

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ANABİLİM DALI

YAPILANDIRMACI PARADİGMA
BAĞLAMINDA
ÖĞRETMENİN ROLÜNÜN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yılmaz ALBAYRAK

101114102

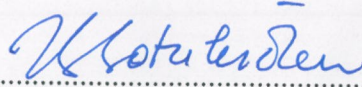
Danışman Öğretim Üyesi

Prof. Dr. Betül ÇOTUKSÖKEN

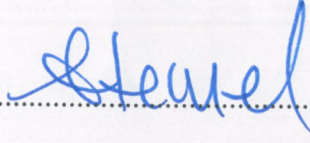
İstanbul, Ekim 2012

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

05.10.2012 tarihinde tezinin savunmasını yapan Yılmaz ALBAYRAK'a ait "Yapılandırmacı Paradigma Bağlamında Öğretmenin Rolünün İncelenmesi" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı, Felsefe Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak **Oy Birliği/Oy Çokluğuyla** Kabul Edilmiştir.



Prof. Dr. Betül ÇOTUKSÖKEN
(Başkan)
(Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Ahu TUNÇEL
(Üye)

YAPILANDIRMACI PARADİGMA BAĞLAMINDA ÖĞRETMENİN ROLÜNÜN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu tez çalışmasında yapılandırmacı paradigma bağlamında öğretmenin rolünün ne olduğu tartışılmaktadır. Bu doğrultuda yapılandırmacı paradigma kuramsal açıdan ve uygulamaları bağlamında incelenmektedir. Çalışma boyunca yapılandırmacı paradigmanın temel varsayımları, ilkeleri ve öğretime ilişkin uygulamaları, öğretmenin rolünü belirleyici ögeler olarak ele alınmakta; geleneksel yaklaşımlardaki öğretmenin rolü yapılandırmacı paradigmayla karşılaştırılmaktadır. Çalışma sonunda yapılandırmacı paradigmanın bilgi ve gerçeklik konusundaki temel varsayımlarının ve öğrenme ilkelerinin, eğitim süreçlerini bütünüyle değişime uğrattığı anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacılık, bilgi, gerçeklik, öğrenme, öğretmenin rolü.

THE INVESTIGATION OF THE TEACHER'S ROLE IN THE CONTEXT OF THE CONSTRUCTIVIST PARADIGM

ABSTRACT

In this thesis, the teacher's role in the context of the constructivist paradigm has been discussed. According as, the constructivist paradigm has been investigated in terms of the institutional level and its practises. In this study, the basic assumptions of the constructivist paradigm, its principles and its teaching related practises have been treated as the factors determining the teacher's role. The teacher's role in the traditional approaches has been compared to the constructivist paradigm. At the end of the study, it has been understood that the basic assumptions and learning principles of the constructivist paradigm about knowledge and reality totally changes the teaching processes.

Keywords: Constructivism, knowledge, reality, learning, teacher's role.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

YAPILANDIRMACI PARADİGMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

1.1. Immanuel Kant.....	6
1.2. John Dewey	14
1.3. Jean Piaget.....	21
1.4. Vygotsky	29
1.5. Epistemolojik ve Ontolojik Açından Yapılandırmacı Paradigma.....	33
1.6. Etik Açından Yapılandırmacı Paradigma.....	39

İKİNCİ BÖLÜM

YAPILANDIRMACI PARADİGMANIN EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜRECİNE

YANSIMALARI

2.1. Yapılandırmacı Paradigmanın Öğrenme İlkeleri	51
2.2. Yapılandırmacı Paradigmaya Göre Eğitim-Öğretim	60
2.3. Yapılandırmacı Paradigmada Öğrencinin Rolü	74
2.4. Yapılandırmacı Paradigmada Bilgi Teknolojilerinin Kullanımı.....	79

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YAPILANDIRMACI PARADİGMAYA GÖRE ÖĞRETMENİN ROLÜ

3.1. Geleneksel Yaklaşımlarda Öğretmenin Rolü.....	85
3.2. Yapılandırmacı Paradigmaya Göre Öğretmenin Rolü	93
3.2.1. Yapılandırmacı Paradigmanın Kuramsal Temelleri Açısından Öğretmenin Rolü.....	95
3.2.2. Yapılandırmacı Paradigmanın Öğretimsel Uygulamaları Açısından.....	108
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	123
KAYNAKLAR	132

GİRİŞ

İnsanın eğitimi her çağda önemli bir olgu olarak tartışılmıştır. Değişimin çok hızlı biçimde yaşandığı çağımızda, insanı biçimlendiren en önemli ilişki biçiminden biri olan eğitimin kuramsal ve deneysel açıdan tartışıldığına tanık olmaktayız. Yapılandırmacı paradigma, günümüzdeki eğitim süreçlerini belirleyen en önemli paradigma olarak bu tartışmaların odak noktasında yer almaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın konusu “yapılandırmacı paradigma bağlamında öğretmenin rolü” olarak belirlenmiştir.

Çalışma üç bölüm ve sonuçtan oluşmaktadır. Birinci bölümde yapılandırmacı paradigmanın kuramsal temellerinin oluşmasında etkili olan filozof ve bilim insanlarının düşünceleri ile söz konusu paradigma epistemolojik, ontolojik ve etik açıdan incelenecektir. Bu doğrultuda Kant, Dewey, Piaget ve Vygotsky'nin düşünceleri ve yapılandırmacı paradigmaya etkileri üzerinde durularak konu bir bakıma sınırlandırılmıştır. Böylelikle konu hakkında kuramsal bir çerçeve de oluşturulmaya çalışılacaktır. Yapılandırmacılık etik açıdan, eğitim kuramlarının temelinde yer alan ‘nasıl bir insanı amaçlıyoruz?’ sorusu yöneliminde eleştirilicektir. Yapılandırmacılığın bilgi ve öğrenmeyle ilgili savları epistemolojik ve ontolojik açıdan ele alınacaktır. Örneğin, “Bilgi, bilişin dışında bireyden bağımsız bir olgu değildir.” temel savı bilgi ve gerçekliği deneyimlere bağlı olarak bireyin zihninde örtüşüren bir anlam içermektedir. Bu nedenle beraberinde tartışılması ve eleştirilmesi olası birçok soruyu da getirmektedir. Epistemolojik ve ontolojik açıdan yapılandırmacı paradigmanın tartışılması yaklaşım hakkında sağlam bulgulara dayalı

çıkarımlar yapabilme açısından önem taşımaktadır.

İkinci bölümde yapılandırmacı paradigmanın öğrenme ilkeleri ve bu ilkelerin eğitim-öğretim süreçlerine yansımaları, yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamaları, yapılandırmacı paradigmaya göre öğrencinin rolü ve yapılandırmacı paradigmadaki bilgi teknolojilerinin kullanımı alt başlıklar hâlinde ele alınacaktır. Eğitim uygulamaları belirli ilkelere dayandığı için öncelikle yapılandırmacı paradigmanın öğrenme ilkelerinin irdelenmesi önemli görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu ilkelere özellikle vurgu yapılan ‘öğrenen’, ‘öğrenme’, ‘ön bilgiler’, ‘deneyim’ ve ‘kültürel ve dilsel bağlam’ kavramlarının yapılandırmacı yaklaşımın epistemolojik temelleriyle ilişkileri kurulacaktır. Çünkü yapılandırmacı paradigmanın öğrenme ilkelerinin, söz konusu paradigmanın kuramsal temelleriyle bağlantılı olduğu düşünülürse, bu ilişkinin hangi felsefi temellere dayandığı çok yönlü biçimde sorgulanması gereken bir durumdur. Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olan öğrenme uygulamaları hakkında bilgiler yine bu bölümde sunulmuş; çalışmamızın bütününe olduğu gibi yapılandırmacı paradigmanın epistemolojik savları ve öğrenme ilkeleriyle öğrenme uygulamalarının birbirleriyle olan bağları kurulmaya çalışılmıştır.

Çalışmamızın üçüncü bölümünün başında geleneksel yaklaşımlardaki öğretmenin rolü, tezin ana konusu ile karşılaştırmalı olarak incelenecektir. Nesnellik ilkesine ve pozitivist bir anlayışa bağlı olarak öğretim yapan geleneksel yaklaşımlar ile öğrenci merkezli öğrenme uygulamalarını benimseyen yapılandırmacı paradigma, öğretmene farklı roller vermektedir. Bu doğrultuda iki anlayış arasındaki açık ayrımlar ortaya konulmaya çalışılacaktır. Tezin amacına uygun olarak yapılandırmacı paradigmaya göre öğretmenin görev ve sorumlulukları hakkında geniş kapsamlı çıkarım ve

değerlendirmeler yapılacaktır. Sonuç bölümünde ise çalışmayla ilgili özgün değerlendirme ve önerilere yer verilecektir.

Eğitim, kuram ve eylem yanı ile düşünülmesi gereken bir insani durum olduğu için çalışmamızda konuyu bu boyutları ile birlikte değerlendirdik. Böyle bir yaklaşım, konumuzu bütüncül bir şekilde görebilmemiz açısından da önem taşımaktadır. Eğitim bilimine ilişkin görüşler ise çalışma boyunca konuyu genişletmek ve aydınlatmak amacıyla kullanılmıştır.

Ülkemizde de yaşanan köklü anlayış değişikliğine bağlı olarak, eğitimle ilgili öğrenme, öğrenci, öğretmen, okul ve eğitim kavramları yeniden tanımlanmaktadır. Bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2003-2004'te "Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli" adı altında bir model geliştirilmiş ve müfredat laboratuvar okullarında denenmiş olan bu model, daha sonra ülke genelinde uygulamaya konulmuştur. Yapılmakta olan uygulamaların başarılı olması, yalnızca eğitimden sorumlu kişilerin konuyla ilgili olarak bilgilendirilmesine ve yetiştirilmesine bağlı değil; aynı zamanda uygulamaların yapıldığı okullar ve öğrenciye kılavuzluk edecek kişiler olarak öğretmenlerin, hedeflerin gerçekleştirmesinde önemli bir sorumluluk almasına bağlıdır.

Ülkemizde 2004 yılından itibaren yapılan yapılandırmacı uygulamaların sonuçlarını değerlendirmek için ise zamana ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle yapılandırmacılıkla ilgili tartışma ve değerlendirmelerin henüz ihtiyaç duyulan ve istenen düzeyde yapılmadığı ortadadır. Bir yaklaşımın eğitim süreçlerinde tam anlamıyla değerlendirilmeden benimsenmesi ve uygulama yoluna gidilmesi, istenen sonuçların elde edilmesini zorlaştırmaktadır. Diğer bir önemli konu,

yapılandırmacılık hakkında ülkemizde yapılan araştırma ve tartışmalara bakıldığı zaman çoğunun söz konusu paradigmayı olumlama amacı taşıdığı görülmektedir. Bu durumda yapılandırmacılık hakkında yeni düşünceler ortaya koyacak aydınlatıcı çalışmalara olan ihtiyaç artmaktadır. Bu eksiklikle birlikte, konuyu çok yönlü biçimde sorgulayan çalışmaların azlığı, yaklaşımın doğru anlaşılmasının önünde bir engel oluşturmaktadır. Daha açık bir anlatımla, yapılan bu değerlendirmelere epistemolojik açıdan, kavramların içeriklerine ilişkin zihinlerdeki bulanıklığı ekleyecek olursak, yapacağımız bu çalışmanın önemi daha iyi anlaşılacaktır. Bu gereklilikler doğrultusunda çalışmamızın genel amacı, yapılandırmacı öğrenme paradigması çerçevesinde öğretmenin değişen rolünü incelemektir.

Yapılandırmacılık hakkında genelde, sorgulamadan yapılan çıkarım ve değerlendirmeler, birçok konuda, özellikle kavramsal çerçevelerin çizilmesinde çok sayıda yanlışlığa yol açmaktadır. Daha da önemlisi eğitim ve öğretimde sorumluluğu olan kişi ve kurumların yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadan yapacağı uygulamaların doğuracağı olumsuz sonuçlar düşünüldüğünde, öğretmenin rolünün önemi daha çok ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenin rolü daha kapsamlı sorgulamaların konusu olmaktadır. Bu gerekçelerle birlikte kısaca yapılandırmacı paradigmanın kuramsal temelleri hakkında konuşmak gerekmektedir. Yapılandırmacı paradigma, ontolojik ve epistemolojik açıdan gerçeklik, bilgi ve öğrenme kavramlarını pozitivist anlayıştan farklı bir bakış açısıyla açıklamaktadır. Bilgi ve gerçeklik konusundaki temel kabuller eğitimde, eyleme dayanan yanlar da değişikliğe neden olan olanaklar sunar. Yapılandırmacı yaklaşımın bilgi ve gerçeklik kavramlarına yüklediği anlamlar, eğitimle ilgili diğer bütün kavramları ve süreçleri de değiştiren bir nitelik taşımaktadır. Bu durumda yapılandırmacılığın kuramsal

temellerini sorgulamak birincil konu olmaktadır. Uygulama boyutunda ise öğrenci merkezi bir konumda görülmesine rağmen uygulama sürecine liderlik etmesi gereken öğretmenin kendisidir. Yapılandırmacı paradigmada öğretmen, eğitimin tüm öğelerini, kuramsal ve eylemsel yanlarıyla birleştiren bir yerde durmaktadır. Bu nedenle yapılandırmacılıkta amaçların belirlenmesi ve bu amaçlara ulaşmak için işe koşulan araçların birlikteliğini sağlama, öğretmenin yapılandırmacı yaklaşımı tümüyle benimsemesine, bilgi derinliğine ve üst düzey becerilere sahip olmasına bağlı görünmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

YAPILANDIRMACI PARADİGMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

Tezin bu bölümünde çağdaş felsefe içerisinde, Kant'ın bilgi kuramına ilişkin düşünceleri, yapılandırmacı paradigmaya etkileri çerçevesinde ele alınmaktadır. Yapılandırmacı paradigma, tarihsel olarak birden çok filozof ve bilim insanının düşünceleriyle ilgili yanları olduğu için aslında eklektik bir kuram görünümündedir. Bu nedenle yapılandırmacı paradigma, tek bir kurama ya da tek bir filozofun düşüncelerine indirgenemez. Ancak bu paradigmanın kuramsal temellerinde etkili olan filozof ve bilim insanlarının görüşleri ortaya konulabilir. Bu bağlamda üzerinde önemle durulması gerekenlerden biri, çağdaş felsefeyi belirleyici filozofların içinde de ilk sırada yer alan Kant'tır. Tezimizin konusu olan yapılandırmacı paradigmanın kuramsal temellerinde Kant'ın epistemolojisinin ve bir bakıma, ontolojisinin etkili olduğu kabul edilmektedir.

1.1. Immanuel Kant

Felsefe tarihinde Kant'ın düşünceleri felsefi söylem açısından bir dönüm noktasıdır. Çünkü Kant, klasik metafiziğin ayrıntılı ve derin biçimde eleştirisini yaparak, felsefe tarihinde düşünsel bir dönüşümün başlamasına neden olmuştur. Klasik metafiziğin yerine Kant, kendi ifadesi ile “transsendental felsefe”yi koymuştur. Descartes felsefe tarihinde, belirlediği “düşünen ben” kavramı ile

modern felsefeye geçişte ne kadar önemli ise, Kant'ın transsendental felsefesi de etkileri açısından bir o kadar önemli bir yerdedir. Bu çerçevede Kant'ın felsefe tarihine dikkate değer katkılarından biri, felsefenin konusunu varlık merkezli düşüncelerden özne merkezli bilgi anlayışına yöneltmesidir. Kant, felsefesinde “Ne bilebiliriz?” sorusu çerçevesinde aklın bir tür eleştirisini yapmıştır. Gökberk'e göre Kant için önemli olan “bilme yetisinin” tümüyle bilme etkinliğine katmış olduklarıdır. Başka bir deyişle, bilen öznenin nesneyle karşılaşmadan önce kendisinde bulundurduğu önsel koşullardır (Gökberk, 1979, s. 77). Kant, felsefesinde kendinden önceki geleneksel felsefelerden farklı bir biçimde, nesne ve öznenin epistemolojik öncelik sırasını değiştirir. Çotuksöken'e göre Kant, felsefesine öznenin, düşünen benden, bilme yetisinin analizinden yola çıkarak bu farklı tutumuyla kendinden önceki felsefeye karşı bir tavır almıştır. Kant; rasyonel teoloji, rasyonel kozmoloji, rasyonel psikoloji gibi özellikle alan metafiziklerine karşı bir tutum sergilemiş; geleneksel tutumlardan farklı olarak özne bağlamında kendi bilgi anlayışını oluşturmuştur (Çotuksöken, 1998, s. 67). Kant, felsefesine bilgiyle ilgili bir sorudan başlamış ve bu soruyla ilgili olarak öznenin bilme koşullarını açıklamaya çalışmıştır. Kant'ın bu tutumu aynı zamanda varlığı sorgulayan metafiziğe karşı bir eleştiri olmuştur. Bağ'a göre Kant, geleneksel bilgi öğretilerindeki bilgi anlayışlarına karşı bir tutum izlemiştir. Geleneksel bilgi öğretilerinde, zihinsel tasarım ile dış nesnelere arasında tam bir uygunluk söz konusuydu. Bu süreçte özne, epistemolojik konumu açısından edilgindi. Öznenin temel işlevi, nesnelere oldukları gibi algılamak ve onları kavramaktı. Kant'a göre bu tutum bizi ya dogmatik usçuluğa ya da deneyimcilikten kaynaklanan şüphecilığe götürür (Baç, 2007, s. 31). Kant, nesnel gerçekliği olduğu gibi anlamaya çalışan tutumun yol açacağı sorunlara işaret eder. Bu eleştiri aynı zamanda öznenin bilme koşullarının Kant'a değin sorgulanmamış

olduğunu göstermektedir. Kant, bu tutumun karşısında öznenin bilme koşullarını irdeleyerek bilimiz hakkında sağlam bir temele ulaşmaya çalışmıştır.

Kant, özne tarafından oluşturulan bilginin iki kaynağından söz eder. Bunlar ‘deney’ ve ‘düşünme’dir. Bilginin oluşması için hem deney hem de zihin gereklidir. Fakat düşünmenin etkisini Kant, özne boyutunda açıklar. Özne, düşünme etkinliğinde, sahip olduğu yetiler aracılığıyla bilgiyi meydana getirir. Heimsoeth bu durumu şu şekilde açıklar: *“Kant’a göre insan bilgisinin iki kaynağı vardır. Bunlardan birincisi duyu verilerinin alınmasıdır. Kant’ta duyu verilerinin alınması sonucunda algı oluşmaktadır. Bilgimizin ikinci kaynağıysa düşünmedir. Düşünmeyle özne, hem kavramlar kurar hem de yargılar”* (Heimsoeth, 2007, s. 84). Kant’ın bilgi teorisinde özne, duyarlık ve anlama yetisine sahiptir. Ona göre duyarlık, verileri alma; anlama yetisi ise düşünme, kavramlar kurma ve yargılama yetisidir. Bu yetiler doğal olarak birbirine bağlıdır. Bilgi bu iki farklı kaynaktan gelen unsurların sentezi sonucu oluşur. Bunlardan biri anlama yetisinden boş bir form olarak gelen kavram, diğeri ise duyarlıktan gelen ve boş kalıbın içine girip şeklini alan görülerdir. Bilgi, öznenin sahip olduğu zihinsel yeti ve formlar aracılığıyla kurulan bir tasarımdır. Uzam ve zaman, özneye ait a priori formlardır. Duyarlık yetisi, a priori formlar olan uzam ve zaman formlarını kullanarak duyusal görülerin elde edildiği yetidir. Özne, sahip olduğu yeti ve a priori formlar ile iş görerek hem nesneyi hem de nesnenin bilgisini kurar. Kant’ın bilgi anlayışı bütünüyle ele alındığında dikkati çeken en önemli kavram öznedir. Özne, akıl varlığı olarak imkânlarıyla bilgiyi kuran bir varlıktır.

Bu belirlemeler ışığında Kant’ın epistemolojik görüşleri yapılandırmacı paradigma açısından değerlendirebilir. Yapılandırmacı paradigmanın bilgi ve özneye ilişkin temel önermesi şu şekilde belirtilebilir: *“Bilgi çevreden edilgen bir biçimde alınmaz,*

algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılır” (Yurdakul, 2005, s. 41). Bir öğrenme kuramı olarak yapılandırmacılık, bilginin özne tarafından oluşturulduğunu ve bu oluşumda zihnin yapıcı etkisinin olduğunu belirtir. Bu belirlemelerden hareketle epistemolojik açıdan şu çıkarımları yapmak olanaklıdır:

1. Bilginin kurucu unsuru öznedir.
2. Bilgi, birey tarafından oluşturulan anlamsal yapıdır.
3. Bilgi, bireyden bağımsız bir yapı değildir.

Burada Kant’ın yukarıda bilginin kurucusu olarak sözünü ettiği özne karşımıza çıkmaktadır. Diğer bir ifade ile yapılandırmacı paradigmanın, Kant’ın epistemik öznesine benzer bir özne yaklaşımı vardır. Çünkü yapılandırmacılık da Kant gibi bilginin oluşmasının özneye bağlı olduğunu ileri sürer.

