Tobin, K. (1992). Constructivism as a Referent for Science Teaching. NARST Newsletter 30, 5-7.

Mamaç, H., Ünsal, N. ve Yavuz, F. (2007). MEB İlköğretim Matematik 3 Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ankara: Semih Ofset.

Marlowe, B. &Page M. L. (1998). Creating and Sustaining the Constructivist Classroom, USA: Corwin Press.

MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7, 8. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2008). Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. Ankara.

Müftüoğlu, G. (1998). Konuşma ve Yazma Öğretimi. Topbaş, S. (Editör). Türkçe Öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 587.

- Nas, R. (2003). Eğitim Fakültesi Öğrencileri ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. (1. basım). Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Olssen, M. (1996). Radical Constructivism and Its Failings: Anti-Realism and Individualism, British Journal of Educational Studies, 44 (3) 275-295.
- Oral, G. (2008). Yine Yazı Yazıyoruz. (3. basım). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Öz, F. (2001). Uygulamalı Türkçe Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (1995). Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özbay, M. (2003). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. (1. basım). Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2007). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). Anlama Teknikleri: 2 Dinleme Eğitimi. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). Yazma Eğitimi. Pegem Akademi. Ankara
- Özbay, M. (2011). KKTC Ortaokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerileri. Öncü Kitap. Ankara
- Özbay, M. , Zorbaz K. Z. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. *TSA-Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16 (1), 47- 72.

Özdemir, E. (1987) İlkokul Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi Kılavuzu: İstanbul.

Özdemir, E. ve Binyazar A. (1998). Yazma Öğretimi Yazma Sanatı : İstanbul: Papirüs Yayınevi

Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme, Ankara : Pegem A Yayıncılık

Özden, Yüksel (2011). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özkan, Z. Ş. (2011). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Anlayışa Uygunluğunun İncelenmesi(6.Sınıf Örneği) Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Par, A. H. (1974). Plânlı Yazma Sanatı. (9. basım). İstanbul: Minnetoğlu Yayınları.

Parlakıyıldız, Belgin. (2008). Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Bilişsel Yaşam Becerilerine Etkisi.Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Phillip, D.C. (1995). The Good the Badand The Ugly. The Many Faces of Constructivism, Educational Researcher, 23 (7) 5-12.

Raimes, Alan. Techniques in TeachingWriting. London: 1983

Saban, A. (2005). Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Ankara: Nobel Yayınları.

- Sallabaş, M. E. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Savery, J.R. ve Duffy, T.M. (1995). Problem-based learning: An instructional model and itsconstructivist framework. In B. Wilson (Ed.).Constructivist learning environments: Case studie in instructional design (pp. 135-148). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Schunk, D. H. (2009). Öğrenme Teorileri. Çev. Şahin, M. Ankara: Nobel Yayın.
- Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V.(1994). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sönmez,V.(2010). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı
- Spandel, V. (2005). Creating Writers Through 6-Trait Writing Assessmentand Instruction. (Fourth Edition). New York: Pearson Education, Inc.
- Sutherland, P. (1992). Cognitive Development Today: Piagetand his Critics. London: Paul Chapman Publishing.
- Şahin, S. (2007). Güzel, Etkili Konuşma ve Yazma Sanatı. İstanbul: İnkılâp Yayınları.

