



ISSN:1306-3111

e-Journal of New World Sciences Academy  
2010, Volume: 5, Number: 2, Article Number: 1C0149

**EDUCATION SCIENCES**

Received: September 2009

Accepted: March 2010

Series : 1C

ISSN : 1308-7274

© 2010 [www.newwsa.com](http://www.newwsa.com)

**Yusuf Gülcan Ültanır**

**Cenk Akay**

Mersin University

[gultanir@hotmail.com](mailto:gultanir@hotmail.com)

Mersin-Turkey

**MEB HİZMETİÇİ EĞİTİCİLERİNİN EĞİTİM UYGULAMALARININ  
OLUŞTURMACILIK VE DOĞRUDAN ÖĞRETİM MODELİNE GÖRE YORUMLANMASI**

**ÖZET**

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın açmış olduğu hizmet-içi eğitim kurslarında görevlendirilen eğitimcilerin, sınıf-içi eğitim uygulamalarını gerçekleştirenken, oluşturmaçılık (constructivism) veya doğrudan öğretim (direct instruction) modellerinden hangisini ön plana aldıklarını ortaya koymaktır. Ayrıca yapılan çalışma yetişkin eğitimcisi olarak eğitimcilerin rollerini ve kendilerini nasıl tanımladıklarına yönelik görüşlerini de ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırma betimsel bir çalışma olup "tarama" modeli kullanılmıştır. Araştırma için açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu geliştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz ile irdelenmiştir. Görüşme yarı-yapılandırılmış bir şekilde 58 yetişkin eğitimcisi üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, M.E.B.'in yürütmekte olduğu hizmet-içi eğitimlerinde, yetişkin eğitimcilerinin her iki modeli de kullandıkları ortaya çıkmış, fakat eğitimcilerin daha çok doğrudan öğretim modelini tercih ettikleri belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Oluşturmaçılık (Constructivism), Doğrudan Öğretim (Direct Instruction), Andragoji, Yetişkin Eğitimi, Hizmet-içi Eğitim

**THE INTERPRETATION OF IN-SERVICE TRAINING EDUCATORS' APPLICATIONS  
ACCORDING TO CONSTRUCTIVISM AND DIRECT INSTRUCTION**

**ABSTRACT**

The aim of this research is to portray The Ministry Of National Education in-service training educators' aspects, relating to the models (constructivism or direct instruction model) they use in the educational activities and determine the ideas of the educators about their roles as an adult educator. The research was a descriptive study and survey model was used. A semi-structured interview form was created by the researcher. It was applied on 58 adult educators. The datas were analyzed with descriptive analyze method. The results showed that the educators use both models but especially they mostly prefer the direct instruction model.

**Keywords:** Constructivism, Direct Instruction Model, Adult Education, Andragogy, In-service Training

## 1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

"Ağaç yaşken eğilir." sözünü çürütürcesine, dünyayı kasıp kavuran hayat boyu öğrenme kavramı süreklilik içeren bir yapıdadır. Örgün eğitim kurumları, değişen ve gelişen dünyanın ihtiyaçlarına cevap vermede ne yazık ki yetersiz kalmaktadır. Dünya o kadar hızlı değişimler göstermektedir ki, eskiden geçerli olan "Okulda öğren ve bir ömür kullan." deyiminin aksine, sürekli bir yenilenme ve öğrenme ihtiyacı karşımıza çıkmaktadır. Gelişmiş ülkelerin neredeyse çoğunda hayat boyu öğrenme merkezleri kurulmuş ve bu ülkeler insanlarını yenilik ve inovasyonlara bu kurumlar aracılığıyla adapte etmeye çalışmaktadırlar. Bu nedenle, özellikle İngiltere'de sistematik bir şekilde ilk adımları atılan yetişkin eğitimi, eğitim bilimlerinde önem kazanmış ve üzerinde çok sayıda çalışma yapılmaya başlanmış bir alandır.

Yetişkin eğitimi kavramı son 30-40 yılda bir uzmanlık alanına dönmüş ve farklı isimlerle (tekrarlayan eğitim, sürekli eğitim, yaygın eğitim, devamlı eğitim ve en son olarak Amerika'da hayat boyu öğrenme) anılmaya başlanmıştır. Yetişkin eğitimi, örgün ve yüksek öğretim dışında, bireylerin genel veya mesleki alanlarda, eğitsel kurallara dayalı bir şekilde katıldıkları her türlü eğitim faaliyetidir. Yetişkin eğitiminin uygulanma amaçlarına şu şekilde değinilmektedir [1]:

- 3.Dünya ülkelerinde yürütülmekte olan yetişkin eğitimi, daha çok okuma-yazma, aritmetik, mesleki yeterlilik ve toplumsal kalkınma amacıyla yapılmaktadır.
- Sosyalist ve komünist toplumlarda ise yetişkin eğitimi, sadece okuma-yazma ve ulusal gelişme için değil politik beyin yıkama aracı olarak kullanılmaktadır.
- Batı dünyasında ise, kişisel gelişimi teşvik ve hızla gelişen sosyal değişimlerle baş edebilmek için uygulanmaktadır.
- Birde bu yukarıda belirtilenlerin dışında yetişkin eğitimini ön plana çıkaran unsurlardan biri de iş dünyasındaki yeni gereksinimler ve değişimlerdir. Kısaca hizmet-içi eğitimlerdir.