Kant, bilginin sınırlarını araştırırken bilgiyi aynı zamanda ontolojik temelleriyle alır. Kant, bilgi kuramıyla bağlantılı olarak varlık alanına da bir sınır çizer. “Ne bilebiliriz?” sorusuna ilişkin yapmış olduğu açıklamalarına bağlı olarak ontolojik bir ayrım yapar. Mengüsoğlu’ya göre Kant, varlık alanını ikiye ayırır. Bunlardan biri, doğa yasalarının geçerli olduğu, zaman ve mekân içinde olup biten olayların alanıdır. Bu alana Kant, fenomenler alanı der. Diğeri, doğa yasalarının etkili olmadığı numen alanıdır. Numen alanında doğa yasaları değil, pratik aklın yasaları geçerlidir (Mengüsoğlu, 1968, s. 267). Bu durumda fenomenler alanı duyulara dayanan görüşler dünyasıdır. Numen alanıysa duyulara dayanmayan, zaman-mekâna bağlı olmayan varlıkların dünyasıdır. Heimsoeth’a göre *Salt Aklın Eleştirisi*’nde numen, insanın bilmesi anlamında olumsuz bir anlam taşımaktadır. Numen alanındaki zaman

ve mekân dışı varlıkları, kendi başına var olan şeyleri düşünebiliriz; fakat onlar hakkında bir şey bilemeyiz (Heimsoeth, 2007, s. 93). Görüldüğü gibi Kant, bilginin ve aklın sınırlarına ilişkin bir belirleme yapar. Kant, böylelikle sadece fenomenler alanının bilgisine sahip olabileceğimizi, numen alanının bilgisine asla sahip olamayacağımızı ifade eder. Bu durumda bilginin oluşması sürecinde öznenin kurucu rolüne ontolojik boyutu da ekleyebiliriz. Özne, bilgiyi fenomenler dünyasından elde eder. Fenomenler dünyası ise ancak anlama yetisinin kategorileri sayesinde biçim kazanır. Fenomenler alanı deneyimlenebilen bir dünyadır.

Yapılandırmacı paradigmada birey tarafından deneyimlenen bir dünya söz konusudur. Birey, zihinsel düzeyde deneyimlerine bağlı olarak gerçekliği oluşturur. Bu durumda bireyden bağımsız bir dış dünya söz konusu değildir. Yapılandırmacı yaklaşımda her bireyin gerçeklik kavramı, deneyimlerine göre değişmektedir. Bireyden bağımsız bir dünya söz konusu değildir.

Aydın, yapılandırmacılığın felsefi temellerinden olan ontolojik gerçeklik sorunsalını şu şekilde açıklamaktadır: Yapılandırmacı paradigmada ontolojik gerçeklik, özne tarafından bilişsel düzeyde yapılandırılır. Bilişsel olanın, dilin ve kültürün dışında bilinebilir bir ontolojik gerçeklikten söz edilemez. Bu nedenle gerçeklik göreceli bir yapıdır (Aydın, 2007, s. 25). Yapılandırmacı paradigmanın epistemolojik savlarına göre, gerçeklik birey tarafından oluşturulmaktadır. Bu gerçeklik yaklaşımında, Kant'ın bilgi görüşünü hatırlatan bir yan dikkati çekmektedir. Şöyle ki Kant, bilginin özne tarafından anlığın kategorilerine bağlı ve görüngüler dünyasıyla ilişkili bir biçimde oluşturulduğunu kabul etmekteydi. Bu çerçevede yapılandırmacı paradigmanın gerçeklik yaklaşımının Kant'ın epistemolojik görüşlerinin dışına çıkmadığını ileri sürebiliriz. Diğer bir deyişle yapılandırmacı paradigmada bireyin

deneyimlerini içinde yaşadığı bir dünyadan söz edilmektedir. Sözü edilen bu dünya, Kant'ın ikili varlık anlayışı içerisinde açıkladığı deneyimlenen fenomenler dünyasını çağrıştırmaktadır.

Burada Kant'ı felsefesiyle farklı kılan niteliklerden ikisi karşımıza çıkmaktadır. Birincisi, ontolojik bağlamda Kant, fenomenal gerçekliğin varlığını kabul etmektedir. Yapılandırmacı paradigmanın bir dış gerçekliği kabulü ise söz konusu değildir. Kant, felsefesinde bilgi ve varlık sorunsalında sınırlar çizer. Yapılandırmacı paradigmada ise özellikle ontolojik bağlamda 'Yapılandırmacı paradigmanın dünya anlayışı nasıldır?' sorusuna sınırları açık bir yanıt vermek mümkün görünmemektedir. Çünkü yapılandırmacılık, temelde bir bilgi ve öğrenme kuramıdır; ontolojik bir sorunsala ve sorgulamaya dayanmamaktadır. Yapılandırmacılık, tamamen epistemolojik yaklaşımların bir ürünüdür. Sonradan yaklaşıma eklenen görüşleri dikkate alırsak içeriğinin zamanla genişlediği anlaşılmaktadır.

İkincisi, yapılandırmacı paradigmanın bilgi ve öğrenmeye ilişkin varsayımları, gerçeklikle ilgili konularla bağlantılı olarak ele alınmıştır. Gerçekliği bireyin zihinsel anlamlarıyla özdeş olarak kabul etmesi bunun açık bir örneğidir. Bu bağlamda yapılandırmacı paradigmanın, pozitivizmin kabul ettiği gibi bir gerçeklik anlayışı yoktur. Yapılandırmacı paradigmada gerçeklik, bireylerin kendi zihinsel anlamlarına işaret eder. Görüldüğü gibi gerçeklik, yapılandırmacı paradigmaya göre birey tarafından keşfedilen bir şey değil, zihinsel olarak oluşturulan bir yapıdır. Gerçeklik bilişsel, dilsel ve kültürel bağlamda oluşturulmaktadır. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşımda gerçeklik hakkında birden fazla söylem ortaya çıkabileceği için gerçeklik görecelidir.

Tezimizle doğrudan ilişkili olarak Kant'ın insan anlayışını incelediğimizde Kant'ın ikili ayrımlarına bağlı bir insan anlayışının olduğu dikkat çekmektedir. Tepe'ye göre Kant'taki bu ayrımlar insan anlayışını da belirlemektedir. Kant, felsefi antropolojinin temellerini atan bir filozof olarak varlığı görünüş ve kendinde şey, bilgiyi de a priori, a posteriori bilgi, ahlak alanını da özgürlük ve eğilimler şeklinde ayırır. Bu ayrımlar, insanın doğal varlık ve akıl varlığı olarak belirlenmesine neden olur. İnsanın doğal yanı eğilimlere ve a posteriori bilgiye karşılık gelirken özerk yanı ise a priori bilgiyle özgürlüğe karşılık gelmektedir. İnsan, doğa yasalarının dışında kalabildiği için özerk kabul edilir. Ancak bu doğası ile insan, özgür ve ahlaklı eylemde bulunabilir (Tepe, 1998, s. 16-19). Bu düşüncelerden hareketle Kant'ın insanı bir 'olanaklar varlığı' olarak gördüğü ileri sürülebilir. Kant, eğitim ve insan doğasına ilişkin düşüncelerini insanın aydınlanması süreci olarak değerlendirir.

İnsan, ancak eğitim sayesinde insan olur. İnsanda önceden mevcut olmayan bu niteliği eğitim gerçekleştirir; çünkü insanın doğal yeteneklerinin gelişmesi kendiliğinden olup bitmez; doğa insana hazır yetenekler vermemiştir. Doğa insanı, sahip olduğu yeteneklerin, olanakların çekirdekleriyle donatmış, onları geliştirmeyi de kendisine bırakmıştır (aktaran: Nutku, 1998, s. 152).

Eğitim Üzerine adlı yapıtında Kant, insanı eğitimle değiştirilebilir bir varlık olarak ele alır. Kant'a göre, eğitime ihtiyaç duyan tek varlık insandır. Eğitim, insan doğasını değiştiren bir işleve sahiptir. İnsanın doğal yetenekleri, insanın kendisinden kaynaklı bir çabayla yavaş yavaş geliştirilmelidir (Kant, 2009, s. 34). Kant, eğitim ve insan arasında zorunlu bir ilişki kurmaktadır. İnsanın iptidai bir varlık olmamasının tek koşulu, eğitimle kendini geliştirmesi olmaktadır. Kant'ın bu yaklaşımında yapılandırmacı paradigma açısından altı çizilmesi gereken nokta, eğitimde insanın kendinden gelen bir çabayla gelişmesine yaptığı vurgudur. Günümüzde de

öğrenmede bireyin içsel anlamda istek ve güdülenmeleri temel koşul olarak değerlendirilmektedir.

Kant'ın vurgu yaptığı diğer bir konu, insanın kendinde bulunan yeteneklerdir. Kant'a göre “*insanın içerisinde gelişmemiş hâlde bulunan birçok nüve vardır*” (Kant, 2009, s. 40). Buna göre Kant'ın, insanın doğuştan sabit bir öze sahip olduğunu ileri süren özcü yaklaşımların dışında hatta karşısında olduğunu öne sürebiliriz. İnsan a priori birtakım olanaklara sahiptir ve bu olanaklar insanı diğer canlılardan tamamen ayırır. Eğitim, bu nüveleri ortaya çıkararak geliştirme sürecidir. Yine burada insan kendi yazgısını gerçekleştirmek için çaba göstermelidir. Yoksa varoluşunun amacı hakkında hiçbir düşüncesi olmayan bir kişinin bunu gerçekleştirmesi mümkün değildir. Kant'a göre insan, kendini iyiye götüreceği her türlü eğilimi ve yeteneği geliştirmelidir. İnsanın ödevi kendisini geliştirmektir. Ayrıca insan, akli ve özerkliğiyle amaçlar ve yasalar koyarken bütün bunlar insanı aydınlanma zorunluluğuna da götürmektedir. Bu yönde ilerleme insanın eğiten ve eğitilen canlı olarak eğitimine bağlıdır. Akıl, irade ve isteme gücüne sahip olan insanın bütün olanaklarının edimsel olması için eğitim gibi önemli bir araca ihtiyacı vardır. İnsan, eğitimle yalnız kendi ahlaki ve kişilik yapısını değil, tarihsel yazgısını da değiştirebilir.

Özetle söyleyecek olursak Kant felsefesinin genel olarak eğitim, özel olarak da yapılandırmacılık bağlamındaki etkileri farklı yönlerden değerlendirilebilir. Fakat bu etkileri çözümlerken ‘En önemli olan nedir?’ sorusu çerçevesinde Kant'ı izlemek gerekirse onun ‘insan aklını klasik felsefe içindeki dogmatik düşüncelerden ayırdığını’ söyleyebiliriz. Yalnız felsefi düşüncenin evriminde değil, bilimin değerini belirleme anlamında da bu ayrım önemlidir. Örneğin bu ayrım pozitivist bir bilim

görüşü olarak ortaya çıkmasında ve gelişmesinde doğrudan etkili olmuştur. Kant, rasyonel bir varlık olarak insanı idealist felsefelerde olduğu gibi kavramsal bir dünyada değil, gerçek bir dünyada kurgular. Gerçekliği anlamamıza imkân sağlayan akli, nesneyle olan ilişkisi içerisinde olabildiğince açık bir biçimde açıklar. Bu bağlamda görülüyor ki Kant'a göre insan akli ne gerçekliği olduğu gibi kopyalayan ne de onu değiştiren bir şeydir. Akıl, nesne ile özne ilişkisinde bilginin doğrudan yapıcısı olan bir unsurdur.

Kant, epistemolojik düzeyde nesnel bilginin nasıl mümkün olacağını araştırırken a priori koşulların varlığını ve etkisini çözümleyerek ortaya koymuştur. Kant, fenomen ve numen şeklinde yaptığı ikili varlık ayrımında fenomenal gerçekliğin bilinebileceğine dikkati çekmiştir. 'Gerçekliğin bilgisinde öznenin rolü nedir?' sorusunda, bilginin oluşmasında öznenin yapıcı ve etkin olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda insan zihni, gerçekliğin bilgisini kopyalayan bir ayna değildir. Dolayısıyla bilginin oluşmasında özne etkin bir konumdadır. Özne, zihinsel etkinliğiyle gerçekliği algılamakta ve bilgiyi oluşturmaktadır.

1.2. John Dewey

Bu başlık altında Dewey'in düşünceleri, yapılandırmacı paradigmaya etkileri çerçevesinde değerlendirilecektir. Düşünceleri bütünlüğünde Dewey'in insan-dünya-bilgi kavramlarını deneyim kavramında birleştiren bir özelliğe sahip olduğu kolaylıkla anlaşılır. Shook'a göre Dewey'in yaklaşımının temelinde 'Gerçeklik, deneyimleri aşan bir şey değildir.' ilkesi vardır. Deneyim, birey için anlamlı yaşantılardır. Bu anlam, bireyin toplumsal yaşamı içerisinde karşılaştığı problem durumlarında oluşmaktadır. Yoksa bütün dünyanın zihinsel görüntüsü birey için anlamlı bir deney olamaz. İnsan problem durumlarına bilinçli bir şekilde katıldığı

sürece dünyanın görünümüleri deneyim boyutunda anlam kazanmaktadır (Shook, 2003, s. 117). Dewey, ontolojik gerçekliği deneyim kavramı ile açıklamaktadır. Gerçeklik, deneyime bağlı olarak düşünüldüğü için Dewey'e göre bilgi, gerçekliği olduğu gibi yansıtan bir yapı değildir. Bilgi, deneyimler yolu ile gerçeklikle kurulan ilişkinin bir ürünüdür. Eylemsel boyuttan kopuk bir bilgi söz konusu değildir. Bilmek, insanın süreç olarak gerçekliğe deneyim yoluyla katılmasıdır. Bu durumda Dewey için gerçeklik, bireysel deneyimlere bağlı olmaktadır. Dewey'in gerçeklik ve bilgiye ilişkin bu düşüncelerinin, yapılandırmacı paradigmanın temel savlarından *“Ontolojik gerçeklik, bireysel bilinç tarafından yapılandırılır; bilişin, kültürün ve dilin dışında bilinebilir olan ontolojik bir gerçeklikten söz edilemez”* (Aydın, 2007, s. 25) ilkesini etkilediğini görmekteyiz.

Dewey'in insan zihninin bilginin oluşmasındaki rolü hakkında söyledikleri de yapılandırmacılık açısından önemlidir. Dewey, bilginin oluşmasında zihnin rolünü şöyle açıklamaktadır: *“Zihin, kendisine sunulan belli şeylerin ortaya çıkmasıyla oluşan içerik grupları olarak ele alınır. Bu durumda daha önceki tasavvurlar, daha sonrakilerin özümlemesi gereken malzemeyi ortaya koyarlar”* (Dewey, 1996, s. 89). Dewey, bilginin zihinsel bir temeli olduğunu ifade etmektedir. Yeni öğrenmelerin önceki deneyimlerin sonucu olan anlamsal yaşantılara bağlı olduğunu belirtmektedir. Atay'a göre ise Dewey'de bilgi, bireyin geçmiş fikirlerinden, bulgularından, deneyimlerinden oluşur. Birey, sorunlarına çözüm ararken bunlardan faydalanır, gereksinimleri çerçevesinde bilgisini sınar ve tekrar yapılandırır. Birey, elde ettiği bilgi yoluyla karşılaştığı ve çözüm bulmak istediği soruya yanıt sağladığı veya bir sorunu çözdüğü anda söz konusu bilgi onun bilgi dağarcığına yerleşir (Atay, 2003, s. 9).

Bilginin yapıcı unsurları olan zihin ve dışsal varlık, Dewey’de pratik kavramında birleşmektedir. Pratik, farklı iki boyutun kesiştiği ve bilginin yaratıldığı eylem noktasıdır. Dewey’in bilginin oluşması sürecinde zihindeki ön tasavvurların sonraki öğrenmeler için gereken malzemeyi sağladığı yönündeki düşünceleri, doğrudan yapılandırmacı paradigmanın eğitim sürecindeki “*Ön bilgiler, öğretim için başlangıç kabul edilmelidir*”, “*Bilişin fonksiyonu, gerçek bir dünyanın keşfi değil, uyum sağlayıcı deneysel dünyanın organizasyonu kabul edilmelidir*” (Yurdakul, 2010, s. 47) biçiminde dile getirilen uygulama ilkelerine vurgu yapmaktadır. Dewey’in bilginin problem çözmeye bir araç olduğu düşüncesi ise “*Etkinlikler, hatırlamaya değil problem çözmeye yönelik olmalıdır*” (Yurdakul, 2010, s. 47) ilkesi ile ilişkilidir.

Dewey’in ele aldığı ve yapılandırmacı paradigma açısından önemli olan diğer bir kavram ise öğrenmedir. Dewey, eğitim ve öğrenme sürecinde bireyi merkezî bir konuma yerleştirir. Uygur’a göre Dewey’in felsefesinde Descartes’in sözünü ettiği düşünen tözün (res cogitans) yerini eylemsel insan (pratik insan) alır. Eylemi amaç diye yorumlamak ise insanın varoluşsallığı boyutunda anlamını değiştirmektedir (Uygur, 1975, s. 37). Dewey’in ilerlemeci eğitim (progressivizm) adını verdiği eğitim felsefesinin geleneksel eğitimden ayrılan ve yapılandırmacı paradigma açısından önemli olan yanlarından biri, öğrenme süresince faaliyetleri yöneten amaçların tespiti konusunda, öğrencinin katılımına önem vermesidir. Geleneksel eğitimde ise çalışmaların planlanması sürecinde öğrenciye hiçbir şekilde etkin iş birliği imkânı sağlanmaması, Dewey’e göre sakınılması gereken bir konudur (Dewey, 1966, s. 49). Dewey, bireyi sürekli değişim içinde olan bir dünyada tasarılar. Bireyi, değişimi anlamak ve dünyaya uyum sağlamak için deneyimleyen

bir varlık olarak görür. Deneyim bir zorunluluk anlamı da taşımaktadır. Çünkü birey, değişimin sürekli ve zorunlu olduğu bir dünyada yaşamaktadır. Dolayısıyla eğitimle deneyim arasında bir bağ kurulmadığı sürece başarının ve gelişmenin olması mümkün değildir. Dewey, bunu *Deneyim ve Eğitim* adlı yapıtında şöyle ifade eder: *Yeni felsefenin temel birliği, eğitim ile aktüel tecrübeler süreci arasındaki yakın ve gerekli bir ilişkide aranmalıdır. Eğer bu doğru ise o takdirde bir temel fikrin yapıcı ve olumlu anlamda gelişmesi, tecrübe hakkında doğru bir fikre sahip olmaya dayanır*'' (Dewey, 1966, s. 13). Buna göre, (...) *Eğitim ve kişisel deneyimler arasında organik bir bağıntı bulunmaktadır. Diğer bir deyişle yeni eğitim felsefesi ampirik ve deneysel bir felsefe olarak belirlemektedir* (Dewey, 1966, s. 16). Deneyim, Dewey'in eğitim felsefesinde eğitim sürecini bütünüyle ilgilendiren bir anlam taşır. Deneyim, Dewey için somut ve işlevsel bir kavramdır. Eğitim de deneyim kavramı çerçevesinde pratiğe dayanmaktadır. 'Pratik' yolu ile bütün yaşam boyu devam eden bir süreç olarak deneyim, önceki yaşantılara bağlı çevre içinde gelişen bir içeriğe sahiptir. Yaşanmış anlamlı sonuçlar olması itibarıyla deneyim, içerikten yönetime, ders araç gereçlerinden disipline kadar eğitim sürecini düzenlemeye yarar. Dewey, deneyim kavramının öğrenme sürecinde devamlılık ve etkileşim prensiplerinden söz eder.

Devamlılık ve etkileşim prensipleri birbirinden ayrı değildir. Bu iki prensip, tecrübenin enine boyuna safhalarıdır. Farklı durumlar birbirini takip eder. Yalnız devamlılık prensibi dolayısıyla önceden olan bazı şeyler sonraya geçirilir. Bir fert bir durumdan diğerine geçerken, dünyası, çevresi genişler veya bütünleşir. Fert kendisini başka bir dünyada değil, fakat aynı dünyanın farklı bir kısmında veya yönünde görür. Bir durumda edindiği bilgi ve maharet, bunu takip eden durumu anlaması ve bu durumla etkin bir şekilde baş edebilmesi için bir vasıta olur. Bu süreç, hayat ve öğrenme devam ettiği müddetçe böylece sürüp gider (Dewey, 1966, s. 31).

Dewey'e göre deneyimleme sürecinde bireyin dünyaya ilişkin düşünceleri ve gerçeklik algısı, devamlılık ve etkileşim yoluyla sürekli değişir. Başka bir deyişle bireyin deneyime bağlı olarak elde ettiği bilgiler, devam eden deneyimleme sürecinde dünyayı tanıma anlamında sürekli değişir ve gelişir. Bu düşünce, yapılandırmacı paradigma hakkında ileri sürülen şu iki temel ilkeye işaret eder:

1. Bilgi, bir birikim sonucu oluşur.
2. Bilgi, kesin değildir; değişken bir yapıya sahiptir.

Yapılandırmacı paradigma açısından Dewey'in insan doğası ve toplumsal çevre hakkındaki düşünceleri en az deneyim kavramı kadar önemlidir. Dewey, çevre kavramını ele alırken insan doğasına ve eğitime dair düşüncelerinin ipuçlarını verir. Dewey, insanı iki yönlü bir varlık olarak açıklar. Bireyin doğuştan toplumsal varlık olması, toplumsal yönünü; içgüdüleri, ilgileri gibi bireysel farklılıkları ise psikolojik yönünü oluşturur. Bu iki yön, organik olarak birbirine bağlıdır (Dewey, 2010, s. 2). *“Bireyin psikolojik yapısı ve faaliyetleri iyice bilinmezse bundan dolayı eğitsel süreç, gelişigüzel ve keyfî bir hâl alır. (...)Eğitilecek olan kişi sosyal bir birey, toplumun organik bir bileşimidir”* (Dewey, 2010, s. 1-2). Dewey'in sözünü ettiği bireysel farklılıklar, yapılandırmacı paradigmanın öğrenci merkezli anlayışına vurgu yapmaktadır. Yapılandırmacı paradigmaya bağlı öğrenme uygulamalarında öğrencinin ilgi ve yetenekleri esas alınmaktadır. Saban'ın ifadesiyle *“Öğrenme, öğretmenin ve ders kitabının ihtiyaçları etrafında değil, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaşır”* (Saban, 2005, s. 172). Atay'a göre Dewey'in öğrenme sürecinde birey, araştırmaya, öğrenmeye ve çevreyi kontrol etmeye istekli toplumsal bir varlık olarak merkezî bir role sahiptir. Birey, çevreyle olan ilişkilerinde zaman

zaman belirli problemlerle karşılaşır. Problemler, bireyin bilgi ve zekâsını kullanmasını ve deneyimlerini geliştirmesini sağlar (Atay, 2003, s. 8).

