

T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TARİH EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YAPICI ÖĞRENME MODELİNİN (CONSTRUCTIVIST TEACHING MODEL)  
SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEKİ TARİH ÜNİTELERİNE UYGULANMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Hazırlayan  
Ali Zafer SAĞIROĞLU

113226

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN

Ankara-2002

**T.C.**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TARİH EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**YAPICI ÖĞRENME MODELİNİN (CONSTRUCTIVIST TEACHING MODEL)  
SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEKİ TARİH ÜNİTELERİNE UYGULANMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan**  
**Ali Zafer SAĞIROĞLU**

**Tez Danışmanı**  
**Prof. Dr. Mustafa SAFRAN**

**Ankara-2002**

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Ali Zafer SAĞIROĞLU'NA ait "Yapıcı Öğrenme Modelinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Tarih Ünitelerine Uygulanması" adlı tez çalışması jürimiz tarafından Tarih Eğitimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan ..... M. Safran ..... Prof. Dr. Mustafa SAFRAN

Üye ..... N. Haylı ..... Prof. Dr. Necdet HAYTA

Üye ..... Yrd. Doç. Dr. Cenqiz DÖNMEZ

## ÖZET

Sosyal Bilgiler ve Tarih eğitimi ile ilgili çalışmalar ülkemizde henüz çok yenidir. Diğer taraftan geleneksel olarak yürürlükte olan uygulamalar ise değişen çağın ve yeni eğitim anlayışlarının gereklerine cevap verememektedir. Geleneksel tarih eğitimi anlayışı bilgi aktarmaya yönelik olarak uygulanmakta, bu durum ise öğrencilerin ezberci bir tutum takınmalarına neden olmaktadır. Öğrenciler kendilerine geçmişle ilgili olarak sunulan tarihi bilgilerin ne işe yaradığını bilememekte, bu bilgileri anlamlı hale getirememektedirler. Bu nedenle tarih eğitimi anlayışı ile ilgili köklü değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu değişikliklere cevap olabilecek alternatif eğitim anlayışlarından biri de son yıllarda yoğun ilgi görmeye başlayan yapıcı öğrenme modelidir. Bu model epistemolojik alandan başlayarak program, sınıf ortamı, öğretmen, ölçme-değerlendirme gibi farklı ve çeşitli alanlarda alternatif çözüm önerileri teklif etmektedir. Temel olarak bilginin insan zihninde yapılandırıldığını savunan yapıcı model, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını savunmaktadır. Tarih eğitimi ile ilgili olarak ise öğrencinin tarihi bilgiyi ezberlemesinden ziyade, tarihi bilgi vasıtası ile bir takım bilişsel beceriler geliştirmesini ön görmektedir. Eleştirel ve analitik düşünebilme, doğru karar verebilme ve problem çözebilme gibi bilişsel becerilerin kazandırılması için tarihi bilgiyi bir araç olarak kabul eden bir anlayış söz konusudur. Yapıcılık ile ilgili çalışmaların artması ile bu çalışmaların ışığında yapılacak tarih eğitimi ile ilgili uygulamaların alan için verimli sonuçlar ortaya koyacağı kanaatini taşımaktayız.

## ABSTRACT

Generally, Social Studies and History teaching studies in Turkey are just at the beginning. On the other hand, the existing applications are not sufficient for the needs of news in the world. Traditionally, history teaching is accepted as a transfer of historical knowledge. This kind of attitude led the students to memorize. Students could not comprehend the meaning and importance of the historical knowledge. Therefore, there is necessary radical change in the attitude towards the teaching history. One of the alternative educational understanding is constructivist learning theory which is one of the most popular theory in the world in recent years. Constructivist learning theory have many alternative proposal about the deficiencies of the traditional education system. Constructivism, essentially, defends the point of view that knowledge is constructed in the mind of human, so education should be programmed at the center of student. In teaching history, it offers the development of student's mind by the way historical knowledge, instead of memorization. There is an understanding that using historical knowledge as a tool to develop some mental skills like critical thinking, making true decision. We hope the opinion that the application of constructivist ideas to the teaching history will enhance the quality of the area.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ .....	iii
GİRİŞ .....	iv

## BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. ÖĞRENME</b>	1
<b>1.1. NESNELCİ ANLAYIŞ</b>	3
1.1.2. Nesnelci Anlayışa Dayalı Öğretim Uygulamaları	5
<b>1.2. DAVRANIŞÇI KURAM</b>	6
<b>1.3. BİLİŞSEL KURAM</b>	10
<b>1.3.1. YAPICILIK (CONSTRUCTIVISM)</b>	13
1.3.1.1. Yapıcı Yaklaşımın Temel Özellikleri	15
1.3.1.2. Yapıcılığın Son Yıllarda Yoğun İlgi Görmesinin Nedenleri	16
1.3.1.3. Yapıcılığın Öğretimdeki Temel Özellikleri	17
<b>1.3.2. BİLİŞSEL YAPICILIK (COGNITIVE CONSTRUCTIVISM)</b>	25
1.3.2.1. Piaget'nin Gelişim Dönemi Modeli	27
1.3.2.2. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı	29
<b>1.3.3. SOSYAL YAPICILIK (SOCIAL CONSTRUCTIVISM)</b>	36
<b>1.3.4. RADİCAL YAPICILIK (RADICAL CONSTRUCTIVISM)</b>	45

## II. BÖLÜM

<b>2. YAPICI ÖĞRENME MODELİ İLKELERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEKİ TARİH EĞİTİMİNE UYGULANMASI</b>	47
<b>2.1. PROGRAM</b>	47

<b>2.2. SINIF İÇİ UYGULAMALAR</b>	<b>53</b>
<b>2.3. ÖĞRETMEN MODELİ</b>	<b>59</b>
<b>2.4. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME</b>	<b>67</b>
<b>SONUÇ</b>	<b>70</b>
<b>KAYNAKÇA</b>	<b>73</b>



## ÖNSÖZ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün Yüksek Lisans çalışma programının gereği olarak hazırlanan bu araştırma, Yapıcı Öğrenme Modelinin Sosyal Bilgiler Dersinde yer alan Tarih ünitelerine uygulanması konusunun incelenmesi amacı ile hazırlanmıştır.

Bu amaçla konu ile ilgili yerli ve yabancı literatür taranmıştır. İlk olarak Yapıcı Öğrenme modeli ile ilgili olarak yapılmış yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiştir. Ardından Türkiye'de uygulanmakta olan Tarih Eğitiminin yapısı ve sorunları incelenerek, mevcut sorunlara Yapıcı Öğrenme Modelinin getirdiği alternatif çözüm önerileri üzerinde durulmuştur.

Yapılan bu araştırmanın Tarih Öğretimi ve Yapıcı Öğrenme Modeli ile ilgili yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağını umuyoruz.

Bu araştırmanın her aşamasında yardımlarını ve rehberliğini esirgemeyen danışmanın sayın Prof. Dr. Mustafa SAFRAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca, özellikle, tez konusunun tespit edilmesinde ve literatürün toplanmasında katkılarından dolayı Arş. Gör. Dr. Bahri ATA'ya, çalışmanın her safhasında maddi ve manevi yardımları ile beni destekleyen ve yol gösteren değerli meslektaşım Arş. Gör. Hüseyin KÖKSAL'a teşekkür etmek isterim

Temmuz 2002

ANKARA

Ali Zafer SAĞIROĞLU



## GİRİŞ

İnsanın doğuştan getirdiği en önemli özelliklerinden biri bilgiye olan ihtiyacı ve zorunluluğudur. Bilgi olmadan insanın yaşamasını sürdürmesi beklenemez. Ancak sürekli gelişen ve değişen bir dünyada insanın ortaya çıkan her yeni bilgiyi edinmesi ve uygulaması mümkün değildir. Bunun yanında insan edindiği bilgileri belirli bir metot çerçevesinde işlemek zorundadır. Bu zorunluluk ise bilim adı altında toplanır.

Temelde bilimi iki ana başlık altında toplamak mümkündür: insanın, doğa ve fiziki dünya ile olan ilişkisini inceleyen doğa bilimleri ile diğer insan ve insan grupları ile olan ilişkilerini inceleyen sosyal bilimler. Bahsi geçen bu temel bilim gruplarının ise kendi alt grup bilim dalları bulunmaktadır.

Özellikle 19 yy'dan sonra dünyada gözlenen hızlı değişim ile birlikte bir tür bilgi patlaması ile karşılaşılması, bilim türlerinin artmasına neden olmuştur. Hayatın hemen her alanı ile ilgili olarak ortaya çıkan farklı ihtisas grupları beraberinde farklı ve çeşitli bilgileri, daha sonra ise bu bilgilerin metotlu hale gelmesi ile yeni bilim dallarını ortaya çıkarmıştır.

Bilginin çoğalması ile birlikte sosyal hayatın da daha karmaşık bir hale geldiği, toplumsal çatışmaların ve değişimlerin arttığı da söylenebilir (Erden; 1996). Bu durum ise insanın bilgiyi sistemli bir biçimde öğrenme ihtiyacını ortaya çıkarmış, bunun neticesinde ise formal bir eğitim sistemi geliştirilmiştir.

Eğitim sistemi içerisine sosyal bilimlerin bütün konularını yerleştirmek mümkün değildir. Bunu yerine ABD'da 20.yy başında eğitim kurumlarında bir konu alanı ya da ders olarak sosyal bilgiler dersleri programlara konulmaya başlanmıştır.

Sosyal Bilgiler derslerinin bir konu alanı olarak eğitim programlarına girmesi, ilerlemecilik akımının "demokratik toplum için vatandaş yetiştirme" görüşünün etkisi ile gerçekleşmiştir.

1930'lu yıllarda yeniden kurmacılık ve çocuk merkezli yaklaşımı benimseyen eğitimciler de sosyal bilgiler programının gerçekleştirilmesi için çaba göstermişlerdir. 1940'lı ve

1950'li yıllarda sosyal bilgiler programları büyük ölçüde tarih ve coğrafya ağırlıklı olarak düzenlenmiştir. 1960'lı ve 1970'li yılların ortasına kadar sosyal bilgiler derslerine ağır eleştiriler yöneltilmiş ve "Yeni Sosyal Bilgiler" adı altında reform hareketleri başlatılmıştır.

1970'li yıllarda ise yeni yaklaşımın başarısız olduğu görülmüş ve 1980'li yıllarda "temele dönme" adı altında geleneksel yaklaşıma dönülmüştür (Erden;2000).

Türkiye'de uygulanan Sosyal Bilgiler derslerinde ABD ekolünün etkileri gözükmektedir. Buna göre Amerikalı ünlü eğitimci John Dewey'in 1924'te ülkemize gelmesi ile başlayan süreç, 1968'den itibaren uygulanan ilköğretim programları ile devam etmiştir.

Dewey'in etkisi ile öğretim ilkelerinin belirlenmesi ve programlarının hazırlanmasında ilerlemecilik felsefesinin hakim olduğu söylenebilir. Buna göre eğitim ile demokrasi birlikte gelişir. Okul demokratik toplumun küçük bir örneğidir. Öğrenciler bu ortam içerisinde demokratik tutum ve becerileri kazanırlar (Erden;2000).

Diğer taraftan Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçları olarak kabul edilen görüşleri üç temel noktada toplamak mümkündür:

**1-Vatandaşlık aktarımı olarak öğretilen Sosyal Bilgiler:** Vatandaşlık, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında, sadakat, kabullenme, uyum ve güven duygularının geliştirilmesi ile geleneksel değer ve inançların kavratılması ile öğretilmektedir. Diğer bir deyişle öğrencinin toplum hayatına hazırlanmasında gerekli olan doğru değer yargıları ve inançları bilme ve uygulamasının öğretilmesi denilebilir. Öğrenci bu tutum ve değerleri öğrenirken toplum hayatına da uyum sağlamayı öğrenir.

Yöntem olarak ise kavram ve olguların verilmesi ve iletilmesi anlamında aktarma yöntemi benimsenir. Değer ve inançların, uyum ve kabullenmeyi teşvik eden ders kitapları, ders anlatımı ve alıştırmalar ile aktarılması ön görülür. Öğrencilerin neye inanması bekleniyor ise o konular üzerinde durulur.

İçeriğin belirlenmesi konusunda gerçekleşmiş olaylardan ders almak için örnek olaylar seçilerek öğrencilerin yorumlaması ve gereken değerlerin, tutumların benimsenerek uygulanması beklenir.

**2-Sosyal bilimler yaklaşımı ile öğretilen Sosyal Bilgiler:** Bu yaklaşım vatandaşlık eğitiminin sosyal bilimlerin içeriğinin, sosyal bilimcilerin düşünme tarzlarının ve sosyal bilimcilerin üzerinde durdukları problemlerin kavratılması yolu ile öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Kısaca bu yaklaşım öğrenciyi bir sosyal bilimci gibi yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Bu yaklaşımda keşfetme ve problem çözme amaçlı düşünme yöntemi kullanılır. Bu yolla öğrencilerin sosyal bilimlerin gerektirdiği düşünme tarzlarını öğrenmesi beklenir. Öğrenciler farklı sosyal bilimler alanlarında kabul edilen düşünme tarzlarını öğrenmelidirler.

Her sosyal bilim alanı için farklı olgular, kavram ve genellemeler içeriği oluşturur. Bir sosyal bilimci yaklaşımı ile bilgilerin doğruluğu test edilir. Sosyal bilimlerin üzerinde durduğu içerik baz alınır.

**3-Düşünceye dayalı araştırma yaklaşımı ile öğretilen Sosyal Bilgiler:** Bu yaklaşım son derece hızlı değişen ve gelişen dünyada vatandaşların ihtiyaç ve ilgilerinden yola çıkılarak elde edilen bilgiler çerçevesinde sürdürülen problem çözme işlemi ile öğretilmektedir. Vatandaşlık eğitimi öğrencinin toplumsal ve bireysel problemler karşısında mantıklı, makul ve düşünülerek alınmış kararlara varmasını sağlamaya yöneliktir.

Düşünceye dayalı yaklaşımı araştırma yolu ile problem çözme yönteminin gerçekleştirilmesini esas alır. İncelemeli düşünme süreci yardımı ile bilginin doğruluğu test edilir. Bu sayede öğrencilerin kalıplaşmış bilgileri deneme yolu ile bunların doğruluğunu test etmeleri ve bu sayede anlamlı bilgiler edinmeleri beklenir.

Üzerinde durulacak içeriği belirleyen konuların seçiminde öğrencilerin gereksinim ve ilgi alanları göz önünde bulundurulur. İşlenecek konuların seçiminde öğrencilerin görüşlerine de başvurulur.

Görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler derslerinin amaçları, yöntem ve içeriği konusunda üç farklı yaklaşım söz konusudur. Temel olarak her üçü de iyi bir vatandaş yetiştirmeyi kendisine hedef edinmiş ise de, bunun yanında iyi bir bilim adamı ya da iyi düşünebilen bir birey yetiştirmeyi hedefleyen yaklaşımlarda ağırlık kazanmaktadır.

Çağdaş dünyada iyi bir vatandaşın beklenen vasıflar arasında karşılaşılan problemlerle doğru bir biçimde baş edebilme yeteneğine sahip olmak, sunulan bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sınamak, anlamlı bilgilerle donanmak gibi özellikler öne çıkmaktadır.

Bu noktadan hareketle sosyal bilgiler derslerinin programlarının hazırlanmasında farklı anlayışların gündeme geldiği söylenebilir. Bu anlayışlar çerçevesinde müfredatların bilgi merkezli bir anlayıştan ziyade öğrencinin yetkin bir vatandaş olarak yetişmesini sağlamaya yönelik anlayışların ağırlık kazanmaya başladığı söylenebilir.

Yeni gelişen bu anlayışın son yüzyıl içerisinde psikoloji alanındaki ve buna paralel olarak eğitim dünyasındaki gelişmelerden kaynaklandığı söylenebilir. Özellikle öğrenme konusu ile ilgili geliştirilen yeni anlayışları beraberinde yeni eğitim anlayışlarını getirmiştir. Buna göre öğrenme ile ilgili olarak öğrenci merkezli bir öğrenme anlayışının yeni eğitim yaklaşımlarına hakim olmaya başladığı söylenebilir.

Yapıcı öğrenme modeli son yıllarda geliştirilen yeni anlayışları kendi çatısı altında toplayamaya çalışan bir yaklaşımdır. Bu nedenle yeni anlayışları derli toplu bir biçimde ve bir arada sunması nedeni ile her geçen gün ilginin arttığı bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim dünyasındaki gelişmelerin Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerine ne şekilde uygulanabileceğini görmek açısından yapıcılığın incelenmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle bu tezin konusu olarak seçilen yapıcı öğrenme modelinin özellikle tarih eğitimine önemli katkılarının olacağı düşünülmüştür.

## I.BÖLÜM

### 1. ÖĞRENME

Öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen kalıcı ve sürekli değişikliklerdir. (Bacanlı, 2001)

İnsan, herhangi bir konuda bilgi ve becerisi yokken, gösterdiği çaba sonucunda, o konuyu öğrenebilir. Ya da yanlış bildiği bir konuyu, yine bir süre “çalışma” dan sonra, doğru davranış göstererek öğrenebilir. Kendi yaşantısı aracılığı ile yapılan her iki türlü davranış değişikliği de öğrenme olarak adlandırılır. Bu sayede insan, daha önce yapamadığı bir şeyi yapabilir, düşünemediği bir şeyi düşünebilir hale gelmiştir. Burada gerek “yapmak”, gerekse “düşünmek” suretiyle ortaya çıkan ürün niteliğindeki tepkisel değişikliklere, en geniş anlamıyla, “davranış” denir. Bu nedenle davranışların bir kısmı dışarıdan gözlemlenebilir olduğu halde, bir kısmı fikir yada görüş olarak zihinde bulunur.

Eğitimde aslanan, kişide oluşacak davranış değişikliklerinin “olumlu” yani “istenen” yada “beğenilen” yönde olmasıdır. Öğrenme, bir kimse yada bunu yerine geçecek bir araç vasıtasıyla gerçekleştirilirse, yapılan işlemin niteliği değişir ve “öğretim” olur. Bu nedenle, “öğrenme” kavramı, hem eğitim, hem de öğretim kavramlarının temelidir denilebilir. Diğer yandan, öğrenme, öğretim ve eğitim kavramları kapsam açısından içiçe geçmiş kavramlardır. (Binbaşoğlu;1991)

Diğer taraftan öğrenmenin kişinin çevresi ile olan etkileşimi sonucu oluştuğunu ve bireyin davranışlarında bu etkileşimin sonucunda değişiklik meydana geldiğini savunan eğitimcilerde vardır. Bireyin çevresi ile etkileşim kurmasından kastedilen, bireyin çevresindeki uyarıcıları duyu organları aracılığı ile alarak bunlara bir tepkide

bulunmasıdır. Bu etkileşimin davranış değişikliği olarak ortaya çıkması doğaldır. (Fidan;1985)

Davranışların bir kısmının dışarıdan gözlemlenebilir olduğu, bir kısmının ise insan zihninde bulunduğu daha önce belirtilmişti. Davranışın bu iki boyutun, öğrenme yaklaşımlarında iki farklı yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır.

Eğitim ve öğretim uygulamalarının temelinde, bir çok araştırma ve uygulama deneyimlerinin sonucu olarak ortaya konmuş, insanların nasıl ve ne şekilde öğrendiğini açıklamaya çalışan çeşitli genelleme ve ilkeleri olan bir öğrenme modeli, sistemi ve anlayışı yatar.

Buna göre gözlemlenebilir davranışlar üzerinde duran yaklaşıma davranışçı yaklaşım, zihinde meydana gelen davranış değişiklikleri üzerinde duran yaklaşıma ise bilişsel yaklaşım denilmektedir.

Bu iki ayrı görüşün algılama, bilme, anlama ve öğrenmeye ilişkin açıklamaları oldukça farklıdır. Dolayısıyla, bu farklı açıklamaların öğretim uygulamaları üzerindeki doğurguları da karşıtlık göstermektedir.

Davranışçı kuramlar daha çok hayvanlar üzerinde ve basit davranışlar hakkında çalışmalar yaparak öğrenmenin kurallarını bulmaya çalışmışlardır. Bilişsel kuramcılar ise, problem çözme ve kavram öğretimi gibi bilişsel ve karmaşık davranışlarla ilgilenmişlerdir. (Selçuk;1996)

Öğrenme ve öğretme ile ilgili düzenlemelerde son yıllarda hakim olan yaklaşım bilişsel yaklaşımdır. Bilişsel psikoloji alanında meydana gelen gelişmeler öğretimin düzenlenmesinde önemli sonuçlar doğurmuştur. Ancak, davranışçı psikolojinin de öğretimi düzenlemedeki etkisi ağırlıklı bir şekilde sürmektedir.

Davranışçı açıdan, öğrenciden beklenen öğretim sırasında düzenlenen uyarıcılara tepkide bulunmasıdır. Bu tepkiler, pekiştirme ve kademeli yaklaşma yolu ile istenen davranışlara dönüştürülür. Bu noktada davranışçı kuramın öğrenciye mekanik yaklaşımı önemli bir eleştiri konusu haline dönüşmektedir. Öğrencinin ara değişken olarak rolü göz ardı edilmektedir.

Diğer taraftan bilişsel yaklaşımda, öğrenme süreci ve bu süreçte ara değişken olarak öğrencinin rolü önemlidir. Öğrenci, sadece çevreden gelen uyarıcılara karşı tepki gösteren kişi değil aynı zamanda gelen bilgiyi kendisinde var olan bilişsel yapılara göre yeniden organize eden, anlamlandıran yeni bilişsel yapılar geliştiren kişidir.

Bilişsel yaklaşım çevre, duyuşsal kayıt, işleyen bellek (kısa süreli bellek), uzun süreli bellek arasında bilginin akışını düzenleyen, anlamlı öğrenmeyi geliştiren stratejilerin kullanımına önem vermektedir. (Senemoğlu,1997)

Gerek davranışçı kuram, gerekse bilişsel kuramlar temelinde nesnelci anlayışa dayalıdır. Bu nedenle bu kuramların ortaya koydukları uygulamaların anlaşılabilmesi için nesnelci yaklaşım ne olduğunu bilmek gerekir.

### 1.1. NESNELCİ ANLAYIŞ

Nesnelci anlayış bilginin ne olduğu ve bir şeyi bilmenin ne anlama geldiği üzerine ilişkin felsefi bir görüştür (Bednar, Cunningham, Duffy& Perry; 1995'den aktaran Deryakulu). Buna göre; dünya ve içindeki canlı ve cansız varlıklar ile bu varlıklar arasındaki etkileşimin sonucu olarak ortaya çıkan olaylar "tam ve tek" bir

yapıya sahiptir (Lakoff 1987'den aktaran Deryakulu). Bu yapı, "doğru" yada "gerçeklik" olarak kabul edilmektedir.