### 1.1. Yetişkin Eğitiminde Oluşturmacılık (Constructivism in Adult Education)

Oluşturmacılık, kökeni Kant'a ve gelişimi de John Dewey, Bruner, Piaget ve Vygotsky gibi bilişsel ve sosyal psikolojinin güçlü isimlerine uzanan bir bilgi teorisidir.

Ancak geçen yüzyılın başından itibaren şekillenmeye başlayan, yüzyılın ikinci yarısından sonra da yaygınlık kazanmaya başlayan yeni paradigma, bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını; ortaya çıkarılmadığını, oluşturulduğunu yani kişi tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır. Bu anlayışta bilgi, kişinin dışında değildir. Yani nesnel değildir. Kişinin bilgisi o kişiye aittir. Ona ait izler taşır. Bu nedenle öznelidir. Bilgi kişinin kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri sonucu oluşur. Konstruktivizm, bilginin doğasına ilişkin yeni görüşleri, öğrenme ve öğretme sürecine yansıtmıştır. Bu açıdan konstruktivizm, felsefedeki pozitivism sonrası oluşan yeni bakış açısının öğrenme kuramlarına uyarlanmasıdır [2].

Oluşturmacılık kuramında öğrenme etkin, sosyal, yaratıcı ve işbirliğine yönelik bir süreçtir. Öğrenmenin aktif bir yapıda olması bireyi tartışan, araştıran; sosyal bir yapıda olması bireyi iletişim kurabilen, etkileşim yaratabilen; yaratıcı bir yapıda olması da bireyi daha çok düşünmeye iten ve yeni fikirler üreten kişiler olarak hazırlar. Bireyin öğrenmeyi kendisinin istemesi gerekmektedir. Bu yüzden oluşturmacılığa dayalı öğrenme de, birey öğrenmeye istekli

olmalı ve bu süreçte çevresiyle kurduğu etkileşim içinde öğrenmeyi gerçekleştirebilmelidir [3].

Oluşturmacı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında sadece öğretmen ve öğrenciye görev düşmemektedir. Bununla birlikte hazırlanacak olan eğitim programlarının ve yapılacak planlamaların da oluşturmacılık akımının temel ilkelerine dikkat edilerek hazırlanması gerekmektedir [4].

Planlamanın aşamaları şu başlıklar altında toplanmıştır[5]:

- Hedeflerin Belirgin Olması,
- Çoklu İçerik Sunumları,
- İçeriği Sunmak İçin Teknolojiyi Kullanmak,
- Sosyal Etkileşimi Planlama,
- Verimli Öğrenme Çevreleri Planlamak,
- Değerlendirmeyi Planlama,

İyi bir planlama oluşturmacılığın olmazsa olmazlarından. İyi planlamalar ve etkin çalışmalarla oluşturmacı yaklaşım ülkemizde öncelikle ilköğretim programları üzerinde uygulanmaya başlamıştır. Tablo 1'de geleneksel ve oluşturmacı sınıfların özellikleri karşılaştırılmıştır [6].

Tablo 1. Geleneksel ve oluşturmacı sınıfların karşılaştırılması  
(Table 1. The comparison of constructivist and traditional classes)

Geleneksel Sınıflar	Bilgiyi Yapılandıran (Oluşturan) Sınıflar
Eğitim programı tümevarım yolla ve temel becerilere ağırlık verilerek işlenir.	Eğitim programı tündengelim yoluyla ve temel kavramlara ağırlık verilerek işlenir, öğrenci sorunlarına göre program yönlendirilir.
Önceden belirlenmiş sabit programların uygulanması esastır.	Program etkinliklerinde ağırlık daha çok birinci elden edilen veriler ve kullanılan materyaller üzerindedir.
Program, öğretmenler tarafından içi doldurulan bir boşluk gibi algılanır.	Öğrenciler yaşamla ilgili kuramları oluşturmaya katkı getiren düşünürler olarak görülür.
Öğretmenler, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin geçerliliği için doğru yanıtları araştırır.	Öğretmenler öğrencilere çevre ayarlaması yapan ve onlarla etkileşim içinde olan kişilerdir.
Değerlendirme, öğretimden ayrı olarak öğrenci öğrenmelerini kontrol etmek için yapılır ve genellikle de testlerle ölçülür.	Değerlendirme, öğretim ile birlikte yapılır ve öğrencilerin sergiledikleri işlere ve tümel değerlendirmeye dönüktür.
Öğrenciler bireysel olarak çalışır.	Öğrenciler gruplar halinde çalışırlar.

Oluşturmacılığın sahip olduğu özellikler gereği, etkin olarak kullanıldığı bir diğer alan da yetişkin eğitimidir. Yetişkin eğitimi her geçen gün kendine özgü kuralları ortaya koyarken, oluşturmacı düşünce ile çok sıkı bağlar kurmaktadır. Oluşturmacı düşünce kapsamında yetişkinlere verilecek olan hizmet-içi eğitim, tamamen onların isteği ve ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirilmeli ve "bireye rağmen, birey için" düşüncesinden sıyrılarak, "bireyin özelliklerine göre birey için-bireyin özümsemesi" fikriyle yola çıkmalıdır [7]. Her bireyin kendine özgü bir yapısı vardır. Bu yapı

öylesine bir yapıdır ki, öğrenme bu bilgiler üzerine deneyimlerin zenginleştirilmesiyle gerçekleşir.