Dewey, bireysel farklılıkların dışında toplumsal çevrenin eğitim sürecinde etkilerine de değinir. Dewey, toplumsal çevrenin eğitimdeki etkisini şu şekilde açıklamaktadır:

Toplumsal çevre, belli amaçlara yönelen, belli sonuçları doğuran, belli uyarıcıları harekete geçiren ve onları güçlendiren bireyin zihinsel ve duygusal yeteneklerini, faaliyet içinde ortaya çıkararak belirler. Müzisyen bir ailede büyüyen bir çocuğun sahip olduğu tüm müziksel yetenekler, başka bir çevredekenden daha fazla uyarılır (Dewey, 1996, s. 18).

Ayrıca Dewey'e göre:

Toplumsal yaşamın sürekliliği için zorunlu olan yetenek ve tutumlar, gençlerle çevre aracılığı ile geliştirilir. Çevre, yaşayan bir varlığı simgeleyen faaliyetlerde rol oynayan koşulların toplamından ibarettir (Dewey, 1996, s. 24).

Dewey, eğitimde toplumsal çevre ile insan doğasının birlikte önem taşıdığına işaret eder. Öğrencinin doğasının ve isteklerinin eğitimde dikkate alınması gerektiğini belirtir. Öğrencinin doğasını ve isteklerini amaçlara uygun biçimde destekleyecek olan ise toplumsal çevredir. Dewey'in bu düşüncesi yapılandırmacı paradigmanın öğrenmeyle ilgili "*Öğrenme, durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir.*" (Saban, 2005, s. 172) ilkesine işaret etmektedir. Dewey'in deneyim, çevre ve bireysel farklılıklarla eğitimde önemine işaret ettiği diğer bir kavram ise 'problem çözme'dir. Gutek, bu durumu şu şekilde açıklar: "*Öğretim, Dewey'in ileri sürdüğü gibi kişiyle çevre arasında bir olgu ise en verimli öğretim metodu, problemlerle karşılaşıldığında etkili bir araç olan deneyimi kullanmaktır*" (Gutek, 2001, s. 9). Dewey, öğrenmede 'problem çözme'nin deneyimle birlikte önemine dikkat çeker. Bu durumda öğrenme, salt bilişsel bir süreç olmamaktadır. Dewey'in öğrenmede

problem çözenin önemi hakkındaki belirlemesine ilişkin olarak Shook ise şunları dile getirmektedir:

Dewey, öğrenmenin en önemli kısmının problem çözme yeteneği olduğuna inanır. Başarılı problem çözme bazen kişinin inançlarına yeni olgular, bazen de kişinin yeteneklerine yeni yetenekler ilave eder. (...) Dewey, öğrenmeyi hayat boyu devam eden bir süreç olarak gördüğü için bir şahsın tüm hayatının yaratıcı problem çözümü için fırsatlar sunacağına inanır (Shook, 2003, s. 110-111).

Dewey'in söz konusu eğitimde deneyim ve problem çözmeye bağlı öğrenme düşünceleri 'yaparak-yaşayarak öğrenme' biçiminde özetlenmektedir. Günümüzde yapılandırmacı paradigma anlayışı içerisinde uygulanan 'probleme dayalı öğrenme' yaklaşımı, Dewey'in 'yaparak-yaşayarak öğrenme' ilkesine dayanmaktadır. Gutek, Dewey'in eğitim felsefesini oluşturan unsurları beş madde ile özetler. Bunlar:

1. Öğrenen, biyolojik ve sosyolojik bir fenomendir.
2. Öğrenen, doğal ve toplumsal olmak üzere iki çevrede yaşar.
3. Öğrenen, çevresiyle sürekli bir etkileşim içindedir.
4. Öğrenen birey, yaşamını sürdürürken birtakım problemlerle karşı karşıya gelir.
5. Problemlerin çözümünün birey tarafından öğrenilmesi çevre içinde gerçekleşir (Gutek, 2011, s. 104).

Dewey'in bütün bu görüşlerinden çıkan en önemli sonuç, onun öğrenmeye ilişkin yaklaşımıdır. Dewey'de öğrenme, bireyin çevreyle etkileşimlerine bağlı olarak ortaya çıkan deneyimler sürecidir. Ayrıca öğrenme, bireye deneyimler yanında gelişme fikri doğrultusunda problem çözmeyi sağlayan beceriler de

kazandırmaktadır. Buna göre Dewey, eğitimi, değişen koşullara göre düzenlenen bir yapı olarak görmektedir. İnsan, çevresiyle etkileşimini sürdürdükçe deneyimlerini de yenilemelidir. Okul ise eğitimin temel karakteri olan değişme ve gelişmeye göre biçimlenmelidir. Dewey, okul uygulamalarını geleneksel ve ilerlemeci eğitim arasındaki karşıtlık üzerinden ele alır.

Dewey, apaçık zorlamaya dayalı eğitime karşıdır. Dewey'in yaklaşımı eğitimde bireyselliğin ve özgür eylemde bulunmanın önemini savunan bir anlayıştır. Burada kalıplaşmış düşüncelere karşı deneyimler yoluyla öğrenmenin gerçekleştirildiği, doğrudan hayatla örtüşen öğretim içeriklerinin öğrenene sunulduğu bir eğitim olmalıdır. Toplumsal çevre ile okul, birbirinden farklı unsurlar değildir. Çünkü Dewey'in eğitim felsefesinde okul, çocuğu hayata hazırlayan bir kurum olarak değil, bizzat hayatın kendisi olarak kabul edilmektedir. Bu anlayışa göre okul, çocuğun yaşamını sürdürmesinde gerekli olan tüm becerileri kazandıran bir donanıma, plan ve programa sahip olmalıdır.

1.3. Jean Piaget

Piaget, daha çok bilişsel gelişim üzerine çalışmalarıyla kendinden söz ettirmiştir. Özellikle Piaget'nin çocuklardaki bilişsel gelişmeyi açıklayabilmek amacıyla yapmış olduğu gözlemler ve deneysel çalışmaların sonucunda elde ettiği bilgiler, psikolojiye önemli katkılar sağlamış; bu bağlamda Piaget, felsefi ve bilimsel çerçevede kendine özgü bir yöntem bulmaya çalışmıştır. Piaget, bilgi kuramına büyük ilgi göstermiş ve bu konudaki düşüncelerini *Epistemoloji ve Psikoloji* adlı yapıtında ayrıntılı bir biçimde ele almıştır.

Piaget'nin düşünceleri eğitim bilimleri alan yazınında “bilişsel yapılandırmacılık”

adıyla, yapılandırmacı kuramın bir türü olarak yaygın biçimde kullanılmaktadır. Bu bağlamda Piaget'nin bilginin bilişsel temelleri ile ilgili olarak kullandığı kavramlar açıklanmalıdır. Bunlar 'yapı', 'şema', 'özümleme', 'uyum', 'dengeleme' kavramlarıdır. Bu kavramlar ile Piaget'nin düşüncelerinin yapılandırmacı paradigmanda ne türden yansımalar oluşturduğu birlikte değerlendirilmelidir.

Piaget, bilimsel olarak daha önce incelenmemiş bir olgudan söz etmektedir. Bu olgu 'bilginin oluşum sürecinde öznenin rolü' sorununda özetlenen bir durumdur. Sorunu biyoloji temelli ele almak, Piaget için bilimsel açıdan gerekli bir tutumdur. Böylece konu, olgusal sınırlar içinde kalmış olmaktadır. Piaget'ye göre bilgi kuramı, bilginin çevresel koşullarla ilişkisinin özne-nesne belirlemesi aracılığıyla karşılaştırmalı olarak ele alınmasıdır (Piaget, 1980, s. 32). Piaget, epistemolojik bağlamda bilginin oluşumunu açıklamaya çalışmaktadır. Fakat araştırmasını felsefi değil bilimsel bir tutum içerisinde yapmaktadır.

Piaget, bilginin nasıl yapılandığını şu şekilde açıklar:

Bilgi 'ben'de başlamaz; nesnede de başlamaz. Bilgi karşılıklı etkileşimlerde başlar. Özne ve nesne arasındaki bu etkileşimlere ayrı tutulduğu ve düzenlenmemiş eylemler var olduğu sürece ne nesnelere ne de özne vardır. Bu etkileşimlerin eş güdümlerine sebep olduğu çapta, bir tarafta özne ve bir tarafta nesnenin karşılıklı ve eş zamanlı yapılanması vardır (Piaget, 1999, s. 74).

Piaget, bilginin oluşumunu özne ve nesne arasındaki etkileşim içerisinde açıklamaya çalışır. Diğer deyişle Piaget, bilgiyi zihinsel süreçler ile çevresel faktörler arasındaki etkileşim içerisinde ele alır. Dolayısıyla bilginin tek kaynaklı olmadığını belirtir. Bilgi, bütünüyle özne ve nesne arasındaki karmaşık ilişkilerin bir ürünüdür. İnsan, dünyayla sürekli ilişki içinde olan bir varlıktır. Dünya ise insan için

anlamlandırılması gereken olay ve olgulardan ibarettir. İnsan, ilişki sürecinde dünyayı etkileşimler ve deneyimler yolu ile tanımaya çalışır. Bilgi, insanın bu etkileşimler ve deneyimlere bağlı olarak oluşturduğu zihinsel anlamlardır. Senemoğlu'ya göre Piaget, insan-dünya ilişkisinde insanın etkin bir organizma olduğunu ileri sürer. İnsan yalnız dıştan gelen uyarıcılarla değil, kendi koyduğu amaçlarla dünyayı araştıran sorgulayan bir varlıktır (Senemoğlu, 2003, s. 58). Bilginin oluşması sürecini daha açık bir şekilde anlayabilmek için Piaget'nin bilginin oluşmasına ilişkin ilkelerine bakmak gerekmektedir.

Bilgiyi kurucu unsurlarıyla ayrıntılı biçimde açıklamaya çalışan Piaget, bilgiyi sadece eylemlerle ilişkilendirmez. Bilginin içeriğini oluşturan diğer bilişsel unsurlardan söz eder. Piaget, *İnsan ve Fikirleri* adlı yapıtı içerisinde yer alan 'Genetik Epistemoloji' başlığı altında, eylem kavramı ile birlikte bilişsel yapıyı oluşturan en önemli kavramlarından şema kavramını tanımlar ve örneklendirir.

Bir eylemde tekrarlanabilen ya da genelleştirilebilen şeyi "şema" olarak adlandırıyorum. Sunulan her şema, kendi içerisinde mantıksal bir unsura sahip değildir; fakat şemalar, eylemlerin genel düzenini ifade ederek birbirlerini düzenleyebilirler. Bu düzenlemeler mantıksal matematiksel yapıların çıkış noktası olan eylemler mantığını oluşturur (Piaget, 1999, s. 42-43).

Piaget'ye göre şemalar bilişsel yapının temel unsurlarıdır. Şemaları oluşturan ise eylemlerin tekrar ve genelleştirilebilir yanlarıdır. Piaget, şemaların neliği ve işlevine açıklık getiren şu örneği verir:

Bir şema, alt şemalardan oluşabilir. Sopa aracı ile bir nesneyi harekete geçirmek istersem bu durumda oluşan şemanın içerisinde; 1. El ve sopa ilişkisine dair bir alt şema, 2. Sopa ve nesne ilişkisine dair ikinci bir alt şema, 3. Nesne ile onun mekânsal

konumu arasındaki ilişkidenden doğan üçüncü bir alt şema oluşacaktır. Bu süreç aynı şekilde ilişkisel olarak devam eder. Düzenlenmesi sırasında pratik-düzen ilişkileri daha sonraki matematiksel-mantıksal düzen yapılarının temelini oluşturur (Piaget, 1999, s. 43). Şemalar, doğrusal anlamda eylemlerin art arda getirilerek sıralanması ve bir ad verilmesi ile ilgili değildir. Bu anlamda şema algılardan oluşmamaktadır. Ayrıca Piaget'ye göre şemalar, eylemleri sıralama, derleme gibi bir durumdan diğerine aktaran zihinsel yapılardır; eylemlerin genelleştirilmesinin sonucudur (Piaget, 1980, s. 70-71). Bu durumda şemayı, özne-nesne ilişkisinde ortaya çıkan zihinsel çerçeveler biçiminde düşünebiliriz.

Öznenin nesneyle kurduğu etkileşim ne kadar fazla olursa şemaların sayısı ve gelişimi de bu etkileşime bağlı olarak aynı oranda artmaktadır. Senemoğlu'ya göre şemalar, sürekli olgunlaşma ve deneyim yoluyla değişen ve yeniden düzenlenebilir olan çerçevelerdir. Bireyin çevresini anlamak için geliştirdiği bir program ya da yeni gelen bilgilerin yerleştirildiği bir çerçeve gibidir. Bilişsel yapılar ya da şemalar yoluyla birey, çevresindeki problemleri anlar, çözer ve uyum sağlayarak düzenler (Senemoğlu, 2003, s. 42). Şemalar, bilginin oluşmasında zihinsel boyutta işlevsel olmaktadır. Piaget'ye göre bilgi, duyum ve algı ile birlikte davranış şemaları ve işlevsel şemalar söz konusudur. Şemaların algı üzerinde düzenleyici etkileri bilginin türemesinde etkilidir (Piaget, 1980, s. 87). Şema kavramının anlamsal içeriği, öznenin bilginin oluşmasında etkin bir rolü olduğuna da işaret eder. Bu durumda Piaget'nin bilginin kaynağı noktasındaki görüşleri Kant'la ilintilidir savını ileri sürebiliriz. Bilginin oluşmasında epistemolojik temelde öznenin etkin rolüne yapmış olduğu vurgu bakımından Kant'ın etkisi görülmektedir. Bu bağlamda diğer önemli bir nokta ise Piaget'nin şema kavramının, Kant'ın sözünü ettiği a priori formları

çağrıştırmasıdır. Bir önceki başlıkta ele aldığımız a priori formların bilginin oluşmasındaki rolüyle, şemaların bilginin oluşmasındaki rolü işlevsel açıdan benzerlik taşımaktadır. Daha açık bir deyişle her iki kavram, bilginin oluşmasında öznenin etkisine işaret etmektedir. Bu tespit bizce bir bilgi ve öğrenme paradigması olarak yapılandırmacı paradigma açısından önemlidir. Bu durumda söz konusu paradigmanın felsefi temellerindeki düşünsel halkaların birbiriyle ilişkili olduğunu görmekteyiz. Bu ilişkilendirme konuyu aydınlatmamızda işe yarayan bir temel olacaktır.

Piaget, bilgiyi tanımlamak için şema kavramıyla özümleme ve dengeleme kavramlarını kullanır. Birey, bilişsel gelişim sürecinde yeni edindiği bilgilerle önceki bilgiler arasındaki karşıtlık ya da farklılık durumundan dolayı çelişkiler yaşar. Bu bilişsel dengesizlik durumunda ‘özümleme’ yoluyla dengeyi sağlamaya çalışır. Yurdakul’a göre, Piaget’nin özümleme ve düzenleme kavramları, yapılandırmacı öğrenmeyi açıklamada önemlidir. Bilginin özümlelenebilmesi için bilişsel düzeyde var olan yapıların değiştirilmesi gerekmektedir. Bilgi zihinsel olarak işlenirken karşılaştırmalar, benzetmeler ve düşünme deneyleri yapılmaktadır. Önceden var olan şemaya uymayan bir bilgi, bilişsel çelişkiye yol açmaktadır. Birey, çelişkiyi çözebilmek için yeni bir bilgi aramaktadır. Bunun için önceden var olan bilişsel yapı ile uyumsuzluğu gidermesi gerekir. Zihin bu durumda yeniden yapılandırma yoluna gider. Piaget, bilişsel yapıların değiştirildiği bu süreci düzenleme kavramı ile açıklar (Yurdakul, 2010, s. 43). Düzenleme, bireyin var olan şemalara uymayan bir bilgiyle karşılaştığı durumlarda yapılmaktadır. Birey, var olan şemalarla açıklayamadığı durumlar karşısında yeni bilgilere dayanarak yeni bir şema oluşturur.

Özümleme kavramı ise Erden’e göre bireyin yeni karşılaştığı durumları önceden var olan bilişsel yapıların içine yerleştirmesi işlemidir. Özümleme ve düzenleme

süreçleri sürekli birbirleriyle etkileşmektedir. Bunun sonucunda ise dengelenme ortaya çıkmaktadır (Erden, 2006, s. 63). Özümleme ve düzenleme arasında bir denge kurulması, bilişsel düzeyde bireyin anlam açısından geliştiğini göstermektedir. Bu durumda Piaget'ye göre bilgi, insanın dünya ile olan etkileşimlerinde sürekli biçimde değişen bir yapıdır. Bilgi, zihinsel yapıların bir ürünü olduğu için bilginin nesnel gerçeklikle örtüşmesi gerektiği düşüncesi sorun olmamaktadır. Bilgi, bilişsel düzeyde şemalar, dünya boyutunda ise yaşantılar aracılığıyla sürekli olarak değişen ve gelişen bir yapıdır. Piaget, bu süreci kısaca şöyle açıklamaktadır: Özümleme şemalar ile birlikte gerçekleşir. Bir nesne olası bir eylemle bağdaştırılarak nesne ve eylem arasında bağ kurulur. Nesne ve eylem arasındaki bu uygunluk özümlemenin başında gelir. Özümleme, yeni karşılaşılan nesne ve olayların daha önce var olan bilişsel yapıya eklenmesini ifade eder (Piaget, 1999, s.75). Bilginin oluşumunda, yeni deneyimlere göre şemalar arasındaki uyum ve dengeleme önemlidir. Karşılaşılan yeni durumlar, bireyde sürekli bir dengesizlik meydana getirmektedir. Birey, bu sürekli dengesizlik durumunu gidermek için zihinsel etkinliklerde bulunur. Zihin, uyarıyı anlamlandıran ve bu anlamları bilişsel olarak sürekli düzenleyen bir yapıdır. Biliş, bu düzenleme sürecinde bazı anlamları değiştirirken bazılarını da değiştirmeden saklamaktadır. Bu nedenle bilgi, bireyin önceden bildiklerine ve deneyimlerine göre oluşmakta olan bir üründür. Bilginin oluşumunda üç temel unsur ortaya çıkmaktadır. Bunlar:

1. Biyolojik yapı, 2. Çevre, 3. Deneyimdir.

Piaget, çalışmalarında öğrenme olgusundan yola çıkmamış olsa da ortaya koyduğu varsayımlar eğitim-öğretim sürecini değiştirecek niteliktedir. Onun düşüncelerinin doğrudan ya da dolaylı biçimde eğitime etkileri olmuştur. Söz konusu etki,

uygulamalar aşamasında bugün somut olarak gözlenebilmektedir. Günümüzde öğretim sürecinde birçok ülkede uygulanmakta olan yapılandırmacı paradigmanın kuramsal temellerinde, Piaget'nin ortaya koyduğu ilkeler de bulunmaktadır. Evans'a göre Piaget, öğrenmeyle ilgili olarak tamamen yenileşmenin ve değişimin zorunluluğunu savunur. Öğrenme araştırmasında yeni bir yaklaşımın gerekli olduğunu söyler. Ona göre öğrenmeyi yeniden tanımlamak bir zorunluluktur. Bunun için bazı koşullara uygun davranılmalıdır. Bu koşullardan birincisi öğrenme, gelişim ve olgunlaşma düzeyine bağlıdır. İkincisi, öğrenmede yalnız dışsal etkileri değil içsel etkileri de dikkate alınmalıdır (Evans, 1999, s. 121). Piaget ile yaptığı bir görüşmede Evans, eğitimle ilgili:

“Çalışmanızın eğitim alanına gelecekteki etkisiyle ilgili beklentiniz nedir? Bir gün bütün eğitim sistemimizin sizin çalışmanız tarafından tamamıyla değiştirileceğini düşünüyor musunuz?” sorularını kendisine yöneltmiş ve şu yanıtı almıştır:

Evet. Özellikle deneysel bir zihnin eğitimi için kullanılmasını isterim. Örneğin bugün öğretilen matematiğin çoğu modern matematik. Fakat bu çoğu kez modası geçmiş yöntemlerle öğretiliyor. En azından Avrupa'da deneysel bir zihin geliştirmek için hiçbir şey yapılmıyor. Deneyler çocuğun önünde gerçekleştiriliyor. Ama deneyi yapan çocuk değil (Evans, 1999, s. 104-105).

Piaget yanıtında, bugün eğitim ve öğretim sürecinde uygulanmakta olan bazı ilkelere işaret ediyor. Bunlar:

1. Öğrenme, etkin bir anlam oluşturma sürecidir.
2. Öğrenme, durumsaldır.
3. Öğrenme, öğrenci merkezlidir.

4. Öğrenme, sürekli dir (Saban, 2005, s. 171-172). Piaget'nin eğitim ve öğrenme açısından önemli ilkelerinden biri de insanların bilişsel düzeylerinde ortak gelişim evrelerinin olduğunu ileri sürmesidir. Piaget özellikle çocukların geçirdiği zihinsel gelişim evrelerinin üzerinde durur. Çünkü öğrenme olgusu doğrudan zihinsel gelişimle ilgili olduğu için çocukta bilişsel yapıyı tanımak zorundayız. Bu anlamda Piaget'nin gelişim kuramını kısaca özetlemek gerekmektedir.

Piaget'nin ortaya koyduğu ve bilginin oluşumu sürecine etkide bulunan bilişsel evreler şunlardır:

1. Duyusal-motor dönem (0-2 yaş)
2. İşlem öncesi dönem (2-7 yaş)
3. Somut işlemler dönemi (7-11 yaş)
4. Soyut işlemler dönemi (11-15 yaş) (Evans, 1999, s. 134-146). Piaget, düşünme ve zihinsel gelişimin bir modelini sunmaktadır. Bu modele göre gelişim evreleri her bireyde aynı basamaklar görüldüğü için evrenseldir. Bu modelin diğer bir özelliği zihinsel gelişimi içsel bir süreç olarak açıklamasıdır. Dış dünya ve bireyin kendi deneyimleri bu gelişmenin temel kaynağı durumundadır. Gelişim aşamaları arasındaki ilişki, kavramların ve düşüncelerin bilişsel düzeyde gelişmesi sırasında ortaya çıkmaktadır. Düşünceler somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru gelişmektedir.