Nesnelci görüş bilginin insandan bağımsız olarak savunur (Little,1996). Dolayısıyla, bireyden bağımsız olarak var olan böyle bir gerçeklik bireyin zihninde oluşturduğu anlam, zaten dünyada varolan bilgilerin zihne aktarılmasının sonucundan başka bir şey değildir(Duffy&Bednar 1991'aktaran Deryakulu). Bu nedenle; bilginin, bireyden bağımsız olarak var olduğunu kabul eden nesnelci görüş, öğretimin hedefinin bu bağımsız bilginin olabildiğince etkili bir biçimde öğrenciye aktarılması olduğunu savunmaktadır. Buna dayalı olarak da, öğrencinin hedefi bu bilgileri almak; öğretmenin hedefi ise öğrencilerine bu bilgileri aktarmaktır. Öğretim, önceden belirlenmiş bilgilerin (içeriğin) öğrencilere aktarılması; öğrenme ise bu bilgilerin öğrencilerin zihninde sunulduğu şekilde oluşma sürecidir.

Nesnelci görüş, değişik geçmiş deneyimlere sahip bireylerin, aynı öğrenme uygulamasının sonucunda farklı anlayışlar geliştirebileceklerini kabul etmekle birlikte, bunun istenilen bir sonuç olmadığını, çünkü bu durumun eksik, yanlış ya da hatalı anlayışlara neden olabileceğini ileri sürmektedir. Oysa ulaşılması gereken, herkesin dünya ile aynı nesnel, tam ve doğru bir anlayışı kazanmasıdır. (Deryakulu;2000)

Nesnelci anlayışın ortaya koyduğu bu anlayış karşısında, son yıllarda eğitimciler arasında bilimsel bilginin doğasına ve değerine ilişkin yapılan tartışmalar etrafında şu beş soru gündeme gelmiştir;

- 1- Bilgi kesin ve değişmeyen değerler midir, yoksa bireye göre anlam kazanan geçici bir birikim midir?
- 2- Dersler ansiklopedik bilgileri mi yüklemeli yoksa konuları ve olayları derinliğine anlamayı, eleştirel düşünmeyi mi esas almalı?



- 3- Okullar öğrencileri gelecek için gerekli bilgiyle mi yüklemeli, yoksa okulda verilen bilgilerin yaşam boyu yetmeyeceğini kabul ederek öğrenmeyi mi öğretmelidir?
- 4- Bilgi öğrencinin dışında gerçekleşen ve formal disiplin alanlarının öğretmen tarafından öğrenciye yüklenmesi ile mi, yoksa formal disiplinlerin ışığı altında etkileşim ile mi (en iyi biçimde) elde edilir?
- 5- Eğitim, sadece sözel ve sayısal zekayı geliştirme midir, yoksa görsel, ritmik ve benlik gelişimini de içine alan çok yönlü zihinsel gelişmeyi mi hedeflemelidir? (Saban;2000)

### 1.1.2. Nesnelci Görüşe Dayalı Öğretim Uygulamaları

Nesnelci anlayışa dayalı olarak hazırlanan bir eğitim programına göre, öğrencilerin bilmesi gerektiği düşünülen bilgiler (içerik) bölünebilecek en küçük ve basit bilgi birimlerine ayrılır. Böylece, bilgi birbirini izleyen küçük parçalar halinde öğrenciye aktarılır. Bu şekilde parçalardan oluşan bilgiler, öğrencinin ulaşması hedeflenen bilgi ve beceriyi kazanmasına neden olur. Öğretimi bilgi aktarma olarak gören nesnelci anlayış, hedeflenen bilgi, becerilerin dışındaki tüm bilgi ve becerileri dışlar (Bednar, Cunningham, Duffy&Perry'den aktaran Deryakulu;2000).

Nesnelci yaklaşıma göre hazırlanmış bir program, öğrencilerin hedeflenen öğretim süreci sonunda edindikleri anlamlı bilgileri içerir. Dolayısıyla, öğrenmeyi öğrenciye bilgi aktarımı olarak gören böyle bir anlayış neyin, ne kadar öğrenildiğini saptamak üzere, sınıfta gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine değil, hedeflenen bilgi ve becerilerin ne kadar aktarıldığını önemser. Bu nedenle öğretimden ayrı olarak yapılan ve uygulanan bilgiyi ölçen standart sınavları kullanır.

Nesnelci anlayışın eğitim alanında çok çeşitli yansımaları bulunmaktadır. Aynı anlayıştan yola çıkarak ortaya çıkan bu farklılıkların genel özelliği öğrencilerin ve

bireyin iç dünyası yada bireysel farklılıklarından daha çok, dış çevrenin düzenlenmesine ağırlık veren anlayışlar olmasıdır. (Deryakulu;2000)

Nesnelci anlayışa dayalı geleneksel öğretim yöntemlerinin genel özellikleri şunlardır:

- 1- Bilgi aktarmaya ağırlık veren öğretim anlayışı,
- 2- Ders kitaplarına aşırı bağımlılık,
- 3- Öğretmenin mutlak egemenliği,
- 4- Öğrencileri araştırmaya yöneltmeyerek, öğrenciyi dinleyen ve izleyen konumunda tutarak, edilgen kılan uygulamalar,
- 5- Yaratıcı düşünme ve kişisel görüşleri açıklamaya izin vermeyen sınıf ortamı,

Yukarıda verilen özelliklere dayalı öğretim anlayışları beraberinde bir takım sorunları getirmektedir. Bu sorunları şu şekilde özetleyebiliriz:

- 1- Öğretilen bilgilerin kalıcı olması,
- 2- Bilgilerin sınavlar için ezberlenip hızla unutulması,
- 3- Bilginin büyük bir çoğunluğunun öğrencilerce eksik ya da yanlış anlaşılması,
- 4- Öğrenilen bilgi ve becerilerin gerçek dünyada etkin bir biçimde kullanılmıyor olması.

## 1.2. DAVRANIŞÇI KURAM

Davranışçı kuramın kurucusu olarak John B. Watson kabul edilmektedir. Watson'un en belirgin varsayımı, davranışın çevre tarafından şekillendirildiğidir.

Watson'a göre psikoloji, etki ile tepki arasındaki ilişkileri araştıran bir bilimdir. Öğrenme ise davranışlarda, izlenebilir ve ölçülebilir olarak etkiye karşı tepki olarak görülür. (Ekiz;2001) Davranışçı yaklaşım öğrenmeyi uyarana-tepki psikolojisi olarak ele alır. Öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasında bağın kurulması şeklinde tanımlar. Organizmanın içinde olup bitenleri dikkate almaz. (Selçuk;1996)

Skinner ve daha sonraki davranışçılar ise, bu görüşü geliştirip, öğrenme olayının sadece etki-tepki ilişkisine dayanmadığını, burada çevrenin de bireyin üzerinde önemli bir etkisinin bulunduğunu ileri sürmüşlerdir. Davranışçı kuramla ilgilenen ilk eğitimciler, dışarıdan gözlenemeyen ve ölçülemeyen içsel-zihinsel süreçlerin varlığını kabul etmekle birlikte, zihinde olup bitenler ile fazla ilgilenmeden, herhangi bir bilinçten bağımsız olarak da öğrenmenin gerçekleşebileceğini savunmuşlardır. (Ekiz;2001)

Davranışçı kuramın öğrenme ile ilgili teorilerini geliştiren iki önemli psikolog; Pavlov (1849-1936) ve Skinner'dir.

Pavlov'un öğrenme konusunda ortaya koyduğu teoriye klasik şartlanma denilmektedir. Bu teori tarih boyunca özellikle hayvanların yetiştirilmesinde kullanılan şartlı tepki öğrenmesi olarak bilinen klasik bir öğretim yöntemidir. Pavlov'un özellikle köpeklerle laboratuvar ortamında gerçekleştirdiği deneylerin sonucunda elde ettiği verilerle ortaya koyduğu öğrenme ilkelerini içerir.

Bir diğer davranışçı psikolog olan Skinner'in teorisi ise operant şartlanma diye bilinen kuramdır. Bu kuramı kısaca davranışın sonuçlarına göre bireyin kendisini ayarlaması olarak tarif edebiliriz. Buna göre bireye yaptığı davranışların sonunda verilen pekiştireç ya da ceza kişinin davranışını kuvvetlendirmesine neden olacaktır. Dolayısıyla bireye gösterdiği davranışının sonunda verilen tepki, öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan unsur olarak kabul edilmektedir. (Selçuk;1996)

Pavlov ve Skinner ortaya koyduğu öğrenme ilkeleri pek çok yönden eleştirilmiştir. Bu tür öğrenme yöntemlerinin bireylerin “beynini yıkama”ya ve bireylerde öğrenilmiş çaresizlik diye tanımlanan bir takım davranış bozukluklarının ortaya çıkmasına neden olduğu ileri sürülmüştür. (Senemoğlu;1997)

Davranışçı kuram, adından da anlaşılacağı gibi, öğrenmeyi bireyin davranışlarındaki gözlemlenebilir davranışların toplamı olarak görmektedir. Buna göre; öğrencinin verilen uyarıcıya (öğretimle sunulan içeriğe) karşı gösterdiği istenen tepki (gözlemlenebilen davranış) öğrenme olarak kabul edilmektedir.

Bu nedenle; davranışçı kurama göre, öğrenci davranışlarını kendilerine verilen amaçlar doğrultusunda ayarlamalıdır. Öğrenme önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda verilmiş uyarıcılara gösterilen istendik davranışların aşamalı olarak güçlendirilmesine bağlı kabul edilmektedir. Bunu yaparken öğretim, öğrencinin davranışlarını dışarıdan koşullama ya da biçimlendirme üzerine odaklanmaktadır. Örneğin, istenen davranışı gösteren öğrenciye “aferin”, “pekiyi” gibi yada iyi bir not verilerek bu durum pekiştirilerek, gelecekte de göstermesi sağlanmaktadır.

Davranışçı kuramın öğrenme anlayışında öğrencinin zihinsel etkinliklerine önem verilmemekte, bunun nedeni olarak da zihinsel etkinliklerin dışarıdan yeterince gözlemlenebilir olmaması gösterilmektedir. Öğrenme sürecinde öğrencinin zihinsel gelişimini dışlayan bu kuram, temel olarak istenilen davranışların oluşmasını sağlayacak dış çevrenin düzenlenmesi üzerinde odaklanmaktadır.

Davranışçı kurama dayalı öğretim anlayışında, programcılar tarafından hedef öğrenci kitlesinin özellikleri tespit edilir, ardından amaçlar belirlenir ve bu amaçlara ulaşmak için öğrencilerin neleri bilmeleri gerektiğini kapsayan bir içerik hazırlanır. Ardından belirlenen içeriğin en etkili ve verimli şekilde hangi ortam aracılığı ile, hangi

yöntemle sunulacağı belirlenir. En son olarak öğrenme çıktılarının nasıl ve hangi araçlarla değerlendirileceği belirlenir.

Bütün bunların yanı sıra, davranışçı öğretim uygulamalarında, öğrencilerin öğrenirken ne tür etkinliklerde bulunacaklarını tamamen onlar adına öğretmen yada uzmanlar belirler. Örneğin; ders kitaplarında verilen amaç cümleleri, soru cümleleri, ünite sonlarında verilen konu özetleri, öğrencinin dikkatini çekmek için altı çizilen, italik ya da koyu yazılmış kelimeler gibi...

Burada varılmak istenen, öğrenciyi verilen uyarıcıları algılamaya dışarıdan yönlendirmektir. Bu etkinlikler, öğrencinin algılamasını sağlamak üzere belirli tepkilerin gösterilmesini gerektirir. Öte yandan, davranışçı etkinliklerle sağlanan algılamanın düzeyi, öğrencilerin daha önceki bilgi ve deneyimlerine ulaşmalarını çok fazla gerektirmez.

Bu etkinlikler, daha çok yeni karşılaşılmış bilgilere ilişkin algılama yapılmasını gerektirdiği için oldukça düşük yada yüzeysel uyarıcılar olarak kabul edilmektedir. (Jonassen'den aktaran Deryakulu;2000)

Yeni karşılaşılan bilgilerin geçmişte öğrenilenlerle yeterince ilişkilendirilemeden yüzeysel olarak işlenmesi, bu bilgilerin sadece sunulan biçimi ile öğrenilmesine neden olmakta, bu da edinilen bilgilerin kalıcı olması ve farklı bağlamlara transferi noktasında ciddi sorunlarla karşılaşılmasına yol açmaktadır.

### 1.3. BİLİŞSEL KURAM

Davranışçı kuram, öğrenciye verilen uyaranlar karşısında öğrencinin gösterdiği tepkileri, öğrencinin öğrenmeye etkin bir şekilde katılımı olarak yorumlamaktadır. Bu tepkilerin sıklığı derecesinde öğrenmenin daha iyi gerçekleştiği düşünülmektedir.

Bilgi işlemeye dayalı bilişsel öğrenme kuramının savunucuları, davranışçı kuramın bu görüşüne karşı çıkmaktadırlar. Bilişsel kurama göre, birey edilgen bir uyaran alıcısı değildir. İnsan zihni çevreden gelen uyarıcıları etkin bir biçimde işler ve onları yeni biçimlere dönüştürür. Biliş, insanın bilgi edinmesini plan yapmasını, problem çözmesini sağlayan algı, hafıza v.b. süreçleri açıklamak amacı ile kullanılan bir kavramdır. Bilişsel yaklaşımın amacı zihinsel süreçlerin nasıl örgütlendiğini ve çalıştığını açıklamaktır. Bu yaklaşım bir anlamda davranışçılığın yetersizliğine bir tepki olarak doğmuştur ve insan davranışlarının sadece etki-tepki çerçevesinde açıklanamayacağı ileri sürülmüştür. (Selçuk,1996)

Bilişsel kuramın savunucuları, davranışçı kuramın ortaya koyduğu uyaran-tepki sürecinde öğrencilerin etkin değil pasif bir konumda bulduklarını, sürecin en başından sonuna kadar, öğrenci adına öğretimi yada öğretim materyallerini tasarlayan kişiler tarafından belirlendiğini düşünmektedirler. Bu durum, her öğrencinin bireysel özellikleri ve geçmiş deneyimleri göz önünde bulundurulmadan ortaya koyulduğu için öğrencinin yaratıcılığını engellemektedir. Bu tür bir öğrenme anlayışı, önceden belirlenmiş etkinliklerin gerçekleştirilmesi şeklinde sınırlandırıldığı için öğrencinin öğrenmeye etkin katılımını azaltarak, zihinsel açıdan edilgenleşmesine neden olmaktadır.

Bilgi işlemeye dayalı bilişsel kurama göre öğrenme, dışsal uyarıcıların içsel yada zihinsel süreçlerle işlenmesi yoluyla oluşmaktadır. Bu kurama göre, dış çevreden duyu organları aracılığı ile algılanan uyarıcılar, zihinde bir bilgisayarın verileri işlemesi gibi işlenmektedir.

Bilişsel işlemeye dayalı bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenciler, öğretim sırasında kendilerine sunulan uyarıcılara edilgen biçimde tepki vermek yerine, etkin biçimde araçlarla sunulan bilgilere dikkatlerini vermektedirler. Ayrıca, yeni edinilen bilgilerle ilgili olarak önceden edinilmiş bilgileri bellekten çağırarak, yeni ve eski bilgileri karşılaştırıp, ilişkilendirerek yapısal açıdan yeniden düzenlenmektedirler. Daha sonra ki öğrenmelerde ise benzer süreçler tekrar edilmekte ve sonra ki öğrenmelerde mevcut yapı bellekten geri çağırılarak yeniden oluşturma sürecine girmektedir. (Jonassen'den aktaran Deryakulu;2000)

Bu kuramda insan belleği duyuşsal bellek, kısa-dönemli bellek (çalışan bellek), uzun-dönemli bellek gibi bazı bölümlere ayrılarak kavramsallaştırılmaktadır. Aşağıdaki şekilde bilgilerin bellekte nasıl işlendiğine dair bir model verilmiştir.

Duyuş organları aracılığı ile alınan bilgiler ilk olarak duyuşsal belleğe girmektedir. Buraya gelen bütün bilgiler bellekte işlenmemektedir. Alınan bilgiler içersinde bireyin seçici dikkati devreye girerek algılanan bilgiler içersinde yalnızca dikkati çekenler yada bir amaç doğrultusunda kullanılabilirler olanlar kısa-dönemli belleğe aktarılmaktadır.

Kısa-dönemli bellek, yeni karşılaşılan bilgilerle önceden öğrenilmiş mevcut bilgilerin ilişkilendirildiği ve yapısal açıdan tekrar değerlendirildiği bellektir. Duyuş organları yolu ile alınarak duyuşsal bellekten alınan ham bilgilerin (information) anlamlı bilgiler (knowledge) haline dönüştürülme süreci burada gerçekleştirilmektedir.

Uzun dönemli bellek ise, anlamlı bilgilerin kalıcı olarak saklandığı yerdir. Burada bulunan kalıcı bilgiler, önce duyuşsal belleğe gelerek kısa-dönemli belleğe aktarılan yeni bilgiler olduğu zaman kısa dönemli bellekte bilişsel bir sürece girmek üzere tekrar geri çağırılmaktadırlar. Geri çağırılan eski kalıcı bilgiler yeni gelen bilgiler

ile karşılaştırılıp, değerlendirildikten sonra yeni oluşmuş yeni yapı içerisinde tekrar uzun-dönemli belleğe aktarılmaktadırlar. (Deryakulu;2000)

Bilgi işlemeye dayalı bilişsel kuramı temel alan öğretim uygulamalarında tıpkı davranışçı kuramda olduğu gibi, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği öğrenci davranışlarındaki değişimler göz alınarak değerlendirilmektedir. Öğrencinin davranışlarındaki değişiklikler, zihinsel etkinliklerin sonucunda ortaya çıkan bilgi yapısındaki değişikliklerin göstergesi olarak kabul edilmektedir. (Deryakulu;2000)

Bilişsel kuram, öğrenme konusunda bilginin öğrencinin zihninde işlenerek ortaya çıktığını savunarak davranışçı kuramdan ayrılmakla birlikte, bilginin ne olduğu ve bilginin kaynağı gibi epistemolojik konularda aynı nesnelci görüşü paylaşmaktadır.

Nesnelci görüşün varsayımlarını temel alan hem davranışçı, hem de bilgi işlemeye dayalı bilişsel öğrenme kuramını benimseyen öğretim uygulamalarında öğrencilerin hangi amaçlarla, hangi içeriği, nasıl öğrenecekleri konusunda kendi kararını verme ve bu kararları uygulayabilme olanakları bulunmamaktadır. Bu iki kurama dayalı öğretim uygulamalarında amaçlar, içerik, yöntem ve değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin katılımı olmadan başkalarının (program geliştirmecileri, öğretim tasarımcıları ya da öğretmenler) tarafından belirlenmekte, öğrenciler bunlara uymaya dışarıdan yönlendirilmektedir. Bu ise, öğrenme sürecine etkin öğrenci katılımı ve demokratiklik kavramıyla çelişmektedir.

Nesnelci kökenli öğretim uygulamaları öğrencilerin önceden belirlenmiş çeşitli etkinlikleri gerçekleştirerek ulaşımlarını vurgulamaları nedeniyle yönlendirme yaklaşım olarak nitelenmekte; öte yandan öğrencilerin öğretim sırasında kendi amaçlarını oluşturmalarına, hangi öğrenme deneyimlerini nasıl yaşayacaklarına kendilerinin karar vermelerine olanak tanıyan, öğrenme süreci üzerinde öğrenci



denetimini vurgulayan yapıcı görüşe dayalı öğretim uygulamaları ise demokratik yaklaşımlar olarak nitelenmektedir. (Schwier'den aktaran Deryakulu;2000)

### 1.3.1. YAPICILIK (CONSTRUCTIVISM)

Yapıcılık ile ilgili olarak ilk göze çarpan nokta, “constructivism” kelimesinin Türkçe’ye çevrilmesindeki farklılıktır. Konu ile ilgilenenler, kelimeyi Türkçe’ye çevirirken yapıcılık, yapısalcılık, oluşturmacılık, kurmacılık gibi farklı kelimelerle ifade etmeye çalışmaktadırlar. Bunlardan özellikle ikisi; yapıcılık ve yapısalcılık en fazla kullanılanlardır. Yapısalcılık kelimesi, felsefe ve psikoloji alanlarında kullanılan “structuralizm” kelimesini karşıladığı ve bu akımı ifade etmek için dilimizde kullanıldığı için karışıklığa neden olabilmektedir. Diğer taraftan “constructivism” kelimesinin tam karşılığını “inşa” kelimesi olduğu söylenebilir. Bugün kullanılan Türkçe’de ise bu kelimenin muadili olarak “yapılandırmak” kelimesinin kullanıldığını söyleyebiliriz. Bu nedenle “constructivism” kelimesinin tam karşılığının “yapıcılık” olduğu düşünülmüştür.

Yüzyıllardır filozoflar bilginin ne olduğu ve nasıl oluştuğu sorusunu tartışmışlardır. Pozitivist paradigma, gerçeğin nesnel bir biçimde var olduğunu ve gerçeğin kişinin dışında olduğunu, keşfedildiğini ve ortaya çıkarıldığını savunmuştur. Bu nedenle eğitim ve öğretim anlayışı nesnel gerçeğin ve bilginin öğrenciye aktarılması olarak kabul edilmiştir.

Daha sonraları, post-modernizm tartışmaları etrafında gelişen eğitim anlayışı ise bu paradigmanın aksine nesnel gerçeğe dayalı bilgi anlayışını terk ederek, bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılmak yerine oluşturulduğunu savunmuşlardır. Bu paradigmaya göre, bilgi artık kişinin dışında ya da kişiden tamamen

bağımsız (nesnel) değildir; aksine onun kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluşur ve öznelidir. Öznel gerçeklik üzerine kurulan bu bilgi yaklaşımı “constructivism” olarak adlandırılmıştır. (Kılıç;2001)

Yapısalcılar göre fikirler mutlak doğru ya da yanlış olarak desteklenemez. Kişilerin dünyayı nasıl kavradığı ve nasıl gerçeklik değeri verdiği anlaşılabilir. Yapısalcılar bilimsel olarak doğru hakkında konuşmaktansa, toplumun çoğunluğu tarafından genel olarak kabul edilenler hakkında konuşurlar (Colburn;2000). Yapısalcı görüşe göre bilgi ya da anlam bireysel olarak yapılandırılan bir şey olduğundan dünyada hiçbir nesne, olay,olgu ya da kavrama ilişkin tek ve nesnel bir gerçeklikten söz edilemez. Gerçeklik bir dereceye kadar, birey onu ne olarak tasarlırsa ya da algılırsa odur, görüşü hakimdir. (Deryakulu;2000)

Yapısalcı anlayışın bilgi özelliklerini Zoharık şu şekilde özetlemektedir;

**1-Bilgi, bireylerin kendileri tarafından yapılandırılır.** Bilgi, birtakım keşfedilmesi gereken kanunlar, gerçekler ve kavramlar topluluğu değildir. Çünkü bilgi, onu bilenden bağımsız olarak varolamaz. Dolayısıyla, insanlar kendi kişisel deneyimlerine ve yaşantılarına bir anlam verme sürecinde kendi bilgilerini yine kendileri oluştururlar. Yani, bireyin bildiği her şey, bir başkası tarafından değil, ancak o bireyin kendisi tarafından yapılandırılır.