- Şahinel, M, (2005). "Eğitimde Yeni Yönelimler". Ö. Demirel, (Ed.) Etkin Öğrenme içinde (145-161). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şaşan, H. (2002). Yaşadıkça Eğitim, Vol. 74-75, 200
- Şengül, N. (2006). Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Akan Elektrik Konusunda Öğrencilerin Fen Başarı Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi FenBilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Şentürk, C. (2009). "Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, İstanbul
- Şentürk, C. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşım ve 5E Öğrenme Döngüsü Modeli. *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, 58-62.
- Şimşek, R. (1981). Türkçe Anlatım. Trabzon İktisadî ve Ticarî İlimler Akademisi Yayınları.
- Tayfur, M. (2007). "Eğitim Bilimine Giriş". N. Saylan, (Ed.). Öğretim İlke ve içinde (398-402). Ankara:Anı Yayıncılık.
- Tekin, H. (1980). Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi. Ankara: Mars Matbaası.
- Temizkan, M. (2003). Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- Temizkan, M. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinlerde Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanma Durumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 13- 32.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2001). Oluşturmacı Öğretim Tasarımında Teknolojinin Rolü. Sakarya Üniversitesi I. Uluslar Arası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı Bildirileri, 3. Sakarya.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 1(1), *Türkçe Sözlük (2009)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Titiz, O. (2005). Yeni Öğretim Sistemi. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Tompkins, G. E. (2000). Teaching Writing: Balancing Product and Process. (Third Edition). New Jersey: Merrill PrenticeHall.
- Tonguç, H.İ. (2004). İlköğretim Kavramı, Ankara: Piramit Yayıncılık.
- Tynjala, P.(1999) "Toward Expert Knowledge? A comparison Between a Constructivist and a Traditional Learning Enviroment in TheUniversity" *International Journal of Educational Research*, 31,357-442.
- Uçgun, D. (2009). Yazılı Anlatımları Açısından Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgi ve Beceri Düzeylerine Yönelik Bir Değerlendirme. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. 1-3 Mayıs 2009. Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği- Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 461-472.

Uşun, S. (2007). “Eğitim Psikolojisi”. S. Akbaba, ve Ş. Anlak, (Ed.). Öğrenme ve Yapılandırmacı Yaklaşım içinde (341-362). İstanbul: Lisans Yayınevi.

Ünalın, Ş. (2006). Türkçe Öğretimi. Ankara: Nobel Yayınları.

Üner, Ş. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersi Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğunun ve Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Aksaray örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Von Glasersfeld, E. (1993). Questions And Answers About Radical Constructivism. Bulunduğu eser: K. tobin (ed.). The practice of constructivism in science education (23-38). Washington: AAA Press.

Yang, L. Ve Wilson, K. (2006). “Second Language Classroom Reading: A Social Constructivist Approach”. The Reading Matrix. Vol.6, No.3, December, 5th Anniversary Special Issue.

Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Ankara: Anı Yayıncılık.

Yapıcı, Ş. (2007). Eğitim Psikolojisi. S. Akbaba, ve Ş. Anlak, (Ed.). Bilişsel ve Dil Gelişimi içinde (57-103). İstanbul: Lisans Yayınevi.

Yapıcı, M. (2008). Eğitim Psikolojisi. İ. Yıldırım, (Ed.), Yapılandırmacılık içinde (549-570). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yıldız, C. (Editör). (2010). Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yörük, Y. (1983). Yazmak Üzerine. *Millî Eğitim Dergisi*, (60), 47-50.

- Yurdakul, B. (2005) “Yapılandırmacılık”. Ö. Demirel, (Ed) Eğitimde Yeni Yönelimler içinde (39-61). (2). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.) Eğitimde Yeni Yönelimler (ss. 39–65). 1.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Yılmaz, O. (2009). 6, 7, 8. Sınıftaki Yüz Öğrenciye Ait Çalışma Kitabından Hareketle Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Yılmaz, S. K. (2008). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zorbaz, K. Z. (2005). İlköğretim Okulları İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Zülfikar, H. (1985). Yüksek Öğretimde Türkçe Yazım ve Anlatım. (4. basım). Ankara: Bizim Büro Yayınları.

EKLER

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1.Yapılandırmacılık kuramında belirtilen etkinlikler, öğrencilere yazma becerisi kazandırma konusunda yeterli midir? Neden?

2. Yapılandırmacılık kuramının yazma becerisi için getirdiği yenilikler size göre yeterli mi? Neden?

3. Yazma eğitiminin yapılandırmacılık kuramından önceki ve sonraki durumu hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Neden?