Piaget'ye göre eğitim ve öğrenme süreci gelişim dönemlerine dayalı olarak planlanmalıdır. Eğitim sistemi içinde eğitimin iç dünyasını oluşturan araçların çocukların gelişim düzeyine uygunluğu, gelişim sürecine bakılarak anlaşılabilir.

Piaget, öğrenmede bireyin bilişsel düzeyinde yer alan içsel düzenleyicilere daha çok vurgu yapmaktadır (Evans, 1999, s. 121).

Piaget, öğrenmenin bireyin zihnindeki sembollere dayalı bir süreç olduğunu ileri sürmektedir. Bilgi ve öğrenme, zihinsel yapılar ve bu yapıların bir unsuru olan şemalarla oluşmaktadır. Bireyler bilgiyi evrensel bir gelişim süreci içinde yapılandırmaktadırlar. Bu durumda Piaget'ye göre bilgi dışarıdan bireyin zihnine aktarılan bir yapı değildir. Tam tersine birey, bilgi ve öğrenmeyi kendi içsel düzenleyicilerine bağlı biçimde kendi yapılandırır. Özetle Piaget'nin, öğrenmede bireyin bilişsel özellikleriyle bilişsel gelişimin zamansal boyutu üzerinde durduğunu ileri sürebiliriz.

1.4. Vygotsky

Vygotsky, daha çok bilişsel gelişim üzerine yaptığı çalışmalarla tanınmaktadır. Düşünme-dil ilişkisi konusunda kapsamlı araştırmalar yapmış ve görüşlerini *Düşünce ve Dil* adlı yapıtında ortaya koymuştur. Dil ve düşüncenin kaynağını nesnellik olarak kabul etmektedir. Bu anlamda düşüncelerinin çıkış noktası Marx ve Hegel'e dayanmaktadır. Vygotsky, bilişsel yapının gelişmesi sürecinde toplumsal çevrenin etkili olduğunu vurgulamıştır. Bilişsel gelişime ilişkin görüşleri sosyokültürel yapılandırmacılık kavrayışı altında toplanmaktadır.

Vygotsky'nin öğrenmeyle ilgili sosyokültürel yaklaşımı, öğrenmeyi toplumsal açıdan görmektedir. Vygotsky, öğrenmenin toplumsal bağlamda gerçekleştiğini; bu nedenle düşüncenin gelişim sürecinin de sosyokültürel ortamdan bağımsız olarak açıklanamayacağını ileri sürmektedir. Bu düşünce Vygotsky'nin sosyokültürel yapılandırmacılık kuramının temelini oluşturmaktadır. Vygotsky'nin yaklaşımı,

zihnin anlamı nasıl oluşturduğunu açıklamaya yöneliktir. Vygotsky'nin sosyokültürel gelişim kuramının temel kavramı yakınsal gelişim alanıdır (zone of proximal development). Yakınsal gelişim alanı, bir çocuğun öğrenmede tek başına ulaşabileceği gelişim düzeyiyle bir yetişkinin yardımıyla ulaşabileceği gelişim düzeyi arasındaki fark olarak açıklanmaktadır.

Vygotsky'ye göre toplumsal etkileşim, bilişsel gelişim sürecinde önemli rol oynar. Toplumsal olarak yetişkinlerin deneyimi, öğretmenler, akran grubu ve kültürel açıdan zengin bir çevre öğrenme için gerekli unsurlardır. Vygotsky, öğrenmenin toplumsal, kültürel ve dilsel boyutlarına dikkat çeker. Bilişsel gelişimde toplumsal ilişkilerin yaşandığı kültürel bağlamın etkilerini diyalektik bir süreç olarak açıklamaya çalışır. Vygotsky'nin diyalektiği, insan ile toplum arasındaki etkileşimi ifade eder. Bu bağlamda bilgi, etkin ve sosyal olarak oluşan bir süreçtir. Yurdakul'a göre Piaget'nin düşünceleri 1960-1970'li yıllarda etkili olurken Vygotsky 1980-1990'lı yıllarda daha etkili olmuştur. Piaget'den sonra Vygotsky'nin değerinin artmasında, bilişsel gelişim sürecinde bireysel olgunlaşma kadar toplumsal çevre unsurlarının da önemli olduğunu belirtmesi etkili olmuştur (Yurdakul, 2010, s. 46).

Piaget ve Vygotsky bilişsel gelişim sürecini farklı şekillerde açıklamaktadır. Piaget'ye göre bilişsel gelişim içten dışa doğru gerçekleşirken Vygotsky'ye göre dıştan içe doğru bir gelişim söz konusudur Vygotsky, Piaget'nin öğrenme sürecinde üzerinde durmadığı dışsal bir yapı olan toplumsal unsurları ele almaktadır. Bilenle bilgi arasındaki ilişkide toplumsal iletişimin rolüne işaret etmekte, bilişsel gelişimde toplumsal çevrenin etkili olduğunu ileri sürmektedir.

Vygotsky'ye göre toplumsal çevre ve kültür, çocuğun düşüncelerinin ilerlemesinde etkili olan uyarıcıların türünü ve niteliklerini belirler. Buna göre bilişsel gelişimin kaynağı psikolojik süreçler değil, insanlar arası etkileşimdir. Toplumsal etkinin somut bir örneği dilsel boyutta gerçekleşir. İnsanlar, duygu ve düşüncelerini dille ifade ederler. Dil, araçsal olarak çevre ile içindeki nesne ve durumları nitelikleriyle tanımayı sağlar. Böylece kişi, bu niteliklere göre nesne ve durumları kategorilere ayırır. Toplumsal etkiler, böylece içsel yeteneklerin gelişmesi sürecini başlatmış olur (Senemoğlu, 2003, s. 63). Vygotsky, düşüncenin ya da diğer deyişle bilginin temellerini iki unsurla açıklamaktadır. Bunlardan birincisi toplumsal çevre unsuru, ikincisi ise insanın dünyayla ilişki kurmasını sağlayan dildir. Vygotsky, toplumsal çevrenin etkilerini de dil olgusu üzerinden göstermeye çalışmaktadır. Çünkü dil, dış dünya ile iletişimi sağlayan temel araçtır. Bireyin toplumsal çevre ile iletişimi ve benmerkezci konuşması toplumsal kaynaklıdır. Bu bağlamda Çotuksöken, insanı belirlenmiş bir özü olan bir varlık olarak ele alan özcü yaklaşımların karşısında, bireyi özgül ayrımları ile ele alan evrimci yaklaşımlardan söz eder. Özcü yaklaşımların tersine insanı bir özne olarak gören yaklaşımlarda doğruluğun ölçütü ideal bir yapı değil, bireysel öznenin, olup bitenlerle kurduğu düşünme ve dil bağlamlarını yansıtan yapılardır (Çotuksöken, 1998, s. 148). Vygotsky, insan varlığını dil-düşünce bağlamında görmektedir. Çotuksöken'in felsefi bakış açısıyla Vygotsky, insan-dünya-bilgi ilişkisi çerçevesinde dili, insanın dünyayla ilişki kurmasını sağlayan öge olarak görmektedir. Bu durumda insan, gerçeklikle ilişkisini de diliyle sağlamaktadır. Diğer bir deyişle insan-insan, insan-dünya ve insan-bilgi ilişkisinde dil araçtır. Atay'a göre Vygotsky, dili zihinsel eylemlerimizin sembolik bir aracı olarak görmektedir. Fiziksel araçlar fiziksel eylemlerin bir aracıyken dil, insanın hem iç hem de dış dünyasıyla iletişimini sağlayan ve yapmak istediği

değişikliklerin kaynağı olan sembolik bir araçtır (Atay, 2003, s. 14). Vygotsky, dili insan için dünyayı görme ve düzenleme aracı olarak kabul etmektedir. Dil, insanların dünyayı kültürel ve fiziksel anlamda kurmalarında temel araç konumundadır. Vygotsky, dili aynı zamanda öğrenme yoluyla anlam oluşturma sürecinde ele alır. Yurdakul'a göre Vygotsky, öğrenenlerin anlamları bilişsel düzeyde nasıl oluşturduğunu incelemiştir. Vygotsky'ye göre bireyin bilişsel gelişimi toplumsal bağlamda ortaya çıkar. Toplumsal gruplar, kültürel bağlamda üst düzey öğrenme için önemli bir yoldur. Çünkü grup içerisinde bilgiyi dil yoluyla transfer eden daha geniş bilgiye sahip bireyler bulunmaktadır (Yurdakul, 2010, s. 44).

Vygotsky, öğrenmeyi ve öğrenmenin sonucu olan bilgiyi, kültürel bağlamda araştırmaktadır. Bireyin bilişsel gelişimi, dil ve kültürün etkisi altında ortaya çıkmaktadır.

Yine Yurdakul'a göre Vygotsky, insanların yaşam içerisinde problemleri çözmek ve yeni stratejiler geliştirmek için dili kullandığını belirtir. Dilsel yapı içerisindeki semboller, birey ile çevre arasındaki etkileşimde aracı durumdadır. Çocuklar, okul öncesi dönemde dili düşünme aracı olarak kullanmaktayken daha sonra öğrenme, dil aracılığıyla gerçekleşmektedir (Yurdakul, 2010, s. 44).

Yapılandırmacı paradigma bağlamında Vygotsky, öğrenmede toplumsal etkileşimin önemli olduğunu söyleyerek aynı zamanda öğrenmenin dıştan içe doğru gelişen bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Vygotsky'nin bu savı, dil ve düşüncenin gelişiminde de geçerlidir. Dolayısıyla Piaget, daha önce de belirtildiği gibi bilişsel gelişimin içten dışa doğru olduğunu savunurken Vygotsky, bu sürecin dıştan içe doğru olduğunu ileri sürmektedir.

Buraya kadar yapmış olduğumuz değerlendirmeler doğrultusunda Vygotsky'nin görüşlerinden yapılandırmacı paradigmanın epistemolojik temellerini etkileyen şu varsayımlara dikkati çekebiliriz:

1. Bilginin yapılandırılması kültür ve dil bağlamında gerçekleştirilir.
2. Bilginin yapılandırılmasında dil ve kültürü iyi bilen yetişkinler model olarak etkilidir.
3. İnsanın gerçeklikle ilişkisini sağlayan dildir.

1.5. Epistemolojik ve Ontolojik Açından Yapılandırmacı Paradigma

Bir bilgi ve öğrenme paradigması olarak yapılandırmacılık, pozitivist paradigmaya dayalı davranışçı bakış açısına karşıt görüşler içermektedir. Temelde bu karşıtlık bilgi ve gerçeklik konularına dayanmaktadır. Yapılandırmacı paradigma, davranışçı öğrenme kuramlarında kabul edilen bilginin dış gerçekliğin yansıması olduğu ve bu bilginin bireye dışarıdan aktarıldığı düşüncesine karşı bir anlayıştır. Davranışçı kurama göre bilgi ve gerçekliğin bireyden bağımsız olduğu kabul edilmektedir. Diğer deyişle bilgi, bilenden bağımsız şekilde var olan nesnel bir gerçekliğin bilgisidir. Bu durumda bilgi, bilen tarafından aktarılan bir yapı olmaktadır. Bu konuda yapılandırmacılık bilgi ve gerçeklik konularına temelde, nesnellik bağlamından değil, öznel bağlamından bakmaktadır. Bilgi, öznenin bağımsız değil, öznenin kendi yaşantılarına bağlı bir anlam oluşturma süreci olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla 'Bilginin tanımı salt öznenin özelliklerine ve koşullarına bağlı kabul edilince gerçeklik nedir?' sorusunu yanıtlamak güç hâle gelmektedir.

Bilginin öznenin özelliklerine bağlı biçimde ele alınması, yapılandırmacı paradigmada apaçık Kant'ın bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu etki daha sonra bilgide deneyimlerin ve toplumsal etkileşimin rolü çerçevesinde Piaget, Dewey ve Vygotsky ile kendini farklı biçimlerde yansıtmıştır. Fakat Piaget, Dewey ve Vygotsky'de bilginin doğasında nesnelliği sağlayan bir ölçüt mutlaka karşımıza çıkmaktadır. Piaget'de biyolojik yapıya bağlı evrensel gelişim aşamaları, Dewey'de amaca uygunluk ve ortak deneyimler, Vygotsky'de ise dil nesnelliği sağlayan unsurlardır. Piaget'nin bilginin bireysel şemalar tarafından oluşturulduğunu ileri sürmesi, bilginin görelî bir yapı olması açısından tartışılması gereken bir konu olarak önümüzde durmaktadır. Vygotsky'de ise yakınsal gelişim alanı kavramıyla ilişkili bilişsel gelişimin değişimi söz konusudur. Yakınsal gelişim alanı bireyin dışında yer alan fakat bireyi dışarıdan etkileyen bir işleve sahiptir. Bilişsel gelişimde bireyin bir önceki evreden bir sonraki evreye geçişi yakınsal gelişim alanı içerisinde oluşturduğu bilişsel yapılara bağlıdır. Bu alan, her bireyde aynı işleve sahip olduğu için nesnellik özelliği taşımaktadır. Dewey'de önceden belirttiğimiz gibi amaca uygunluk ve ortak deneyimler, bilgide ortak bir ölçüt olması bakımından nesneldir. Dewey'e göre bilgi, birey ve toplum ölçeğinde eyleme dayalı biçimde gerçeklikle ilişkiyi ifade etmektedir. Bu durum, bilginin oluşması sürecinde bireyin eylemde bulunmasını zorunlu kılmaktadır. Eyleme dayalı olarak gerçeklikle kurulan ilişkide bilmek bir sonuç değil, süreç olmaktadır. Dewey'in bilmek konusunda süreç ve toplumsal deneyime yaptığı vurgu, tarihsel açıdan görelilik sorununu ortaya çıkartmaktadır. Çünkü toplumsal deneyimler, zaman içerisinde köklü değişimler gösterebilmektedir.

Bu durumda yapılandırmacı paradigmada temel sorun, gerçekliğin ne olduğuna

ilişkindir. Bilgi bireyin yaşantılarına bağlı olarak tanımlandığı için gerçeklik de bu bağlamda bireyin deneyimlediği şeylerin toplamı olarak kabul edilmektedir. Bilgi ve gerçeklik zihinde birlikte ele alınmaktadır. Daha açık bir ifadeyle gerçeklik bireyin zihinsel boyutta kavradığı şeylerle örtüştürülmektedir. Gerçeklik, değişen boyut ve biçimlerde zihin içeriklerine dönüşmektedir.

Denkel, kavranılan şeyi kavrayışta eriten bu yaklaşımı epistemizm (bilgiselcilik) kavramıyla sınırlandırmaktadır. Epistemizm, gerçekliğin onu bilebildiğimiz ölçüde ve onun bilgisi çerçevesinde var olabileceğini kabul etmektedir. Bu tutumda Denkel'e göre sorun, doğru olan bir algının kendi özelliklerini algılanan şeye yüklemesidir. Böyle bir düşüncenin geçerli olduğunu kabul eden bir yaklaşım sonuçta, algılanan şeyin algı gibi zihinsel olduğunu savunacaktır. Bu tutum bizi, Descartes ve Kant'ta olduğu gibi 'algısal gerçekçilik' ile yumuşatılmış değilse bir uç düşünce olarak ya nesnel idealizme ya da öznel idealizme götürecektir. Her iki uç görüş de Denkel'e göre idealist bir ontoloji içermektedir. Denkel, en son aşamada "*Epistemizm, insanı tekbenciliğe götürerek kendini ortadan kaldırmış olmuyor mu?*" sorusunu sormaktadır (Denkel, 1987, s. 59).

Denkel, yapılandırmacı paradigmanın epistemolojik savlarını değerlendirmemizi sağlayacak önemli ipuçları vermektedir. Denkel'in saptamaları doğrultusunda bir değerlendirme yaparsak yapılandırmacı paradigmanın gerçekliğe ilişkin açıklamalarının epistemist bir yaklaşım içerdiği kolaylıkla anlaşılabilir. Başka bir deyişle bu paradigma, gerçekçilikten bağımsız bilgiselciliğe dayanmaktadır. Epistemist tutumların barındırdığı düşünce doğrultusunda idealizme ya da tekbenciliğe düşme tehlikesi, yapılandırmacı paradigma için de geçerlidir. Fakat Kant, algıların kaynağı olarak fenomenal gerçekliği baştan kabul ederek gerçekçi bir

tutumu benimsemiştir. Oysa yapılandırmacılıkta bireyin algısal girdilerinin kaynağı olarak deneyimin dışında bireyden ayrılan bir dış dünya söz konusu değildir. Böyle bir kabule dayanarak bilgi ve öğrenmeyi tanımlamak isteseydik doğal olarak gerçekliğin bir etkisi olmadan salt özneye bağlı bir tanımlama yapmak gerekecekti. Nitekim yapılandırmacı paradigmanın kuramcılarının paylaştığı yanlarından biri, dışsal gerçekliğin tamamen reddi biçimindeki pozitivism karşıtı bir tavidir. Yurdakul bunu şöyle ifade eder: “*Yapılandırmacılara göre her bireyin gerçeklik kavramı, yorumsal yaşantılarına göre değişmektedir*” (Yurdakul, 2010, s. 41). Vygotsky’nin bu konuda insanın dışındaki gerçekliği kabul ettiği ileri sürülebilir. Fakat Vygotsky’nin gerçekliği dile ve kültüre bağlı biçimde değerlendirdiğini de belirtmeliyiz. Bu durumda bilginin içeriğinde kültürel yapılanmaları taşıması olasıdır.

Yapılandırmacı paradigmada bilgi, bireyin kendi yaşantılarına ve ön bilgilerine bağlı olarak oluşmaktadır. Bu durumda iki temel sorun belirmektedir. Birincisi, bilgi ile gerçeklik ya da zihin ile dünya arasında bir uygunluk arayışı sorun olmaktan çıkmaktadır. Çünkü yapılandırmacı anlayışta bilginin tanımında bilgi ve gerçeklik ayrımı ortadan kaldırılmıştır. Gerçeklik, bireyin zihinsel algısına göre şekillenmektedir. Bu düşünce ise bilinmesi gereken gerçekliğin göreceli bir şey olduğunun kabulüne gitmektedir. İkincisi, bilgi ile bilmek arasında bir ayrım yapılmamaktadır. Bu aşamada şu sorular ortaya çıkmakta ve açık biçimde yanıtlanmayı beklemektedir:

Bireyin kendi yaşantılarına bağlı olarak oluşturduğu her anlam bilgi midir?

Bilgi ile bilmek aynı şey midir?

Bilgi mi yoksa bilmek mi öznedir?

Bu soruların tümü ikinci sorunsala dayanmaktadır. Bu bağlamda Morin, *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi* adlı yapıtında bilmenin körlükleri içerisinde hata ve yanlış kavramlarına değinir. Morin, bilginin doğasını çözümlerken bilgi ile bilmeyi birbirinden ayrı ele alır. Bilmenin içeriğinin bilinmesi gerektiğini belirtir. Çünkü bilmenin içeriğinde hata ve yanlışlamaya yol açabilecek ruhsal ve kültürel eğilimlerin olduğuna işaret eder. Bilgiyi ise akla uygunluk özellikleriyle değerlendirir (Morin, 2010, s. XV). Bir şeyin bilgi olmasını sağlayan bir bağlam ve birtakım ölçütlere ihtiyacımız olduğu açıktır. Örneğin, felsefi ve bilimsel bağlamda bir bilginin ölçütlerini sıralayabiliriz. Böylece felsefi bir yargıyı bilimsel olandan ayırabilmek mümkün olur. Dolayısıyla bilginin felsefi ve bilimsel düzlemde öznel olmayacağı ortadadır. Bu nedenle yapılandırmacı paradigmanın bilgiyle ilgili tanımında bilgi kavramıyla kast edilen bilmek olarak anlaşılmalıdır. Aksi durumda bilginin öznelliği düşüncesi birbirinden kopuk düşüncelerin öğrenilmesine neden olacaktır. Bu durumda tartışmalar bağlamında ortak bir doğruya inanmayan bireylerin ortaya çıkması mümkün görünmektedir. Bu eleştiriyi yapılandırmacılığın çoklu gerçeklik yaklaşımı da desteklemektedir. Şöyle ki Yurdakul, çoklu bakışı bireyin kendi anlamlarıyla 'diğerleri'nin anlamlarının çelişmemesi olarak açıklamaktadır. Fakat bilgide çelişme durumunu sağlayan bir ölçüt olmadan böyle bir süreç hedeflenmektedir.

Öğrenme sürecinde bireylerin düşüncelerindeki çoklu bakış içerisinde yanlış olabilecek yargıların çokluğu da ortaya çıkabilecek bir durumdur. Böyle bir durumda yanlış yorumlamalar, gelişimsel düzeyde ve öğrenme sonuçlarında yanlış bilgi ve yorumları doğurabilecektir. Oysaki öğrenme sürecinde hedef, her zaman bireyin

bilişsel gelişimini doğru bilgilere dayandırmak şeklindedir. Bu durumda öğrenme sürecinde öğrenenin ulaşacağı sonuçların bilgi düzeyinde değerinin ne olacağı apaçık bir sorun olmaktadır. Başka bir deyişle ‘Bir ders içeriğinde belirli bir konu ile ilgili kazanım hakkında öğrencinin bilişsel düzeyde oluşturduğu anlamsal çerçevenin bilgi değeri nasıl ölçülecektir?’ sorusu karşımıza çıkmaktadır. Bunun nedeni ise yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme sürecinde baştan belirlenmiş doğruların öğretilmesinin amaçlanmamasıdır. Buna bağlı olarak da ölçme ve değerlendirmede sonuçlar değil süreç ele alınmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, öğretimin içinde yer alan, öğretime yön veren ve devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin sürekliliği ilkesinin ölçme ve değerlendirme sürecini de etkilediğini ileri sürebiliriz. Öğrenmenin süreç olarak sürekliliği, ölçme ve değerlendirmede bu sürecin izlenmesi ve değerlendirilmesi anlayışını ortaya çıkarmıştır. Buna göre yapılandırmacı öğrenmede öğrencinin öğrenme sürecinde yaptıkları, başka bir deyişle ‘performans’ı izlenmekte ve değerlendirilmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme nesnel bir bilginin öğretilmesi gibi bir anlayıştan yola çıkmadığı için bilişsel düzeyde hangi konunun ne kadar öğrenildiği sorun olmamaktadır. Bu durumda öğrencinin herhangi bir ders içeriği hakkında bilgi olarak neyi, ne kadar öğrendiği değil, öğrenme sürecinde neler yaptığı önemli olmaktadır. Yapılandırmacı öğrenmede ölçme ve değerlendirme ölçütleri, araç ve gereçleri bu anlayışa göre düzenlenmektedir. Bu durumda yapılandırmacı öğrenmenin temel kabullerinde epistemolojik bağlamda nesnel doğruların olmaması, süreç içerisinde belirsiz durumların ortaya çıkmasını olanaklı kılmaktadır. Eğitimde epistemolojik açıdan belirsizliklerin olması önemli bir sorundur. Çünkü epistemolojik yönleri açık

biçimde anlaşılmadan yaklaşımın nasıl uygulanacağını planlamak ve bu plana ilişkin uygulamalardan nasıl bir başarı elde edileceğini kestirmek, eksikliklerin yanı sıra bazı sorunlar da içerecektir.