**2-Bilgi, mutlaklık ifade etmez, değişken bir yapıya sahiptir.** Bilgi, varsayımlara dayanır. Bu nedenle yanılma payı her zaman için mevcuttur. Dolayısıyla, bilgi asla durağan bir yapıya sahip olamaz; çünkü, insanlar sürekli olarak yeni deneyimler ve yaşantılar edinirler. Ve insanların yeni yaşantılarına bağlı olarak yeni şeyler öğrenmeleri onların keşfettikleri her şeyin daima geçici veya tamamlanmamış bir yapıya sahip olmasına neden olmaktadır.

**3-Bilgi, bir birikim sonucu oluşur** ve insanların belli nesnelere ve olaylar hakkındaki anlayışlarını açığa vurmaları veya onları başkaları ile paylaşmaları sayesinde gelişir. Dolayısıyla, insanların belli nesnelere ve olaylar hakkındaki anlayışları, yine bu nesnelere ve olaylar hakkındaki yeni deneyimleri ile karşılaştırıldığında daha derin bir anlam ve kuvvet kazanır. Çünkü, insanlar bildiklerini diğerleri ile paylaşarak onlardan geribildirim alırlar. (Saban;2000)

#### **1.3.1.1. Yapıcı yaklaşımın temel özellikleri;**

- 1-Gerçeklik bilgisi kültürel çevre, adetler, birikimler ve kavramlar sayesinde bilinir. İnsan işaretler ve semboller vasıtası ile bilir ve düşünür.
- 2-İnsanlar sosyal bir yapı içerisinde dünyaya gelirler.
- 3-Gerçeklik oluşumu çevreye bağlıdır.
- 4-Gerçeklik ve bilgi sosyal çevre tarafından üretilir.
- 5-Her insan kendi gerçeklerini kendisi oluştururlar. ( Little;1996)

#### **1.3.1.2. Yapıcılığın son yıllarda yoğun ilgi görmesinin nedenleri;**

Yapıcılık geleneksel olarak uygulanan yöntemlerin başarılı sonuçlara ulaşmaması karşısında yenilik ihtiyacını karşılamaya talip olduğundan büyük ilgi ve kabul görmüştür. Bu yaklaşım sınıftaki odağı öğretmen egemenliğinden öğrenci merkezine çekerek, bir alternatif sunmaktadır.

Yapıcılık bilgi edinme ya da yaratma sorumluluğunu öğrenciye geçirmesi ve öğretmene atfedilen geleneksel rolleri değiştirmesi ile öğretmen-öğrenme süreçlerini vurgulamaktadır. Bu anlamda önerdiği eğitim reformu, yukarıdan yapılan bir çok eğitim reformunun aksine tabandan tavana doğru bir reform niteliğindedir.

Yapıcılık öğrenci, öğretmen ve okul yönetimini bir çok gereksiz bürokratik işleminden kurtarmaktadır.

Yapıcılık bilginin/gerçeğin bireyler tarafından yaratıldığını öne sürmesi farklı bakış açılarını ortaya çıkarma ve destekleme konusundaki ilgisi ile toplumdaki azınlık gruplarının düşüncelerinin önem kazanmasına neden olmuştur. (Brooks&Brooks'dan aktaran Kaptan&Korkmaz, 2000)

Yapıcı öğrenme modeli, öğrenmeyi temelde bireysel bir girişim olarak görmektedir. Her öğrenci önceden edindiği bazı bilgi ve yaşantılarından oluşan zihinsel bir yapıya sahiptir. Öğrencinin yeni edindiği bilgileri nasıl ve ne şekilde özümseyeceği ve önceki yaşantısı ile nasıl uyumlu hale getireceği öğretimde asıl önemli noktayı oluşturmaktadır. Öğretim sırasında öğretmenin görevi, çeşitli öğrenme görevli ve sorular yardımı ile öğrencilerde yeni karşılaştıkları bilgilerle mevcut zihinsel yapıları arasında bazı çelişkiler ortaya çıkarmak, daha sonra bu çelişkileri ortadan kaldırmalarına yardımcı olmaktır. Öğrenme ve gelişim, bu çelişkili durumları ortadan kaldırmaya çalışırken gerçekleşmektedir. (Deryakulu;2000)

### 1.3.1.3. Yapıcılığın öğretimdeki temel ilkeleri

- 1- Öğrencileri konuya ilgi uyandıran problemlere yöneltmek,
  - 2- Öğrenmeyi en genel olan kavramlarla yapılandırmak,
  - 3- Öğrencilerin bireysel görüşlerini ortaya çıkarmak,
  - 4- Eğitim programını öğrencilere hitap edecek şekilde düzenlemek,
  - 5- Öğrenmelerin değerlendirmesini, öğretim sürecinde yapmak.
- (Brooks&Brooks,1993)

#### 1.3.1.4. Yapıcı Öğrenme Modeli

Yapıcılık bir öğretim yöntemi yada stratejisi değildir. Yapıcılıkta öğretimden daha çok öğrenme üzerinde durulmaktadır. (Yaşar;1998)

Yapıcılığın temellerinin, eski Yunan Medeniyeti'nde yaşamış olan filozofların, özellikle Plato'nun eğitim ve öğrenme ile ilgili fikirlerine kadar uzanmakla birlikte, ilk defa 18. yy yaşamış olan Descartes ve Vico'nun görüşlerinde ortaya çıktığı söylenebilir. Bilginin doğasına ve insanın nasıl öğrendiğine dair ortaya konulan bu görüşler, 19. yy'da modern anlamda ki ilk eğitimciler olarak kabul edilen Piaget ve Bruner'in teorilerinin temellerini oluşturmuştur. Daha sonra bu teoriler John Dewey, Vygotsky gibi eğitimciler tarafından geliştirilerek, yapıcılık adı altında bir araya getirilmiştir. (Yanpar;2001)

Yapıcılık bilginin yada anlamın dış dünyada bireyden bağımsız olarak varolmadığını ve edilgen bir biçimde dışarıdan bireyin zihnine aktarılmadığını, tersine etkin bir biçimde birey tarafından zihinde yapılandırıldığını savunan felsefi temelli bir yaklaşımdır. Bu yönü onu diğer öğrenme modellerinden ayıran en önemli özelliğidir. (Deryakulu;2000)

Bununla beraber, yapıcılık, nesnel anlayışa dayalı bilişsel kuramlardan geliştirilmiştir. Bu nedenle davranışçı kuramlardan ziyade bilişselci kuramlarla benzerlikler gösterir.

Davranışçı kuramlar bireyin uyarıcı ve tepki arasında gelişen davranış değişiklikleri üzerinde durmuşlardır. Oysa ki, insan karşılaştığı durumlara mekanik bir şekilde tepki vermez. Bunun aksine, insanın davranışlarını yönlendiren idrak etme, sezme, düşünme ve karar verme gibi birtakım zihinsel becerileri ve süreçleri de söz

konusudur. Dolayısıyla insanın nasıl ve ne şekilde öğrendiğini araştırırken, her insanın kendine özgü özellikleri olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Yapıcı kuram, nesnelci kuramların tersine; bilginin, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretildiğini savunur. Bilgi; konu alanlarına bağlı olarak değil, bireylerin yarattığı ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak var olur. Bu yüzden deneysel, subjektif ve bireyseldir. Bilgi, “evrensel gerçekler” olarak değil “işleyen hipotezler” olarak görülür ve mutlak anlamda “doğru” olamayacağı savunulur. (No:9)

Yapıcı kuramcılar, bilginin öğrenenin varolan değerleri ve yaşantıları (tecrübeleri) tarafından üretildiğini düşünürler. Bu açıdan öğrenme, bireyin bilişsel özellikleri, içinde bulunulan kültür, öğrenmenin gerçekleştiği çevre ve öğrencinin öğrenmede üstlendiği rollere göre biçimlenmektedir. Buna göre bilgi, konu alanlarına göre değil, bireyin algıladığı ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak ortaya çıkar.(Demirel;2001)

Her bireyin daha önceki yaşantılarından oluşan bir bilişsel yapısı vardır. Birey yeni karşılaştığı olaylara bu bilişsel yapısıyla yaklaşır. Varolan bilişsel yapısı yeni olayları algılamasını da etkiler. Yeni karşılaştığı olayları varolan bilişsel yapısını kullanarak anlamaya çalışır. Mevcut bilişsel yapı edinilen yeni bilgiler ile gelişerek, zenginleşir. Dolayısıyla, her bireyin olaylara kendi bilgi ve deneyimleri ile yaklaştığını; yeni bilgilerin ise gözlemler ve bu gözlemlerden çıkarılan yorumların üzerine kurulduğu ileri sürülmektedir. (Kılıç;2001)

Yapıcı kuram, öğrencilere bir takım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiğini inkar etmemekle birlikte, eğitim sürecinde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular. Dolayısıyla, yapısalcı kuramın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi aktarmak yerine, öğrencilerin kendi bilgilerini yine kendilerinin

yapılandırması gerektiği görüşü yatar. Nitekim bu durum, bilginin doğasının bir gereğidir.(Saban;2000)

Yapıcı görüşe göre öğrenme, öğrencinin duyu organları aracılığı ile dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu yada kavrama ilişkin zihninde kendi gerçekliğini (bilgilerini) yapılandırması yada en azından önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlaması sürecidir. (Jonassen’den aktaran Deryakulu;2000)

Her birey, doğduğu andan yaşadığı ana kadar çeşitli bireysel ve toplumsal deneyimler geçirir ve bu deneyimlerin bırakmış olduğu izlenimler ile oluşan bir zihinsel yapıya sahip olur. Bu zihinsel yapıya uzun dönemli bellek, bilişsel çerçeve yada bilgi tabanı da denmektedir.

Birey, öğrenme sürecinde yeni karşılaştığı ham bilgileri (information) varolan zihinsel yapıları ile karşılaştırarak, yeni edindikleri bilgileri varolan yapı içerisinde uygun bir yere yerleştirmeye çalışırlar. Eğer yeni edinilen bilgiler mevcut yapı ile çelişmiyor ve birey yeni bilgileri ile eski bilgilerini ilişkilendirebiliyorsa, yeni bilgiler mevcut zihin yapısının bir parçası haline gelir. Böylece, başlangıçta ilgisiz ve anlamsız gibi görünen ham bilgiler, önceden edinilmiş olanlarla ilişkilendirilerek, özümşenerek yada içselleştirilerek anlamlı bilgiye (knowledge) dönüştürülür.

Ancak, yeni karşılaşılan bilgiler ile mevcut zihinsel yapısıyla çelişiyor, yada yeni ve eski bilgiler arasında bir uyumsuzluk söz konusu ise o zaman birey yeni edindiği bilgiler doğrultusunda zihinsel yapısında bazı değişiklikler yaparak, bu çatışma durumunu ortadan kaldırma yoluna gidecektir. Her yeni öğrenme deneyimi, bireyin mevcut zihinsel yapısını tekrar gözden geçirdiği, ona yeni edindikleri ile bir şeyler eklediği, gerektiğinde değiştirdiği ve böylece onu geliştirdiği içsel bir deneyimdir. Öğrenen kişi bu sürece hem fiziksel olarak, hem de zihinsel olarak katılır. Bütün bu sürece, yapıcı görüş tarafından “bilgi yapılandırma” etkinliği denilmektedir.

Bireyin yapılandığı bilgi ya da anlam, onun daha önceden edinmiş olduğu bilgileri, tutumları, inançları içinde yaşamış olduğu toplumsal ve kültürel çevrenin değerleri gibi şeylerden etkilenir. İnsan zihni, tüm bu edindiği bilgi, tutum, inanç ve değerleri dış dünyadan algıladığı nesne, olay, olgu ve kavramları yorumlamada bir süzgeç gibi kullanmaktadır. (Jonassen'den aktaran Deryakulu;2000)

Başka bir deyişle, bireyin bir şeyi bilmesi ya da anlaması, o şeye ilişkin yaşadığı fiziksel ya da toplumsal deneyimi daha önce ki bilgileri ve deneyimi ışığında zihninde nasıl yorumladığına bağlıdır. Her ne kadar öğrenciler, öğretim sürecinde kendilerine sağlanan öğrenme deneyimlerini birlikte yaşasalar da, daha önce sahip oldukları farklı deneyimler ve edindikleri bilgiler değişik olduğundan, bu yeni deneyime birebir aynı anlamı vermeyecekler ya da bu deneyimi aynı biçimde yorumlamayacaklardır. Tersine, her öğrenci o deneyime ilişkin olarak zihninde bireysel ve kendine özgü anlamı ya da yorumu yapılandıracaktır. Bu nedenledir ki, öğrencilerin daha önce edindikleri bilgi ve deneyimler, öğrenmeyi kolaylaştıran ve güçlendiren zengin bir kaynak olarak görülmektedir.

Bununla birlikte, yapıcı görüşün savunduğu biçimiyle, öğretim sırasında her öğrencinin kendi bilgi ve deneyimleri ışığında, kendi bilgi, anlam ve yorumuna ulaşacağı düşüncesi, öğretim sonunda her öğrencinin konu hakkında birbirinde farklı ve kopuk bilgiler, anlamlar ya da yorumlar oluşturacağı şeklinde anlaşılmalıdır. Üstelik her öğrencinin, öğrenme deneyimi sırasında bireysel olarak yapılandığı bilgi, anlam ya da yorum öğrencilerin önbilgi ve beceri yetersizlikleri, konuya bakışlarındaki yanlılıklar gibi nedenlerle eşit ölçüde geçerli olmayabilir. Yapıcı görüşe göre, öğrencinin öğrenme süreci sonunda zihninde bireysel olarak oluşturduğu bilgi, anlam ya da yorumlar üzerinde toplumsal olarak da uzlaşmış bilgi, anlam ya da yorumlar olmalıdır. Diğer bir deyişle, yapıcı görüş, öğrenmenin bireysel olduğu kadar toplumsal bir etkinlik olduğunu da savunmaktadır.



Yapıcı öğrenme modeli, kuramsal açıdan kendi içinde, bilişsel, sosyal ve radikal yapıcılık olarak üç farklı eğilimi barındırmaktadır. Bu üç farklı eğilimi şu şekilde özetlemek mümkündür;

Bilişsel eğilimli yapıcı görüş, öğrenmeyi temelde bireysel bir gelişim olarak görmektedir. Her öğrenci önceden edindiği bazı bilgi ve deneyimlerden oluşan zihinsel bir yapıya sahiptir. Öğrencinin yeni edindiği bilgileri nasıl özümseyeceği ve önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle nasıl bütünleştireceği öğretimde asıl önemli noktayı oluşturmaktadır. Öğretim sırasında öğretmenin asıl görevi, çeşitli öğrenme görevleri ve sorular yardımıyla öğrencilerde yeni karşılaştıkları bilgilerle varolan zihinsel yapıları arasında bazı çelişkiler yaratmak, ardından da öğrencilerin bu çelişkili durumları çözmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin bireysel olarak bilgileri yapılandırması, bu çelişkili durumlara çözüm seçenekleri üretmeleri sırasında gerçekleşmektedir.

Yapıcılık içerisindeki diğer bir eğilim olan sosyal yapıcılık ise, öğrenmeyi bireyin yaşadığı toplumsal ve kültürel yapı içerisinde gerçekleşen bilinçli bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Öğrenciler anlamlı bilgiyi toplumsal ve kültürel yapı içerisindeki etkileşimleri sırasında yapılandırır. Sınıf toplumun kültürünü yansıtan bir yerdir. Bu nedenle öğrencilerin bireysel olarak bilgiyi yapılandırması, aslında toplumun üyelerince paylaşılan bilgilerin öğrenci tarafından toplumsal etkileşim sırasında içselleştirilmesidir. Öğretimde önemli olan, öğrencilere bilgi yapılandırma sürecinde öteki öğrenciler ve öğretmenle etkileşimde bulunabilecekleri toplumsal bir çevre olanağı sağlamaktır. (Scheurman'dan aktaran Deryakulu;2000)

Bir diğer yapıcı eğilim ise radikal yapıcılıktır. Radikal yapıcılık eğitim ve öğretim ile ilgili olarak süregelen geleneksel anlayışları sorgulayan ve bilgi, gerçeklik, bilginin ne şekilde ve nasıl elde edildiğine dair felsefi görüşler ortaya koyan yaklaşımdır.

Adından da anlaşılacağı gibi mevcut geleneksel anlayışlara köklü eleştiriler getirdiği için radikal olarak tanımlanmaktadır.

Her ne kadar, kuramsal olarak bilişsel ve toplumsal yönelimli yapıcı görüşlerde öğrenme sırasında öğrencilerin bilgiyi yapılandırması bireysel ya da toplumsal bir etkinlik olarak iki farklı biçimde değerlendirilmekte ise de, bir çok yapıcı öğretim uygulaması her üç eğilimi de harmanlayarak kullanmakta, öğrencilerin öğrenme sırasında bilgileri hem bireysel olarak hem de toplumsal olarak yapılandıklarını belirtmektedir. Buna göre sınıfın toplumsal yapısı, öğrenciye belirli bir konuya ilişkin bireysel olarak yapılandığı bilgi ve görüşlerini toplumsal olarak sınama olanağı sağlamaktadır. Sınıf içi tartışmalar ve görüş alışverişleri yoluyla, öğrenci hem öğretmenin hem de öteki öğrencilerin konuyla ilgili farklı görüşlerini tanımakta, kendi görüşleri ile bu görüşleri karşılaştırmakta, ya kendi görüşünü kabul ettirmekte, ya da onların görüşlerini benimsemektedir.

Böylece öğrenciler hem toplum içinde kendi görüşlerini açıklayabilme, hem başkalarının görüşlerini dinleme, anlama ve benimseme, hem de farklı görüşlere saygı gösterme gibi demokratik beceri ya da tutumları kazanmaktadırlar. Sonuçta, öğrenilmeye çalışılan konuyla ilgili her öğrenci önce kendi bireysel görüşünü oluşturmakta, ardından sınıfın ortak katılımının ürünü, paylaşılan ve üzerinde uzlaşılan bir görüş geliştirmektedir. (Deryakulu;2000)

Buraya kadar yapıcı öğrenme modeli ile ilgili görüşleri şu şekilde özetlemek mümkündür;

- 1- Bilgi, pasif olarak ya da kişisel bir katkıda bulunma olmaksızın inşa (construct) edilemez. Dolayısıyla, öğrenme pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.

- 2- Anlama, adaptasyon sonucu ortaya çıkar; birey kendi tecrübe, bilgi ve birikimleri ile tartışılan konu arasında uyumlandırma sağlayarak, ele alınan konuyu anlar.
- 3- Bilgi, etkileşim sonucu oluşturulur; diğer bir deyişle öğrenme sosyal bir olaydır. Kullanılan dil ve içinde bulunulan sosyal yapı bu etkileşimde önemli rol oynar. Öğrenme bireylerin perspektiflerini paylaşmak, bilgi alış-verişinde bulunmak ve problemleri işbirliğine dayalı olarak çözmek üzere başkalarıyla olan etkileşimleri sayesinde gelişir.
- 4- Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir. Öğrenme bireylerin çeşitli kavramlar ile ilgili daha önce ki anlayışlarını daha karmaşık ve daha geçerli hale getirmek için yeniden yapılandırmasıdır.
- 5- Öğrenme öznedir. Öğrenme, bir bireyin öğrendiği şeyleri çeşitli semboller, metaforlar, imgeler, grafikler veya modeller yoluyla içselleştirmesidir.
- 6- Öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir; Öğrenciler, alıştırma yapmak yerine, gerçek hayatta karşılaştıkları problemlere benzer nitelikte ki problemleri çözmeyi öğrenirler.
- 7- Öğrenme duygusaldır. Zihin ve duygu birbirleriyle ilişkilidir. Dolayısıyla, öğrenmenin doğası şu unsurlardan etkilenir; bireyin kendi becerileri hakkında sahip olduğu görüşler ve farkındalıklar, öğrenme amaçlarının açıklığı, kişisel beklentiler ve öğrenmeye karşı olan motivasyon.

8- Öğrenme işinin niteliği, öğrenme sürecinde önemlidir, öğrenme işinin zorluk bakımından öğrencinin gelişimsel düzeyine uygunluğu, öğrencinin ihtiyaçlarıyla ilişkili olup olmadığı veya gerçek hayatla bağlantılı olup olmadığı gibi.

9- Öğrenme gelişimseldir ve bireylerin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimleri ile doğrudan ilişkilidir.

10- Öğrenme, öğrenci merkezlidir. Öğrenme, belli bir yer veya zamanda başlayıp belli bir yer ve zamanda durmaz, aksine sürekli olarak devam eder. (Saban;2000) (Durmuş;2001)

Aşağıdaki tabloda davranışçı, bilişsel ve yapıcı yaklaşımların çeşitli öğelere göre farklılıkları gösterilmiştir.

Temel Öğeler	Davranışçı	Bilişsel	Yapıcı
Bilginin niteliği	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişiden bağımsız.	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişinin önbilgilerine dayalı.	Bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayalı
Öğretmenin rolü	Bilgi aktarma	Bilgi edinme sürecini yönetme	Öğrenciye yardım etme, işbirliği, rehberlik
Öğrencinin rolü	Edilgen	Yarı etkin	Etkin
Öğrenme	Koşullama sonucu davranıştaki açık değişim	Bilgiyi işleme	Bireysel olarak keşfetme ve bilgiyi yapılandırma
Öğrenme türü	Ayırma	Bilgileri kısa dönemli	Gerçek durumlara

	Genelleme İlişkilendirme Zincirleme	bellekte işleme, uzun dönemli belleğe depolama	dayalı sorun çözme
Öğretim türü	Tümevarımcı	Tümevarımcı	Tümdengelimci
Öğretim stratejileri	Bilgiyi sunma, Alıştırma yapma, Geribildirim verme.	Öğrencinin bilişsel öğrenme stratejilerini harekete geçirme.	Etkin özdenetimli, içten güdülenmiş araştırıcı öğrenme
Eğitim ortamları	Çeşitli geleneksel ortamlar. (programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim v.b.	Öğretmen ve bilgisayara dayalı öğretim	Öğrencinin ilerlemek için zihinsel/fiziksel tepkiler göstermesini gerektiren etkileşimli ortamlar.
Değerlendirme	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Öğrenme süreci içinde ve ölçütten bağımsız

Davranışçı, Bilişsel ve Yapıcı Öğrenmenin Özellikleri (Deryakulu;2000)

Yapıcılık, daha öncede belirtildiği gibi, üç temel başlık altında ele alınmaktadır. Bu bölümde sırası ile bu üç farklı yapıcılık anlayışı ele alınacaktır.