Yetişkin eğitiminde birey ilgi, beklenti, önkoşulları doğrultusunda ihtiyaç duyduğu alanı kendisi seçeceğinden, ulaşmak istediği noktayı da kendisi ortaya koymaktadır. Ulaşmak istediği noktalara değişik bilgileri edinerek gitmeye çalışan birey kazanımlar edinir. Kısaca oluşturmacı öğrenme anlayışında, başkalarının ortaya koyduğu hedefler değil, bireyin kazanımları gün yüzüne çıkmaktadır. Tıpkı hedeflerde olduğu gibi öğretim süresince hazır bir içerik veya yöntem de yoktur. İçeriği birey belirler, yöntemde grup dinamiğine göre değişkenlik gösterir. Değerlendirme boyutunda ise sonuç puanla değil ürünle ölçülür. Proje, performans ve süreç değerlendirilir. Hizmet-içi eğitim kurslarında oluşturmacı düşüncenin yanı sıra başka modellerde göz önüne gelmektedir. Bunlardan birisi de doğrudan öğretim modelidir.

### **1.2. Yetişkin Eğitiminde Doğrudan Öğretim Modeli (Direct Instruction Model in Adult Education)**

Doğrudan öğretim modeli, kökü Skinner'ın çalışmalarına dayanan ve 1960'lar da Amerika Oregon Üniversitesinin resmi olarak *DISTAR (Direct Instruction System for Teaching and Remediation)* adıyla tanıttığı, sonrasında *DÖ(DI)* olarak kısaltılan bir modeldir. Doğrudan öğretim modeli, eğiticinin zaman çizelgesine sadık kaldığı, sınıftan toplu ve birbirine yakın cevaplar beklediği, sınıf içi çalışmalarını yönettiği ve yönlendirmeli uygulamaları ön plana çıkarttığı bir sistemdir. Öğretmenin hakim rolde olduğu, öğrencinin de o konuyla ilgili bir şey bilmeyen olarak kabul edilip, alıcı bir rolde olduğu bir modeldir. Bilgi öğretmen tarafından öğrencilere yüklenmektedir[8].

Doğrudan öğretim modeli aslında ne oluşturmacı ne de davranışçıdır. Doğrudan öğretim modeli, sınıf içi etkinliklerin uygulanmasıdır. Doğrudan öğretim modeli oluşturmacılaşma karşı değildir, bireyin öğrenme ihtiyacının ortaya çıktığı yerde oluşturmacılaşmanın hemen altında yer alan bir yapıdır [7].

Bazı uzmanlar, "Doğrudan öğretim modeli ancak otoriter, bürokratik ve baskıcı sistemlerde uygulanabilir [8]." derken, bazı uzmanlarda doğrudan öğretim modelini, eğiticinin sürekli kontrolü elinde bulundurduğu ve geri dönütler verdiği, öğrenenlerin gelişimini sıklıkla ölçtüğü bir sistem olarak, ifade etmişlerdir. Yapılan açıklamalar ışığında, gerek oluşturmacı düşüncede gerekse doğrudan öğretim modelinde, yetişkin eğiticisinin özelliklerinin çok büyük bir önem taşıdığı anlaşılmaktadır.

Bu noktada "Yetişkin ve yetişkin eğitimcisi kimdir ve rolleri ne olmalıdır?" sorularına verilecek cevaplar da önem kazanmaktadır. Yetişkin dört ayrı boyut içerisine konarak tanımlanmaktadır [9]:

**Biyolojik Tanım:** Biyolojik olarak üretebilen yaşa erişmiş, ilk ergenlik döneminin başlangıcındaki bireydir.

**Yasal Tanım:** Oy kullanabilen, evlenebilen ve benzeri şeyleri yapabilecek yaşa erişmiş bireydir.

**Toplumsal Tanım:** Tam zamanlı çalışan, anne/baba, yurttaş vb. rolleri yerine getiren bireydir.

**Psikolojik Tanım:** Kendi yaşantısından sorumlu olan, öz yönetimli ve benlik kavramına erişmiş bireydir.

Yetişkin eğiticisi; öğretmen, eğitici, yardımcı, kolaylaştırıcı, danışman, aracı ve yol gösterici şeklinde tanımlanmıştır[10]. Bu kavramlar bizi Carl Rogers'ın eğiticiyi bir kolaylaştırıcı (facilitator) olarak görmesine götürmekte ve kendi-kendine öğrenme (self-learning) kavramıyla bütünleştirmektedir.