Yapılandırmacı paradigmada gerçeklik ve bilginin öznenin bilişselliğinde ortaya çıkıyor olması diğer bir önemli sorundur. Temelde yapılandırmacı bakış açısında bilgiyi açıklayan savlar, gerçeklik ve öğrenme kavramlarına bakışı da belirlemektedir. Yapılandırmacı paradigma genel anlamda bilgiyi ve öğrenmeyi, özneye ve durumsal faktörlere bağlı olarak tanımlamaktadır. Öğrenme, öğrencilerin dünya ile etkileşimi içerisinde gerçekleşen; sürekli, gelişimsel, yorumlayıcı, kavramsal değişimleri içeren ve doğrusal olmayan bir anlam oluşturma süreci olarak ele alınmaktadır. Bu tutum bizi bilginin evrenselliği ya da epistemolojik düzlemde bir hakikatin varlığı konusunda başka bir çatışmaya götürmektedir. Diğer bir deyişle herkesin kabul edebileceği ya da kabul etmesi gereken bir doğru kalmamakta, ayrıca yapılandırmacı yaklaşım bunun yerine bireysellikle birlikte bilginin göreceli olduğu anlayışını kabul etmiş olmaktadır. Bu durumda yapılandırmacı yaklaşım bilimsel paradigmaya dayalı eğitim anlayışlarını reddetmektedir. Eğitim ve öğretim sürecinde bilimsellik ve evrensellik ilkelerinin çıkarılmasının gelecekte ne gibi sorunları beraberinde getireceğini kestirmek zor değildir.

1.6. Etik Açıdan Yapılandırmacı Paradigma

Eğitimin eylemlerinden sorumluluk duyan insanla ilgili ve yaşam boyu süren bir etkinlik olması, insanın doğasına uygun biçimde eğitilmesini gerekli kılmaktadır. Bu durum, eğitim aracılığıyla kimin, nasıl ve ne kadar geliştirileceğinin ölçümlendirilmesi zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Söz konusu

ölçümlendirmeler, etik ilkelere dayanmaktadır. Bu doğrultuda her eğitim kuramı belirli amaçları olan, bu amaçlar doğrultusunda insanı yetiştirmeyi hedefleyen bir yaklaşım içerisindedir. Bu amaçların tespit edilmesinde, insan doğasını anlayarak insanın kendini geliştirmesine olanak veren eğitimin belirlenmesinde, toplum ve eğitim ilişkisinde bir dengenin kurulmasında etik, belirleyici bir kavram olmaktadır. Bu nedenle eğitim ve etik arasındaki bağı çok yönlü ele almak gerekmektedir. En başta, insanı düşünen ve eyleyen bir varlık olarak gören ve odak noktasına yerleştiren eğitim kuramları, etik değerleri her çağda yeniden sorgulamak zorundadır. Çünkü eğitim, sadece önceden belirlenmiş bilgi ve davranışların insana kazandırıldığı tek yönlü bir uğraş değildir.

Akdağ'a göre etik, insan eylemlerine ve ahlaki değerlere felsefi bir bakış açısıyla yaklaşır. Eğitim ve etik ilişkisi açısından eğitimcilerin bir görevi de öğrencilerinde değerler oluşturmaya çalışmaktır. Eğitim felsefesi bağlamında değerlendirdiğimizde ise eğitimin etik yapısı üzerinde daha çok önemle duran ve açıklayıcı düşünceler ortaya koyan filozof Kant'tır. Kant'a göre bir akıl varlığı olarak insan, ahlaki yargılar oluşturduğu zaman kendisi ve çevresi için doğru olanı istiyor demektir (Akdağ, 2011, s. 172-173). Eğitim, insan yaşamı için gerekli etik ilke, düşünce ve eylem biçimlerini de içermektedir. Eğitim kuramları bu anlamda insanı geliştirmeyi hedeflerken etik kavramlara dayanır. Dolayısıyla eğitimde etik bir yan zorunlu olmaktadır. Aynı zamanda eğitim, birey-okul-toplum ilişkisi içerisinde gerçekleşmekte olan bir süreç olduğu için temelde etik bir boyut taşımaktadır. Çünkü insan bir toplum içerisinde doğmakta ve bu toplumun birtakım değerlerini doğru-yanlış, iyi-kötü biçiminde ve çelişkilerle öğrenmektedir. Etik ilke ve değerlerinin daha bilinçli ve programlı olarak öğrenildiği yer ise okullardır. Nutku'ya göre

tarihsel çevre ve okul, eğitimin iç içe geçmiş iki temel ögesini oluşturur. İnsan için biçim kazanma ancak bu iki ögenin uyumu ve geleceğe dönük olmasıyla mümkün olur (Nutku, 1998, s. 154).

Eğitimi etikle ilişkili kılan diğer bir nokta, eğitimin insanın kendini gerçekleştirmesine olanaklar sağlayan bir alan olmasıdır. İnsan her zaman aynı kalan, değişmeyen bir varlık değildir. Bir yandan yaşadığı evreni diğer yandan bu evrende kendi varlığını sorgulayan insan, ancak eğitimle bilgi ve başarılarını ortaya koyabilmektedir. Bu bağlamda eğitim kuramlarının, insanı sahip olduğu olanaklar içerisinde ve kendi istekleri yönünde geliştirmeye çalışması etik açıdan önemlidir. Yapılandırmacı paradigmanın bu ilişkileri etik bağlamda hangi düzeyde kurduğu ise tartışılması gereken bir konudur.

Temelde yapılandırmacılık, önceden belirlenmiş ilkeleri, normları, kavramları dogmatik bir tutumla kabul eden, genel geçer bir etik anlayışa sahip bir kuram değildir. Çünkü yapılandırmacılık, herkesin uyacağı bir ahlaki değer yargısı veya ilkesi ortaya koymamaktadır. Yapılandırmacılık, etik anlamda değişmez birtakım ilke ya da değerleri bireye dışarıdan dayatmak yerine onu, düşünce ve davranışlarını oluşturmada özerk ve sorumlu bir varlık olarak görmektedir. Saban'a göre yapılandırmacı kuram, bireylere birtakım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşüne tümüyle karşı değildir. Yapılandırmacılık bireylerin daha çok düşünmesi, sorgulaması, anlaması ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olması gerektiğini vurgular. Bireylerin sorumluluk taşıdıklarının bilincinde olmak üzere davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini belirtir (Saban, 2005, s. 167). Dolayısıyla yapılandırmacı kuram, mutlakçı anlayışlara karşı bir etik anlayışa sahiptir. Yapılandırmacılık etik çerçevede baştan bireyin özerk ve sorumlu oluşuna

vurgu yapmaktadır. Yapılandırmacılıkta sorumluluk kavramı doğrudan öğrenme kavramıyla bağlantılı olarak kullanılmaktadır. Fakat öğrenme kavramının içeriği bireyin sadece bilişsel özellikleriyle ilgili değildir.

Yurdakul'a göre yapılandırmacılık, öğrenmenin bilişsel yönüyle birlikte duyuşsal alan özellikleriyle ve kişilik gelişimiyle de ilgilenmektedir (Yurdakul, 2010, s. 48). Yapılandırmacılığın kişilik gelişimiyle ilgilenmesi bireyi etik açıdan gören bir bakış açısıdır. Eğitimde kişilik gelişiminin amacı, bireyin özgürlük alanı içerisinde kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır. Birey bu durumda kişiliğini geliştirme sürecinde belirli düşünce, ilke ve değerleri etik anlamda benimseyecektir. Bu nedenle yapılandırmacılık, bireylerin kendi bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlamak için sorumluluğu onlara bırakmaktadır. Bu noktada etik bağlamda şöyle bir soru ile karşılaşmaktayız: 'Öğrencilerin etik konularda da kendileri ve çevreleri için olumlu olan seçimleri tümüyle yapabilmeleri mümkün müdür?' Bu soruya yapılandırmacı kuramın temel özelliklerine dayalı biçimde yanıt vermek mümkün olabilir. Şöyle ki yapılandırmacılık, bireyin özgün bilgi yapılarını oluşturmasında ve seçimler yapmasında tümüyle özerk kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Fakat gerçekte birey öğrenmelerinde her açıdan özerk kabul edilmiş olsaydı eğitimde öğretmenin ve yetişkinlerin kılavuzlayıcı rolüne ihtiyaç olmayacaktı. Yapılandırmacı eğitimde öğretmen, öğrencilerin neyi, nasıl ve niçin seçecekleri konusunda hem danışman hem de yardımcı olmaktadır. Yapılandırmacılık öğrenci odaklı bir yaklaşım olduğu için öğretmen, kılavuzlayıcı sorumluluğuna öğrenciyi de ortak etmektedir. Fakat öğrenme uygulamalarında öğrencilerin seçimlerini nasıl yapabileceklerini öğretmek, öğretmenin sorumluluğudur. Bu durumda etik bağlamda şu çıkarımları yapabiliriz:

Birincisi, yapılandırmacılık bireyin dıştan zorlama yerine kendi içinden gelen bir kontrol duygusuyla yetişmesini hedeflemektedir. Bunun sağlanabilmesi için bireye etik bazı kavram, ilke ve değerleri benimsetmek durumundadır. Çünkü bireyin genişletilmiş bir özgürlük alanı içerisinde istemek kadar istememek hakkı da olmaktadır. Dolayısıyla bireyin eylemlerinde her durumda kendini etik açıdan kontrol etmeyi öğrenebilmesi için belirli ilkeleri benimsemiş olması gerekmektedir. İkincisi, öğretmenin kılavuzlayıcı sorumluluğu da etik bir anlayışı gerektirmektedir. Öğretmen, bireyin kişilik gelişimini sağlamak ve kendini gerçekleştirmesine yardımcı olabilmek için etik kavramlara dayanmalıdır. Yapılandırmacı eğitimde sıkça vurgu yapılan ve Dewey'e dayandırılan "Eğitim, bireyi yaşama hazırlamaktır." düşüncesi de bu sonucu desteklemektedir. Çünkü birey, içinde yaşadığı topluma hazırlanırken kendine ve insanlara karşı görev ve sorumluluklarının farkında olarak davranmaktadır.

Buraya kadar yapmış olduğumuz incelemeler, yapılandırmacılıkta birey merkezli ve kişilik gelişimini hedefleyen etik bir anlayışın olduğunu göstermektedir. Söz konusu etik anlayışın daha ayrıntılı biçimde ele alınması, yapılandırmacı kuramın felsefi temelleriyle bağlantılarının kurulmasına bağlıdır.

Mengüşoğlu'ya göre Kant'ın etik anlayışı varlık görüşüyle ilişkilidir. Kant'a göre insan pratik aklın yasalarının geçerli olduğu numen alanında özgürdür, determinizmin hâkim olduğu fenomen alanında özgür değildir. İnsan, etik olarak pratik akla göre, 'iyiyi isteme' ye dayanarak hareket etmelidir (Mengüşoğlu, 1968, s. 266-267). Kant, etik düşüncelerini subjektif bir ilkeyle değil, evrensel bir amaçla temellendirmektedir. 'İyiyi isteme' hiçbir koşula bağlı olmadan her eylemin temelini oluşturmaktadır. Kant, etik değerlerin öğretilmesinin disiplin üzerine değil,

eylemlerin dayandığı ilkeler olan maksimler üzerine oturtulması gerektiğini savunur. Disiplin, bireyi kötü alışkanlıklardan alıkoyarken maksimler, bireye düşünmeyi öğreterek onun zihnini eğitir. Kant, bireyin değişen davranışsal nedenlere göre değil, genelgeçer ilkelere göre eğitilmesi gerektiğini belirtir. Birey herhangi bir zorlama ile değil, kendi özerkliğinden kaynaklanan etik ilkeler oluşturmaldır (Kant, 2009, s. 107-108). Kant'ın etik ile ilgili düşünceleri yapılandırmacı yaklaşımın temel ilke ve kabulleriyle karşılaştırılırsa etik bağlamda yapılandırmacılığı iki yönden etkilemiş olabileceği ileri sürülebilir. Birincisi, ahlak eğitimi bireyin kendi özerkliğine dayanmalıdır. İkincisi, bireyde etik ilkeler kendi deneyimlemelerine bağlı olarak oluşturulmalı ve kökleşmelidir.

Kant'ın anlayışında insan, özgürlük ve ahlaklılığı bir olanak olarak yapısında taşımaktadır. Kant'a göre insan bir olanaklar varlığıdır. İnsanın sahip olduğu olanakları gerçekleştirme kendisine bırakılmıştır. Görüldüğü gibi Kant'ın varlık, insan ve etik konularındaki düşünceleri birbirine bağlıdır. Kant, etik görüşlerini insan doğasını dikkate alarak ortaya koymaktadır.

Guttek'e göre Dewey, eğitimi, değerlerin etik bilgilerle öğretildiği bir süreç olarak ifade etmektedir. Eğitim, toplumsal nitelikli kültürel unsurlarının taşıyıcısıdır. Paylaşımın olduğu, katı kurallara dayanmayan bir atmosfer içerisinde ortak amaçlarını, projelerini, isteklerini tartışan öğrenciler düşünce ve eylemlerini paylaştıkları toplumun bir üyesi olurlar (Guttek, 2011, s. 110-111-114). Dewey, eğitimde etik değerlerin öğrenilmesiyle ilgili şu düşüncelere vurgu yapmaktadır:

1. Bireylerin özgür bir ortam içerisinde etik değerleri deneyimleyerek öğrenmeleri gerektiğini savunur. Dewey'e göre deneyimleme daha önce belirttiğimiz gibi

bireysel ve toplumsal deneyim olarak iki türüdür. Etik değerlerin öğrenilmesinde toplumsal deneyimleme daha önemlidir.

2. Etik değerlerin dışarıdan baskı yoluyla aktarılması yerine, bireylere isteklilik durumlarına bağlı olarak öğretilmesi temel düşünce olmalıdır. Gutek'e göre Dewey'de öğrenenin özgürlüğü, açık bir sınıf atmosferi içerisinde değer ve inançların test edilerek deneyimlendiği ortamla ilgilidir. Böylece birey dışarıdan baskıyla değil, kendi kendisini yönlendirip kontrol ettiği içsel disiplinle davranacaktır. Dewey'e göre çocuğun kendi içgüdüleri ve güçleri, öğrenme için gerekli malzemeyi temin eder. Bütün eğitimlerin hareket noktasını çocuğun istemesi ve öğrenme bağlamında istemesi sonucu elde ettikleri oluşturur (Dewey, 2010, s. 1). Dewey, etik açıdan öğrenmede bireyin öğrenmeyi istemesinin bir gereklilik olduğunu belirtmektedir. Nutku'ya göre insanın bilgisi ve bilmesi konusunda yanlışlık, bilmenin olumsuz koşuludur. Bilgimiz yanlışlar içerse de bilgi insan hayatının sürekliliğidir. İnsanın bilme eyleminin ürünü olan bilgi yanlışları ayıklamadan kazanılmamaktadır. İnsanlarla ve nesnelere doğrudan ilişkiyle yaşanan bu süreç doğumla başlarken bilmenin sorumluluğu da burada başlamaktadır (Nutku, 1998, s. 141). Nutku, 'Öğrenmenin sorumluluğu öğrenene aittir.' ilkesini felsefi bağlamda dile getirmektedir. İnsan için bilmenin sorumluluğu, yanlışları doğrulardan ayırmakta yer almaktadır. Dewey'e göre de öğrenme ve bilme eyleminde birey, sorumluluğu olan ve özgür biçimde deneyimleyerek öğrenebilen kişidir.

Piaget, bireyde etik düşüncelerin gelişiminin bilişsel gelişime bağlı olduğunu göstermeye çalışmıştır. Bireyin aşamalı ve hiyerarşik biçimde geçirdiği bilişsel gelişim evreleri etik düşüncelerin gelişimiyle paralellik göstermektedir. Bireylerde 6-

12 yaş arası dış kurallara bağılılık dönemini oluşturmaktadır. Daha sonra bireyde özerklik döneminin özellikleri gözlemlenmektedir (Senemoğlu, 2004, s. 63).

DeVries ve Zan'e göre Piaget, otonom ve heteronom kavramlarıyla ifade ettiği iki tür ahlaktan söz etmektedir. 'Heteronom' ahlak, bireyin herhangi bir sorgulama yapmadan dışsal kurallara bağlanması demektir. Bu aşamada çocuklar, kuralları kesin, değişmez ve dokunulmaz olarak kabul ederler. 'Otonom' ahlak, bireyin kendi kurallarını takip etmesini ifade eder. Bu aşamada bireyler kendilerini düzenleyen kuralları kendi iradeleriyle seçerler. Otonom ahlaklı olan bireyler toplumsal ilişkilerde kendi etik düşünceleriyle eylemde bulunurlar (DeVries&Zan, 2007, s. 155).

Yapılandırmacı eğitimde bireyin neyi, ne kadar ve nasıl öğreneceği konularında isteme ve tercih etme hakkı bulunmaktadır. Bu durum, bireyin kendi istek ve iradesiyle davranmasını teşvik ederken eylemlerinin sonuçlarını üstlenebilmesi anlamında ona sorumluluk da yüklemektedir. Yine bu konuda Vygotsky'ye göre kültüre bağılı olarak yapılandırılan anlam, çocuklar tarafından yetişkinlerle etkileşim ortamında içselleştirilir (Aydın, 2007, s. 18). Bireyin bilişsel gelişiminde ve öğrenmesinde hem akranları hem de yetişkinler etkindir. Bilginin oluşmasında, bireyin doğrudan kendi deneyimleriyle toplumsal etkileşim birlikte etkilidir.

Yapılandırmacı yaklaşımın bilgi ve öğrenmeyle ilgili savları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, etik boyutu da temellendirmek bakımından şu çıkarımları yapabiliriz:

a) İnsan özgür bir varlıktır. İnsan, kendisi ve dünyayla olan ilişkisinde bilgiyi kendi olanakları ile üreten anlamında özgürdür; belirlenmiş bir varlık değildir.

- b) Bilme ve bilmemenin sorumluluğu bireye aittir.
- c) Öğrenenler, bilgiyi gerçeklikten yalıtılmış bir şekilde öğrenmezler; içinde buldukları çevrenin bütün unsurlarıyla etkileşim içerisinde öğrenirler.
- d) Öğrenme, toplumsal bağlamı içerisinde gerçekleşiyorsa, toplumsal değerlerden etkilenmektedir. Her toplum, değer ve normlardan oluşan bir kültüre sahiptir. Eğitim sistemleri de kendine özgü biçimde değer ve normlar içermektedirler. Dolayısıyla öğrenmenin her zaman etik bir yanı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.
- e) Bireyler, öğrenirken toplum ya da grup içerisinde etik ilkeleri ve davranış biçimlerini öğrenirler. Etik anlayışın gelişiminde yapılandırmacı öğrenmede sözü edilen model alma, akran ve kültürün etkisi önemlidir.
- f) Eyleyen bir varlık olarak insan özgürdür ve aynı zamanda sorumluluk sahibidir. Özgürlük ve sorumluluk kavramları ise insanın etik boyutuna işaret etmektedir. Bu durumda insan bilme ve bilmemenin sorumluluğunu yüklenmişse etik bağlamda özgür kabul edilmektedir. Ayrıca bilme sorumluluğu onun düşünen bir varlık olarak dünyadaki yerine işaret eder. İnsan; akıl sahibi, düşünen, sorgulayan bir varlık olarak dünya ile ilişki kurmaktadır.

İnsanı bilme ve bilmemesinde sorumlu ve özgür kabul eden yapılandırmacı paradigmanın insan anlayışında özcülük karşıtı bir yaklaşıma sahip olduğunu söyleyebiliriz. Yapılandırmacı yaklaşım insan doğasının değişmez özlere sahip olduğu fikrine karşıdır. İnsanın birey anlamında farklılıklarını kabul eden bir insan anlayışı burada karşımıza çıkmaktadır.

Çotuksöken'e göre töz ve ilinek açısından bireyi özgül ayrımların ve ilineklerin toplamı olarak gören bir yaklaşım, değişmez özleri benimsemediğinden eğitim sürecinde bireysel farkları öne çıkartacak, bu farklar üzerinde daha fazla duracaktır. Böyle bir durumda da önemli olan, bireylerin özgül ayrımlar düzeyinde sahip oldukları özelliklerinin üst boyutlara kadar geliştirilmesidir. Bireylerdeki ilgi ve yetenekler kendilerine uygun olan eğitimle yönlendirilebilir (Çotuksöken, 1998, s. 104-105). Yapılandırmacı paradigmanın öğrenme sürecinde yetenek, ilgi, öğrenme stili, bilişsel yapının özgünlüğü gibi bireysel farkları dikkate alması, onun insanı özgül ayrımları ile gören bir bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir. Böyle bir yaklaşım, bireyler arası her türlü ayrımcı ve çatışmacı tutumu dışarıda bırakacak, daha çok bireyin özgül ayrımlarından hareket edecektir.