### 1.3.2. BİLİŞSEL (ZİHİNSEL) YAPICILIK (COGNİTİVE CONSTRUCTIVISM)

Zihin gelişimi denilince ilk akla gelen Jean Piaget (1896-1980) ve onun kuramıdır. Bilişsel yapıcılığın, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve bilginin nasıl oluşturulduğu ile ilgili bölümünü onun ortaya koyduğu ilkeler oluşturur.(Kılıç;2001) Bunun nedeni ise Piaget'nin tutarlı ve felsefi temellere dayanan bir kuram geliştirmiş

olmasıdır. Piaget'nin çalışmalarının ağırlık noktasını bilgi felsefesi oluşturmuştur. (Bacanlı;2001)

Piaget bireylerin öğrenmesinin çevresiyle olan fiziksel ilişkileri sonucunda doğal, bireysel ve zihinsel bir etkinlik olduğunu ileri sürmektedir. Öğrenme sırasında, davranışçı yaklaşımın dikkate almadığı, zihin boyutuna oldukça önem vermektedir. Bu nedenle zihinsel yapıcılık yaklaşımının da kurucuları arasında kabul edilmektedir. (Ekiz;2001)

Piaget ortaya koyduğu görüşlerini uzun yıllar çocukları tanımak ve onların nasıl öğrendiklerine dair yaptığı araştırmalar sonunda elde etmiştir. Bu görüşlerinin temelini çocukların zihinsel gelişimi ile ilgili ortaya koyduğu sınıflandırması oluşturur. Bir diğer teorisi ise zihin gelişimi etkileyen faktörlerle ilgili ortaya koyduğu temel kavramlardır.

Piaget eğitim hayatına biyolog olarak başlamış ve çalışmalarını bu yönde geliştirmiştir. Dolayısıyla, davranışçı yaklaşımların aksine, insan zihnini bir mekanizma olarak değil, bir organizma olarak ele almıştır. Bu nedenle, Piaget'ye göre insan zihni sürekli işleyen ve canlı organizmanın diğer organlarına paralel olarak gelişen bir yapıya sahiptir. Bu durum, biyolojik gelişme ile öğrenme arasında oldukça sıkı bir ilişki olduğunu, öğrenmenin statik (durağan) olarak değil, bireyin zihinsel yapısının aktif olarak yapılandırılması (oluşturulması) sonucu oluştuğunu ortaya koymaktadır.

Zihinsel gelişim biyolojik gelişimle doğru orantılı bir süreçtir.(Levy;1991) Bu nedenle Piaget'nin gelişim modelinde çocukların öğrenmesi ile ilgili ileri sürülen dönemler önemli bir rol oynamaktadır. Piaget, bireylerin zihinsel kabiliyetlerinin belli dönemlerden geçerek geliştiğini ortaya koymuştur. Ona göre, öğrenme, davranışsal yaklaşımda olduğu gibi etki-tepki ilişkisi ile değil de, çevreyle aktif bir biçimde etkileşim sonucu öğrenilenlerin içselleştiği ve bunların yeni durumlara zihinsel olarak uyarlanarak gerçekleştiği şeklindedir. (Ekiz;2001)

### 1.3.2.1. Piaget'nin gelişim dönemi modeli

Piaget'ye göre çocukların öğrenme ve bilgi oluşturma ile ilgili olarak dört gelişim döneminden geçtiklerini ileri sürmüştür.

**1-Duyusal motor dönemi (0-18 ay / 2 yaş):** Bireyler bu dönemde kendi davranışlarıyla onların çevrelerine olan etkileri arasındaki ilişkileri kurmak ve onları anlamaya çalışmakla ilgilidirler. 0-18 aylar arası bireyler, suje ve obje ilişkilerini ayırt edemezler. Çevrelerini tanımaları el ve kol hareketlerinin kontrolü ile sağlanır. Genel olarak bu dönemin 18 ay ile 2 yaşlar arasında obje, oyu, boşluk zaman ve nedensel ilişkiler pratik aktiviteler yoluyla bilinmeye başlanır. Objeler, birbirlerinin çeşitliliğinden ve subjelerden ayırt edilmeye başlanır.

**2-İşlem öncesi dönem (18 ay/ 7yaş):** bireylerin düşünmesi sezgisel ve ben-merkezcidir (ego-centric). Bu döneme geçişin en önemli göstergesi dil ve kavram öğrenmedeki gelişmelerdir. Bireyler kendi bakış açıları ile başkalarının bakış açılarını ayırt etmede güçlük çekerler ve her şey onlara göre görüldüğü gibidir. Karşısındakilerin düşüncelerine, söylediklerine empati göstermezler.

**3-Somut işlem dönemi (7-14 yaş):** Bireylerin mantıksal düşüncelerini uygulayabilmek için kabiliyetleri gelişmeye başlar. Fakat, çeşitli konuları kavramsallaştırmak ve soyutlaştırmak için kabiliyetleri olgunlaşmamıştır. Bu dönem üç ana matematiksel- mantık alanını kapsamaktadır. Bunlar; korunum, sınıflandırma ve kategori etme dönemleridir. Korunum döneminin en önemli özelliği sayı, yükseklik, ağırlık, süreklilik, alan, yoğunluk ve hacim gibi kavramların açıklanması, bunların değişimi gibi konularda açıklamalarda bulunulması, sınıflandırma ve kategori etme dönemlerinde en önemli özellik ise, nesnelere özelliklerine, yapılarına göre ayırt edebilmeleri, aralarında karşılaştırmaların yapılabilmesidir.

**4-Soyut işlem dönemi (14 yaş ve sonrası):** Bireyler, olay ve olgulardan soyut kavramlar ve hipotezler kurabilirler. Etkileşimleri fiillere uygulama, transfer etmeyi içerir. Bu dönemde düşünme varsayımlar seviyesindedir. Diğer bir deyişle, herhangi bir iddianın doğruluğu testlere dayandırılır. (Ekiz;2001)

Piaget'nin bu gelişim dönemlerinin verilmesinin nedeni bireyin zihinsel gelişiminin her yaşa göre farklılık gösterdiği ve çocukların kendi zihinsel gelişimine uygun seviyede olmayan bilgileri öğrenemeyecekleridir. Görüldüğü gibi biyolojik gelişime bağlı yaş ile öğrenme arasında pozitif bir korelasyon bulunmaktadır. Eğitim programlarında bu konuya yeterince dikkat edilmemesi öğrenim konusunda güçlüklerin temelini teşkil etmektedir.

Piaget'nin gelişim dönemleri ile ilgili olarak ortaya koyduğu ve somut düşünme basamağından başlayarak soyut düşünmeye doğru ilerleyen teorisi kesinlik taşımamaktadır. Piaget'nin gelişim ile ilgili ortaya koyduğu yaşlar ortalama yaşlardır ve çevre koşulları, genetik yapı gibi farklı faktörlere göre değişiklik gösterebilmektedir.

Yapılan çalışmalar, zaman zaman 14-16 yaş arasındaki çocukların bile soyut düşünme evresine geçemediklerini ve somut düşünme evresinde kaldıklarını göstermektedir. Bu konu ile ilgili olarak yapılan diğer bir kısım araştırma ise, soyut işlem dönemine hiç geçemeyen insanların da olduğunu ortaya çıkarmıştır. Örneğin, dünyanın kırsal kesimlerinde yaşayan toplumların içinde bu tür örneklere rastlamak mümkündür. Benzer sonuçların Türkiye'nin kırsal kesimlerinde yapılan araştırmalarda da ortaya çıktığını söyleyebiliriz. (Ekiz;2001)

1983 yılında İngiltere'de orta okul ve lise düzeyinde yapılan çalışmalar 15 yaşındaki öğrencilerin yarısından fazlasının soyut düşünme evresine geçemediklerini



göstermiştir. Avusturya’da yapılan benzer bir araştırmada da aynı sonuca ulaşılmıştır. (Peter;1999)

Öte yandan bahsedilen konunun tersi de söz konusudur. Buna göre, yaşanan çevrenin elverişli olması ya da genetik özelliklerin uygunluğu gibi özelliklerden dolayı çok erken yaşlarda soyut düşünme evresine geçilebileceği de söylenebilir. Örneğin; 14 yaşındaki bir çocuk, “elektrik” kavramını öğrenmekte güçlük çekerken, aynı kavramı 8 yaşlarında bir çocuk, ailesinden elektrikçi olan bir kişinin yardımı ile, daha kolay öğrenebilmektedir. Bu nedenledir ki; öğrenme durumları içinde yaşanan çevre ve yaşantıların durumuna göre değişiklik gösterebilmektedir. Buna bağlı olarak yukarıdaki zihinsel gelişim dönemleri arasındaki geçişkenlikler hızlı ya da yavaş olabilmekte, bazen son evrenin hiç gerçekleşmediği durumlarda söz konusu olabilmektedir.

Piaget’e göre öğrenme bir süreçtir ve bu süreç içerisinde dünya hakkındaki bilginin oluşumu, öğrencinin aktif olarak katılımıyla olanaklıdır. Ona göre aktif öğrenme sırasında öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamak için bazı temel kavramların tanımlanması gerekmektedir. (Ekiz;2001)

### **1.3.2.2. Piaget’nin bilişsel gelişim kuramı**

Piaget zihin gelişimi kuramını geliştirmeden önce zihin ve zeka anlayışını ortaya koyarak anlaşılmasını kolaylaştırmaya çalışmıştır. Önce zekayı tanımlayarak işe başlamış, sonra zekanın işlevleri ve onu etkileyen faktörler üzerinde durmuştur. (Bacanlı;2001)

### **Temel kavramlar**

Piaget'nin bilişsel gelişim ile ilgili görüşlerinin doğru bir biçimde anlaşılabilmesi için bir takım temel kavramların açıklanması gerekmektedir. Bu kavramlar; zeka, örgütleme, uyum sağlama, şema, özümleme, uyma, dengeleme kavramlarıdır.

**Zeka**, psikologların üzerinde anlaşmakta güçlük çektikleri konulardan biridir. Zeka ile ilgili pek çok tanım yapılmış olmakla birlikte, üzerinde uzlaşılmış bir tanımdan bahsedilememektedir.

Piaget'ye göre zeka çevreye uyum yapabilme yeteneğidir. Burada uyum yapabilmeyi başa çıkabilme olarak da ele almak mümkündür. Çünkü insan çevresine uyum sağlamaya çalışırken aynı zamanda, karşılaştığı sorunlarla da başa çıkmaktadır.

Piaget insanların doğuştan getirdikleri iki temel eğilim olduğu düşüncesindedir; **örgütleme ve uyum sağlama**. Örgütleme, süreçleri sistematik ve tutarlı sistemler haline getirme ve bu amaçla birleştirme, koordinasyon sağlama, fikirler ve eylemleri birleştirme eğilimidir. Diğer bir ifade ile karşılaştığımız kavram ve olayları birbirleriyle tutarlı bütünler haline getirmeye çalışırız. Tıpkı biyolojik yapıda görüldüğü gibi zihinsel yapının da dengelenmeye ulaşmaya çalıştığı söylenebilir. Uyum sağlama ise, çevreye uyum sağlamayı ifade eder. İçinde bulunduğumuz çevreye uymaya çalışırız. Piaget, nasıl yiyecek yiyerek yiyeceği bedenimize katmaya çalışıyorsak, çocuğunda aynı şekilde bilgiyi zihnine katmaya çalıştığı düşüncesindedir.

Bu arada Piaget'nin bilinmesi gereken kavranlarda bir diğeri ise **şema** kavramıdır. Şema örgütlenmiş davranış ya da düşünce örüntüsüdür; çocuğun çevresiyle etkileştikçe geliştirdiği davranış ve düşünce kalıplarıdır. Şema en temel zihinsel yapıdır. Şemalar top oynamak gibi davranışsal ya da top çeşitlerini bilmek gibi bilişsel olabilir.

Uyum sağlamanın iki alt işlevi vardır; **özümleme ve uyma**. Özümleme ve uyma, şemaların oluşum ve gelişimlerini açıklar. (Bacanlı;2001)

Özümleme yeni karşılaşılan bir şeyin örneği olarak konu edilmesidir. Diğer bir anlatımla yeni alınan bilgilerin önceki düşünme yollarına uyum sağlayacak biçimde dönüştürmektir. Bireyde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrenilecek olan yeni bilgilerin o bireyin önceki kavramsal yapısına uygun olması gerekmektedir. Diğer bir ifade ile, zihinsel özümleme, öğrenme deneyimlerinin önceki kavramsal yapıyla anlamlı bir şekilde birleştirilmesi ile oluşmaktadır. (Ekiz;2001)

Şöyle bir durum göz önüne getirilebilir. Çocuk yeni bir durumla karşılaştığı zaman, onu önce kafasında bulunan şemalarla açıklamaya, böylelikle onu özümlemeye çalışır. Eğer zihninde ki şemalar yeni durumu açıklamaya yetmezse, bu kez çocuk zihnini duruma uydurmaya, yani uymaya çalışacak demektir. Hayatında ilk kez kaplan gören bir çocuk, önce onu kafasındaki kredi şeması ile açıklamaya, onu büyük bir kedi olarak tanımlamaya çalışır. Belki bunu bir süre için devam ettirebilir. Ancak, bir süre sonra kedi şemasının yeterli olmadığını fark ederse, zihninde yeni bir kavram (kaplan şeması) oluşturarak onu anlamaya çalışır. Kedi kavramını kullanmaya çalışması zihnin özümleme, kaplan şeması oluşturması ise uyma işlevini gösterir. Bu iki işlev karşılıklı olarak birbirlerini tamamlar ve zihin gelişiminde önemli rol oynarlar. (Bacanlı;2001)

Piaget'ye göre, hiçbir bilgi gerçeğin aynısı değildir. O, mutlaka önceki yapı içerisine özümleme sürecini gerektirir. Özümleme kavramının önemli olmasının nedeni, özümleme kavramının anlamaya temel teşkil etmesi, bu anlama süreci içerisinde özümleme ile ulaşılan bitin bilgilerin gerçek anlama ile sonuçlanmasıdır.

Piaget'nin özümleme kavramından sonra üzerinde durduğu diğer bir kavram ise uyum kavramıdır. Öğrenme uyum sayesinde gerçekleşebilir. Uyum, bireyin yeni öğrendiği bilgileri daha önce öğrendikleri ile yeniden kurması ya da değiştirmesi ile

meydana gelir. Diğer bir ifade ile bireyin sahip olduğu zihinsel yapısını yeni deneyimleri ile birleştirmesidir. (Ekiz;2001)

Özümleme ve uyum kavramlarını birbirini tamamlayan kavramlardır. Bu nedenle; özümleme olmadan, uyum; uyum olmaksızın da özümleme gerçekleşmez. Buna göre; bireyin karşılaştığı yeni bilgileri özümlemesi ve bu yeni bilgilere uygun yaşantı biçimleri kazanması şarttır.

Bu özümleme ve uyum sağlama süreçleri kendi içerisinde de bir çatışma ya da dengesizlik durumunu da bulundurur. Birey yeni karşılaştığı bilgileri özümlemek ve bu bilgilere uygun yaşantılar edinebilmek için bir mücadeleye girer. Aslında bu mücadele, eski bilgiler ile yeni bilgilerin birebir aynı olmamasından kaynaklanan ve yeni bilgilerin eskilerinin yerini almaya çalıştığı zihinsel bir süreçtir. İnsan zihni, doğal olarak, özümlediği yeni bilgilerle uyum sağlamaya çalışarak, diğer bir deyişle, uyumsuzluklardan kaçarak bir dengeleme arayışı içerisine girer. (Ekiz;2001)

Bireyin zihnindeki bilgiler ya da şemalar dengeleme eğilimindedir. Dengeleme örgütlenme işlevinin bir uzantısıdır. Bütünlüğün tutarlı ve dengeli olmasını ifade eder. Zihin dengelenme eğilimindedir, fakat zihin her zaman dengede duramaz. Yeni edinilen bilgiler onun dengesini bozar. Gündelik dildeki ifadeyle, kişinin bazen kafası karışır. “benim kafam karıştı, biraz düşünmeliyim, bir hava alayım, biraz dinlenelim” diyen bir kişi, fiziksel yorgunluk bir yana bırakılırsa, zihinsel açıdan, Piaget’in ifadesiyle dengesiz bir durumdadır ve dengeye ulaşmaya çalışmaktadır. Dolayısıyla, Piaget’ye göre zihin gelişimini, bir dengeleme süreci olarak tanımlamak mümkündür. Kişi durumun başlangıcında, zihinsel açıdan dengeli durumdadır. Yeni bilgiler onu dengesiz bir duruma getirir. Kişi daha sonra yeni bir denge durumuna ulaşarak gelişimini sürdürür. Gündelik hayatta kullandığımız “çok okuduğu için dengesini kaybetti” ifadesi bu tür bir ifade olarak kabul edilebilir. Çok okumuş olan kişi, dengesizlik durumuna düşmüştür.

Ancak uyarıcı çokluğu yüzünden yeni bir dengeye bir türlü ulaşamamaktadır. (Bacanlı;2001)

Bu noktada öğrenme konusunda Piaget'nin ortaya koyduğu zihinsel dengesizlik kavramı üzerinde durmak gerekir. Dengesizlik kavramı öğrenen kişinin yeni karşılaştığı durumları önceki bilgileri ile kıyasladığında ortaya çıkan uyumsuzluk durumudur. Bütün algılar, bireylerin sahip oldukları kavramsal şemalar aracılığı ile yorumlanmaktadır. Bu nedenle öğrenme deneyimleri sırasında ortaya çıkan dengesizlik durumları öğrenen kişiyi yığınlağa itebileceği gibi, yapıcı bir zihinsel aktiviteye de sürükleyerek, mevcut zihinsel şemaları değiştirerek yeni şemalar üretmek ve bu şemaları özümseyerek, bunlara uyum sağlamanın yollarını aramaya da sevk edebilir.

Bu durum, bireyin yapılandırmacı öğrenimi ve gelişimi sırasında çevresinde bulunan çevresel uyarıcıların etkisinin önemi ile açıklanabilir. Diğer bir ifade ile bireyin çevresinde bulunan uyarıcıların nitelik ve nicelik açısından uygun biçimde ayarlanması öğrenmenin etkililiğini ve verimliliğini de doğrudan etkileyecektir. (Ekiz;2001)

Piaget çocukların düşünme biçimleri ile bilim adamlarının problem çözme sırasında kullandıkları düşünme biçimleri arasında benzerlikler kurmaya çalışmıştır. Çalışmalarının bir kısmı da bu konu ile ilgilidir. Eğitimciler, buradan hareketle çocukların bilim adamları gibi problem çözme yöntemini kullanarak ve bilimsel problemlere benzer ancak gelişim düzeylerine uygun seviyede ki problemleri çözmeye çalışarak öğrenmeleri gerektiğini savunmuşlardır. Bunun için öğrenciye önceki bilgileri ile açıklayamayacağı bir durum (problem) yaşatılmalıdır. Çünkü, öğrenmede (problem çözmede), dengelenmenin olabilmesi için dengesizliğin (problemin) ortaya çıkması ve bu durumun öğrenciyi zihinsel olarak rahatsız etmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde öğrenme ve zihinsel gelişim sağlanabilir.

### **Zihin gelişimini etkileyen faktörler**

Yukarıda tanımlanan zihin ve zihin gelişimi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Piaget'in kuramında eğitimcilerin en çok ilgilerini çeken kısım da bu faktörlerle ilgili olan kısım. Çünkü insan zihninin gelişimini etkileyen faktörler eğer insan tarafından yönlendirilebilecek, değiştirilebilecek durumda ise, tabii ki bu değiştirme ve yönlendirme işi eğitim tarafından gerçekleştirilebilecektir.

Piaget zihin gelişiminin dört temel faktörden etkilendiğini ifade etmiştir;

**1- Olgunlaşma:** Olgunlaşma daha çok fiziksel gelişimi ifade eder ki kişinin bedensel açıdan gelişimi üzerindeki etkisi daha çok yoksunluk durumunda ortaya çıkar. Diğer bir deyişle, kişi olgunlaşmamış olduğu zaman zihin gelişimi gecikir. Ya da erken olgunlaşma denilen durumda da zihin gelişimi ile olgunlaşma arasındaki bağıntıyı görmek mümkündür. Kısaca, kişi olgunlaştıkça zihin gelişimi de ilerler.

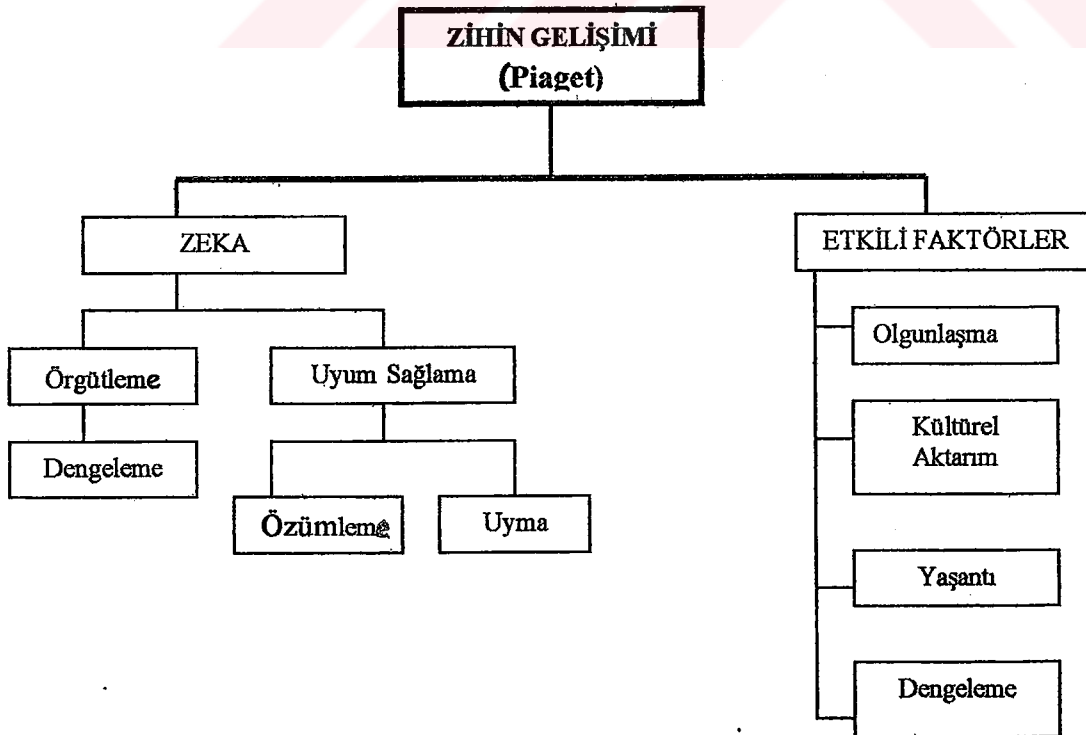
**2-Yaşantı:** Zihin gelişimi kişinin geçirdiği yaşantılarla artabilir. Özellikle yaşantı zenginliği kişinin zihin gelişimini de artırır. Bu faktör diğerlerine göre insanın müdahalesine en uygun olan faktördür. Aslında, gündelik hayatta çocuğuna oyuncak alan ana-baba, ona yaşantı zenginliği sağlamaya, böylece zihin gelişimine yardımcı olmaya çalışıyordur. Aslında bir taraftan da en çok tartışılan faktör yaşantı olmaktadır. Çünkü, "çocuğun nesnel olarak elinde bulunan oyuncaklar mı, yoksa sembolik oyuncaklar mı (hayali benzetmeler) daha etkilidir" sorusuna henüz üzerinde uzlaşmış bir cevap verilememiştir. Ancak, genel olarak yaşantı zenginliğinin zihin gelişimini etkilediği kabul edilmektedir.