### 1.3. Yetişkin Eğitici ve Andragoji (Adult Education And Andragogy)

Yetişkin eğitiminde belirtilen kavramların dışında karşımıza çok önemli rol oynayan bir kavram daha çıkmaktadır. Bu kavram, 1968 yılında yetişkin eğitimi profesörü olan Malcolm Knowles tarafından daha da popüler bir hale getirilen "andragoji" kavramıdır. Aslında bu kavram Amerika'da ne kadar yeni gibi gözükse de, Avrupa'nın sosyalist ülkelerinden olan Macaristan, Polonya ve Yugoslavya'da kullanılmaktaydı. Hatta Macarlar öğretme ve öğrenmeyi, alt dalları "andragoji" ve "pedagoji" olan "anthropegony" (İnsanın oluşumunu ve evrimini inceleyen bilim dalı) denen bir sistem içine yerleştirmişlerdi [11].

Yetişkin eğitiminin özel olarak yetiştirilmiş öğretmenlere, özel öğretim yöntemlerine ve özel bir felsefi anlayışa gereksinim duyduğu görüşü kabul görmektedir. Pedagojideki eğitim-öğretim anlayışını yetişkinlerin eğitimine transfer etmenin uygun olmadığı; yetişkin eğitimiyle ilgili eğitimcilerin, öğrenciler ile işbirliği yapan kişiler olması gerektiğine işaret edilmektedir [12].

Yetişkin eğiticisinin sahip olması gereken nitelikler şöyle sıralanmıştır [13];

- Öğretmen, ortaklaşa etkinlikleri cesaretlendirerek, öğrenciler arasında karşılıklı güven ve yardım ilişkileri kurmaya çalışır.
  - Öğretmen, karşılıklı araştırma ruhu içinde birlikte öğrenen birisi olarak kendi duygularını açığa vurur.
  - Öğretmen, kendi kaynaklarının sunumunu öğrencilerin yaşantı düzeylerine uydurur.
  - Öğretmen, öğrencilerin yeni öğrendiklerini kendi yaşantılarına uygulamalarına ve böylece öğrenilenlerin daha çok anlamlandırılmasına yardımcı olur.
- Başka bir bilim insanına göre yetişkin eğiticileri [14];
- Sıcakkanlı, öğrencilerini seven ve kabul edip benimseyen kişilerdir.
  - Öğrencilerinin kendi planlamalarına karşı saygı duyarlar ve bu konulara müdahale etmek istemezler.
  - Kendilerini öğrenen kişiler olarak eşit görürler.
  - Değişime ve tecrübelerle açıktırlar ve yardım ettikleri faaliyetlerden öğrenmeyi araştırırlar.

### 2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın açmış olduğu hizmet-içi eğitim kurslarında görevlendirilen eğiticilerin, sınıf-içi eğitim uygulamalarını gerçekleştirirken, oluşturmaçılık veya doğrudan öğretim modellerinden hangisini ön plana aldıkları ve yetişkin eğitici olarak rollerini ve kendilerini nasıl tanımladıklarına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Türkiye'de ne yazık ki; yetişkin eğitimi faaliyetleri, alanlarında hizmet-içi eğitim almış ya da kendilerini yetiştirme kursları ile geliştirmiş kişilerce yürütülmektedir. Oysa ki, Avrupa Birliği'nin öncü ülkelerinde yetişkin eğitimi yapan kişiler lisans eğitimi almakta ve hayat boyu öğrenme merkezlerinde görev yapmaktadırlar. Ülkemizin en çok ihtiyaç duyduğu alanlardan olan yetişkin eğitimi ve yetişkin eğiticisinin eğitimi sorunu bir çığ gibi büyümektedir. Ayrıca karşılaşılan önemli sorunlardan birisi de yetişkin eğiticilerinin andragojinin ilkelerini göz ardı ederek, pedagojik yöntemlerle eğitsel etkinliklerini sürdürüyor olmasıdır. Yapılacak çalışma hem yetişkin eğiticilerine uygulamakta oldukları eğitim etkinliklerinde hangi durumda hangi modeli kullanması gerektiğine dair katkı sağlayacağından hem de

andragoji kavramının anlaşılmasına destek vereceğinden dolayı oldukça önemli bir çalışmadır.

### 2.1. Araştırma Problemi (Research Problem)

"M.E.B. hizmet-içi yetişkin eğitimcilerinin eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?"

### 2.2. Alt Problemler (Sub Problems)

- Yetişkin eğitimcilerinin, eğitim uygulamalarına katılan kursiyerlere yönelik görüşleri nelerdir?
- Yetişkin eğitimcilerinin, öğretime yönelik görüşleri nelerdir?

## 3. ARAŞTIRMA METODU (RESEARCH METHOD)

### 3.1. Araştırma Modeli (Research Model)

Araştırma betimsel nitelikte olup, "Tarama" modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır [15]. Bu yöntem içerisinde en çok yararlanılan veri toplama araçları; anketler, kişisel görüşmeler ve yarı-yapılandırılmış gözlemlerdir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

### 3.2. Araştırma Grubu (Research Group)

Araştırma, M.E.B. Mersin Hizmet-içi Eğitim Enstitüsü'nde farklı konularda açılan hizmet-içi eğitim kurslarında 2008-2009 yılları arasında görev alan 58 yetişkin eğitimcisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örneklem olarak alınan 58 kişi, belirtilen yıllarda görevlendirilmiş hizmet-içi eğitim veren yetişkin eğitimcilerinden "Kolay Ulaşılabilir Durum Örneklemesi" kullanılarak seçilmiştir. "Kolay Ulaşılabilir Durum Örneklemesi", araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bir örneklem türüdür. Bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer [16].