Bu yaklaşım, öğrenme sürecinde sorumluluğu öğrenciye bırakmayı sağlayarak ve bireyin kendine uygun seçimler yapmasını, bilişsel ve duyuşsal düzeyde kendini belirlemesini öne çıkararak varoluşçu bir insan anlayışını da çağrıştırmaktadır. Çünkü varoluşçu felsefeye göre ortak bir zeminde 'insan, kendini öz anlamında belirleyebilen tek varlıktır'. Kişi kendini kendi eylemleriyle kuracaktır. Yaptıklarından sorumlu bir varlık olan insana, kendi seçimleri ve eylemleri sonradan bir öz kazandıracaktır.

Varoluşçu felsefenin önemli temsilcilerinden Sartre'a göre varoluşçuluk bir eylem ve özgürlük hümanizmasıdır. İnsan için varoluş özden önce gelir. Bu durumda insan kendini belirleyen bir eylem varlığıdır. İnsan, var olduktan sonra kendini kavradığı gibidir. Seçmesinden ve seçimlerinden sorumlu olması insana özgüdür (Sartre, 2010, s. 39-103). Yapılandırmacı paradigmanın bireyin öğrenmek için özgür biçimde etkinlikte bulunduğu, bilgiyi kendi bilişsel farkındalığı ile zihninde yapılandırdığı,

bilme ve öğrenmesinin sonuçlarından sorumlu olduğu şeklinde ifade edilen savları, varoluşçu felsefe ile paralellik göstermektedir. Gutek, varoluşçu felsefenin insanın öznelliğine, bireysel anlamda özgürlüğe ve sorumluluğa önem verdiğini; bireylerin kendi değerlerini ve dışarıdan bir etki olmadan kendi özlerini oluşturabileceklerini kabul ettiğini ifade etmektedir (Gutek, 2011, s. 150).

Geleneksel eğitim anlayışında öğrenci, önceden belirlenmiş, planlanmış bir biçimde nesnel bilgiyi, becerileri olduğu gibi alan ve biçimlendirilen bir varlıktır. Öğretmen ise bilgi ve becerileri aktaran kişidir. ‘Eğitimde nasıl bir insanı amaçlıyoruz?’ sorusunun geleneksel anlayıştaki yanıtı, açık biçimde eğitimin temel ilkeleri ve düşünceleri doğrultusunda yetiştirilen insandır. Bu görevi yerine getirecek olan kişiye bilgi ve yetenekleri kendinde toplayan öğretmendir. Geleneksel eğitim anlayışında öğreten ve öğrenenin rolü çok açık bir şekilde belirlenmiştir. Öğretmen öğreten, öğrenci öğrenen konumundadır. Eğitimin hedefleri önceden kesin bir şekilde belirlenmiştir. Belirlenen hedefler aynı zamanda istenen insan modelini de içermektedir. Yurdakul’a göre geleneksel anlayış, pozitivist bir anlayışa dayandığı için belirli bir bilgi birikiminin öğrenilmesinin sonraki durumları nasıl etkileyeceğini mekanik olarak kestirmek mümkündür. Oysaki yapılandırmacı anlayışta bilgi doğrusal bir birikim değildir. Bilgi, yaşantısal ve özgün ilişkilerle oluşan, geniş ve değişkenlik gösteren bir yapıdır. Bu değişkenlerin birbirini etkilemesinin yordanması, zor bir olgu olarak görülmektedir (Yurdakul, 2010, s. 41). Bu durumda nesnel bilginin öğrenen tarafından olduğu gibi kabul gördüğü geleneksel anlayışta istenen insan modelini yetiştirmek daha kolay bir uğraştır. İstenen hedefler gerçekleştirildiğinde aynı zamanda istenen insan modeli de ortaya çıkmış olacaktır. Fakat yapılandırmacı anlayışta önceden belirlenmiş bir insan modeli yoktur. Çünkü

birey, öğrenme ve bilgiyi oluşturma sürecinde tamamen özgür bırakılmıştır. Yapılandırmacı öğrenmede birey, nasıl bir insan olacağına kendi karar verebilmektedir. Bireye dışarıdan bir baskı ve zorlamayla bilgi ya da yetenek aktarılamaz. Dolayısıyla yapılandırmacı anlayışta eğitim sürecinin sonucunda nitelikleri önceden belirlenmiş bir insan modeli hedeflenmemektedir. Bunun yerine eğitim uygulamaları açısından bakarak yapılandırmacı eğitim uygulamalarının sonucunda nasıl bir insan modelinin ortaya çıkacağını söyleyebiliriz. Bu anlamda yapılandırmacı yaklaşımın ‘Nasıl bir insanı amaçlıyoruz?’ sorusunu dışarıda bırakmış olduğunu görmekteyiz. Bu nedenle yapılandırmacı anlayışta ölçünlü (standart) bir insan modelinden söz edilemez savını ileri sürebiliriz.

Yetiştirilmek istenen insan anlamında belli bir modeli ortaya koymama, beraberinde eğitimde süreç ve sonuç açısından belirsizlikleri de getirmektedir. Belirsizliklerin temel nedeni ise Yurdakul’un ifadesiyle yapılandırmacı öğrenme paradigmasının daha çok, eğitimin temel boyutlarıyla ilgili olmasıdır (Yurdakul, 2010, s. 42). Böylelikle yapılandırmacı paradigmanın belirli bir insanı yetiştirmeyi hedefleyen bütün ideolojik yaklaşımlara karşı olduğunu söylemek mümkündür.

Buradan itibaren tez çalışmamız açısından üzerinde durulması gereken konu, yapılandırmacı paradigmanın bilgi ve öğrenmeye ilişkin savlarının eğitim-öğretim uygulamalarını nasıl etkileyeceğidir.

İKİNCİ BÖLÜM

YAPILANDIRMACI PARADİGMANIN EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜRECİNE YANSIMALARI

Bu başlık altında yapılandırmacı paradigmanın eğitim-öğretim alanındaki yansımaları değerlendirilmektedir. Bu çerçevede, yapılandırmacı paradigmanın bakış açısıyla geliştirilmiş öğrenme modelleri, program tasarımları, etkinlik ve uygulamalar üzerinde durulacaktır. Bütün uygulamalar aslında belirli ilkelere dayandığı için öncelikle yapılandırmacı paradigmanın eğitim-öğretimdeki ilkelerinin tartışılması gerekmektedir.

2.1. Yapılandırmacı Paradigmanın Öğrenme İlkeleri

Yapılandırmacı paradigma, geleneksel eğitim anlayışlarının tersine öğretmeden çok öğrenmeye önem veren bir değişimin başlatıcısı olmuştur. Geleneksel öğrenme süreci pozitivist bir anlayışa dayalı olduğu için bilgiyle gerçeklik arasında tam bir uygunluk fikri vardır. Bu durumda geleneksel öğrenme süreci öğretmeyi temel stratejik boyut olarak kabul etmektedir. Öğretme stratejisi aynı zamanda öğretmen merkezliliği de beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla geleneksel anlayışlarda öğretmenin merkezde olması, aktarılması gereken bilginin merkezî bir yerde olduğuna işaret etmektedir. Diğer bir deyişle, geleneksel öğrenme

etkinliği müfredat merkezlidir. Standart hâle getirilmiş bilgilerin öğrenciye aktarılması, öğretmenin gerçekteştirmesi gereken en önemli iştir. Yapılandırmacı paradigma, bilgiyle gerçeklik arasında bir uygunluk olduğunu kabul eden pozitivizme dayalı geleneksel öğrenme yaklaşımlarıyla çelişmektedir. Yapılandırmacı anlayış temelinde ‘Bilgi ile gerçeklik arasında bir uygunluk var mıdır?’ sorusundan ortaya çıkmamıştır. Daha çok bilginin ve bilişsel düzeyde anlamın nasıl olduğu konusunda savlar ortaya koymaktadır.

Yurdakul’a göre yapılandırmacı paradigmada, bilgi ve gerçeklik konusundaki anlamların dönüşümü, öğrenme olgusuna bakışı da değiştirmiştir (Yurdakul, 2005, s. 41). Bu anlamda eğitim-öğretim süreci kavram ve eylemleriyle ve bütünüyle değişikliğe uğramıştır. Öğrenme sürecinde yer alan tüm kavramlar yeniden tanımlanmaktadır. Kavramsal içeriğe bağlı olarak uygulamalar da yeniden yapılandırılmaktadır. Bu çerçevede öğrenci merkezli eğitim (ÖME) anlayışı yaşanan değişimin en somut örneklerinden biridir.

Yapılandırmacı paradigma öğrenme süreciyle ilgili olarak aşağıdaki görüşleri içermektedir:

- a) Öğrenme öğrenci merkezlidir.
- b) Öğrenme etkin bir süreçtir.
- c) Öğrenme zihinsel bir işlemdir.
- d) Öğrenme sosyal bir süreçtir.
- e) Öğrenme bütünleştirici ve bağlamsaldır.

- f) Öğrenme öğrencinin ilgi ve yeteneklerine dayanır.
- g) Öğrenme işinin niteliği öğrenme etkinliğinde önemlidir.
- h) Öğrenme gelişimseldir.
- i) Öğrenme sürekli dir.
- j) Öğrenme ve dil iç içedir.
- k) Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir.
- l) Öğrenmede güdülenme anahtar ögedir. (Yurdakul, 2010, s. 41-58; Fosnot&Perry, 2007, s. 37; Saban, 2005, s. 171-172; Aydın, 2007, s. 55-60).

Öğrenme hakkında daha önce benimsenen davranışçı yaklaşım, öğrenmeyi müfredat, öğretmen veya kitap gibi tek bir kaynağı merkeze alarak planlamaktaydı. Bu durumda öğrencinin istek ve özellikleri öğrenme etkinliğinde göz önünde bulundurulmuyor veya çok az önemli görülüyordu. Bu nedenle davranışçı yaklaşımın öğrenme etkinliğini eksik değerlendirdiği ortaya çıkmıştır. Özden'e göre yapılandırmacı öğrenmede özneye yapılan vurguyla birlikte öğrenenin yetenekleri ön plana çıkarılmıştır. Dolayısıyla öğrenenin bilişsel ve duyuşsal yeteneklerine vurgu yapan anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar önem kazanmıştır (Özden, 2010, s. 67). Öğrenme çerçevesinde benimsenen yeni ilkeler daha çok öğrenene vurgu yaptığı için, bu durum, öğrenme sürecinin de öğrenen merkezli düzenlenmesini gerektirmektedir. Davranışçı yaklaşımda merkezî kavram bilgidir. Bilgiyi aktarma önemlidir. Öğrenme, bilgilenme sürecidir. Bu durumda kitap ve öğretmen bilgiyi aktaran kaynaklar olarak merkezî bir konumdadır. Böyle bir süreçte 'dinleme-öğrenme' bir yöntem olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenmek için

hazır bilgilerin belleğe depolanması bilişsel anlamda öğrenenin yapabileceği en önemli iş olarak görülmektedir. Yapılandırmacı bağlamda ise öğrenme, bilgilenme değil ‘bilgi üretme etkinliği’ şeklinde tanımlanmaktadır. Hem bireysel hem de toplumsal boyutta bilgi öğrenenin kendisi tarafında yapılandırılmaktadır. Böyle bir bakış açısında ‘öğrenci öğrenme sürecinde etkin bir role sahiptir’. Bu ilke epistemolojik açıdan önceki bölümde de ele alındığı gibi Kant, Dewey, Piaget ve Vygotsky’nin farklı yönlerden paylaştıkları belli bir düşünceye dayanmaktadır. Kant bu konuda ardıllarını etkileyen bir filozof olmuştur. Bu noktada yapılandırmacı paradigmanın temelinde yer alan ilkelerin bir senteze dayalı olarak oluşturulduğunu ileri sürebiliriz. Aydın’a göre, bireysel, toplumsal ya da radikal yapılandırmacı anlayışlarda ortak olan “öğrenme, öznel ya da toplumsal anlamların yapılandırılmasıdır” varsayımıdır (Aydın, 2007, s. 52). Hein’e göre bilginin bireysel ve toplumsal bağlamda yapılandırıldığı savı eğitim-öğretim açısından şu sonuçları ortaya çıkarmaktadır:

- a) Öğrenme bağlamında konu ya da ders üzerinde değil, öğrenenlerin ön bilgileri üzerinde düşünmeliyiz.
- b) Öğrenenin öznel deneyimleri, ön bilgileri ve yetiştiği sosyokültürel bağlamla ilişkili olarak yapılan anlamın dışında nesnel bilgi yoktur.
- c) Öğrenme ön bilgilerle sonraki öğrenmeler arasında bağ kurma ve bilgiyi bütünleştirme etkinliğidir.
- d) Öğrenmede öğrenenin ön bilgileri, deneyimleri ve ilgileri dikkate alınmalıdır (Aktaran, Aydın, 2007, s. 53). Görüldüğü gibi bu çıkarımlar belirli kavramlara vurgu yapmaktadır. Bu kavramlar; ‘öğrenen’, ‘ön bilgiler’, ‘kültürel ve dilsel bağlam’,

‘deneyim’ ve ‘öğrenme’dir. Söz konusu kavramların yapılandırmacılığın epistemolojik temelleri ile ilişkili olduğu açıktır. Özellikle yapılandırmacılığın kuramsal temellerini anlamak amacıyla değerlendirdiğimiz Kant, Dewey, Piaget ve Vygotsky’nin ele aldığı kavramların, yapılandırmacılıkta da aynı şekilde veya onların bir yansıması şeklinde karşımıza çıktığını görüyoruz. Buna göre sırasıyla ele alırsak ‘öğrenen’ kavramı bilgiyi üreten insana işaret etmektedir ki bu özne anlayışını Kant’ın özne anlayışı ile ilişkilendirmek olasıdır. Çünkü Kant’ın öznesi bir akıl varlığı olarak kendi olanaklarıyla ve olanakları oranında bilgiyi kuran bir varlıktır.

‘Ön bilgiler’ kavramı yapılandırmacı paradigmaya göre öğrenmenin temelinde yer alan önceki öğrenilmiş bilgi ve deneyimlerle ilgilidir. Bu durumda öğrenme süreci bağ kurma ve bilgileri bütünleştirme şeklinde gerçekleşmektedir. Ön bilgiler kavramı Piaget’nin şema kavramını çağrıştırmaktadır. Şema kavramı Piaget’ye göre bilginin insan zihninde yapılandırılmasında işlevsel olan çerçevelerdir (Piaget, 1999, s. 43). Şemalar bu durumda bilginin üretilmesinde hem temel hem de çerçeve olmaktadır. Bu yaklaşımın yapılandırmacı öğrenmeye yansıması ön bilgiler şeklinde olmuştur. Ön bilgiler bireyin zihnindeki belirli kavramlarda oluşan anlam haritası gibi de düşünülebilir. Piaget’nin etkili olduğu diğer bir düşünce ise şemaların sürekli olarak gelişen ve değişen yapılar olduğuna ilişkindir. Yapılandırmacı öğrenmede de bilgi öğrenenin zihninde sürekli olarak değişen bir yapı şeklinde açıklanmaktadır. Bireyler yeni bilgileri anlamlandırabilmek için yapıları sürekli olarak düzenlemektedir. Bu durum yapılandırmacı öğrenmede bilginin bir süreç olduğunu da açıkça ortaya koymaktadır.

‘Kültürel ve dilsel bağlam’ kavramı bütünüyle Vygotsky’nin sosyokültürel yapılandırmacılık anlayışıyla ilgilidir. Çünkü Vygotsky’ye göre bilişsel gelişimin

kaynağı toplumsal çevredir. Bireyin toplumsal çevreyle etkileşimini ve düşüncelerin gelişimini sağlayan ise dildir. Bireyin öğrenmelerinin kaynağı toplum, aracı ise kültür kaynaklı dildir (Yurdakul, 2010, s. 44). Aydın'a göre öğrenme, toplumsal-kültürel bir ortamda dilsel bir bağlamda gerçekleşir. Bilgi, dil ile ifade edildiği gibi dilin öğrenimi de bilginin yapılandırılmasında etkilidir. İnsan, gerçekliği dil ve kültür aracılığıyla yapılandırmaktadır (Aydın, 2007, s. 16-18). Vygotsky'nin sosyokültürel yaklaşımında kültürel ve dilsel bağlamın önemi büyüktür. Kültürel ve dilsel bağlam öğrenmenin kaynağı ve aracı durumundadır.

'Deneyim', Dewey'in üzerinde durduğu bir kavramdır. Yapılandırmacı paradigmada vurgu daha çok bireysel deneyimler üzerinedir. Öğrenenler kendi yaşam deneyimlerine dayanarak bilişsel yapılar olarak bilgiyi oluştururlar. Bu açıdan deneyim kavramının pragmatizm ile ilişkili olduğunu söylemek gerekir. Deneyim kavramı genel bakış açısıyla Piaget'de bireysel deneyim, Vygotsky'de toplumsal deneyim, Dewey'de ise hem bireysel hem de toplumsal deneyim biçiminde kendini gösterir.

'Öğrenme' kavramı yapılandırmacı yaklaşımda bireysel, sürekli, bağlamsal ve döngüsel olma özelliklerini taşımaktadır. Birbiriyle ilişkili bu özellikler bütününde öğrenme kavramı yapılandırmacı anlayışta belirli sınırlar içinde değerlendirilen bir kavram olmaktan çıkarılmıştır. Şöyle ki; davranışçı yaklaşımda öğrenme bir konuda ortaya konmuş nesnel bir bilginin öğretilmesiydi. Yapılandırmacı yaklaşımda ise böyle bir öğrenme söz konusu değildir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme belirlenmiş bir yerde başlayıp belirlenmiş bir yerde biten bir olgu değildir. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme sürekli ya da öğrenme bir süreçtir.

a) Öğrenme öğrenci merkezlidir: Öğrenme, öğrencinin kendi deneyimleri

sonucunda gerçekleşen bir olgu olduğu için öğretmenin ya da müfredatın etrafında değil; öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında planlanır.

b) Öğrenme etkin bir süreçtir: Yapılandırmacılık, öğrencinin bilgiyi çevresiyle etkileşim içerisinde ve zihninde etkin olarak kendisinin yapılandığı öngörür. Bu ilke öğrenmenin sorumluluğunu öğrenciye vermektedir. Öğrenciler kendi becerilerini kullanarak kendilerine sunulan öğrenme deneyimlerine katılır ve kendi öğrenme süreçlerini kendileri yönetirler.

c) Öğrenme zihinsel bir işlemdir: Yapılandırmacılık, öğrenmenin geleneksel yaklaşımların ileri sürdüğü uyarıcı-tepki ilişkisi gibi basit süreçlerde oluşmadığını, daha karmaşık zihinsel süreçlerin sonucunda yorumlanarak gerçekleştiğini kabul etmektedir. Bilişsel düzeyde anlamı yapılandırma, zihinde gerçekleşmektedir. Anlamı oluşturabilmesi için bireye sadece bilgiyi aktarmak, fiziksel deneyimler yaşatmak yeterli değildir. Bilişsel yeteneklerinin gelişmesi için farklı yöntemler ve deneyimler kullanılmalıdır.

d) Öğrenme sosyal bir süreçtir: Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenmenin toplumsal boyutuna vurgu yapılmaktadır. Bu yaklaşıma göre, öğrenme toplumsal bağlamda gerçekleşmektedir. Bilginin öğrenen tarafından yapılandırılması, bireysel anlamların grup içinde aktarımı ile gerçekleşir. Bu bağlamda etkileşim ve paylaşma kavramları önemlidir. Öğrenme, bireylerin bilgilerini karşılıklı paylaşımları ve iş birliğine dayalı bir etkileşim içerisinde etkinlikte bulunmalarıyla gelişir. Yurdakul'a göre Rorty, anlamın bireysel bir nitelikte olduğu için paylaşılamaz fakat karşılaştırma yoluyla test edilebilir olduğunu ileri sürmektedir (Yurdakul, 2010, s. 42).