**3-Kültürel (Toplumsal) aktarım:** İçinde bulunulan toplum da kişinin zihin gelişimini etkilemektedir. Kültürler bireylerin zihinlerini nasıl kullanacakları üzerinde gerek davranış kalıpları, gerekse dil aracılığı ile belirlemede bulunmaktadır. Ayrıca,

kültür, bireylere yaşantı zenginliği sağlamasıyla da zihin gelişimini artırır. Toplumun üyelerine aktardığı bilgiler zihinsel gelişimini artırır.

**4-Dengeleme:** Zihnin dengelenme eğilimi de zihin gelişimini etkiler. İnsan düşüncesinde kararlılık ve tutarlılık eğilimi vardır. Doğal haliyle zihin karalı ve tutarlıdır, dengelidir. Dengesizlik (çatışma) öğrenmeyi doğurur. Öğrenilen bilgiler önce dengesizlik doğurur, sonra dengeye kavuşurlar. Bu noktada bireysel farklılıklardan söz edilebilir. Bazı kişiler kolayca denge durumuna ulaşabilirken, bazıları daha geç dengeye kavuşurlar. Kişinin zihin gelişimi kolay dengelenebildiğinde öğrenme daha hızlı olur.

Eğitim açısından bakıldığında, eğitimde yaşantı sağlayarak kişinin zihin gelişimine yardımcı olmaya çalışıldığı söylenebilir. Diğer faktörler üzerinde kural olarak kişinin yönlendirilme ihtimali pek yoktur. Bunlar kişinin müdahalesi dışında oluşur, gelişir ve etkide bulunur. Piaget'in kuramının en fazla eleştirilen tarafı da burasıdır: zihin gelişimini büyük ölçüde kişinin isteği ve etkisi dışında gelişen bir süreç olarak görülmesi. (Bacanlı;2001)



### 1.3.3. SOSYAL YAPICILIK (SOCIAL CONSTRUCTIVISM)

Yapıcılık konusunda ki ikinci yaklaşım ise sosyal yapıcılıktır. Sosyal yapıcılığın kurucusu olarak kabul edilen Rus eğitimcisi Lev Vygotsky'dir. (1896-1934)

Vygotsky sosyal psikolojinin yaklaşımları ile bilişsel psikolojinin yaklaşımlarını birleştirmiş, böylece sosyal yapıcılık teorilerinin temellerini atmıştır. (Ekiz;2001)

Sosyal yaklaşıma dayalı yapıcı öğrenme modelini savunan eğitimciler, öğrenmeyi bireyin içinde yaşadığı toplumsal ve kültürel yapı içerisinde gerçekleşen bilinçli bir etkinlik olarak değerlendirmektedirler. Buna göre öğrenciler anlamlı bilgiyi toplumsal ve kültürel çevreleri ile olan etkileşimleri sırasında yapılandırırılar. (Deryakulu;2001)

Bu nedenle öğrenme sosyal ortam içerisinde gerçekleşir. Bu sosyal ortam içerisinde bireyler anlamlı bilgiyi sadece bireysel olarak değil, aynı zamanda toplu bir biçimde yapılandırırılar. (Demirel;2000)

Sosyal yapıcı yaklaşımı savunan eğitimcilerden Jadallah, sosyal öğrenme yapılandırılması ile ilgili bir örnek vermektedir; Otobüs durağında kızı ile bekleyen bir baba ile yabancı bir bayan arasında şu şekilde bir tartışma geçmektedir. "Neden hemen geldiğiniz yere dönüp Amerika'yı Amerikalılara bırakmıyorsunuz?". Adam şaşkın bir şekilde kadının yüzüne bakarken, başka bir adam söze karışıyor ve "asıl neden siz geldiğiniz yere dönüp Amerika'yı gerçek Amerikalılara, bize bırakmıyorsunuz." Küçük çocuk, tartışmadan korkmasına rağmen, babasına tartışmanın nedenini sorar.

Küçük çocuğun daha önceki bilgileri ve sorusuna alacağı cevap, onun bu deneyimden alacağı cevabı etkileyecektir. Bu durumda eğer baba kızına bu tartışmayı unutmasını ve bu tür insanlardan uzak durmasını söylerse, çocuk bu deneyiminden kendi



başına anlamlar çıkarmaya, bazı insanların tartışabileceği ve birbirlerini aşağılayabilecekleri sonucuna varabilir. Bu tecrübe onun zihninde kaba insanları tanımlayan bir örnek olarak kalacaktır.

Daha eğitici bir senaryoya göre ise; baba kızı ile olayı tartışır, bu insanların kim olduklarını ve sözleri ile ne anlatmak istediklerinin analizini yapar. Bu sözleri söyleyen Kafkasya asıllı bir kadın, Afrika kökenli bir Amerikalıyı “Amerika’yı Amerikalılara bırakın” diyerek, saldırgan ifadelerle ten renginden kaynaklanan bir ırk ayrımcılığı yapmıştır. Bu durum, tarih boyunca devam eden ırkçılığın bir parçasıdır. Bu deneyimin detaylarını analiz ederek ve sınıflandırarak çocuk, kaba insan fikrini bilinç altına yerleştirir. Ön yargı ve ırkçılık kavramlarının anlamını geliştirmeye başlar. İnsanların geçmişlerine ve ten renklerine göre yargılanabileceği konusunda gelecekteki deneyimlerini anlamasını ve tanımlamasını sağlayacak kavramsal bir çerçeve yapılandırır.

Birinci senaryoya göre, küçük çocuk bir tartışma ortamında yapılacak en iyi şeyin göz ardı etmek olduğunu düşünecek ve gelecekte karşılaşacağı benzer durumlarda benzer biçimlerde hareket edecektir.

İkinci senaryoda ise, babası ile yaptığı konuşma neticesinde insanları geçmişleri ve görünüşleri ile değerlendirmemesi gerektiğine karar verecektir. İnsanlara ırk, renk ve mezhep farklılığından dolayı ayrımcılık yapılmaması gerektiğini, her insana eşit şekilde davranılması gerektiğine karar verecektir. Bu sayede çocuk gelecekteki yaşantıları için kullanabileceği bir bilgi ve deneyim kazanmış olacaktır. (Jadallah;2000)

Vygotsky etkileşimin temel unsuru olarak kullanılan dili görmektedir. Dil, bireylerin düşünmesini, çevrelerinde olup biten şeylerin nasıl ve ne şekilde olduklarını anlamalarını ve nasıl olabileceklerini görmelerine etkide bulunarak şekillendirilmektedir.

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri, iletişim araçları ve sembollerdir. Bu iletişim araçları ve biçimleri kültürü oluştururlar. Bu kültürün en önemli aracı ise dildir.

İnsanların, temel zihinsel fonksiyonları ve yüksek zihinsel fonksiyonları bulunmaktadır. Gelişim ve öğrenme süreci içerisinde temel zihinsel fonksiyonlar yüksek zihinsel fonksiyonlar seviyesine doğru bir gelişme süreci içerisinde. Diğer bir ifade ile bireylerin zihinsel fonksiyonları soyut düşünme, problem çözme yeteneği gibi yüksek düzeyde zihinsel fonksiyonlara doğru gelişme gösterir. Bu gelişim sürecinde, içinde yaşanılan çevre ile olan etkileşim önemlidir. Bu etkileşimin gerçekleşebilmesi ve zihin fonksiyonlarının gelişebilmesi için dil önemli bir araçtır. (Ekiz;2001)

Dolayısıyla, öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkisi bulunmakta ve bilginin sosyal etkileşimler yolu ile oluştuğu ileri sürülmektedir. Sosyal yapıcı görüşe dayalı öğrenme konusunda Vygotsky'nin ortaya koyduğu üç temel teori öne çıkmaktadır;

**1-Anlamlandırma (Making Meaning):** Bireylerin içinde yaşadığı toplum ve kültür, bilgiyi anlamlandırmalarında etkilidir. Çevremizde yaşayan insanlar ve bu insanların oluşturduğu kültür, olayları algılamamamızı ve anlamlandırmamızı etkiler ve bilgilerimizi bunlar vasıtasıyla yapılandırırız.

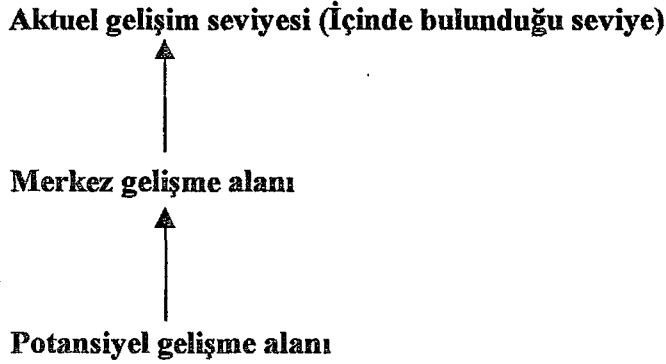
**2-Bilişsel Gelişim Araçları (Cognitive Development Tools):** Çocuğun bilişsel gelişimini sağlayan araçlar vardır. Bunlar, kültür, dil ve çevresinde çocuk için önemli olan bireylerdir. (Ebeveyn, öğretmen, arkadaş v.b.) bu araçların şekli ve kalitesi bilişsel gelişimi biçimlendirir ve hızını etkiler.

**3-Yakınsal Gelişim Alanı (The Zone of Proximal Development):** Vygotsky'e göre kişinin gelişimi sonu olmayan bir silindire benzer. Bu silindir üzerinde, kişinin problem çözme becerileri geliştikçe yukarıya doğru kayan bir yakınsal gelişim alanı vardır. Bu gelişim alanının tabanını, kişinin yardım almadan çözebileceği problemler oluşturur. Yakınsal gelişim alanının tavanı ise, kişinin yardım alsa bile çözemeyeceği problemlerden oluşur. Yakınsal gelişim alanının tavanı ile tabanı arasında ise kişinin yardım alarak çözebileceği problemler yer alır. Vygotsky, öğrencinin, kendi çözebildiği problemlerden başlatıp daha sonra problemleri yavaş yavaş zorlaştırarak ve öğretmen ya da arkadaşlarının yardımını alarak gelişim silindirindeki yakınsal gelişim alanını daha üst noktalara çıkarabileceğini savunur. Bu teoriye göre; bireyin gelişimi sonsuzdur, herhangi bir yaşta sona ermez. Her seviyede yardımsız çözebildiği, yardım alarak çözebileceği ve yardım alsa bile çözemeyeceği problemler olacaktır. Birey yardım aldıkça problem çözme becerilerini geliştirecek, önceden çözemediği problemleri çözebilir duruma gelecektir; fakat yakınsal gelişim alanı sürekli yükseldiği için de, çözemeyeceği problemler her zaman olacaktır. Böylece yakınsal gelişim alanı gelişim silindirinde hep daha yükseklerle tırmanacak ve birey problem çözmeyi sürdürdükçe bilişsel açıdan gelişmeye de devam edecektir.(Kılıç;2001)

Vygotsky, her çocuğun içinde bulunduğu aktuel bir gelişim seviyesinin olduğunu ve bu alanda potansiyel gelişmeye doğru bir seyir işlediğini, aktuel gelişim seviyesinden potansiyel gelişime geçişin o çocuğun gelişmesini gösterdiğini ileri sürmektedir. Bu ikisi arasındaki süreç ise merkez gelişme alanı olarak ifade edilmiştir.

Merkez gelişme alanı eğitim ve öğretim faaliyetlerinin uygulandığı alandır. Öğrenciler öğretim ortamına konu ile ilgili daha önceki bilgi ve deneyimleri (aktuel gelişim seviyesi) ile katılırlar. Bu noktada, formal programa bağlı olarak öğretmenlerin öğrenciler için oluşturdukları öğrenme ortamları merkez gelişme alanı olarak kabul edilir. Merkez gelişme ortamında öğretmenin amacı, üst seviyede etkileşimi sağlayarak, çocukları potansiyel gelişim alanlarına ulaştırmaktır. Bu potansiyel gelişim bir

öğrenciden diğerine farklılık göstermektedir. Dolayısıyla, bir sınıftaki öğrenci sayısı kadar potansiyel gelişim durumu ile karşılaşmak mümkündür.



Eğer bir yetişkinin rehberliğinde ya da daha iyi bir seviyede bulunan bir başka çocuk tarafından çocuğun öğrenmesine yardımcı olunursa, yetişkin ya da akranları o çocuğa kendi bilincini ile kontrol edebileceği bir seviyeye (potansiyel gelişme seviyesi) ulaşmasını sağlarlar. Çocuk, bu noktada yeni fonksiyon ya da kavramsal sistem üzerine bilinçli kontrolü başarırsa bu bilinçli kontrol çocuğun daha ileri ki öğrenmeleri için bir araç olacaktır. Bu noktaya kadar, rehber (yetişkin ya da akran) kritikse fonksiyon olan yapı iskelesi (scaffolding) rolünü üstlenir. Yapı iskelesinin fonksiyonu ise öğrenme olayını olanaklı hale getirmektir. Bu sayede çocuk dışsal bilgiyi içsel bilgi haline getirebilecek, bunu bilinçli kontrol için bir araç haline dönüştürebilecektir.

Sosyal çevre yapı iskelesi için gereklidir. Yapı iskelesinin birinci unsuru çocukların kültür olarak anlamlı problem çözme aktivitelerine katılmalarıdır. Burada çocuklar birbirleri ile etkileşimleri sonucunda bir amaca varmaya çalışırlar. Her ne kadar aynı konuda farklı anlamlar yapılandırırsalar da, sonuçta aynı ortak sonuca varırlar. (Ekiz;2001)

Özetle ifade edilecek olursa; Vygotsky, çocuğun dil ve yaşantılar yolu ile sosyal çevresi ile etkileşim halinde olduğunu, bu durumun öğrenmenin gerçekleşmesini sağladığını, sosyal çevrenin ve bu sosyal çevredeki insanların, çocukların öğrenmesini etkilediğini, bu etkileşimin kalitesine göre çocuğun bilişsel gelişiminin hızlandırılabileceğini ve bilişsel gelişimin sonu olmayan ve sürekli bir biçimde devam eden bir süreç olduğunu söylemiştir. (Kılıç;2001)

Vygotsky'nin ortaya koyduğu teoriler Piaget'nin teorileri ile benzerlikler göstermektedir. Ancak Vygotsky'nin vurguladığı noktalarla Piaget'ninkiler farklıdır. Sosyal yapıcı öğrenme yaklaşımını, diğer yapıcı yaklaşımlardan ayıran en önemli özellik, öğrenmede sosyal çevre ile olan etkileşimin ve dil unsurunun vurgulanmasıdır. Vygotsky'nin teorilerine dayanarak, sosyal yapıcılar şunları savunmaktadırlar;

1-Öğrenme ve gelişim, sosyal bir etkinliktir; öğrenci anlamlı bilgiyi kendi bilgisinin bilincinde, kendi anlama şekli ile yapılandırır.

Bu teori, Piaget'nin zihinsel yapının temel kavramları arasında saydığı şema kavramı ile benzer niteliktedir.

2-Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı (facilitator) rolü oynar.

3-Öğrenme sürecinde, öğrencilerin birbirleri ile çalışmaları ve etkileşimleri sağlanmalıdır. Öğrenciler, yeni edindikleri bilgileri arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşarak, tartışarak anlamlandırabilirler ve benimserler. (Kılıç;2001)

Sosyal yapıcı teorisini benimseyen eğitimciler öğretim uygulamalarında aşağıda verilen sürecin takip edilmesi gerektiğini savunmaktadırlar;

**1- Öğretilecek konunun öğrencilere tanıtılması;** Bu aşamada öğrencilerin öğretilecek konu ile ilgili olarak daha önce ne bildikleri tespit edilir. Öğretilecek yeni konunun öğrenciler için benzerlikleri ve farklılıkları belirlenir. Bunun için de, öğretmenin konu ile ilgili olarak daha önceden hazırlamış olduğu sorular öğrencilere yöneltilir.

**2- Öğretilecek konunun merkez gelişme alanına taşınması;** Bunun gerçekleşebilmesi için öğretilecek konuların bazı öğrenme adımlarına dönüştürülmesi, öğrenciler tarafından üzerinde daha kolay çalışılabilecek hale getirilmesi gerekir. Öğretmen, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenebilecekleri konularda onlara sorumluluklar vererek öğrenmelerini sağlar, daha zor öğrenilebileceğini düşündüğü konularda ise kendisi gerekli rehberliği sağlamaya çalışır. Bundan sonra daha zor öğrenilen konuları öğrencilere tanıtarak özellikle öğrenmeleri gereken noktalara dikkat çekerek, birtakım “anahtar” kavramları vurgular.

**3- Öğrencilere sorumluluğun devredilmesi:** Öğrenilmesi amaçlanan konunun öğretilmesi sırasında, öğrenciler ihtiyaç duyduklarını hissettiklerinde ilgili konunun açıklanmasıyla yardım istemeleri teşvik edilir. Öğretmenin yardımı sırasında doğrudan açıklamalar yapmak ya da doğrudan öğrencilerin sorularına cevap vermek yerine, öğretilecek konu hakkında tartışma ya da alternatif çözüm yolları arama gibi yöntemler benimsenmelidir. Bu yolla öğrencilerin içinde buldukları sosyal grup içerisinde öğrenmeleri sağlanmalıdır. Öğretmen tarafından sağlanacak yüksek düzeyde rehberlik ve yardımın olumsuz sonuçlar doğurabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Yukarıda verilen teoriler ışığında; öğrenme ortamları oluşturulurken yakınsal gelişim alanlarından başlayarak düzenlenmelidir. Bu ortam, öğrenci için anlam ifade eden ve bilgisini ya da yeni bilgilerini uygulayabileceği ve yardım alabileceği bir ortam olmalıdır. Öğrencilerin yardım almadan çözebilecekleri ve yardım alarak çözebilecekleri problemlerden başlayarak gelişim silindirlere de yükselmeleri sağlanmalıdır.

Okuldaki etkinlikler okul dışı etkinliklerle ilişkilendirilmelidir. Böylece öğrenmenin toplumla ve kültürle ilişkisinin kurulması sağlanmalıdır. Sosyal yapıcı yaklaşımı benimseyen eğitimciler, öğrencilerin içinde yaşadıkları toplum içinde eğitilmeleri ve okuldaki bilgilerin toplum ve kültürden kopuk, “okul bilgileri” olarak kalmaması gerektiğini savunmaktadırlar.

Gerek Piaget'nin ortaya koyduğu bilişsel yapıcı yaklaşım teorisi, gerekse Vygotsky'nin sosyal yapıcı yaklaşım teorisi; bilginin kişinin dışında ve aktararak oluşturulan bir gerçekler bütünü olmadığını, bireyin kendisi tarafından içselleştirilerek yapılandırıldığını savunmaktadırlar. Bu iki yaklaşımın ayrıldığı nokta ise bilginin nasıl ve ne şekilde yapılandırıldığı noktasıdır.

Bilişsel yapıcılar bilginin kişinin kendisi tarafından zihninde yapılandırıldığını söylerken, çevre faktörünün de varlığını kabul ederler. Ancak sosyal yapıcılar, öğrenmeyi bile açıklarken sosyal etkileşimi kullanırlar. (Deryakulu;2001)

Diğer taraftan, Piaget'e öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilişsel ve biyolojik gelişmenin önceliğinin gerektiği üzerinde dururken, Vygotsky gelişim ile öğrenmenin birbirinden ayrılamayacağını, öğrenmenin gelişme ile birlikte işleyen bir süreç olduğunu belirtmiştir. (Ekiz;2001)

Sonuç olarak, bilişsel yapıcılık ile sosyal yapıcılık teorileri her geçen gün birbirine yaklaşmaktadır ve bilginin bireyin zihninde, yaşadığı çevrenin etkileşimi altında yapılandığı görüşü kabul görmektedir. (Kılıç;2001)

Aşağıdaki tabloda davranışçı kuram ile bilişsel ve sosyal yapıcı kuramların görüşleri karşılaştırmalı olarak verilmiştir. (Woolfolk; 1998)

	<b>Skinner'in Davranışçı Kuramı</b>	<b>Piaget'nin Bilişsel Yapıcı kuramı</b>	<b>Vygotsky'nin Sosyal Yapıcı kuramı</b>
<b>Bilgi</b>	Dışarıdan,hazır olarak alınır. Dışarıdan uyarılır.	Değişken yapıdadır. Bireysel olarak sosyal ortamda yapılandırılır. Öğrenenin önceki bilgileri üzerine yapılandırılır.	Sosyal ortamda biçimlenir. Sosyal ortam içerisinde katılımcılar birlikte yapılandırılır.
<b>Öğrenme</b>	Kavram, gerçeklik ve becerinin kazanılmasıdır. Bir öğretmen tarafından talim yolu ile gerçekleştirilir.	Yeni bilgiler ile önceki bilgilerin aktif biçimde yeniden yapılandırılmasıdır. Yeni bilgilerin eski bilgiler ile ilişkilendirilmesi yolu ile gerçekleştirilir.	Üzerinde sosyal olarak uzlaşma sağlanmış olan değer ve bilgilerin işbirliğine dayalı olarak yapılandırılması. Sosyal ortamın sağlanması yolu ile gerçekleştirilir.
<b>Öğretim</b>	Aktarma, sunma (anlatma) biçiminde.	Tartışma, daha bütüncül bir anlayışa doğru rehberlik etme biçiminde	Öğrencilerin bilgiyi birlikte yapılandırmaları biçiminde.
<b>Öğretmenin Rolü</b>	İdareci, denetleyici, yanlış cevapları düzeltici.	Kolaylaştırıcı, rehber.	Kolaylaştırıcı, işbirliğine rehberlik edici.
<b>Diğer Öğrencilerin</b>	Önemli bir rolünün	Zorunlu değil, ancak	Bilgi yapılandırılma



<b>Rolü</b>	olmadığı düşünülür.	düşünmeyi teşvik edici, soru sorucu.	sürecinin doğal bir parçası.
<b>Öğrencinin Rolü</b>	Pasif bilgi alıcı, aktif dinleyici, direktifleri yerine getirici.	Zihnini aktif biçimde yapılandırıcı, düşünen, açıklayan, yorumlayan, soru soran.	Kendisini ve diğer öğrencilerin zihnini yapılandırıcı, düşünen, açıklayan, yorumlayan, soru soran, aktif sosyal katılımcı.

#### 1.3.4. RADİKAL YAPICILIK (RADICAL CONSTRUCTIVISM)

Bu yaklaşımın önde gelen teorisyeni Ernst Von Glaserfeld'dir (1989-1995). Radikal yapıcılık olarak tanımlanan bu yapıcı yaklaşım, yapıcı öğrenme teorisinin felsefi temelleri ile ilgilenen şeklidir. Özellikle; bilgi nedir? Gerçek nedir? Bilgi ve gerçek nasıl öğrenilir? gibi epistemolojik ve ontolojik soruların cevaplarını arar.