Tablo 2. Araştırmaya katılan eğitimcilerin kişisel özellikleri  
(Table 2. Personality traits of the educators in the research)

		F	%
Cinsiyet	Bay	37	63,8
	Bayan	21	36,2
Toplam		58	100,0
Hizmet Yılı	0-5 yıl	-	-
	6-10 yıl	3	5,2
	11-15 yıl	26	44,8
	16-20 yıl	23	39,6
	21 yıl ve üzeri	6	10,4
Toplam		58	100,0
Mezuniyet	Ön lisans	-	-
	Lisans	54	93,1
	Lisansüstü	4	6,9
Toplam		58	100,0
Yaş	21-25	-	-
	26-30	5	8,6
	31-35	29	50
	36-40	18	31,1
	41 yaş ve üzeri	6	10,3
Toplam		58	100,0

Araştırmaya katılan eğitimcilerin cinsiyetleri incelendiğinde 37'sinin bay (%63,8), 21'inin (%36,2) ise bayan olduğu görülmektedir. Eğitimcilerin 3'ü (%5,2) 6-10 yıl arası, 26'sı (%44,8) 11-15 yıl arası, 23'ü (%39,6) 16-20 yıl arası ve 6'sı da (%10,4) 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir. Hizmet yılı bakımından, 0-5 yıl arası hizmeti olan yetişkin eğitimcisine rastlanılmamıştır. Eğitimcilerin 54'ü (%93,1) lisans, 4'ü (%6,9) lisansüstü mezunlardır. Araştırmaya katılan eğitimcilerin yaşları incelendiğinde 26-30 yaş arası 5 (%8,6), 31-35 yaş arası 29(%50), 36-40 yaş arası 18(%31,1), 41 yaş ve üzeri 6(%10,3) kişi olduğu tespit edilmiştir.

### 3.3. Verilerin Toplanması (Data Collection)

Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından açık-uçlu sorulardan oluşan bir yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formun hazırlanma sürecinde, açık uçlu soruların ölçme amacına uygunluğu, ölçülmek istenen alanla olan bağı ve "kapsam geçerliliği" konusunda uzman kanıları alınmıştır. Uzman kişilerin önerileri doğrultusunda, veri toplama aracı geliştirilmiş ve en son şeklini aldıktan sonra uygulamalar yapılmıştır.

### 3.4. Verilerin Analizi (Data Analysis)

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Elde edilen veriler mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler araştırmacı tarafından yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır [16].

Bu araştırmada, her bir alt probleme yönelik eğitimci görüşlerinin içeriği incelenmiş ve oluşturmacılık ile doğrudan öğretim modeline uyanlar şeklinde ayrılmış ve analiz edilmiştir. Bazı eğitimcilerin kendilerine özgü, konu ile bağlantılı ilgi çekici cümleleri hiç değiştirilmeden, aktarıldıkları halleriyle italik yazı karakterinde sunulmuştur.

## 4. BULGULAR VE YORUM (FINDINGS AND DISCUSSION)

Yapılan araştırmada, alt problemlere ilişkin elde edilen bulgular ve bulgulara yönelik araştırmacı yorumları sırasıyla verilmiştir.

1.alt problem, "Yetişkin eğitimcilerinin, eğitim uygulamalarına katılan kursiyerlere yönelik görüşleri nelerdir?" sorusudur. Bu problemde, yetişkin eğitimcilerinin kursiyerlerle olan ilişkilerine ve kursiyerlerin derse katılım süreçlerine yönelik görüşleri irdelenmiştir.

Yetişkin eğitimcilerinin kursiyerlerle olan ilişkilerine yönelik verdikleri cevaplarda, büyük bir çoğunluk, sınıf-içi etkinliklerde yönlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Eğitimciler yönlendirmenin, kursiyerin öğrenebilmesi için çok önemli bir araç olduğu fikrini ileri sürmüşler ve yönlendirme yapmalarının gerekliliğini şu temellere dayandırmışlardır;

- Hem ders programına hem de yapılan planlamaya uygun ilerleme kaydedebilmek.
- Önceden çıkabilecek hataları ortadan kaldırmak.
- Sonuca daha kısa sürede ulaşabilmek.



Araştırmaya katılan eğitimcilerden birisi bu soruya, "Yönlendirme öğretmenin bilebildiği kadarıyla. Yönlendirmek, kursiyerimize sahip olduğunuzu verip, ondan bunu geliştirip daha fazlasını size geri sunmasını istemektir." şeklinde cevap vermiştir. Elde edilen bu sonuç, Snider ve Schumitsch'in (2006), "Doğrudan Öğretim ve Geleneksel Okulların, Eğitim Konularında Öğretmen Tutum ve İnançlarının Karşılaştırılması" adlı araştırmasında elde edilen sonuçları desteklemektedir. Snider ve Schumitsch, yurtdışında var olan doğrudan öğretim modelli okullarda görev yapan öğretmenlerin ağırlıklı olarak ders programına yönelik etkinlik hazırladıklarını ortaya çıkarmış ve sınıf içi etkinliklerde eklektik öğretim yöntemini kullanmayı tercih ettiklerini belirlemiştir [17].