Vygotsky, bilginin yapılandırılması sürecinde toplumsal çevrenin; Piaget, çocuğun zihinsel gelişiminde toplumsal etkileşimin; Dewey, toplumsal deneyimlerin önemine vurgu yapmıştır.

e) Öğrenme bütünleştirici ve bağlamsaldır: Hein'e göre öğrenmelerimiz, yaşamımızın geri kalan kısımlarından bağımsız olarak soyut bir düzlemde gerçekleşmemektedir. Öğrenme ve yaşam içiçedir. Öğrenme sahip olduklarımızla yeni öğrenmeler arasında bağ kurma ve bütünleştirme sürecidir (Aydın,2007, s. 53-56). Bu durumda öğrenme, somut ve bütünsel bir biçimde gerçekleşen bir olgu olmaktadır. Öğrencinin bütünü görmesi için öğrenme temel ilke ve kavramlar etrafında yapılandırılmaktadır.

f) Öğrenme öğrencinin ilgi ve yeteneklerine dayanır: Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenen özelliklerinin öğrenmeyi etkilediği öngörülmektedir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme, öğrencinin ilgi ve yeteneklerine odaklıdır. Eğitimde içerik oluşturma ve uygulama aşamalarında öğrencinin ilgi ve yetenekleri dikkate alınmaktadır.

g) İnsanlar öğrenirken öğrenmeyi öğrenirler: İnsanlar öğrenirken kendi bilişsel yapılarını oluştururlar. Özden'e göre eğitimde anlayışın öğretmekten, öğrenme yönüne doğru kayması, bireylerin birbirinden farklı biçimlerde öğrendiğinin kabul edilmesinin bir sonucudur. Öğrenmeyi öğrenme, bireyin hâlihazırda sahip olduğu bilgilerini kullanarak yeni durumlar için gerekli olan bilgiyi üretebilmesidir (Özden, 2010, s. 76-77). Aydın'a göre ise yapılandırmacılıkta öğrenme, anlamların yapılandırılmasıyla birlikte anlama sistemlerinin yapılandırılmasını içerir. Bu nedenle öğrenmeyi öğrenmeye odaklı bir eğitim vardır. Bu açıdan öğrenme-öğretme

sürecinde üst düzey öğrenme, eleştirel düşünme, tartışma, özgün düşünceler üretme ve bilginin kalıcılığını sağlama önemlidir (Aydın, 2007, s. 55-67). Böylelikle insanlar öğrendiklerinin yardımıyla yeni durumları daha kolay anlamlandırabilmektedirler. Diğer bir deyişle öğrenmeyi öğrenmiş olmaktadır. Öğrenme hem anlamı oluşturmayı hem de anlamlar sistemini oluşturmayı içermektedir. Burada bireyin neyi-nasıl öğrendiğini fark edebilmesinin de önemine işaret edilmektedir. Çünkü anlamı oluşturan bireyin kendisidir.

h) Öğrenme gelişimseldir: Öğrenme, bireylerin toplumsal, zihinsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimleriyle doğrudan ilgilidir. Bireydeki bilişsel yapılar, toplumsal, zihinsel, duyuşsal ve fiziksel açıdan sürekli bir gelişim süreci içerisindedir.

i) Öğrenme sürekli dir: Öğrenme, belli bir yer ve zamanda başlayıp belli bir yer ve zamanda durmaz. Öğrenme, bireyin yaşamıyla birlikte ilerleyen bir süreçtir. Gould'a göre öğrenme, hiç bitmeyen birer anlam oluşturma süreçlerinden meydana gelmektedir (Gould, 2007, s. 122).

j) Öğrenme ve dil içiçedir: Dil, öğrenmeyi etkileyen bir unsurdur. Vygotsky'ye göre dil öğrenmenin en önemli aracıdır. Bireyler toplumsal etkileşim içerisinde öğrendiklerini dil aracılığıyla içselleştirmektedirler.

k) Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir: Öğrenmede kavramsal değişim üzerinde daha çok Piaget durmaktadır. Piaget'nin özümleme, düzenleme ve dengeleme kavramları kavramsal değişimle ilgilidir. Bilginin özümlelenebilmesi için var olan yapıların değiştirilmesi gerekmektedir. Piaget'ye göre zihin, her uyarana anlam veren ve bu anlamları bilişsel açıdan dengeleyen dinamik bir yapı özelliği taşımaktadır.

1) Öğrenmede güdülenme anahtar ögedir: Öğrenmede, öğrenenin ilgili ve istekli olmasının sağlanması etkililiği artırmaktadır. Güdülenme, öğrenmeye sadece yardımcı bir öge olarak değil temel bir koşul kabul edilmektedir.

Sonuç olarak yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmeye ilişkin ilkeler incelendiğinde öğrenme, bireylerin kendi zihinsel anlamlarını oluşturdukları, çok değişkenli bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte daha önceki öğrenmeler, bireysel özellikler, güdülenme, bilişsel yapı, öğrenmeyi öğrenme, öğrenmenin gerçekleştiği bağlam, dil ve toplumsal etkileşim etkili yönler olarak değerlendirilebilir. Yapılandırmacı yaklaşımda bireylerin, sahip oldukları olanakları en üst düzeyde geliştirebilecek şekilde yetiştirilmeleri hedeflenmektedir. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımda, bireysel farklılıklar, güdülenme, farklı yöntem ve stratejilerin seçimiyle üst düzey bilgi ve becerilerin kazandırılması önemlidir.

2.2. Yapılandırmacı Paradigmaya Göre Eğitim-Öğretim

Bu başlık altında şimdiye kadar yapılan belirlemeler eşliğinde ‘yapılandırmacı paradigmaya göre eğitim’ konusunun ele alınması amaçlanmaktadır. Bu noktada üzerinde durulacak başlıklar şunlardır:

1. Eğitim program tasarıları
2. Öğrenme yöntem ve teknikleri
3. Öğrenme ortamı
4. Öğretmen, öğrenci ve ebeveynin rolü
5. Ölçme ve değerlendirme teknikleri

Yapılandırmacı paradigmanın eğitim-öğretim sürecine yansımalarını kuram ve eylem bütünlüğü içinde görebiliriz. Örneğin, Uygur'un ifadesiyle eğitim, kuram ve eylem bağının kurulmasını gerektiren bir etkinliktir. Eğitim tek başına ne "kuram"a ne de "eylem"e indirgenemez. Eğitim, kuram ve eylemi birlikte özümsemiş bir alandır (Uygur, 1975, s. 147). Bu çerçevede yapılandırmacı paradigmanın kuramsal yanı olan temel kavram ve ilkeler, uygulamanın nasıl olacağını koşulu olarak değerlendirilebilir. Uygulama açısından ise eğitilen insan salt edilgin bir varlık olmayıp etkin ve üreten bir varlıktır. Bilgiyi kendi çabalarıyla üreten, öğrenenin kendisidir. Piaget gibi bilişsel kuramcılar bunu bireysel düzeyde, Vygotsky gibi toplumsal kuramcılar ise toplumsal ve kültürel düzeyde ele almışlardır. Bundan dolayı yapılandırmacı paradigmanın eğitim-öğretim uygulamalarına yansımaları daha çok öğrenme kavramı üzerinden olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin kuramsal açıdan birey merkezli olarak değerlendirilmesi, uygulama aşamasında öğrenenin özelliklerini, deneyimlerini ve ilgilerini bütünüyle eğitim etkinliklerini değişikliğe uğratmıştır.

Eğitim-öğretim sürecinde amaç bireyi yetiştirmektir. Bu süreçte hem öğrenen hem de sorumlu öğretmen, yönetici, veli ve diğer kişiler belirli bir programa uygun eylemde bulunur. Eğitim programının öteki önemli yanı, öğretim ve ders programlarını da içine alarak bütün öğrenme ve öğretim faaliyetlerini düzenliyor olmasıdır. Öğretim programı daha çok okul içi etkinlikleri düzenleyen bir işleve sahiptir. Ders programı ise ders içi öğrenmenin işleyişine kılavuzluk eder. Bu durumda eğitim programı belirli bir eğitim felsefesine dayalı olarak oluşturulmuş anayasa niteliğindedir. Yapılandırmacı bakış açısıyla hazırlanmış program tasarıları uygulamaların gerçekleştirilmesinde önemlidir. Çünkü bütün eğitim uygulamalarında program

tasarıları kılavuzlayıcıdır. Yapılandırmacılıkta da program tasarıları bu anlamda önemlidir. Yapılandırmacılıkta program hem ürün hem de yöntem bakımından kuramların uygulanmasında rehberdir.

Eğitim programları hazırlanırken benimsenen eğitim felsefesi, programın temellerini de belirlemektedir. Bu çerçevede yapılandırmacı paradigmaya dayalı olarak hazırlanmış bir program öğrenci merkezli olacaktır. Bu nedenle, yapılandırmacı öğrenmede temel amaç, öğrencinin öğrenmesine yardım edecek olanakları sağlamaktır. Eğitim programları da buna bağlı olarak düzenlenmektedir. Öğrenci merkezli eğitim programı hazırlanırken temel alınacak özellik öğrenenin özellikleri, ihtiyaç ve beklentileri olacaktır. Yapılandırmacı yaklaşımla tasarlanan eğitim programları hazırlanırken, öğrenenin nasıl öğrenebileceği temele alınmaktadır. Buna göre bir eğitim programının öğelerini oluşturan, hedef (amaç), içerik, öğrenme-öğretme, ölçme ve değerlendirme öğeleri hazırlanırken öğrenci özellikleri göz önünde bulundurulur.

Nesnel bilgi anlayışına dayalı davranışçı yaklaşımla yapılandırmacı paradigmanın program tasarımına bakışında ise önemli farklılıklar söz konusudur. Davranışçı yaklaşım bilgi ve gerçeklik konusunda nesnel bir bakış açısına sahiptir. Bu yaklaşıma göre bilgi ve gerçek bireyden bağımsız biçimde vardır. Davranışçı yaklaşıma göre yapılan program tasarımlarında içerik ‘Ne öğretilecek?’ sorusu doğrultusunda hazırlanacaktır. Strateji ise ‘Nasıl öğretilecek?’ sorusunun bir yanıtı olarak seçilecektir. Yapılandırmacı paradigmaya göre içerik seçilirken ‘Ne öğretilecek?’ sorusu öğrenen açısından, öğretmen ve öğrencinin birlikte karar verdiği bir süreç dönüşmüştür. ‘Nasıl öğretilecek?’ sorusu ise ‘Nasıl öğrenecek?’ sorusuna dönüşmüştür.

Yurdakul'a göre yapılandırmacılıkta eğitim programları 'öğretilecek şey' olarak görülmediğinden öğrenenin öğrenme sürecinde neleri gerçekleştireceği çok daha önemli görülmektedir. Yapılandırmacılıkta tasarımılanan program ve gerçekleşen süreç özellikleri içerik olarak kabul edilmektedir (Yurdakul, 2010, s. 48). Yapılandırmacılıkta konu genişliği azaltılırken bilginin yapılandırılması amacıyla süreç daha önemli hâle gelmektedir. Öğrencinin birçok konuyu ezberlemesi yerine daha az konuyu çok yönlü kavraması hedeflenmektedir.

Yapılandırmacı program tasarımlarında hedefler gerçek yaşamla bağlantılı olacak şekilde geliştirilmektedir. Yurdakul'a göre yapılandırmacı eğitim programlarında içerik, gerçek yaşamı ve karmaşık problem alanlarını içine alacak şekilde bütüncül olarak düzenlenmelidir. Bağlam merkezli özgün içerik ve materyaller öğrencinin gerçek yaşamındaki deneyimlerine uygun olduğundan, öğrenme daha anlamlı bir biçimde gerçekleşmektedir (Yurdakul, 2010, s. 49). Bu doğrultuda yapılandırmacı paradigmanın program tasarımlarında dikkate alınan önemli özellikleri sırasıyla değerlendirelim:

1. Yapılandırmacı program tasarımları öğrenen merkezlidir; konu ya da öğretmen merkezli tasarım değil, öğrenenin özelliklerine bağlı bir tasarım uygulanmaktadır (Duman, 2007, s. 313).
2. Yapılandırmacı program tasarımları yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre oluşturulmaktadır. Bu ilkelerden 'öğrenme, birey tarafından etkin olarak gerçekleştirilir' ilkesi, en önemli ilkedir.
3. Yapılandırmacı program tasarımları öğrenme ortamlarını düzenlemeye yöneliktir. Eğitim uygulamaları açısından da düşünüldüğünde, yapılandırmacı paradigma

öğrenen için süreç ve ortamın düzenlenmesini gerekli görmektedir. Öğrenen için bilgiyi kendilerinin oluşturabilecekleri öğrenme materyalleriyle, etkileşim ve deneyimi zenginleştiren olanaklar sağlanmalıdır.

4. Yapılandırmacı program tasarıları esneklik özelliği taşır (MEB, 2003, s. 50). Yurdakul'a göre yapılandırmacı program tasarılarında hedefler önceden katı bir şekilde belirlenmemektedir. Bunun yerine hedefler önceden esnek bir şekilde sistemli hâle getirilmektedir (Yurdakul, 2010, s. 48). Yapılandırmacılıkta temel hedefler belirlendikten sonra içerik, etkinlik ve öğrenme ortamının düzenlenmesi gibi diğer aşamalarda öğrencinin etkin katılımıyla düzenleme yapılmaktadır. Programın esneklik özelliği süreç içerisinde de fark edilebilir. Çünkü yapılandırmacı öğrenmede öğretilecek içerikten çok, öğrenenin sürece katacakları daha çok önem taşımaktadır.

5. Temel hedefler öğrencilerin bilişsel özellikleriyle ve gerçek yaşamda kullanılabilecek bilgi ve becerileri içermelidir. Bu özellik öğrenmenin sürekliliği ilkesine dayalıdır. Öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu için okuldaki öğrenmeler okul dışında da devam edecek nitelikte düzenlenmelidir. Bu durum beraberinde okulun toplumla iç içe olması gibi bir değişimi getirmektedir. Demirel'e göre program geliştirme çalışmalarının en önemli yanı okul ve okul çevresindeki hayatın ve öğrencilerin geliştirilmesini amaç edinmesidir (Demirel, 2005, s. 34). Bu görüşten hareketle öğrenme sürecinin etkin ilişkiler bütünü olarak düşünüldüğünü söyleyebiliriz. Yapılandırmacı program tasarımları bunu sağlamaya yönelik olarak hazırlanmaktadır.

6. Yapılandırmacı program tasarılarında temel belirleyici öğrencinin kendisidir. Eğitim felsefesine ve ihtiyaç analizine göre genel hedefler oluşturulduktan sonra programın uygulanacağı öğrenci grubunun özellikleri programın hedeflerini

belirleyen en önemli unsurlardır. Hedefler belirlenirken öğrenci grubunun gelişim düzeyi, ilgileri, yaşı ve bilişsel özellikleri dikkate alınmaktadır. Nitekim ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılandırmacı paradigmaya dayalı eğitim felsefesi ile öğrenci merkezli uygulama modeli (ÖME) geliştirilmiştir. Geliştirilmiş olan öğrenci merkezli uygulama modeline göre hedefler belirlenirken öğrencinin doğrudan sürece katılımı sağlanmaktadır. Hedef belirlemede öğrencinin görüşleri ve beklentileri bir bütün olarak değerlendirilmektedir. Bu model için bireyin varlığı üzerinde yoğunlaşan yapılandırmacı paradigmadan yola çıkılmıştır (MEB, 2004, s. 55). Yapılandırmacı öğretim uygulamalarında uygulamaların gerçekleştirileceği çevre, okul ve sınıf ortamlarının kendine özgü özellikleri olduğu dikkate alınmaktadır.

7. Yapılandırmacı program tasarılarında içeriği oluşturan unsurlar doğrusal bir mantıkla ve hiyerarşik biçimde değil, sarmal bir mantıkla ve temel kavramlara bağlı ağlar şeklinde düzenlenmelidir. “Öğrenme, döngüsel ve çok boyutlu bir süreçtir.” ilkesi, programların tasarımı sırasında da dikkate alınmaktadır.

8. Yapılandırmacı program tasarılarında hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme bir bütün olarak düşünülmektedir. Bu durumda programlar öğrenen-materyal-öğretmen iş birliğini sağlayacak şekilde hazırlanmaktadır. (Yurdakul, 2010, s. 48)

Yapılandırmacı paradigmanın uygulama sürecinde yansımalarının doğrudan görüldüğü bir unsur, öğrenme yöntem ve teknikleridir. Yapılandırmacı öğrenmenin öğretimsel uygulamaları hem bireysel hem de grup düzeyinde planlanmaktadır. Öğrencilerin daha etkin olmalarını sağlayan, sorumluluklarını artıran, üst düzey

bilişsel gelişimlerini hedefleyen yöntem ve stratejilerden yararlanılmaktadır.

Öğretme stratejileri temelde üç grupta toplanmaktadır. Bunlar:

1. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi
2. Buluş yoluyla öğretim stratejisi
3. Araştırma yoluyla öğretim stratejisi (Demirel, 2005, s. 70).

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi önceden ortaya konulmuş bilgilerin düzenli biçimde öğretildiği bir yoldur. Bilgi, açıklama ve yorumlamayla öğrencinin dikkatine sunulmaktadır. Şahin'e göre sunuş yoluyla öğretim stratejisi öğretmen merkezli olması, öğrencide sorumluluk duygusu geliştirmemesi, öğrencileri etkin kılmadan alıcı konuma sürüklemesi, üst düzey bilişsel becerileri öğretmemesi ve bilimsel kuşkuculuğu içermemesi gibi nedenlerden dolayı eleştirilmiştir (Şahin, 2007, s. 180). Dolayısıyla sunuş yaklaşımı daha çok davranışçı yaklaşıma uygundur. Bu nedenle yapılandırmacı paradigmaya göre sunuş yoluyla öğretim stratejisi uygulanırken öğrencinin etkin olması gerekmektedir.

“Öğrenme etkin bir süreçtir” ilkesi doğrultusunda değerlendirirsek yapılandırmacı öğrenme stratejileri, doğrudan bilginin aktarılmasına dayanan bir stratejiyi öğrenciyi daha fazla etkin kılarak kullanacaktır. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenenin bilgiye kendisinin ulaşması gerekmektedir. Birey, öğrenirken hangi strateji, yöntem ve tekniğin kendisine uygun olduğuna da karar verebilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda sunuş yoluyla öğretim stratejisinin yerine buluş yoluyla öğretim stratejisi ve araştırma yoluyla öğretim stratejisi önem kazanmaktadır.

Demirel'e göre buluş yoluyla öğretme stratejisi, öğrencinin etkin olmasına dayalı ve güdüleyici bir öğretme yaklaşımıdır. Öğrenci, öğrenme sürecine etkin olarak katılabilir. Öğrencinin karşılaştığı bir problemi çözmesi veya bir gerçeği kendileri için araştırması, onda başarı duygusunu güçlü bir düzeyde tatmin edecektir. Ayrıca öğrencinin keşfetme heyecanı ile çalışması, geçmiş bilgilerinden yararlanması zihinsel gelişim açısından önemlidir. Bu stratejinin uygulanmasında öğretmenin temel görevi kılavuzlayıcı olmak, öğrencinin temel görevi ise keşfetme isteğiyle sorunun çözümünü bulmaya çabalamaktır (Demirel, 2005, s. 71). Buluş yoluyla öğretim stratejisi öğrencinin bilgiye kendi çabasıyla keşfederek ulaşmasını sağlamayı hedeflediği için öğrenenin merkezde olduğu bir yoldur. Buluş yoluyla öğretmede öğretmen, öğrencilerin deneyimleyerek öğrenebilecekleri öğrenme ortamını düzenlemekten sorumludur. Öğretmen, öğrencinin genellemelere kendisinin ulaşmasını sağlayacak soru ve örnekler üzerinden hareket eder. Şahin'e göre buluş yoluyla öğretim stratejisi, öğrenciyi etkin kılan, derinliğine düşünmeyi sağlayan, güdüleyici, problem çözme becerilerini geliştiren bir yoldur (Şahin, 2007, s. 189).

Araştırma yoluyla öğretme stratejisi ise öğrencinin bütünüyle etkin olmasını gerektiren bir yaklaşımdır. Öğrenci, öğretmenin rehberliğinde araştırma ve inceleme yoluyla sorunun çözümünü öğrenir. Bu stratejide izlenen yol sorun çözmede izlenen yolun aynısıdır. Bu noktada öğrenme de tümüyle öğrencinin çalışmasına ağırlık veren bir öğretim yaklaşımını içermektedir (Demirel, 2005, s. 71). Buna göre buluş yoluyla öğretme stratejisi ve araştırma yoluyla öğretme stratejisinin ortak yanı öğrenci merkezli olmalarıdır. Temel fark ise buluş yoluyla öğretme stratejisi kavramsal düzeyde öğrenme sağlarken; araştırma yoluyla öğrenme, deneysel olana dayalı biçimde bilimsel düşünmeyi, analiz, sentez ve uygulama düzeyinde öğretir.

Bilgiyi öğrencinin yapılandırmasında etkili stratejilerle birlikte yapılandırmacı olarak kabul edilen en önemli uygulamalar şu şekilde sıralanabilir:

a) İş birliğine dayalı öğrenme

b) Soruna dayalı öğrenme

c) Proje tabanlı öğrenme

d) Etkin öğrenme

Yapılandırmacı öğrenme eğitim-öğretimde üründen çok işleyiş üzerine yoğunlaştığı için strateji ve yöntemler daha önemli görülmektedir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenmede strateji, yöntem ve teknikler öğrencinin ne öğrendiğini değil, nasıl öğreneceğini geliştirmeye yöneliktir. DeVries ve Zan'a göre öğretimi çocukların bilgiyi yapılandığı ilkesine dayandıran öğretmenler çocukların ne düşünmesi, neyi bilmesi ve nasıl yapması konusunda önceden belirleyici şekilde davranmazlar. Çünkü bu tutum çocuğun öğrenme sürecini olumsuz etkileyecektir. Bunun yerine öğrenme için uygun koşulların oluşturulması daha önemlidir (Fosnot, 2007, s. 169). Böyle bir tutum öğrencinin kendi yöntem ve stratejisini bulmasında, yeteneklerini özgür biçimde keşfetmesini sağlamasında etkili olacaktır. Yukarıda sözünü ettiğimiz uygulama örneklerinin ortak özelliği öğrenci merkezli olmasıdır. Öğrenci merkezli olması da öğrenme olgusuna öğrenenin özellikleri açısından yaklaşması demektir.

a) İş Birliğine Dayalı Öğrenme: Bu, yapılandırmacı öğrenmenin en önemli uygulamalarındandır. İş birliğine dayalı öğrenme, öğrenenlerin küçük gruplar hâlinde bir araya gelerek etkileşimli öğrenmelerini sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntem öğrenciler arasında paylaşımı ve etkileşimi artırmakta; öğrencileri ortak bir amaç

etrafında çalışmaya sevk etmektedir. Vygotsky'nin öğrenmede toplumsal etkileşime yaptığı vurgu ve öğrenmenin toplumsal bir süreç olduğu görüşü, bu yöntemin geliştirilmesinde etkili olmuştur. Yurdakul'a göre Vygotsky için akran iş birliği, okulda en iyi biçimde iş birliğine dayalı öğrenme ile sağlanmaktadır. Öğrenme sürecinde toplumsal etkileşim ortamı yaratmak, anlam oluşturmayı ve bilişsel gelişimi desteklemektedir. Vygotsky'ye göre üst düzey zihinsel beceriler toplumsal etkileşimle gelişmektedir. Bilginin yapılandırılması başkalarıyla ancak mümkün olduğu için iş birliğine dayalı çalışmalar öğrenmede önem kazanmaktadır. Bu çerçevede öğrenme için grup çalışmalarının kullanılması en uygun uygulamalardır (Yurdakul, 2010, s. 54).