Radikal yapıcılar, gerçeklik dediğimiz şeyin kişiden kişiye değişebilen bir şey olduğunu, “gerçek diye tanımladığımız şeyi hiçbir zaman gerçek olarak” göremeyeceğimizi savunurlar. Buna göre, bağımsız, objektif bir gerçeklikten bahsedilemez, Tanrı gözü ile dünyanın ve dünyada olup bitenlerin görülmesi mümkün değildir.

Bilgi, birey tarafından yaşama için gerekli olan öğrenme deneyimlerini anlamlaştırırken kurulur. Her bireyin öğrenme deneyimleri farklı olduğu için anlamlar ve bilgiler de farklı olacağından, “gerçek” konusunda kesin olanın hangisi olduğunu tam

olarak tespit edemeyiz. Bu nedenle, yapıcı yaklaşımda bilgi oluşturulur ya da yapılandırılır, keşfedilmez düşüncesi hakimdir.

Radikal yapıcı yaklaşım, “bilinç” kavramı üzerinde durur. Buna göre; dünyayı anlamak için bilinçlilik önemlidir. Her insan bilinci sayesinde kendine özel bir dünya kurar. Bu nedenle her bireyin olaylara ve nesnelere bakışı (bilgi ve gerçeklik algılaması) farklı olduğu için her konuda objektif bilgiden bahsetmek mümkün gözükmemektedir.

Bu noktadan hareket eden radikal yapıcılar, bilimsel bir topluluk tarafından ortaya konulan bilgi ve gerçekliklerin kabul edilmesinin öğrenmeyi olumsuz etkilediğini, bunun yerine her insanın bağımsız bir biçimde kendi bilgi ve gerçekliğini yapılandırması gerektiğini savunmaktadırlar.

Radikal yapıcı yaklaşım herkesin her konuda önceden ortaya konulmuş bilgileri öğrenmek zorunda olduğu fikrini kabul etmemektedirler. Bireyler ilgi ve ihtiyaçlarına göre yaşamları için gerekli bilgileri zaten edinmektedirler. Öyle ise bireyin bu ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ona doğrudan bilgi aktarmak yerine, kendi anlamlı bilgilerini yapılandırmasına yardımcı olmak ve rehberlik etmek en doğrusu olacaktır.

Radikal yapıcı yaklaşım, yapıcılığın en fazla eleştiri alan biçimidir. Ancak özellikle geleneksel ve nesnelci anlayışa dayalı öğretim anlayışını sorgulaması ve yanlışlarını daha net bir biçimde ortaya koymasından dolayı oldukça dikkat çekmektedir. Diğer taraftan yapıcılığın felsefi alandaki boşluklarını doldurması açısından önemli bulunmaktadır.(Ekiz,2001)

## II. BÖLÜM

### 2. YAPICI ÖĞRENME MODELİ İLKELERİNİN TARİH EĞİTİMİNE UYGULANMASI

#### 2.1. PROGRAM

Eğitim programı, eğitim ve öğretim sürecinde istenilen amaçlara varılması konusunda ki tüm faaliyetleri kapsar. Bu nedenle ortaya konulacak faaliyetlerin çerçevesini belirlemesi açısından programın niteliği son derece önemli bir konudur.

Bir eğitim programını üç temel unsur meydana getirir. Bunlar;

- Amaçların belirlenmesi,
- İçeriğin belirlenmesi,
- Uygulamanın düzenlenmesi.

**-Amaç:** Bir eğitim teorisinin eğitim uygulamalarına geçişinde ilk aşama eğitim amaçlarıdır. Amaçların doğru bir biçimde tespit edilmesi ve uygulanabilirliği eğitimin verimliliğini ve etkinliğini doğrudan etkileyen faktördür.

Geleneksel olarak uygulanan tarih eğitimi anlayışı içerisinde tarih derslerinin amaçlarının yeterince açık bir biçimde ortaya konulamaması tarih eğitiminin temel sorunlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle öğrenciler okullarda öğrendikleri geçmişe dair tarihi bilgiyi yaşantıları ile bağdaştıramadıkları için öğrendikleri bilgilerin gereksiz ya da işe yaramaz olduğunu düşünmektedirler.

Geleneksel olarak verilen tarih eğitiminin amaçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür;

**1-Geçmişe ait bilginin aktarımı;** İnsan doğası gereği merak geçmişte olup biten olayları, insanların nasıl ve ne şekilde yaşadıklarını merak eder. Bu merakını ortadan kaldırmak için tarih biliminin ortaya koyduğu verilerden yararlanır. Öğrencilerin geçmişe ait meraklarını tatmin etmek için tarih eğitiminden yararlanırlar.

**2-Miras aktarımı olarak tarih eğitimi;** Öğrencilere okullarda tarih eğitimi verilmesinin en önemli nedenlerinden biride onların içinde yaşadıkları topluma, vatana karşı aidiyet duyguları geliştirmelerini sağlamaktır. İnsan toplulukları yeryüzünde farklı kültür ve medeniyetler meydana getirmişlerdir. Her insan kendi iradesinin dışında doğduğu kültür ve medeniyetin geçmişten kendisine getirdiği mirası devralır ve ürettiği değer ve hizmetlerle bu mirasa olumlu yada olumsuz anlamda katkıda bulunur.

Her insanın gerek kendisini diğer kültür ve medeniyetlerin olumsuz etkilerinden korumak, gerekse miras olarak aldığı kültür ve medeniyete katkıda bulunmak için öncelikle içinde doğduğu kültür ve medeniyeti tanıması ve buna karşı aidiyet duyguları geliştirmesi gerekir.

**3-Ahlaki eğitim için tarih eğitimi:** Bireylerin, içinde yaşadıkları topluluğun örf, adet ve geleneklerinin neler olduğunu, bunların nereden geldiklerini bilmeleri o topluluk ile uyumlu olarak yaşamaları açısından önemlidir. Bu nedenle, öğrencilerin ahlak gelişimlerinin tamamlanmasında tarih eğitiminin de katkısı olabileceği düşünülmüştür. Ahlak eğitimi için tarih eğitimi verilmesi anlayışını miras aktarımı olarak verilen tarih eğitimi çerçevesinde de düşünmek mümkündür.

**4-Bugünü anlamak için tarih eğitimi:** İçinde bulunulan zaman içerisinde karşılaşılan olay ve olguların geçmişe ait temelleri bulunmaktadır. Bu temellerin anlaşılması bugünü anlamak için gereklidir.

Ancak bugünü anlamak için geçmişte ne kadar geriye gidilmesi gerektiği, yakın geçmişin mi yoksa uzak geçmişin mi daha önemli olduğu, yıllar içerisinde biriken tarihi bilgi içerisinde hangisinin daha önemli olduğu gibi konular halen cevap aranan sorular olarak karşımıza çıkmaktadır. (Safran, 1998)

Tarih eğitimi ile ilgili olarak yukarıda verilen amaçların genel itibari ile iki noktada yoğunlaştığı görülmektedir. Buna göre; tarih eğitimi bir bilgi aktarımı olarak ya da bir takım duyuşsal hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik olarak tasarlanmaktadır. Bu durum eğitim anlayışının, nesnelci anlayışın ve davranışçı yaklaşımın ortaya koyduğu ilkeler doğrultusunda belirlenmesinden kaynaklanmaktadır.

Diğer taraftan yapıcı yaklaşım davranışçı yaklaşım ile hazırlanan duyuşsal amaçları reddetmeksizin, eğitim yolu ile öğrencilerde gerçekleştirilmesi gereken en önemli amacın bilişsel amaçlar olduğunu savunmaktadır.

Çağdaş eğitim ilkeleri çerçevesinde hazırlanan tarih eğitimi programları, öğrenciye tarihi bilginin yanı sıra eleştirel, analitik düşünme ve araştırma becerisi ile geçmişte farklı açılardan görebilme yeteneği kazandırmayı amaçlamaktadır. (Atölye çalışması, 2000)

Yapıcı yaklaşım tarih eğitiminde amaçların belirlenmesinde de farklı alternatifler sunmaktadır. Buna göre tarih eğitiminin amacı sadece geçmiş hakkında bilgi edinmek değildir. Duyuşsal hedeflerin yanında, bilişsel hedeflere de öncelik verilmektedir. Buna göre tarih eğitiminin amacı;

- Problem çözme yeteneğini,
- Eleştirel ve analitik düşünebilme yeteneğini,
- Doğru karar verebilme yeteneğini, geliştirmeye yönelik olmalıdır.

Yapıcı öğrenme modeli temelinde öğrencinin yaşamında karşılaştığı problemleri çözebilmesine yarayacak öğrenme görevlerinin tasarımına dayanır. Bu nedenle, öğrenme stratejisi olarak tümevarımcı değil, tümdengelimci bir yöntem temel alınır. Öğrencilere ilk olarak bütüncül ve karmaşık problemleri çözmelerini gerektiren bir öğrenme görevi sunulur. Öğrenciler bu süreç içerisinde karşılaştıkları problemi çözmeleri için gerekli temel becerileri öğretmenin rehberliği ile keşfederler.

İyi bir öğrenme ödevi; birbiri ile ilişkilendirilmemiş ve kopuk bilgilerin ezberlenmesini değil, öğrencinin gerçek yaşamında karşılaşılabileceği türden karmaşık ve çok yönlü problemleri çözebilmesine yönelik olmalıdır. Dolayısıyla öğrenme görevlerini öğrencinin gerçek yaşamındaki deneyimleri ile bağlantılı hale getirmek gerekmektedir. (Deryakulu;2000)

**-İçerik:** Eğitim programının amaçlarının tespit edilmesinden sonra bu amaçlara yönelik olarak nelerin öğretileceği konusu gelmektedir.

Tarih eğitiminin en önemli sorunlarından biri de tarih programlarının düzenlenmesinde içeriğin belirlenmesidir. Eğitim programları hazırlanırken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınmamakta, geçmişe ait bütün tarihi bilgi kronolojik tarih takip edilerek öğrenciye yüklenmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle tarih programları aşırı bir biçimde bilgi yükü ile doldurulmaktadır. Oysa ki, özellikle XVIII. y.y. dan sonra bilimsel çalışmalar o kadar gelişmiş ve bugün o kadar birikmiştir ki; herhangi bir kişinin, her hangi bir bilim dalı ile ilgili olarak bütün bilgileri öğrenmesi ve anlaması mümkün gözükmemektedir. Aynı durum tarih bilimi içinde geçerlidir. Öğrencilere geçmişe ait bütün tarihi bilgilerin verilmesi yerine, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaç duydukları konular üzerinde yoğunlaşarak, öğrencilerin bıkkınlık duydukları konularda ısrarcı olunmaması en makul çözüm yolu olarak görünmektedir.

Tarih eğitimine yönelik sorunlardan bir diğeri ise ders kitapları ile ilgilidir. 1993 yılında Prof. Dr. Mustafa Safran'ın yaptığı "Orta Öğretim Kurumlarında Tarih Öğretiminin Yapısı ve Sorunları" isimli çalışmanın sonucunda ortaya çıkan verilere göre, gerek öğrenciler gerekse öğretmenler okullarda okutulan ders kitaplarından şikayetçidirler. Ders kitapları ile ilgili olarak şikayetler kitapların içeriği ve basım kalitesi ile ilgili noktalarda toplanmaktadır. (Safran,1993)

Bu nedenle tarih ders kitaplarının, içerik yönünden bilimsel bilgiler içermesi, konuların mantıksal bütünlük ve neden-sonuç ilişkisi içinde, ezbere yönelik ayrıntı sayılabilecek tarih bilgisinden çok, önemli tarihi olayları ve olguları kapsayacak şekilde hazırlanması önerilmektedir. Kitaplarda kullanılan resim, harita, grafik ve şekiller ile renkler öğrencinin ilgisini çekecek şekilde ve dersten soğutmayacak nitelikte hazırlanmalıdır. (Atölye çalışması, 2000)

Aşağıda yapıcı öğrenmenin üzerinde durduğu üç tür bilgi kaynağından bahsedilmiştir. Buna göre öğretimde bilgi girdisi üç kaynaktan sağlanmaktadır;

**-Uzun dönemli bellek;** Bilişsel yaklaşımda anlatıldığı şekilde; bireyin yeni karşılaştığı bilgiler önce kısa dönemli belleğine alınmakta, oradan da uzun dönemli belleğine transfer edilerek kalıcı ve sürekli olması sağlanmaktadır. Ancak her karşılaşılan bilginin aynı şekilde transferi gerçekleşmemektedir. Uzun dönemli bilginin transferi, bireyin algı, ilgi ve yaşantılarına göre nitelik ve nicelik açısından farklılık gösterebilmektedir. Diğer yandan kişinin daha önceki deneyimlerinden elde ettiği ve uzun dönemli belleğinde sakladığı bilgilerde bulunmaktadır. Dolayısıyla, öğrenme sürecinde kişinin belleğinde sakladığı bu bilgiler öğretim esnasında kaynak olarak kullanılmaktadır.

**-Birincil bilgi kaynakları;** Öğrencilerin birebir gözleyerek ya da doğrudan deneyimler yaşayarak bilgi edindikleri kaynaklardır. Bu tür kaynaklara gerçek yaşam

deneyimlerinin yanı sıra, veri tabanları, istatistikler, belgeler, filmler gibi ham bilgileri içeren kaynaklar örnek olarak verilebilir.

**-İkincil bilgi kaynakları;** Öğrencilere öğretim sırasında sunulan ve başka kişiler tarafından oluşturulmuş bilgileri içeren kaynaklardır. Bu kaynaklara; öğretmen, ders kitabı öğretim yazılımları örnek gösterilebilir.(Deryakulu;2000)

Gerek genel anlamda eğitim programlarında, gerekse özel alan olarak tarih eğitimi programlarında, geleneksel olarak kullanılan kaynak ikincil bilgi kaynaklarıdır. Diğer bilgi kaynaklarının kullanılması ise son derece kısıtlı olmaktadır. Bu nedendir ki; öğrenci varolan önceki bilgi kaynaklarını kullanmasına ihtiyaç ve gerek hissetmemekte, kendisi için başkaları tarafından hazırlanmış, anlamlandırılmış ve yorumlanmış bilgileri almaktadır. Öğretmenden beklenen, kaynakta yer alan bilgileri öğrencilere aktarmak, öğrenciden beklenen ise, bu bilgileri kendisine sunulan şekilde değiştirmeden almaktır. Öğrencilerden bu bilgilerin doğruluğunu, güvenilirliğini ve geçerliliğini sınamaları beklenmemektedir. Dolayısıyla, öğretimde ve öğrenmede sadece ikincil bilgi kaynaklarının kullanılması hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından daha kolay bulunmakta, ancak istenen verimlilik ve etkinlik sağlanamamaktadır.

Diğer bir açıdan, öğretimde sadece ikincil bilgi kaynağı olarak ders kitabı ya da öğretmene bağlı kalmak, çoğu zaman öğrencilerin içerikle ilgili olarak yanlış ve yetersiz, sadece kaynağın sunduğuyla sınırlı bir anlayış geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenciler aynı konuya farklı bakış açılarından nasıl yaklaşabileceklerini öğrenememekte, hem de kendi özgün bakış açılarını geliştirememektedirler. Oysa ki her öğrencinin belirli konulara ilişkin farklı bakış açıları tanımları, bu farklı bakış açılarının güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmeleri kendilerine özgü bir anlayış geliştirebilmeleri açısından önemlidir.



Gerek ders kitapları ile ilgili şikayetleri azaltmanın, gerekse tarih eğitiminin verimliliğini artırmanın yolu birincil bilgi kaynaklarının kullanımına ağırlık vermek, buna imkan bulunamadığı takdirde ise farklı bakış açılarını yansıtan değişik ikincil bilgi kaynaklarını kullanmaktır.

Bu sayede öğrencinin verilen bilgileri mutlak bilgiler gibi alması yerine, sunulan bilgileri zihninde yapılandırması ve öğrenmede aktif hale gelmesi sağlanmış olur. (Deryakulu;2000)

**-Uygulamanın düzenlenmesi;** Tarih eğitiminin önemli sorunlarından bir diğeri ise öğrenciye tarihi eğitiminin nasıl verileceği konusudur. Öğrencilerin sık sık tarih derslerinin sıkıcı olduğu ile ilgili şikayetleri herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Öğrencilerin bu şikayetlerinin bir kısmının nedenlerine yukarıda amaç ve içerik ile ilgili bölümde değinilmişti. Öğrencilerin üzerinde durdukları şikayetlerin tümü tarih eğitimi ile doğrudan ilgili değildir. Bu şikayetlerin bir kısmı genellikle diğer tüm derslerde de rastlanılan şikayetlerdir.

Tarih eğitiminin nasıl verilmesi gerektiği konusunda geleneksel olarak uygulanan yöntem ve tekniklerin sayısı son derece kısıtlıdır. Daha çok ikincil kaynaklara, yani öğretmene ya da ders kitabına bağımlı bir anlayış hakimdir. Bunun yanında öğretmenler düz anlatım ve soru sorma tekniklerinin dışında diğer teknikleri kullanmamaktadırlar.

## **2.2. SINIF İÇİ UYGULAMALAR**

Yapıcı yaklaşımın önde gelen teorisyenlerinden Brooks'un sınıf içi öğretim uygulamaları ile ilgili olarak ortaya koyduğu ilkelerin tarih eğitimine uygulanmasının tarih eğitiminin sorunlarına çözüm getirebileceği düşünülmüştür.

**-Öğrenci özerkliğini ve girişimlerini destekleyiniz:** Yapıcı öğrenme uygulamalarında öğrenmenin öğrenci tarafından gerçekleştirilmesi, dolayısıyla öğrencinin öğrenme ile ilgili olarak daha fazla sorumluluk alması desteklenir. Özerk öğrenciler, kişisel amaç ve yaklaşımlarını kendileri belirler. Öğrenilecek bilgiler arasındaki ilişkileri kendileri ararlar. Bu ilişkileri bulabilmek için sorular sorup yanıtlarını oluştururlar ve sonuçlarını kendi aralarında tartışır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirebilmeleri için onlara daha fazla sorumluluk ve denetim olanağı verilmesi gerekmektedir. Tarih dersleri ile ilgili olarak öğrencilerin geçmiş olaylarla ilgili olarak ilgili duydukları farklı alanlar göz önünde bulundurularak buna göre yönlendirilmeleri derslerin daha ilgi çekici hale gelmesini sağlayacaktır.

**-Öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanı sıra, ham verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanınız:** Yapıcı görüşe göre öğrenme, öğrencilerin gerçek sorunlara gerçek çözümler arama etkinliğinin bir sonucudur. Bu nedenle, öğretim esnasında öğrencilerin sorunu çözmek amacıyla kullanabilecekleri, etkileşimde bulunabileceği, üzerinde düşünmesini, anlamlandırmasını ve yorumlamasını gerektiren ham veriler ve birincil bilgi kaynakları kullanılmalıdır. Bu amaçla tarih eğitiminde kanıta dayalı tarih öğretimi ön plana çıkmaktadır. Kanıta dayalı tarih öğretimi sayesinde öğrenci birincil bilgi kaynaklarını ve ham verileri kullanarak kendine has anlamlandırma ve yorumlarda bulunabilir. Bu sayede olaylara tek bir bakış açısı ile yaklaşmak yerine çoklu bakış açıları kazanmış olacaktır.

**-Bir öğrenme görevini yapılandırırken “belirlemek”, “karşılaştırmak”, “sınıflamak”, “çözümlemek”, “oluşturmak” gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık veriniz:** Tarih eğitiminin en önemli sorunlarından biri öğrencilerin tarih eğitimini kendilerine sunulan tarih bilgilerinin ezberlenmesi olarak görmeleridir. Böyle bir anlayış ile tarih öğretimi gören öğrenci verilen bilgileri ders geçmenin bir aracı olarak gördüğü için ezberleme yoluna gitmekte (kısa süreli belleğine kaydetmekte), bu nedenle edinilen bilgiler kalıcı olmamaktadır. Öğrenme görevleri

Gerek ders kitapları ile ilgili şikayetleri azaltmanın, gerekse tarih eğitiminin verimliliğini artırmanın yolu birincil bilgi kaynaklarının kullanımına ağırlık vermek, buna imkan bulunamadığı takdirde ise farklı bakış açılarını yansıtan değişik ikincil bilgi kaynaklarını kullanmaktır.

Bu sayede öğrencinin verilen bilgileri mutlak bilgiler gibi alması yerine, sunulan bilgileri zihninde yapılandırması ve öğrenmede aktif hale gelmesi sağlanmış olur. (Deryakulu;2000)

**-Uygulamanın düzenlenmesi;** Tarih eğitiminin önemli sorunlarından bir diğeri ise öğrenciye tarihi eğitiminin nasıl verileceği konusudur. Öğrencilerin sık sık tarih derslerinin sıkıcı olduğu ile ilgili şikayetleri herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Öğrencilerin bu şikayetlerinin bir kısmının nedenlerine yukarıda amaç ve içerik ile ilgili bölümde değinilmişti. Öğrencilerin üzerinde durdukları şikayetlerin tümü tarih eğitimi ile doğrudan ilgili değildir. Bu şikayetlerin bir kısmı genellikle diğer tüm derslerde de rastlanılan şikayetlerdir.

Tarih eğitiminin nasıl verilmesi gerektiği konusunda geleneksel olarak uygulanan yöntem ve tekniklerin sayısı son derece kısıtlıdır. Daha çok ikincil kaynaklara, yani öğretmen ya da ders kitabına bağımlı bir anlayış hakimdir. Bunun yanında öğretmenler düz anlatım ve soru sorma tekniklerinin dışında diğer teknikleri kullanmamaktadırlar.

## **2.2. SINIF İÇİ UYGULAMALAR**

Yapıcı yaklaşımın önde gelen teorisyenlerinden Brooks'un sınıf içi öğretim uygulamaları ile ilgili olarak ortaya koyduğu ilkelerin tarih eğitimine uygulanmasının tarih eğitiminin sorunlarına çözüm getirebileceği düşünülmüştür.

**-Öğrenci özerkliğini ve girişimlerini destekleyiniz:** Yapıcı öğrenme uygulamalarında öğrenmenin öğrenci tarafından gerçekleştirilmesi, dolayısıyla öğrencinin öğrenme ile ilgili olarak daha fazla sorumluluk alması desteklenir. Özerk öğrenciler, kişisel amaç ve yaklaşımlarını kendileri belirler. Öğrenilecek bilgiler arasındaki ilişkileri kendileri ararlar. Bu ilişkileri bulabilmek için sorular sorup yanıtlarını oluştururlar ve sonuçlarını kendi aralarında tartışır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirebilmeleri için onlara daha fazla sorumluluk ve denetim olanağı verilmesi gerekmektedir. Tarih dersleri ile ilgili olarak öğrencilerin geçmiş olaylarla ilgili olarak ilgili duydukları farklı alanlar göz önünde bulundurularak buna göre yönlendirilmeleri derslerin daha ilgi çekici hale gelmesini sağlayacaktır.