Eğiticilerin kursiyerlerle olan ilişkilerine yönelik elde edilen bulguların, doğrudan öğretim modelinin özellikleri ile örtüştüğü söylenebilir. Doğrudan öğretim modelinde eğitici yol gösteren, yönlendiren, dersi programa ve plana göre işleyen kişidir. Aynı zamanda doğrudan öğretim modelinde kursiyerin ulaşacağı hedefler önceden başka bir otorite tarafından konulmuş olduğundan, eğitimcilerin bu yaklaşımlarının doğrudan öğretim modeli özellikleri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Kursiyerlerin derse katılımlarına yönelik elde edilen bulgulara göre, eğitimcilerin büyük bir kısmı kursiyerlerin içerikle ilgili sorulara farklı cevaplar vermelerini beklediklerini belirtmişlerdir. Bir eğitici "Farklı olmasını beklerim. Verilen aynı olsa da işlenen bilgi farklı ürünler vermelidir" demiştir. Bu konuda ise şu noktalar önem kazanmıştır.

- Kurs içi etkinliklerin ihtiyaca göre düzenlenebilmesi için alınan farklı cevaplar önemlidir.
- Özellikle teorik bilgi alanında yakın cevaplar beklenirken uygulamalı alanlarda farklı yöntemlerle değişik ürünlerin, çözümlerin elde edilmesi hedeflenmektedir.

Verilen cevapların çoğunun oluşturmacı anlayış özellikleri ile örtüştüğü dile getirilebilir. Oluşturmacı anlayışa göre kursiyerlerin sorulara farklı çözümler getirmesi, süreç sonunda farklı ürünler çıkarması hedeflenmektedir.

2.alt problem ise, "Yetişkin eğitimcilerinin, öğretime yönelik görüşleri nelerdir?" sorusudur. Bu problemde, yetişkin eğitimcilerinin öğretime yönelik görüşlerinde, öğretim etkinliklerinin tamamlanma süresi, öğretim sonunda oluşturulması beklenen ürünler, başarının değerlendirilmesi, öğretim programının içeriği, ders materyali kullanımı ve sınıf yönetimi konularına yönelik görüşleri irdelenmiştir.

Öğretim etkinliklerinin tamamlanma sürelerine ilişkin elde edilen bulgulara göre, eğitimcilerin yarısı etkinliklerin tamamlanma sürelerinin programın önerdiği şekilde olması gerektiğini, diğer bir yarısı da kursiyere göre değişken olması gerektiğini savunmuştur. Programa göre olması gereken düşüncesini savunan eğitimcilere göre,

- Belirlenmiş süre yoğunlaşmayı sağlar.
- Programın hazırlanma aşamasında, programı hazırlayanlar bu süreleri planlar ve ona göre düzenlerler.

Bir eğitici, "Programın öngördüğü sürenin dışına çıkıldığı zaman, konular yetişmiyor ve müfredatın içeriği eksik kalıyor." demiştir. Bu tür düşünceleri paylaşan eğitimcilerin, doğrudan öğretim modelinin ders programına ve programın içinde belirtilen zaman limitlerine olan bağımlılığına vurgu yaptığı ifade edilebilir. Doğrudan öğretim modelinde eğitici, programa ve onun yönergelerine sıkı sıkıya bağlıdır.



Değişken olması gerektiğini düşünen eğitimcilerle göre ise,

- Kursiyerlerin hazır bulunuşluğu ve önbilgileri etkinliğin başarı ile uygulanabilme süresini etkiler.
- Zaman ve mekan sınırlaması yaratıcılığı kısıtlar.

Bu tür düşünceleri paylaşan eğitimcilerin, öğrenme süresinin her birey için farklı olduğunu ve bu sürenin ürünün başarı ile tamamlandığı süre olduğu anlayışını destekledikleri söylenebilir. Oluşturmacılıkta öğrenme süresi önceden belli olmamakla beraber, grup dinamiğine, bireyin önkoşullarına, deneyimlerine ve bireysel özelliklerine göre değişkenlik gösterebilir.

Öğretim sonunda oluşturulması beklenen ürünlere ilişkin elde edilen bulgulara göre, eğitimcilerin büyük bir kısmı farklı ürünler çıkmasını arzuladıklarını belirtmişlerdir. Bulgular ışığında şu ifadelerle ulaşılmıştır:

- Kursiyerler, kendi bilgi ve becerilerini kullanarak birbirinden farklı ama aynı işe hizmet eden ürünler çıkarmalıdır.
- Ürünlerdeki farklılıklar güzeldir.

Araştırmaya katılan bir eğitmen, *"Çeşitlilik farklı düşüncelerin ve becerilerin eseridir. Herkes aynı şeyi yaparsa gelişme yaşanmaz."* demiştir. Bulguların, oluşturmacı anlayışın temel ilkelerinden olan yaratıcı yapı, bireysel farklılık ve farklılığa göre yorumlama sonucunda farklı ürünlerin çıkması ile örtüştüğü ifade edilebilir. Ayrıca farklı düşüncelerden ortaya çıkan farklı ürünlerin birlikte yapılması kısaca grup çalışması da eğitimcilerin üzerinde durduğu konular olmuştur.