Yapılandırmacı Kurama Yönelik Öğretmen Görüş Anketi

SAYIN ÖĞRETMENİM,

Bu araştırma, bilimsel bir çalışma olup Yapılandırmacı Eğitim anlayışının yazma eğitimi ve becerilerine etkileri hakkında öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Elde edilen veriler bilimsel çalışmalar dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Adınız ne araştırma raporunda ne de başka bir yerde belirtilecektir. Bu sebeple cevaplarınızı samimi bir şekilde vermeniz bilimsel çalışmanın güvenilirlik ve geçerliliğini artıracaktır.

"Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, temelde öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgi edinmelerini, öğrenmeyi ve kendine özgü bilgi oluşturmayı açıklamaya çalışan öğrenme kuramıdır. Bu yaklaşıma göre öğrenci yeni kazandığı bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırarak zihninde yeniden yapılandırır ve böylece etrafındaki dünyayı anlamlandırır. Öğretmen merkezli ve öğrencilerin pasif dinleyiciler oldukları geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine bu model, öğrencinin öğrenmede daha aktif olması gerektiğini savunur".

Yukarıda tanımı verilen yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili olarak verilen anketteki cümleleri dikkatlice okuyup size en uygun gelen seçeneği, ilgili yere işaretlemeniz beklenmektedir. Anket sorularından önce araştırmanın değişkenleri ile ilgili kimlik bilgileri yer almaktadır.

Lütfen size uygun cevabı işaretlerken hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Bilimsel bir araştırmaya katkıda bulundunuz ve değerli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim.

Hüseyin Çelik

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Bölüm I

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Yaşınız: ____
3. Mesleki Kıdeminiz:
yıl () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20
() 21 yıl ve üzeri
4. Öğrenim Durumunuz:
() Lisans mezunu () Yüksek Lisans aşaması () Yüksek Lisans mezunu
() Doktora aşaması () Doktora mezunu

Değerlendirme İfadeleri	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Yapılandırıcılık kuramında belirtilen etkinlikler, öğrencilere yazma becerisi kazandırma konusunda yeterlidir.					
2. Yapılandırıcılık eğitimi yaklaşımı, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır.					
3. Yapılandırıcılık öğretim programında etkinlikler açık olarak ifade edilmiştir.					
4. Yapılandırıcılık yaklaşımında öğrencinin rolü bilgiyi olduğu gibi almak değil, araştırmaktır.					
5. Yapılandırıcılık öğretim programı, yapılandırıcılık yaklaşımın ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır.					
6. Yapılandırıcılık kuram ile dersler daha zevkli geçmektedir.					
7. Yapılandırıcılık öğretim programında, öğretmenin rolü açık olarak ifade edilmiştir					
8. Yapılandırıcılık eğitimi yaklaşımı, öğrenciyi düşünmeye sevk eder.					
9. Yapılandırıcılık eğitimi yaklaşımı, öğrenciyi araştırmaya yöneltir.					
10. Yapılandırıcılık anlayışa göre öğretmen, konuşmaktan çok dinlemeyi tercih eder.					
11. Yapılandırıcılık kuramı bilgiyi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğretmektedir.					
12. Yapılandırıcılık kuramında yer alan etkinlikler öğrenci düzeyine uygundur.					
13. Yapılandırıcılık, öğrencilerin bilgileri biriktirmesi ve ezberlenmesi için değil, düşünme ve analiz etme yeteneğinin geliştirilmesi amacıyla uygulanır.					
14. Her kazanılan bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlamaktadır.					
15. Yazma eğitimini geliştirmede kullanılan yöntem ve teknikler öğrenci seviyesine uygundur.					

Yapılandırmacı Kuramın Yazma Becerisine Etkileri İle İlgili Öğretmen Görüş Anketi

SAYIN ÖĞRETMENİM,

Bu araştırma, bilimsel bir çalışma olup Yapılandırmacı Eğitim anlayışının yazma eğitimi ve becerilerine etkileri hakkında öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Elde edilen veriler bilimsel çalışmalar dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Adınız ne araştırma raporunda ne de başka bir yerde belirtilecektir. Bu sebeple cevaplarınızı samimi bir şekilde vermeniz bilimsel çalışmanın güvenilirlik ve geçerliliğini artıracaktır.

"Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, temelde öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgi edinmelerini, öğrenmeyi ve kendine özgü bilgi oluşturmayı açıklamaya çalışan öğrenme kuramıdır. Bu yaklaşıma göre öğrenci yeni kazandığı bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırarak zihninde yeniden yapılandırır ve böylece etrafındaki dünyayı anlamlandırır. Öğretmen merkezli ve öğrencilerin pasif dinleyiciler oldukları geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine bu model, öğrencinin öğrenmede daha aktif olması gerektiğini savunur".

Yukarıda tanımı verilen yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili olarak verilen anketteki cümleleri dikkatlice okuyup size en uygun gelen seçeneği, ilgili yere işaretlemeniz beklenmektedir. Anket sorularından önce araştırmanın değişkenleri ile ilgili kimlik bilgileri yer almaktadır.

Lütfen size uygun cevabı işaretlerken hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Bilimsel bir araştırmaya katkıda bulundunuz ve değerli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim.

Hüseyin Çelik

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Bölüm I

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Yaşınız: ____
3. Mesleki Kıdeminiz:
() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl
() 21 yıl ve üzeri
4. Öğrenim Durumunuz:
() Lisans mezunu () Yüksek Lisans aşaması () Yüksek Lisans mezunu
() Doktora aşaması () Doktora mezunu

Değerlendirme İfadeleri	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Yazma becerileri, öğrencilere müdahale etmeden öğretmenin onları gözlemlemesi, etkinliklerle düşünsel yolculuklara sevk etmesi ile kazandırılabilir.					
2. Yazma becerilerinin gelişmesi, bir anlamda düşünce ve duyguların açığa çıkması demektir.					
3. Öğrenciler yaptıkları çalışmalarda kâğıt ve sayfa düzenine dikkat etmektedir.					
4. Öğrenciler, yazılarında atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirmektedir.					
5. Başarılı bir yazı oluşturmaya başlayan insanın pek çok yetisi de (Gözlem yapmak, okumak, düşünmek) bununla beraber gelişir.					
6. Yazma eğitimi ile birlikte öğrencilerin Türkçeyi doğru kullanma düzeyleri artmıştır.					
7. Yazma becerisi; öğrencilerin düşünme, algılama, yorumlama, sentezleme gibi üst düzey zihinsel becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunmaktadır.					
8. Yazdıkları yazılara göre, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulmaktadırlar.					
9. Yazısını etkili ifadelerle sonuca bağlama becerisine sahiptirler.					
10. Yazdıkları yazıyı bir ana fikir etrafında planlamaktadırlar.					
11. Yazılarında tekrara düşmemeye özen göstermektedirler.					
12. Yazılarında yazım ve noktalama kurallarına uymaktadırlar.					
13. Yazılarında sebep-sonuç ilişkisi kurmaktadırlar.					
14. Öğrenilecek her konuyu bir öncekinin üzerine kurmaktadırlar.					
15. Öğrencilerin yazma becerileri aracılığıyla kazandıkları dilsel, zihinsel beceriler, onların diğer derslerindeki başarılarını etkilemektedir.					

BAKANLIK İZİN ONAYI



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: GOÖ.0.00.35-A/14/15-1655

29.04.2015

Sayın Hüseyin Çelik,

İlgi: 22.04.2015 tarihli başvurunuz.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün TTD.0.00.03-12-15/437 sayı ve 28.04.2015 tarihli yazısı uyarınca "Yapılandırmacı Eğitim Anlayışının, Yazma Becerilerine Etkileri Hakkında Öğretmen Görüşleri" konulu görüşme ve anket çalışmanızı Lefkoşa bölgesinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ancak anketi uygulamadan önce ankete katılacak olanların bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, anketin hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Anketi uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

Mustafa Borataş
Müdür

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 8187
Fax (90) (392) 227 8639
E-mail meba@mebnet.net

Lefkoşa-KIBRIS