**-Öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanı sıra, ham verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanınız:** Yapıcı görüşe göre öğrenme, öğrencilerin gerçek sorunlara gerçek çözümler arama etkinliğinin bir sonucudur. Bu nedenle, öğretim esnasında öğrencilerin sorunu çözmek amacıyla kullanabilecekleri, etkileşimde bulunabileceği, üzerinde düşünmesini, anlamlandırmasını ve yorumlamasını gerektiren ham veriler ve birincil bilgi kaynakları kullanılmalıdır. Bu amaçla tarih eğitiminde kanıta dayalı tarih öğretimi ön plana çıkmaktadır. Kanıta dayalı tarih öğretimi sayesinde öğrenci birincil bilgi kaynaklarını ve ham verileri kullanarak kendine has anlamlandırma ve yorumlarda bulunabilir. Bu sayede olaylara tek bir bakış açısı ile yaklaşmak yerine çoklu bakış açıları kazanmış olacaktır.

**-Bir öğrenme görevini yapılandırırken “belirlemek”, “karşılaştırmak”, “sınıflamak”, “çözümlemek”, “oluşturmak” gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık veriniz:** Tarih eğitiminin en önemli sorunlarından biri öğrencilerin tarih eğitimini kendilerine sunulan tarih bilgilerinin ezberlenmesi olarak görmeleridir. Böyle bir anlayış ile tarih öğretimi gören öğrenci verilen bilgileri ders geçmenin bir aracı olarak gördüğü için ezberleme yoluna gitmekte (kısa süreli belleğine kaydetmekte), bu nedenle edinilen bilgiler kalıcı olmamaktadır. Öğrenme görevleri

oluşturulurken, “saymak”, “listelemek”, “adlarını söylemek”, “bilmek”, “tanımlamak” gibi öğrenilecek içeriğin basit biçimde ezberlenmesine yönelik öğrenme görevlerini değil, “sınıflamak” (analiz), “çözümlemek”(sentez), “belirlemek”, “oluşturmak”, “tartışmak” gibi daha üst düzeydeki bilişsel etkinlikleri içeren görevler oluşturmak gereklidir. Basitçe ezberlenen bilgiler çok kolay unutulmakta ve ilerde gerektiği zaman etkin biçimde kullanılmamaktadırlar. Öğretim esnasında öğrencilere sunulan öğrenme görevleri, onların öğrendikleri bilgileri gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunların çözümünde kullanabilmelerine olanak sağlamalıdır.

**-Bir öğrenme görevini oluştururken, görevin gerçek yaşamda karşılaşılan düzeyde karmaşık olmasına dikkat ediniz:** Yapıcı öğrenme uygulamalarında, öğrenme görevlerinin ya da öğrenecekleri içeriğin gerçek yaşamda karşılaşılan sorunlar kadar karmaşık ve ayrıntılı olması gereklidir. Böylece, öğrenilecek olan bilgilerin gerçek yaşamla ilgili sorunların çözümünde transfer edilmesi kolaylaştırılır. Tarih öğretiminde bu tür konularını geçmiş olay ve olgulardan alan örnek olayların (case study) bol miktarda bulunması nedeniyle, bunlar üzerinden öğrencilere daha canlı ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri sunmak mümkündür.

**-Bir öğrenme görevi oluştururken, görevi parçalara ayırmak yerine öncelikle bütüncül olarak tasarlayınız:** Geleneksel öğretim uygulamalarında içerik çoğunlukla bir bütün olarak değil, küçük birimlere ayrılarak parça parça öğretilmeye çalışılır. Tarih eğitimi içinde aynı durum söz konusudur. Küçük bilgi parçalarından yola çıkılarak sunulan öğretim uygulamaları, öğrencilerin konunun bütününe görmelerini ve kavramalarını engellemektedir. Yapıcı öğrenme uygulamalarında konular gerçek ve karmaşık sorunlar, düşündürücü ayrıntılar ve hatta karşıt durumlar bağlamında yapılır. Bunun nedeni, öğretilmek istenen konuların bilgi ya da düşünceler ne kadar bütüncül bir yapı içinde sunulursa, öğrenciler konuyu daha kapsamlı ve bütünsel olarak öğrenirler. Tarih eğitimi sırasında karşılaşılan sorunlardan biride öğrencilerin sunulan parça bilgiler arasında ilgi kuramamalarıdır. Öğrenmeler bir bütünlük içinde ve anlamlı olarak

gerçekleşmediği için öğrenilen bilgiler uzun dönemli belleğe transfer edilememekte, dolayısıyla kalıcılık sağlanamamaktadır.

**-Öğrenci tepkilerine göre dersi yönlendiriniz, gerekli olduğunda öğretim stratejilerini ve içeriğini değiştiriniz:** Yapıcı sınıf uygulamalarında, öğrencilerden gelen tepki ya da isteklere göre dersin akışı değiştirilebilir. Öğrencilerin dikkat ve ilgilerinin yoğunluğu işlenen konunun içeriğinin ertelenmesini ya da farklı stratejiler geliştirilerek verilmesini gerektirebilir. Özellikle tarih dersi müfredatlarında bu durumla sık sık karşılaşmaktadır. Böyle bir durumda verimsiz konular üzerinde durmak yerine öğrencilerin daha fazla ilgi duydukları konuları işlemek en uygun yol olacaktır.

**-Öğrenilecek konuyla ilgili görüşlerinizi öğrencilerle paylaşmadan önce, öğrencilerin o konuya ilişkin görüşlerinin ve bakış açılarının ne olduğunu belirleyiniz:** Öğretmen, konu ile ilgili olarak öğrencilerin görüşlerini belirlemeden, doğrudan kendi sahip olduğu görüş ve bilgilerle konuyu sunmaya kalkarsa, öğrencilerin kendi kişisel görüşlerini paylaşıp üzerinde düşünmelerini sağlayamaz. Bu durumda öğrenci kendisine sunulan bilgileri “mutlak doğru” imiş gibi kabullenmesine ve kendi görüşünü oluşturamamasına neden olur. Bir konunun öğrenilmesinde başlangıçta hatalı yada eksik olarak oluşturulan bakış açılarının daha sonra düzeltilmesi daha zor bir hal alır. Diğer taraftan, bir konu ile ilgili daha önceden ne bilinip bilinmediğini bilmek, hangi noktalara ağırlık verileceği konusunda da daha sağlıklı veriler elde edilmesini sağlar.

**-Öğretimin başında öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerine karşıt nitelikte öğrenme deneyimlerini de sunarak olabildiğince farklı açılardan düşünmelerini ve tartışmalarını sağlayınız:** Öğrenciler öğrenme sürecinin başında kendi görüşlerine sıkı sıkıya bağlıdırlar. Öğrencilerin sahip oldukları bu bilgilerin eksik ya da yanlış kısımları da olabilir. Diğer taraftan öğretmenin ilk anda sunduğu bilgilerin ve bakış açısının öğrenci tarafından kabullenilmesi zor olabilir. Bu nedenle tarih derslerinde

öğretmenlerin olay ve olgulara farklı ve hatta karşıt bakış açılarının da kazanılabileceği öğrenme deneyimlerine imkan vermeleri beklenir. Bu sayede öğrenci bir konuda birden fazla doğrunun olabileceği yönünde esnek ve ılımlı bir tutum kazanmış olur.

**-Öğrencilerin ilgilerini çekecek sorunlar ortaya atınız:** Yapıcı öğrenme modelinde öğrencilerin derse olan ilgilerinin, öğrencinin ilgi duyduğu sorunların ortaya konulması ve bu sorunların çözüm yollarının aranması yolu ile sağlanabileceği savunulur. Buna göre öğrencinin derse ilgi duyması o dersin ortaya koyduğu sorunlara ne kadar ilgi duyduğu ile ilgilidir. Özellikle tarih eğitimi alan öğrencilerin geçmişle ilgili sorunlara ilgi duydukları, ancak aşırı derecede bilgi gerektiren durumlarda sıkılmaya başladıkları bilinen bir gerçektir. Yapıcı öğretimin teklif ettiği problem çözmeye yönelik öğrenme anlayışı, tarih eğitimine gerek konu bulmada sağladığı kolaylık açısından gerekse öğrencilerin bu yöntemle daha fazla ilgi duymaları nedeni ile oldukça uygun görünmektedir.

**-Öğrencilerin hem öğretmenle hem de diğer öğrencilerle diyalogunu destekleyiniz:** Öğrencilerin bir konu ile ilgili bilgi ve bakış açılarını değiştirmenin ya da güçlendirmenin en etkili yollarından biri, öğrencilerin düşüncelerini toplumsal olarak paylaşılmasına izin vermektir. Sınıf içinde öğrencilerin düşünce ve görüşlerini ifade etme ve diğerlerinin düşünce ve görüşlerini dinlemelerine izin vererek, öğrencilerin kendi fikirlerinin doğruluğunu sınamalarına, eksik ya da yanlış taraflarını ortadan kaldırmalarına imkan verilmiş olur. Özellikle tarih gibi sosyal alanlarla ilgili derslerde farklı bakış açılarının ve düşüncelerin paylaşılması gelişim açısından son derece önemlidir.

**-Öğrencilere açık uçlu, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sorarak onların konuyu araştırmalarını destekleyiniz; aynı zamanda öğrencileri kendi arkadaşlarına sorular sormaya özendiriniz:** Yapıcı uygulamalarda soru sorma yöntemi oldukça sıklıkla kullanılan yöntemlerin başında gelir. Buna göre; öğrenciler

kendi öğrenme deneyimlerini oluşturabilmeleri için karmaşık, düşündürücü soruların çözümünü aramaya yönlendirilirler. Bu sorular öğrencinin, cevabını basitçe ezberleyeceği sorular değil, üzerinde çok yönlü olarak düşünüp kendi anlamlarını yapılandırabileceği sorular olmalıdır. Bu sayede öğrenci bir konu hakkında çok yönlü düşünebilme yeteneğini geliştirmiş olacaktır. Sorulan soruların bir tek doğru cevabı olması beklenmemeli, öğrencilerin daha kapsamlı ve derin düşünmelerine imkan verecek şekilde düşünülmüş sorular olmalıdır.

**-Öğrencilere bir soru yönelttiğinizde, olası bir cevap için yeterince düşünme süresi veriniz:** Pek çok zaman öğrenciler karşılaştıkları soruların cevabı üzerinde düşünürken, cevabın başka bir öğrenci ya da öğretmen tarafından verilmesi nedeni ile soru üzerinde düşünmekten vazgeçerler. Bu durumun birkaç kez tekrar edilmesi halinde ise öğrenci bir sonraki sorunun üzerinde düşünmekten vazgeçip, cevabı başkasının vermesini bekler hale gelir. Oysa ki her öğrencinin karşılaştığı bir soruyu cevaplayabilmek için belli bilgileri zihninde işleyebileceği belli bir zamana ihtiyacı vardır. Anında cevabı beklenen sorular öğrencinin düşünmesini engeller. Yapıcı uygulamanın olduğu sınıflarda öğretmenin öğrencilere düşündürücü ve karmaşık soruların cevaplarını bulabilmesi için yeterli zamanı sağlaması beklenir. Amaç öğrencinin sorulara doğru cevap vermesinden çok sorulan sorular sayesinde zihinsel yapılandırmasını sağlamaktır.

**-Öğrencilere sunulan bilgiler arasında ilişki kurabilmeleri ve çeşitli görüşleri birbirleri ile karşılaştırabilmeleri için zaman veriniz:** Tarih eğitimi ile ilgili en önemli sorunlardan biri öğrenilen bilgilerin kalıcı olmaması ve çabuk unutulmasıdır. Bu durumun ortaya çıkmasının en önemli nedenlerinden biri sunulan konuların bütüncül bir yaklaşımla sunulmaması ya da öğrencilerin konulara bütüncül olarak yaklaşmamasıdır. Geçmişteki olayları parça parça ve ardışık olaylar olarak algılamak ya da öğretimin böyle bir yaklaşım üzerine kurulması bu bilgilerin birbirleri ile olan ilişkilerini kuramamaya ve olayları anlamlandıramamaya neden olmaktadır. Diğer taraftan



tek bir fikir ya da görüş açısından bakmak olayların sığ bir hal almasına neden olmaktadır. Yapıcı model öğrenme sırasında öğrencilerin sunulan bilgiler ile farklı bakış açılarını kazanılabilmesi için öğrencilere gerekli zamanın tanınması gerektiğini savunmaktadır.

**-Öğretim sırasında öğrenme döngüsü modelini (keşfetme, kavramı tanıma, uygulama) kullanarak öğrencilerin doğal merakını besleyiniz:** Yapıcı model öğrenme deneyimleri sırasında öğrencilerin keşfetme, kavramı tanıma ve uygulama şeklinde üç aşamalı bir öğrenme döngüsünden geçmelerini hedefler. Buna göre öğrenme sürecinin başında öğrencilere konuya ilişkin birincil kaynaklardan oluşan materyaller sunularak konuya ilişkin merakları ve dikkatleri toplanır. Ardından öğrencilerin konuya ilişkin kendilerine ait bir fikir oluşturmaları ve kendi fikirlerini diğerleri ile paylaşmaları beklenir. Bunun ardından öğretmen konu ile ilgili temel kavramları öğrencilere tanıtır ve öğrencilerin kendi oluşturdukları sorular ve görüşler etrafında konuyu genişletir ve geliştirir. Son aşamada ise öğrencilerin kendilerine sunulan yeni kavramlarla kendi görüş ve fikirlerini geliştirmelerine yardımcı olacak yeni problem durumları ortaya konularak öğrenme süreci devam ettirilir. Tarih eğitimi ile ilgili olarak öğrenme sürecinde kanıta dayalı materyallerin kullanılması hakkında daha önce bilgi verilmişti. Yapıcı modelin teklif ettiği öğrenme döngüsünün tarih eğitiminde uygulanması tarih eğitiminin niteliklerinin ve verimliliğinin artmasına neden olacaktır.

### 2.3. ÖĞRETMEN MODELİ

Eğitim ve öğretimin gerek nitelik olarak gerekse nicelik olarak kalitesini belirleyen en önemli faktörlerin başında öğretmen faktörü gelmektedir. Tarih eğitiminin sorunları üzerine yapılan araştırmalar da (Safran;1998) göstermektedir ki, öğretmenlerin tarih anlayışı, öğretim yöntemleri öğrenciler tarafından en fazla şikayet edilen noktaların başında gelmektedir.

Geleneksel olarak tarih öğretmenlerinin büyük çoğunluğu tarih eğitiminin ders verici ve didaktik bir tarzda verilmesi, tarih öğretmenlerinin ise okul topluluğunun adeta bir sosyal mühendisi gibi hareket etmesi gerektiğini savunmuşlardır. Buna göre, öğretmenler tarih derslerinde didaktik bir anlayışla ve çoğunlukla takrir (düz anlatım) yöntemini kullanmaktadırlar. Bunun dışında öğrencilere tarih anlayışlarını sınamak yerine tarih bilgilerini ölçmek için soru sorma tekniği kullanmaktadırlar. Bu amaçla sorulan sorular kapalı ve hatırlama tipinde olup, düşünce ve yoruma dayalı sorulara yer verilmemektedir.(Dilek;2001)

Araştırmanın sonunda elde edilen verilerden biri ise tarih derslerinde öğretmenlerin kullandıkları bilgi kaynakları ile ilgilidir. Buna göre öğretmenler tarih derslerinde birincil kaynakları ve kanıta dayalı bilgi kaynaklarını hemen hiç kullanmadıkları gibi harita, film gibi ikincil kaynaklara da ender bir biçimde başvurumaktadırlar. (Dilek;2001)

Araştırmaların ortaya koyduğu gibi tarih eğitimi öğretmenler tarafından sadece tarih bilgilerinin öğrencilere aktarıldığı bir ders olarak algılanmakta, öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişimlerinin bir aracı olabileceği ise düşünülmemektedir. Diğer taraftan geleneksel olarak algılanan tarih öğretmeni anlayışında ise öğretmenler sınıfta otorite sağlayan ve bilgi dağıtan biri olarak rol almaktadırlar.

Yapıcı öğrenme modeli öğretmene sadece bilgi aktaran bir rol vermekten ziyade, öğretmeni öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, öğrenme deneyimlerini zenginleştiren ve bunları gösteren bir rehber ya da gereksinim duyulduğunda kendisine başvurulabilecek bir danışman olarak görmektedir. (Demirel;2001)

Yapıcı öğrenme modelinin öğrenci merkezli bir anlayışı savunduğuna daha önce değinilmişti. Öğrenci merkezli bir öğretim anlayışında, öğretmen öğrencilerin öğrenme sürecinde mümkün olduğunca fazla sorumluluk almasına imkan verir. Bu sayede

öğrencinin bağımsız düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek amacı ile özel bir iletişim biçimini benimser. Bu iletişim biçiminde, öğrencilere düşünme ve yorum yeteneklerini geliştirecek şekilde sorular sorulur. “Bu konu ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?”, “Niçin böyle düşünüyorsunuz?”, “Nasıl bu sonuca ulaştınız?” gibi. Bu sorulara cevap alırken “evet”, “hayır” gibi kısa cevaplar yerine yorum gerektiren uzun cevapları tercih eder.

Diğer taraftan öğretmen, öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimi en üst düzeyde gerçekleştirebilmek için çeşitli etkinliklerden yararlanır. Bu etkinlikler çerçevesinde öğrencilerin işbirliği yaparak grup halinde öğrenmelerini teşvik eder. Gerekliğinde grupların bir üyesi gibi hareket eder, öğrenme etkinliklerine katkıda bulunur ve yardıma gereksinim duyulduğunda öğrenmeyi kolaylaştırmaya çalışır. (Yaşar;1998)

Yapıcı öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar ve buna göre yönergeler verir. Her öğrencinin kendi zihinsel yapısını oluşturmasını teşvik eder. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarda onlara çözümü hazır olarak sunmak yerine, çözüme giden aşamaları göstererek öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirmelerini sağlar.

Yapıcı öğretmen, değerlendirmede ölçü olarak bilgiyi değil, süreci değerlendirir. Buna göre öğrencinin öğrenme sürecini her adımda izleyerek, ölçme ve değerlendirmede bunları göz önünde bulundurur. (Yaşar;1998)

Yapıcılığın önde gelen isimlerinden Brooks & Brooks yapıcı öğretmenin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

**1-Öğrenci önceliğini ve özerkliğini kabul etme:** Yapıcılığın öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze alan ve öğrenmeyi bireyin zihninde meydana gelen bir yapılandırma

olarak algılayan anlayışı anlatılmıştı. Bu çerçevede, yapıcı öğretmen öğrenciye geniş bir hareket alanı sunar. Konuların seçiminde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket eder. Bu prensibin tarih öğretiminde uygulanması, öğrencilerin geçmişle ilgili olay ve olgulara kendi ilgileri doğrultusunda yaklaşımlarına imkan tanıdığı için öğrencilerin tarih derslerine olan ilgilerini de olumlu yönde etkileyecektir.

**2-Yeni (ham) veri ve temel kaynakları kullanma:** Öğrenmenin en iyi şekilde birincil kaynaklarla sağlandığına daha önce değinilmişti. Özellikle tarih eğitimi ile ilgili olarak birinci el kaynakların kullanılması ve kanıta dayalı öğretimin uygulanması öğrencinin geçmişe bir tarihçi gibi yaklaşmasını ve tarihi olay ve olguları bir tarihçi anlayışı ile yorumlamasına yardımcı olacaktır. Diğer taraftan birincil kaynakların kullanılması öğrencinin bir konu hakkında ki kendisine ait duygu ve düşüncelerini yapılandırmasını sağlayacaktır.

**3-Öğrencilerin sınıflama, analiz, sentez, tahmin yürütme gibi bilişsel yeteneklerini geliştirebilmelerine imkan verme:** Bilginin ne için ve nerede kullanılacağı ile ilgili fikir edinmeden alınması ezberciliği beraberinde getirmekte, bu durum ise bir zaman sonra bilginin zihinden silinmesine neden olmaktadır. Özellikle tarih eğitiminde geleneksel olarak öğretilen yalın bilgilerin pek çoğu analiz ve sentez düzeylerine erişmemektedir. Bu nedenle yapıcı öğrenme, bilginin bilişsel gelişimi sağlayan bir araç olması gerektiği düşüncesinden hareketle, öğrencilere sınıflama, analiz, sentez, tahmin yürütme gibi zihinsel becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir. Bu nedenle öğretmeni bilgi aktaran kişi rolünden, sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin birbirleri ile etkileşimini en üst düzeyde gerçekleştirmek suretiyle onların bilişsel gelişimlerine rehberlik eden bir kişi rolüne yönlendirmektedir.

**4-Öğrencinin dersi ilgileri doğrultusunda yönlendirmesine ve öğretimin içeriğini ve yöntemini yeni durumlara göre değişmesine izin verme:** Öğrencilerin ilgi ve merak duygularının uyandırılması tarih eğitimin en başta gelen şartlarından biridir.

Öğrencilerin ilgi duymadıkları ve sıkıcı buldukları konuların öğretimi üzerinde ısrar etmek, diğer konulara olan ilginin de ortadan kalkmasına ve verimin düşmesine neden olmaktadır. Bu nedenle yapıcı model, öğrenilmesi istenen konuların seçiminde öğrencilerin ilgilerinin göz önünde bulundurulmasını ve içeriğin bu doğrultuda hazırlanmasını savunmaktadır. Dolayısıyla yapıcı anlayışa sahip bir öğretmenin konuların seçiminde öğrencilerin ilgileri doğrultusunda hareket etmesi beklenmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin içerik ile ilgili olarak farklı ve yeni kaynaklar kullanmalarının öğretmen tarafından teşvik edilmesi onların derse daha fazla ilgi duymalarına neden olacaktır.

**5-Bir kavram hakkında kendi anladığı şeyi paylaşmadan önce, öğrencilerin bu kavramları nasıl anladığını araştırma:** Yapıcı modelin, bilgi hakkında nesnel bir anlayış taşımadığını, her bilginin her birey tarafından farklı şekilde algılandığını ve yapılandırıldığını savunduğuna değinilmişti. Buna göre öğrenci yeni karşılaştığı bilgiler ile ilgili olarak daha önce ki bilgilerinin ve yaşantılarının etkisi ile bir anlayış geliştirecektir. Bu nedenle yapıcı öğretmen bir bilgiyi kendi anladığı şekilde aktarmak yerine öğrencilerin anlayışlarının nasıl ve ne şekilde gerçekleştiğini tespit ederek öğreteceği kavramları verir.