Başarının değerlendirilmesine ilişkin eğitimcilerden elde edilen bulgulara göre, çoğu eğitmen, uygulamaya yönelik ve performans temelli değerlendirmenin ve kazanılan bilgilerin bir projeye dökülmesinin öneminden söz etmişlerdir. Ancak hazırlanan projelerin günlük hayatta kullanılabilir ve uygulanabilirliklerinin de değerlendirme aşamasında önemli bir olgu olduğunu ifade etmişlerdir. Bir eğitmen *"Günümüzde her şey proje mantığında uygulanmaktadır. Özellikle Avrupa Birliği çalışmalarının neredeyse hepsi projeler aracılığıyla yürütülmektedir. Bu nedenle sınıf içinde yapılacak proje çalışmaları göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir."* demiştir. Bu soruya verilen cevaplardan elde edilen verilerin, oluşturmacı anlayışla örtüştüğü söylenebilir. Oluşturmacı anlayışta, değerlendirme ürün odaklı, süreç ve performans temellidir. Aynı zamanda projeler, oluşturmacılıkta, değerlendirmenin önemli araçlarıdır.

Öğretim programının içeriğine ilişkin elde edilen bulgulara göre, eğitimciler içeriğin hazır bir şekilde Bakanlık tarafından kendilerine sunulduğu ifade etmişlerdir. Ancak, eğitimcilerin büyük bir kısmı, içeriğin genel çerçevesini bozmadan kendi alanlarıyla ilgili bölümlerde gündemi yakalayabilmek adına değişiklikler yaptıklarını da söylemişlerdir. Doğrudan öğretim modelinde içerik önceden verildiği için Bakanlığın hazır içerik sunumunun doğrudan öğretim modeli ile örtüştüğü ifade edilebilir. Ancak, eğitimcilerin içerikte bazı değişiklikler yapmalarının da, oluşturmacı yaklaşıma yakın olduğu düşünülebilir. Çünkü, oluşturmacı anlayışa göre içerik kursiyerin eğilimleri, ihtiyaçları, önkoşulları ve günün değişen ve gelişen dünya ölçütleri göz önüne alınarak yapılandırılır.

Ders materyali kullanımına ilişkin elde edilen bulgulara göre, eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu, kullanılacak materyali kendilerinin seçtiğini kesin ve katı bir dille belirtmişlerdir. Bu soruda elde edilen verilerin, doğrudan öğretim modeli eğitmen tipi ile benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Doğrudan öğretim modelinde eğitmen yönlendiren ve hakim rolde olduğu için sınıfta kullanılacak materyali de kendisi seçer ve getirir. Oysa ki, oluşturmacı anlayışa göre

kursiyerler sınıf-içi etkinliklerde kullanılacak materyali kendileri seçerler veya oluştururlar.

Sınıf yönetimine ilişkin elde edilen bulgulara göre, eğiticilerin, doğrudan öğretim modeli eğitici tipi özellikleri taşıdığı söylenebilir. Aşağıda belirtilen maddeler cevaplar arasında yoğunluk kazanmıştır.

- Programın sunduğu içerik ilgi çekici ve ihtiyaçlara cevap veriyor nitelikteyse otorite kendiliğinden zaten ortaya çıkar.
- Planlama iyi bir yönetim için önceliklidir.
- Hayat ile bağlantılı konular otoritenin sağlanmasına yardımcı olur.
- Konulan hedefler ulaşılabilir ve gelen kursiyerlerin özelliklerine göre olmalıdır. Olmadığı takdirde ilgi dağılır ve otorite boşluğu doğar.

Verilen cevaplarda bulunan "otorite" ve "konulan hedefler" ifadelerinin doğrudan öğretim modeline yakın olduğu söylenebilir. Doğrudan öğretim modelinde eğitici hakim ve otorite sahibi olan kişidir. Oysa ki oluşturmacı anlayışa göre eğitim ikliminde korku, baskı, otorite olmamalıdır. Eğitim iklimi mümkün olduğunca özgür, öğrenmeye teşvik edici, merak uyandıran bir şekilde yapılandırılmalıdır.

##### 5. SONUÇLAR (CONCLUSIONS)

Yapılan çalışma sonucunda, M.E.B.'e bağlı, Mersin Hizmet-içi Eğitim Enstitüsü'nde yürütülen hizmet-içi eğitimlerde görev alan yetişkin eğiticilerinin eğitim uygulamalarını, hem doğrudan öğretim modeline hem de oluşturmacı anlayışa göre şekillendirdikleri söylenebilir.

Bazı noktalarda yetişkin eğiticilerinin sıkı bir doğrudan öğretim modeli uyguladığının ön plana çıktığı ifade edilebilir. Özellikle eğiticilerin, ders programına bağlılıkları, sınıf yönetiminde otoriter bir yapıda bulunmaları, sınıf-içi etkinliklerde kullanılacak materyalin seçimini üstlenmeleri, hedeflerin ve bu hedeflere götürecek içeriğin önceden ortaya konması gerektiğini düşünmeleri ve en önemlisi kursiyerleri yönlendirici faaliyetlerde bulunmaları bu yapıyla örtüşen etkinliklerdir.

Ancak belli noktalarda da; eğiticilerin oluşturmacı anlayışa yakınlık gösterdiği söylenebilir. Eğiticilerin kursiyerlerden farklı ürünler bekliyor olmaları, bireysel farklılıkların öğrenme üzerine olan etkisinin farkında olmaları, değerlendirme sürecinde proje ve ürün temelli değerlendirmeye önem vermeleri ve gerekli olduğu durumlarda içeriğin dışında kursiyerlerin istekleri ve ihtiyaçlarına yönelik bilgi sunmaları; eğiticilerin oluşturmacı anlayışa yakın davranışlar sergilediklerini düşünmemize yardımcı olabilir.

Elde edilen veriler ışığında, yürütülmekte olan hizmet-içi yetişkin eğitiminde, eğiticilerin her iki modeli de farklı süreçlerde kullandıkları gözlemlenmiştir. Fakat süreç daha çok doğrudan öğretim modeline yakınlığı ortaya koymuştur. Aslında her iki modeli de tamamen birbirinden kopartmak, ayırmak doğru değildir. Doğrudan öğretim modeli oluşturmacı anlayışın sağlıklı yürütülebilmesi için gerekli altyapının hazırlanmasında etkin rol oynamaktadır. Oluşturmacılıkta bilginin verimli ve etkin bir şekilde yapılandırılabilmesi için bireylerin sahip olduğu ön koşullar önemlidir. Bu nedenle yetişkin eğitimi kapsamında yapılan eğitim uygulamalarında bireylerin ön koşullarının oluşturulmasında doğrudan öğretim modeli kullanılabilir. Böylece oluşturmacı yaklaşım için bir altyapının doğrudan öğretim modeli ile gerçekleştirilebileceği düşünülebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Türkiye’de hızla artan yetişkin eğitimi ihtiyacını karşılayabilmek ve Avrupa Birliği’nin temel eğitim politikalarına yön veren Lizbon Stratejisi ile desteklenen Hayat-Boyu Öğrenme anlayışını güçlü bir şekilde yaygınlaştırabilmek için Y.Ö.K. tarafından, lisans eğitimi düzeyinde yetişkin eğitimi programlarının açılması teşvik edilmelidir.
- Yetişkin eğitimi kurslarını verecek eğitimcilerle yetişkin eğitim uygulamalarına yön veren oluşturmacılık ve doğrudan öğretim modeli yöntemleri ve gereklilikleri hakkında detaylı bilgi sunumu yapılmalıdır.
- Yetişkin eğitimi veren yetişkin eğitimcilerine sadece eğitim içeriği hakkında değil yetişkin eğitimi ilkeleri ve andragoji kavramı kapsamında yetişkin özelliklerine yönelik yetişkin eğitimcilerinin eğitimi şeklinde seminerler verilmelidir.

#### **KAYNAKLAR (REFERENCES)**

1. Hiemstra, R., (2007). Adult Education: An Overview. New York: Syracuse University Adult Education Web Page. <http://www-Distance.syr.edu/aeoverview.html>. Erişim tarihi: 19.05.2009.
2. Özden, Y., (2005). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
3. Akay, C., Ortaöğretim İngilizce Dersinde Okuma ve Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Oluşturmacılık Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi.
4. Akay, C., Ortaöğretim İngilizce Dersinde Okuma ve Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Oluşturmacılık Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi.
5. Yanpar, T., (2001). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı (Constructivist) Yaklaşımın Öğrenciler Üzerindeki Çok Yönlü Etkilerinin Niteliksel ve Niceliksel Olarak İncelenmesi. Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi. (Doktora Sonrası Yapılan Yayımlanmamış Bağımsız Bir Araştırma Raporu)
6. Demirel, Ö., (2003). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
7. Ültanır, Y.G., (2008). Constructivism ve Structuralism. Doktora Ders Notları. Mersin: Mersin Üniversitesi.
8. Wrobel, S., (1996). The Effectiveness of Direct Instruction on the Various Reading Achievement Categories. Technical Research-Report, No:143. ERIC Publications, US Department Of Education. [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov). Erişim tarihi: 19.06.2009.
9. Kurt, İ., (2000). Yetişkin Eğitimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
10. Imel, S., (1999). Roles for Adult Educators. Trends and Issues Alert. No:7. ERIC Publications US Department Of Education. [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov). Erişim tarihi: 19.06.2009.
11. The Free Dictionary. [www.thefreedictionary.com](http://www.thefreedictionary.com). Erişim tarihi: 29.07.2009.
12. Özdemir, S.T., (2003). Tıp Eğitimi ve Yetişkin Öğrenmesi. Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi: Sayı:29, ss:25-28.
13. Yalçın, E., (2002). Öğrenen ve Öğreten Arasındaki İlişkinin Yetişkin Eğitimi Süreci Açısından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

14. Köylü, M., (2007). Yetişkin Eğitimin Temel Prensipleri. [www.psikoweb.com](http://www.psikoweb.com), Erişim tarihi: 16.06.2009.
15. Karasar, N., (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. (7. Baskı). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
16. Yıldırım, A, ve Şimşek, H., (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
17. Snider, V. and Schumitsch, R., (2006). A Comparison of Teacher Attitudes and Beliefs about Issues in Education Across Conventional and Direct Instruction Schools. *Journal of Direct Instruction: Vol:6, No:1, ss:17-33.*