**6-Öğrencilerin gerek kendisiyle gerekse sınıftaki arkadaşları ile diyalog kurmalarını ve yardımlaşmalarını teşvik eder:** Özellikle sosyal yapıcılıkla ilgili bölümde, öğrenmenin sosyal ortam içerisinde gerçekleşen, bireylerin karşılıklı etkileşimi ile ortaya çıkan bir süreç olduğu belirtilmişti. Buna göre, yapıcı model sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin birbirleri ile olan etkileşim ve iletişiminin en üst düzeyde gerçekleşmesini, bu doğrultuda öğrencilerin gerek öğretmenle gerek diğer öğrencilerle diyalog halinde ve yardımlaşma içinde bulunmalarının teşvik edilmesini savunmaktadır. Özellikle tarih dersi gibi sosyal derslerde, öğretmenlerin, öğrencilerinin başkalarının düşünce ve fikirlerini paylaşmalarını teşvik etmeleri kendi bilgilerini yapılandırmalarında olumlu katkıda bulunacaktır.

**7-Öğrencilerin birbirlerine soru sormalarını teşvik eder ve düşünmeyi harekete geçirecek açık-uçlu sorularla öğrencileri araştırmaya yönlendirme:** Dilek'in yaptığı araştırmada tarih derslerinde öğrencilere sorulan soruların bilgiyi ölçmeye yönelik sorular olduğu, analiz, sentez ve yorum yapma gibi üst düzey düşünme gerektiren soruların ise hemen hiç sorulmadığına değinilmişti. Dolayısıyla, öğretmenlerin ikinci olarak sıklıkla kullandıkları yöntem olan soru sorma yöntemi verimli ve etkin bir biçimde kullanılmamaktadır. Diğer taraftan yapıcı modelde öğretmenlerden beklenen öğrencilere sordukları sorularla onların üst düzeyde düşünmelerini teşvik etmek ve düşünmeyi harekete geçirecek açık-uçlu sorularla öğrencileri araştırmaya teşvik etmektir.

**8-Öğrencilerin yapılan etkinlikler öncesinde ve sonrasındaki tepkileri üzerinde durarak, onları anlamaya çalışma:** Yapıcı model öğrenmeyi sadece bilgi elde edilmesi olarak değil, duyuşsal ve bilişsel gelişimin sağlanmasını sağlayan bir süreç olarak algılamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme etkinliklerinin başından sonuna kadar ortaya koydukları tepkiler, onların gelişimini göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin gösterdikleri tepkileri üzerinde durarak, bunları anlamaya çalışmak yapıcı öğretmene öğrencisinin ne kadar ve ne şekilde öğrendiğini anlama konusunda önemli bilgiler verir.

**9-Öğretmen, öğrencilerin daha önce bildikleri ile yeni öğrendikleri arasında karşıtlıklar çıkararak, karşılıklı tartışma zemini hazırlama:** Öğrenme konusunda Piaget ile ilgili bölümde öğrenmenin bir çatışma durumu olduğundan, önceki bilgiler ile sonra öğrenilenler arasında ortaya çıkan dengesizlik durumunun dengeye kavuşturulma çabasının öğrenmeyi sağladığından bahsedilmişti. Bu noktadan hareketle yapıcı model sınıf içi etkinliklerde öğretmeden, öğrencilerin zihnindeki şemaların değiştirilmesi için gerekli çatışma durumlarını ortaya çıkarması beklenmektedir. Bunu yaparken öğretmen öğrenilmesi beklenen bilgileri öğrencinin önüne hazır olarak koymak yerine, onun

zihninde araştırmaya ve dūřünmeye teşvik edecek sorular sorması beklenmektedir. Dolayısıyla, tarih eēitimi sırasında öēretmen, öērencilerin geēmiřle ilgili olarak bildikleri ile öērenilmesini istediēi bilgiler arasında karşıtlıklar oluşturarak öērenciyi tartışma zeminine çekerek, öērenciyi araştırmaya ve soru sormaya teşvik eder.

**10-Problem ortaya konulduktan sonra ya da soru sorulduktan sonra öērenciye dūřünmesi için gerekli zamanı verme:** İnsan zihni bir takım işlemleri gerēekleřtirebilmek için belli bir süreye ihtiyaē duyar. Bu süre bireyin zihin kapasitesine ya da sunulan bilginin kalitesine göre farklılık gösterebilir. Dolayısıyla bazı öērenciler karşılaştıkları bir problemi kısa zamanda çözebildikleri halde, bazısı daha uzun bir süreye ihtiyaē duyabilir. Bu nedenle yapıcı modelde öēretmenden beklenen, öērencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, sorulan soruların bazı öērenciler tarafından kısa zamanda cevaplandırılarak, diēer öērencilerin hayal kırıklığına uğramasını önlemek ve bütün öērencilerin sorulan soruları cevaplayabilecekleri süreyi onlara tanımaktır.

**11-Zihindeki bilgileri yapılandırırken, öērenilen kavramlardan yeni anlamlı bilgilere ulaşma:** Yapıcı model duraēan ve statik bir bilgi anlayışından ziyade, üretime dönük ve verimliliēe dayalı bir bilgi anlayışına sahiptir. Bu nedenle öērenilen bilgilerinden hareketle yeni bilgilerin ve fikirlerin elde edilmesi gerektiēini savunur. Özellikle sosyal bilimler ve tarih gibi derslerde öērenilen bilgileri öērencinin bilişsel gelişimini tamamlamasına yardımcı olan bilgiler olarak kabul eder. Öērenci geēmiřle ilgili olarak öērendiēi bilgiler ile yeni anlamlara ulaşır. Bu sayede kendi zihinsel yapılandırmasını gerēekleřtirmiş olur.

Yapıcı modelin öēretmenin nasıl olması gerektiēi ile ilgili görüşlerine, modelin önde gelen teorisyenlerinden Yager'in şu ilkeleri de eklenebilir: (Durmuş;2001)

**1-Yazılı materyal ve uzmanlardan elde edilecek alternatif bilgilerin kullanılmasını teşvik eder:** Yapıcı modelin öğrenme sürecinde ikincil kaynaklardan ziyade, birincil kaynaklara önem verdiğiine değinilmişti. Buna göre öğrencilerin kendi zihinsel yapılarını oluşturmalarında bilginin kaynağını kullanmaları teşvik edilmektedir. Bu nedenle, sınıf içi etkinliklerde öğretmenden beklenen ise öğrenciye bilgiyi hazır olarak sunmak değil, yazılı ya da yazılı olmayan kaynaklarla ve konu ile ilgili uzman kişilere ulaşmasında rehberli yaparak kendi düşünce ve fikirlerini yapılandırmasını sağlamaktır. Bununla ilgili olarak son yıllarda tarih eğitiminde ön plana çıkan yerel tarih ve sözlü tarih uygulamaları ile kanıta dayalı tarih öğretimi yaklaşımları örnek olarak gösterilebilir.

**2-İkincil kaynaklardan (kitap, öğretmen v.b.) aktarılan bilgilerin verilmesinden önce öğrencilerin konu ile ilgili olarak ne düşündüklerini anlamaya çalışır:** Yapıcı model her öğrencinin öğrendiklerini daha önce ki bilgileri ve yaşantıları doğrultusunda yapılandığıını savunur. Bu nedenle öğretmen, öğrencilere öğrenmeleri istenen konudan önce konu ile ilgili ne düşündüklerini ve ne bildiklerini tespit etmeye çalışır. Özellikle tarih derslerinde yapılacak bu tür bir uygulama ile öğrencilerin hangi konulara ilgi ve merak duyduklarını, hangi konuları sıkıcı bulduklarını anlamak derslerle ilgili temel sorunların ortadan kaldırılmasında yardımcı olacaktır.

**3-Grup çalışmasını, iş bölümünü ve diğer bireylere saygıyı teşvik eder:** Sosyal yapıcılık öğrenmenin bir etkileşim süreci olduğunu, öğrenmenin sosyal çevre içerisinde gerçekleştiğini savunmaktadır. Bu nedenle yapıcı model öğrencilerin birbirleri ile ve diğer bireylerle etkileşimi artırmak için üzerinde durduğu yöntemlerden biride grup çalışması ve iş bölümüne dayalı etkinliklerdir. Öğrenci bu sayede bir yandan sosyalleşmesini devam ettirirken, diğer taraftan bilişsel ve duyuşsal gelişimini tamamlar. Tarih derslerinde bu tür bir uygulama öğrencinin geçmişle ilgili olay ve olgulara daha geniş ve farklı bakış açılarından bakabilmesini sağlayacaktır.



**4-Öğrenmeyi okulun ve sınıfın dışına taşıma:** Yapıcı model öğrenmeyi sadece sınıfta olup biten bir olay olarak değerlendirmemekte, öğrenmenin hayatın her alanında ve her anında devam eden bir süreç olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle öğretmenden öğrenme etkinliklerini planlanırken sınıf ve okul dışında yapılabilecek uygulamaları da planlaması beklenir. Özellikle tarih derslerinde bu tür uygulamaların eksikliği son derece yoğun bir biçimde hissedilmektedir. Tarih eğitiminin vazgeçilmez unsurları olarak kabul edilen müze eğitimi, araştırma gezileri gibi yöntemler maalesef çok az kullanılmaktadır.

Son olarak yapıcı modelin ortaya koyduğu ilkeler çerçevesinde iyi bir tarih öğretmeninde bulunması gereken özellikler şu şekilde özetlenebilir; öğretmenin rolü öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmacı olmalı (facilitator), öğrenme sürecinde öğrencilere öğrenecekleri konularda rehberlik etmelidir. Öğretmen, öğrencinin gerek kendisi ile gerek diğer öğrenciler ile etkileşimini üst düzeyde tutarak, farklı bakış açılarını kazanmasını sağlamalıdır. Diğer taraftan öğrencinin geçmiş ile ilgili merak duygularını beslemeli, öğrenilmesi istenen konuları hazır olarak sunmak yerine öğrencinin araştırarak ve sorarak kaynaklardan öğrenmesini teşvik etmelidir. Öğrenme sırasında öğrencinin önüne bir problem durumu konularak, çözmesi istenmeli ve bunun için yeterli süre tanınmalıdır. Geçmişle ilgili olay ve olguların yorumlanmasında “mutlak bir doğrunun” olamayacağı göz önünde bulundurularak, farklı yaklaşımların da olabileceği belirtilmelidir.

#### **2.4. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME**

En genel anlamı ile ölçme “bir büyüklüğün gözlenip aynı cinsten bir birimle gösterilmesi” şeklinde tanımlanabilir. Diğer bir tanımı ile ölçme bir niteliğin gözlenip, gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir. Bu tanıma göre ölçme işlemi, ölçülecek niteliği gözleyip derecesini ya da miktarını sayı ve sembollerle belirleme işlemidir. Ölçmeye ölçülecek niteliğin nicelendirilmesidir denilebilir.

Değerlendirme işleminde değerlendirilecek bir ölçüm ile bu ölçümün kıyaslanacağı bir kriter (kıstas) vardır. Değerlendirme bu iki değer karşılaştırılması sonucu varılan bir değer yargısıdır. Buna göre değerlendirme, gözlem ya da ölçme sonucu elde edilen ölçüm ya da ölçümleri, uygun bir kriter ya da kriterlerle karşılaştırarak değer yargısına varma işlemidir. (Öncü,1999)

Yapıcı model ölçme ve değerlendirme konusunda geleneksel yaklaşımlardan farklı anlayışlar ortaya koymaktadır. Buna göre, yapıcılıkta öğrencilerin bilgilerini oluştururken kişinin yaşadığı öğrenme süreci önemlidir. Dolayısıyla ölçme-değerlendirme, öğrenme sürecine entegre edilir. Sonuçtan çok öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilir.

Yapıcı modelde değerlendirme ölçmeden daha önemlidir. Bu nedenle değerlendirmede esas olan öğrencinin öğrenme süreci içerisinde gösterdiği performanstır.

Yapıcı modelde değerlendirme amaçlarını şu başlıklar altında toplar;

**-Pekiştirme sağlamak:** Öğrenci öğrenme sürecinde öğrendiklerini yapılan test ve sınavlarla pekiştirme olanağı bulur.

**-Kazandırılmış davranışın düzeltilmesi ve yeniden yapılandırılması:** Öğrenme sürecinde öğrenci önceden kazandığı davranışlarının doğruluğunu ya da geçerliliğini kontrol etme imkanı bulur. Böylece daha önceki davranışlarının eksik ya da yanlış taraflarını bulup yeniden yapılandırır.

**-Öğrencinin kendi kendini analiz etmesi:** Öğrenci öğrenme sürecinin ardından değerlendirme sayesinde öğrendiği bilgileri analiz ederek daha sağlam bir zihni yapıya ulaşır.

**-Öğrenilen bilgilerin ve bakış açılarının topluma ne kadar uygun olup olmadığının belirlenmesi:** Öğrenilen bilgilerin ve bakış açılarının ne kadar değerli ya da değersiz olduğu kadar topluma ne kadar uygun olup olmadığı da önemlidir. Bu nedenle öğrenci değerlendirme süreci ile öğrendiklerinin sosyal yapı ile ne kadar uyduğuna da görme fırsatı elde eder.

Yukarıdaki ilkelerden hareketle, sadece sınava dayanan ölçme ve değerlendirme kıstaslarının yerine performansa ve sürece dayalı değerlendirmelerin tarih eğitiminde daha verimli ve etkin sonuçlar doğuracağını söylemek mümkündür. Öğrenilen bilgilerin yanı sıra öğrencilerin gösterdikleri çaba ve geliştirdiği tutumları da dikkate alan, çok yönlü değerlendirmeler yapılması daha güvenilir ve geçerli sonuçların elde edilmesini sağlayacaktır. (Atölye 1; 2000)

## SONUÇ

Ülkemizde tarih eğitiminin yeni gelişmekte olan bir alan olduğu söylenebilir. Bu nedenle üzerinde çalışılması gereken pek çok konu ve alan bulunmaktadır. Bunun yanında yıllardır geleneksel olarak uygulanmakta olan bir tarih anlayışının olduğu bilinmektedir. Bu anlayışın eksik ve yanlış taraflarını ortaya koymanın yanında, bunların giderilmesine yönelik çözüm önerilerinin de sunulması tarih eğitimcilerinden beklenen görevlerdendir. Diğer taraftan Tarih öğretimi konusunda sadece tarihi bilmek yeterli değildir. Tarih bilgisinin yanında eğitim formasyonunun gerekliliği de önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle tarih eğitimi ile ilgili çalışacak kişilerin tarih bilgisinin yanında eğitim formasyonlarının da yeterli düzeyde olması beklenmektedir.

Eğitimin temelini oluşturan en önemli konulardan biri gelişim ve öğrenme konusudur. Bu nedenle öğrenme ile ilgili eski ve yeni yaklaşımlar bilinmeden özgün bir tarih öğretimi modelinden bahsetmek mümkün gözükmemektedir. Öğrenme konusu ile ilgili olarak ortaya konan temel iki yaklaşımdan bahsetmek mümkündür. Bunlar geleneksel olarak uygulanan davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşımdır.

Davranışçı yaklaşım özellikle hayvanların nasıl öğrendiklerini açıklamak üzere laboratuvar ortamlarında hayvanlar üzerinde yapılan deneylerle gelişen bir kuramdır. Bu kuramın gelişiminde etkili olan Pavlov, Skinner ve Watson gibi bilim adamları sayılabilir. Adından da anlaşılacağı gibi kuram, sadece davranışların gözlemlenmesine dayalı olarak gelişmiş bir kuramdır. Davranışçı yaklaşım, öğrenmeyi kalıcı davranış kazanma süreci olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, tekrar, pekiştirme, geri bildirim gibi temel öğrenme kavramlarına dayalı bir öğretim modeli öngörmektedir. Bu nedenle davranışçı yaklaşımın insanın davranışlarının dışındaki özelliklerini yadsıdığı söylenebilir.

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biri, onun bilinçli bir varlık olması ve bilişsel bir yapıya sahip olmasıdır. Bu nedenle 20. yy'dan itibaren öğrenme kuramı ile ilgilenen eğitimciler insan zihnini incelemeye başlamışlar ve edindikleri bilgiler ile yeni teoriler ortaya koymaya başlamışlardır. Özellikle Piaget'nin eğitim dünyasına kazandırdığı kavram ve olguları bilişsel yaklaşımın öne çıkmasını sağlamıştır.

Piaget teorilerini felsefi temellere dayandıran ilk eğitimcilerden biridir. Bu nedenle bilginin ne olduğu ve doğasına ilişkin epistemolojik felsefi teorilerde ortaya koymuştur. Bu teorilerini ortaya koyduğu anlayışları kendisinden sonraki diğer eğitimciler tarafından geliştirilerek günümüze kadar ulaştırılmıştır.

Yapıcılık özellikle Piaget'nin çalışmaları temel alınarak geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Bilişsel kuramın ortaya koyduğu ilkeler çerçevesinde geliştirilen bu yaklaşım geleneksel eğitim uygulamalarının eksik kalan yönlerini tamamlayan ve alternatif çözümler sunan bir anlayış olması nedeni ile son yıllarda yoğun ilgi görmeye başlamıştır.

Yapıcılığı bilişsel kuramdan ayıran en önemli özellik ise bilginin doğasına ilişkin ortaya koyduğu farklı yaklaşımdır. Yapıcılık, bilginin objektif bir yapıdan ziyade her bireye göre değişiklik gösteren subjektif bir yapısı olduğunu ileri sürmektedir. Bu nedenle herkesin kabul edebileceği nesnel bir bilgi anlayışından ziyade, herkesin kendi zihninde farklı biçimde yapılandıracağı bir bilgi anlayışını savunmaktadır. Bu teorinin temelini ise anlamlı bilgi şeklinde tanımlanan bilgi anlayışı oluşturmaktadır.

Özellikle tarih eğitimi ile ilgili olarak üzerinde durulan şikayetlerin en önemlilerinden biri olan ezberciliğe dayalı tarihi bilgi anlayışının çözümünde yapıcılığın üzerinde durduğu bilginin zihinde yapılandırılması fikri önemli bir alternatif olarak görünmektedir.

Diğer taraftan programların hazırlanması ve uygulanması aşamasında yapıcılığın, öğrenciyi merkeze alan anlayışının, tarih derslerinin öğrenciler tarafından daha ilgi çekici bir ders haline gelmesinde de önemli katkılarda bulunacağı düşünülmektedir. Konu alanlı tarih eğitimi anlayışı öğrencilerin dersleri daha sıkıcı bulmasına neden olmaktadır.

Yapıcılığın sınıf içi uygulamalar ve öğretmen modeli ile ilgili olarak ortaya koyduğu yenilikler, tarih eğitiminin söz konusu alanlarla ilgili sorunlarının çözümünde de etkili alternatifler sunmaktadır. Geleneksel uygulamalarda öğretmene yüklenen otoriter ve bilgi aktarıcı rolün yerine öğrenciye rehberlik eden, onun öğrenmesini kolaylaştırıcı öğretmen modeli daha akılcı bir yol olarak görünmektedir. Sınıf içi uygulamalarda ise öğrencinin hareket alanını genişleten anlayış öğrencinin okulu daha fazla benimsemesine, dolayısıyla öğrenme konusundaki ilgi ve merakının artmasına neden olacaktır.

Ölçme ve değerlendirme, eğitim uygulamalarının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu nedenle uygulamalarda yapılan ölçme ve değerlendirmenin güvenilirliği ve geçerliliği son derece önemlidir. Yapıcılık ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak geleneksel yaklaşımların sınava dayalı değerlendirmelerinin aksine, sürece ve performansa dayalı bir anlayış getirmektedir. Bu tür bir anlayış tarih eğitiminin kalitesinin artmasında önemli bir katkıda bulunacaktır.

**KAYNAKÇA**

BACANLI, Hasan. (2001). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara. Nobel Yayınları.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1991). **Öğrenme Psikolojisi**. Ankara. Kadioğlu Matbaası.

BOWER, Bert. (1998). Six Powerful Constructivist Strategies. **Social Education**. (62/1). 50-53.

BROOKS, J.G. ve BROOKS, M.G.(1993). **In Search of Understanding: The Case For Constructivist Classrooms**. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

CULBURN, Alan. **Constructivism**. Heldref Publications, Sep.2000

DERYAKULU, Deniz. (2000). Yapıcı Öğrenme. **Sınıfta Demokrasi**. Ankara. Eğitim-Sen Yayınları.

DURMUŞ, Soner. (2001). Matematik Öğretimine Oluşturmacı Yaklaşımlar. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, (1/1), 91-107

EKİZ, Durmuş. (2001). **İlköğretimde Fen Bilimi Öğretimi ve Öğrenimi**. Trabzon. Derya Kitapevi.

FOX, Richard. (2001). Constructivism Examined. **Oxford Review of Education**. (27/1), 23-35.

GRUENDER, C. David. (1996). Constructivism and Learning. **Educational Technology**. (May-June). 21-29.

JADALLAH, Edward. (2000). Constructivism in Social Studies. **Heldref Publication**. (91/5). 221-225.

KILIÇ, Gülşen Bağcı. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, (1/1), 7-22.

KAPTAN, Fitnat ve H. KORKMAZ. (2000). Yapısalcılık (Constructivism) Kuramı ve Fen Öğretimi. **Çağdaş Eğitim**. (265), 22-27.

LITTLE, John. (1996). **Theories of Human Communication**. 5 th Ed. Toronto. Wodsmort.

O'REILLY, Kevin. (1998). Constructing Decion-Making Guidelines Through Historical Problems. **Social Education**. (62/1). 46-49.

ÖNCÜ, Hüseyin. (1996). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara. Yaysan A.Ş.

ÖZALP, Orhan. (2000). İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Eğitimi. **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması, Atölye 1**. Ankara: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

SABAN, Ahmet. (2000). **Öğrenme ve Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Ankara. Nobel Yayınları.



SAFRAN, Mustafa. (1993). **Ortaöğretim Kurumlarının Yapı ve Sorunlarına İlişkin Bir Araştırma.** (Yayınlanmamış Çalışma). Ankara.

SAFRAN, Mustafa. (1998). **Tarih Öğretimi ve Çağdaş Müfredat Teorileri. Makaleler.** Ankara.

SELÇUK, Ziya. (1996). **Eğitim Psikolojisi.** Ankara. PEGEM Yayınları.

SENEMOĞLU, Nuray. (1997). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya.** Ankara. Ertem Matbaacılık.

SEMERÇİ, Çetin. (2001). **Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, (1/2), 431-439**

SÖNMEZ, Veysel.(1996). **Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Klavuzu.** Ankara. Pegem.

SUTHERLAND, Peter. (1999). **The Application of Piagetian and Neo-Piagetian Ideas to Further and Higher Education. International Journal of Lifelong Education. (18/4), 286-289**

ŞAHİN, Tuğba Yanpar. (2001). **Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, (1/2), 465-481.**

ŞAHİN, Tuğba Yanpar. (2001). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımın Otantik Değerlendirme Süreçlerini Kullanılarak Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirisi. Bolu. A.İ.B.Üniversitesi.**

YAŞAR, Şefik. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (8/1-2). 68-75.

YÖK / Dünya Bankası M.E. Geliştirme Projesi, **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara. YÖK Yayınları.

VARIŞ, Fatma. (1978). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara. Ankara Üniversitesi Basımevi.

WOODFOLK, Anita E. (1998). **Educational Psychology**. M.A. Allyn & Bacon.