Piaget ise bilişsel gelişimde kültürün etkisine değinmektedir. Fakat bilişsel gelişimde kültürün etkisinin bireyin iç dünyasından gelen etkilerden daha az olduğunu kabul etmektedir. Piaget, gelişimin daha çok içten dışa bir süreç olduğunu kabul ettiği için, içsel etkiler üzerinde özellikle durmaktadır. Bilginin temeli salt ben ya da salt nesneye değil özne ve nesne arasındaki karşılıklı etkileşimlere dayandırılmaktadır (Evans, 1973, s. 73,74-126). Dewey, *Deneyim ve Eğitim* adlı eserinde öğrenmede deneyime bağlı etkileşim ve süreklilik kavramlarına değinmektedir. Deneyim, bireyin çevresiyle arasındaki etkileşimler anlamında kullanılmaktadır. Etkileşim arttıkça deneyim artar ve bireyin dünyası genişler ve bütünleşir (Dewey, 1966, s. 31). Bu durumda iş birliğine dayalı öğrenmenin perspektifi daha çok Vygotsky'nin toplumsal etkileşim kuramına ve Dewey'in görüşlerine dayanmaktadır.

b) Soruna (Problem) Dayalı Öğrenme: Yapılandırmacı öğrenme sürecinde uygulanan yöntemlerden bir diğeridir. Kuramsal temellerinde Dewey, Piaget ve Vygotsky'nin düşünceleri etkili olmuştur. Soruna dayalı öğrenme yapılandırmacı

bakış açısıyla öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayan bir yaklaşımdır. Bunun için sorunlar gerçek hayatla ilişkili kılınmaktadır. Temel amaç bireyin hayat içerisinde mesleki ve kişisel anlamda karşılaşacağı sorunları çözebilmesine destek olmaktır. Gürten'e göre soruna dayalı öğrenme, ön bilgileri ortaya çıkarmada, gerçek yaşamla örtüşen bir öğrenmenin gerçekleşmesinde, bilgiyi yeniden düzenleme ve anlamlandırarak kalıcı hâle getirmede etkin rol oynamaktadır (Gürten, 2010, s. 81).

Guttek, Dewey'in eğitim felsefesini oluşturan beş temel unsurdan söz eder. Bunlardan soruna dayalı öğrenmeyle ilgili olan ikisi şu şekilde özetlenebilir:

1. Birey yaşadığı çevre içerisinde ihtiyaçlarını gidermek için uğraşırken bazı sorunlarla karşılaşır.
2. Bireyin karşılaştığı sorunları çözebilmeyi öğrenmesi çevre içerisinde gerçekleşir.

Dewey'e göre birey sorun çözerken bilişsel düzeyde çeşitli araçlar kullanır ve bunlara bağlı hipotezler oluşturarak bir sonuca varır. Sorun çözmek bireye sorun çözme yetisiyle birlikte çeşitli deneyimler kazandırır (Guttek, 2011, s. 105).

Dewey'de sorun çözmeyi öğrenme sürecinde deneyim, zihinsel gelişim için gerekli görülmektedir. Düşünme, eylem ve sonuç ilişkisinde tanımlandığı için sorun (problem) bu duruma en uygun araç olmaktadır. Piaget'de ise bireyin karşılaştığı sorunlar bireyin bilişsel yapısında bilginin ortaya çıkmasında bir işlevselliğe sahiptir. Piaget'ye göre birey çevresiyle sürekli bir etkileşim içinde yaşar. Birey çevresiyle etkileşim içerisindeyken sürekli yeni durumlarla karşılaşır. Karşılaşılan bu yeni durumlar aynı zamanda bireyin çözmesi gereken sorunları da içermektedir. Karşılaşılan yeni durumlar ve sorunlar bireyde dengesizliklere ve uyumsuzluklara neden olmaktadır. Birey gerektiğinde dengesizliği giderebilmek için zihinsel olarak

şemalarda değişiklik yapabilmektedir. Bu nedenle sorunların neden olduğu dengesizlik hâli bilişsel gelişim için önemlidir.

Vygotsky’de ise sorun çözme sosyal öğrenme anlayışıyla ilgilidir. Vygotsky’ye göre sorun çözme bilişsel gelişim için önemlidir. Yetişkinler sorun çözmeye iki açıdan etkilidir. Birincisi, yetişkinlerle çocukların toplumsal etkileşimi bilişsel gelişimi desteklemektedir. Diğeri, yetişkinler sorun çözmeye önceden sahip oldukları bilgiyi dil yoluyla aktarmakta ve model olmaktadır (Yurdakul, 2010, s. 44-45). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarında Dewey, Piaget ve Vygotsky’nin düşünceleri bütüncül olarak göz önünde bulundurulmaktadır. Buna göre soruna dayalı öğrenme uygulama sürecinde:

1. Öğrenci merkezli,
2. Öğrenciyi etkin kılan,
3. Öğrenciye sorumluluklar yükleyen,
4. Gerçek yaşam deneyimleri kazandıran,
5. Öğrenmeyi öğreten,
6. Bilişsel yetenekleri geliştiren niteliklerle uygulanmaktadır. Bu niteliklerin hepsi yapılandırmacılığın varsayımlarına uymaktadır.

c) Proje Tabanlı Öğrenme: Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarından bir diğeridir. Kuramsal temellerinde daha çok Dewey’in yaklaşımları ekili olmuştur. Dewey, eğitimde yaparak ve yaşayarak öğrenmenin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle Dewey’in eğitim anlayışında deneyim kavramı temel

konumdadır. Bu çerçevede okullar çocukların gerçek yaşamla tanışacağı kurumlar olmalıdır. Diğer bir deyişle gerçek yaşamda olan olay ve olgular okula taşınmalıdır. Çünkü eğitimin görevi bireyi hayata hazırlamak ve etkin biçimde topluma katılımını sağlamaktır. Bu durumda eğitimde kurama değil daha çok uygulamaya önem verilmelidir. Başbay'a göre proje tabanlı öğrenme yaklaşımı aynı zamanda pragmatizme uygun bir yapıya da sahiptir. Bu bağlamda yapılandırmacılıkla yakından ilişkilidir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla öğrenenler bilgiyi araştırıp keşfederek, yaparak, yorumlayarak ve çevreyle etkileşim içine girerek yapılandırmaktadırlar. Bu bağlamda öğrenme, etkin biçimde eleştirel düşünme ve problem çözmeye dayanır. Öğrenenler içerik ile süreci birlikte öğrenir. Proje tabanlı öğrenme yapılandırmacı paradigmanda olduğu gibi öğrenen merkezli ve konuyu diğer alanlarla bağlantılı kılacak şekilde bir senaryo ya da problem çerçevesinde gerçekleştirilen öğrenmedir (Başbay, 2010, s. 69-70). Buna göre proje tabanlı öğrenme:

1. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştiren,
2. Öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini sağlayan,
3. Öğrencilerin bilgiyi etkin biçimde yapılandırmalarına ve kendi ürünlerini ortaya koymalarına olanak sağlayan,
4. Öğrenci merkezli bir uygulamadır.

Bu çerçevede proje tabanlı öğrenme “Nasıl bir insanı amaçlıyoruz?” sorusuna bir yanıt olarak daha fazla vurgu yapılan öğrenmeyi öğrenmiş, araştıran, sorgulayan ve bilgiyi kullanan bireyler yetiştirmede önemli bir öğrenme yaklaşımı olmaktadır.

d) Etkin Öğrenme: Bütünüyle yapılandırmacı öğrenmenin ilkelerine göre geliştirilmiş bir diğer öğrenme uygulamasıdır. Şahinel'e göre etkin öğrenme yönteminin temelinde kendi isteği ile merak ve kuşkuya dayalı olarak öğrenen, yaşam boyu karşılaşılabileceği sorunları çözebilen, öğrenmek istediği bilgiyi ve kendine uygun yöntemi belirleyebilen bireyler yetiştirme amacı vardır. Eğitimde öğretme-öğrenme sürecini açıklamaya ve öğrenmenin kalitesini artırmaya yönelik geliştirilmiş bir modeldir. Dewey'in öğrenci merkezli eğitim anlayışının etkisi ile 1980'lerden sonra daha fazla önem kazanmıştır. Etkin öğrenme üst düzey bilişsel düşünme becerilerini geliştirmede etkilidir (Şahinel, 2010, s. 149-150). Etkin öğrenme öğrenenin yaparak ve yaşayarak öğrenmesi şeklinde de tanımlanmaktadır. Bu öğrenme modelinin özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Bilgiye öğrenci kendi istek, merak duygusu ve çabasıyla kaynakları kullanarak ulaşır.
2. Öğrenme sürecinde öğrenene bilgiyi örgütlemeleri için olanaklar sağlanır.
3. Öğrenenin neyi ne kadar öğrenmek istediği önemlidir.
4. Öğrenenler hem bireysel hem de grup projelerinde sorumluluk alırlar.
5. Öğrenenler iş birliği içerisinde duygu, düşünce ve sorumluluklarını paylaşırlar.
6. Bireye uygun farklı öğrenme stratejileri seçilir. Böylece her birey öğrenme için yeterli fırsatı elde etmiş olur (Şahinel, 2010, s. 150; Saban, 2005, s. 225-246). Buna göre etkin öğrenmede iş birliği, bilişsel farkındalık, isteklilik, bireysel sorumluluk, yaşam boyu öğrenme, öz denetim kavramları önem kazanmaktadır. Etkin öğrenme, öğrencinin, öğrenme sürecine başlangıçtan ürün aşamasına kadar bütünüyle etkin

katılımını sağlar. Şahinel'e göre etkin öğrenme sürecinde öğrenci öğrenmek için istekli olmak, öğrenmenin gerektirdiği ilkelere uymak, öğrenmesinden sorumlu olarak çalışmak durumundadır. Öğretmen ise öğrenme için gerekli güdülemeyi sağlamalı ve öğrenciyi etkin kılacak şekilde planlama yapmalı ve uygun teknikleri kullanmalıdır (Şahinel, 2010, s. 153). Görüldüğü gibi etkin öğrenmeyle ilgili özellik ve açıklamaların öğrenci merkezli olma, öğrenciyi etkin kılma, deneyimleyerek öğrenme gibi özellikler açısından yapılandırmacı öğrenme ilkeleriyle örtüştüğü görülmektedir.

Buraya kadar sırasıyla ele aldığımız, iş birliğine dayalı öğrenme, soruna dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve etkin öğrenme yöntemlerinin ortak bir özelliği olduğunu görmekteyiz. Bu özellik söz konusu öğrenme yöntemlerinin yapılandırmacı öğrenme ilkeleriyle örtüşen yanlara sahip olmalarıdır. Başka bir deyişle tek bir yöntemin bütünüyle yapılandırmacı öğrenme ilkelerini taşıması mümkün değildir. Fakat ele aldığımız yöntemler sağladığı olanak ve materyallerle öğrenmede belli hedeflerin gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen yöntem seçimine dikkat etmelidir. Yöntem seçimi daha çok içerik, öğrenen özellikleri, çevre ve zaman ögesiyle olanaklara bağlı olarak yapılmaktadır. Ayrıca öğretmen öğrenenlerin işini kolaylaştırabilmek için söz konusu bu yöntemleri destekleyen teknikleri tanımalı ve yeri geldikçe onları kullanabilmelidir.

2.3. Yapılandırmacı Paradigmada Öğrencinin Rolü

Yapılandırmacılığın epistemolojik savları öğrencinin rolünde ve öğrencinin eğitim süreçlerindeki görev ve sorumluluklarında değişime neden olmuştur. Bu

değişim okul ve sınıf içerisinde, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişkilerinde bir dönüşüm meydana getirmiştir. Dönüşüm sonucunda eğitim süreçlerinde öğrenci tutumları yeniden düzenlenmiştir. Yukarıda ele aldığımız yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının bütününde gördüğümüz gibi öğrencinin rolü de yapılandırmacı paradigmanın epistemolojik savlarına ve buna bağlı olan öğrenme ilkelerine dayalı olarak belirmektedir. Dolayısıyla yapılandırmacı paradigmaya göre öğrencinin rolünü belirleyen etmenler şu şekilde ele alınabilir:

1. Yapılandırmacı paradigmanın temel savları ve öğrenme ilkeleri

2. Yapılandırmacı öğrenme uygulamaları

Yapılandırmacı paradigmanın epistemolojik savları ve öğrenme ilkeleri eğitim süreçlerinde öğretim amaçlı uygulamalardan vazgeçilmesini gerektirmiştir. Bu değişim öncelikle eğitimin kuramsal boyutuna yeni düşünceler getirmiştir. Eğitim ve öğretim programları kuramsal temellere bağlı olarak oluşturulan unsurlardır. Buna göre yeni yönelim temelde eğitim süreçlerinin öğrenen merkezli bir anlayışla düzenlenmesini önermektedir.

Yapılandırmacı öğrenme bilgiye kendisi ulaşan, ulaştığı bilgiyi kullanmayı ve dönüştürmeyi bilen bireyler istemektedir. Bu nedenle öğrenciler kendi öğrenme stillerinin farkında, yöntem edinmeyi ve kullanmayı bilen bireyler olmak durumundadır. Böylece öğrenci öğrenme stiline uygun öğrenme yöntemlerini tanıyıp etkili bir biçimde kullanacaktır. Aynı zamanda öğrenciler bilgi üretmede sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme becerisine sahip kişiler olmak zorundadır. Değişen koşulları anlayabilen ve bu koşullara uygun bilgiyle dünyayı düzenleyen bir insan anlayışı öğrencinin rolünü özetlemektedir. Bu doğrultuda

öğrencilere kalıplaşmış bilgi ve davranışlar öğretme anlayışı terk edilmiştir. Bunun yerine daha çok bilgi ve yetenekleri kendisi yapılandıran öğrenci anlayışı kabul edilmiştir. Bu anlayışa dayalı olarak da öğrenci merkezli eğitim süreçleri önem kazanmıştır.

Yapılandırmacı öğrenme, öğrenciyi merkezî bir konumda görmektedir. Odak noktasına öğrenciyi alan bu yaklaşım, temelde öğrenmenin sorumluluğunu da öğrenene bırakmıştır. Bu durumda öğrencinin okul içinde ve dışında öğrenmek için sürekli etkin ve bununla bağlantılı olarak, eyleyen olması gerekmektedir. Böyle bir öğrenme sürecinde öğrenci sorumluluk almanın ve karar vermenin önemini farkına varmaktadır. Öğrenme, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında şekillendiği için öğrenme ortamları da buna bağlı olarak düzenlenmektedir. Yapılandırmacı paradigmada doğrudan öğrenciye yapılan vurgu, öğrenme sürecinde öğrenciyi edilgin biçimde bilgiyi depolayan olmaktan artık çıkarmıştır. Akınoğlu'ya göre yapılandırmacı öğrenmede öğrenen:

1. Bilginin yapılandırılması sürecinde etkin rol alır.
2. Kendi öğrenmelerinden sorumludur.
3. Öğrenmenin kontrolü kendisindedir.
4. Öğrenme sürecinde kendi kararlarını verir.
5. Bilgiyi kendinde oluşan anlamlara bağlı olarak işler, düzenler ve oluşturur.
6. Meraklı, araştırmacı, sabırlı, mücadeleci, eyleyen ve girişimci olmalıdır (Akınoğlu, 2007, s. 143). Bu ilkeler üzerinden yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci rolüyle ilişkili bir değerlendirme yapmak mümkündür. Buna göre:

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci, “Öğrenen, bilginin yapılandırılması sürecinde etkin rol alır.” ilkesine göre, öğrenme uygulamalarında doğrudan ‘etkin olma’ sorumluluğunu yüklenmektedir. Öğrencinin öğrenme için kendini güdülemesi, öğrenmek istediği konuyu ve öğrenme stiline uygun yöntemi seçebilmesi bu sorumluluğa bağlıdır. Öğrenenin etkin olma sorumluluğu, diğer bir deyişle öğrenme sürecinde etkin rol alması demektir. Bu anlamda yapılandırmacılık öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin özgür seçimler yapmasını istemektedir.

Öğrenci, “Öğrenen, bilginin yapılandırılması sürecinde etkin rol alır.” ve “Öğrenen kendi öğrenmelerinden sorumludur.” ilkelerine göre hem süreç aşamasında hem de elde edilecek sonuçlar hakkında sorumlu olmaktadır. Başka bir deyişle öğrenci öğrenmelerinden bilişsel ve eylemsel boyutta ‘sorumlu’ olmaktadır. Bunun için öğrencinin kendisi, öğrenme uygulamalarının başında ve süreç içerisinde birtakım seçimler yapacaktır. Öğrenci yapacağı seçimlerle bir konu ya da alana ilişkin istediği bilgiyi, ihtiyacı kadar ve kendine uygun yöntem-teknik yoluyla öğrenir. Bilgiyi, ön bilgilerine ve deneyimlerine bağlı olarak kendisi yapılandırır. Öğrenci bir ürün olarak bilgi ya da anlamı oluşturma aşamasına kadar özgür biçimde karar veren ve eylemlerinden sorumlu olmaktadır. Öğrenmenin kontrolü öğrencinin kendisindedir.

Öğrencinin sorumlu rolünü yapılandırmacı yaklaşımın öğretime ilişkin uygulamaları bağlamında ilişkilendirebiliriz. Başbay’a göre yapılandırmacı öğrenme uygulamalarından proje tabanlı öğrenmede öğrenenin rolü sorumluluk alan, araştıran, problem çözen, farklı derslerle ilişki kuran, içerikle etkileşime giren, çaba harcayan, iş birlikli çalışan şeklinde özetlenebilir (Başbay, 2010, s. 72).

Probleme dayalı öğrenme sürecinde de çoğunlukla öğrenen etkin bir konumdadır. Öğrenen kendi denetiminde öğrenmeyi gerçekleştirir. Bilgiyi yapılandıran, keşfeden ve karar veren öğrencinin kendisidir. Gürten'e göre öğrenenin çalışmasına ilişkin seçim yapması o kişinin zihinsel özerkliğini gösterir. Öğrenenin zihinsel özerklik kazanması demek, toplumsal ve iş birliği içinde çalışma becerilerini geliştirmesi demektir. Öğrenciler zihinsel özerkliklerini kullanarak öz denetim becerilerini de geliştirirler (Gürten, 2010, s. 89). Böylece öğrenciler yaşam boyu öğrenen, sorgulayan, bilgiyi keşfeden ve çoklu sonuçlara ulaşan bireyler olarak kendilerini oluştururlar.

İş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ise bütünüyle bilginin hem bireysel hem de toplumsal olarak yapılandırılmasıyla ilgilidir. Grup çalışmasına dayalı olduğu için iş birliğine dayalı bir süreç içerisinde öğrenci sorumluluğu, bilgiyi ve liderliği paylaşır.

Ekinci'ye göre iş birliğine dayalı öğrenmede grup içerisinde dinamik bir yapı vardır. Grup üyeleri tek rol değil, birden fazla rol üstlenebilmektedir. Grup süreci içerisinde öğrenciden gruba katılma, dinleme, konuşma ve karar verme gibi beceriler kazanması ve buna uygun tutumlar benimsemesi beklenmektedir (Ekinci, 2010, s. 98). İş birliğine dayalı öğrenmede öğrenenin toplumsal nitelikli beceriler kazanması çok daha fazla beklendiği için, öğrencinin rolü de toplumsal etkileşime dayalı olumlu bağlılık, etkileşim içinde olma, dinleme, paylaşma gibi tutumları daha fazla içermektedir.

Etkin öğrenme sürecinde öğrenci 'Yaparak ve yaşayarak öğrenilir.' ilkesinden hareketle, öğrenme sürecinde kendini yöneten ve yaşam boyu öğrenen birey rolünü üstlenir. Şahinel'e göre etkin öğrenme sürecinde öğrenciler:

1. Öğrenmede sorumluluk alırlar.
2. Kaynaklara kendileri ulaşırlar.
3. Etkileşimde bulunur ve bilgi üretimi için iş birliği yaparlar.
4. Elde ettikleri bilgiyi kendi öz denetimleri ile yapılandırırılar (Şahinel, 2010, s. 151).

Yapılandırmacı paradigmanın temel savları, öğrenme ilkeleri ve öğrenme uygulamalarında öğrencinin rolü, geleneksel eğitim-öğretim sürecine göre değişikliğe uğramıştır. Özellikle davranışçı yaklaşımın tersine öğrenci bilgiyi edilgin biçimde depolayan ve biçimlendirilen bir öğrenen rolünden bütünüyle sıyrılmıştır. Bunun yerine, artık burada bireysel ve zihinsel özerkliğe sahip öz denetim yapabilen, bilişsel farkındalıkla bildiğinin ve bilmediğinin sorumluluğunda olan, bilgiyi kendi keşfeden, öğrenmeyi öğrenen, sorumluluk alan, paylaşan bir öğrenci rolü karşımıza çıkmaktadır.

2.4. Yapılandırmacı Paradigmada Bilgi Teknolojilerinin Kullanımı

Bilgi teknolojileri, bilginin oluşturulmasını, yaygın bir biçimde kullanılmasını, bilgiye ulaşılmasını sağlayan araçların tümünü kapsamaktadır. Her geçen gün gelişen bilgi teknolojileri doğrudan eğitim ve öğrenme sürecinde değişmelere neden olmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişmeler eğitimde ilk önce insan anlayışında değişmelere neden olmuştur. “Eğitimde yetiştirilmek istenen nasıl bir insandır?” sorusu çağın gereklerine ve değişmelere bağlı biçimde yeniden yanıtlanması gereken bir sorudur. Bu doğrultuda eğitim sistemleri, öğrencilerin ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri onlara kazandırmak

amacıyla bilgi teknolojilerinin kullanımını ilgilendiren konulara da yer vermek durumundadır. Bilgi teknolojilerinin eğitim-öğretimde kullanılması farklı programların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bunlardan birisi bilginin geniş ölçekte paylaşımını sağlayan internet tabanlı öğrenme programı, diğeri bilgisayar destekli öğretimdir. Bilgi teknolojilerinin eğitim-öğretimde kullanımını yapılandırmacı paradigma açısından değerlendirirsek çıkış noktamız yine yapılandırmacı paradigmanın temel savları ve öğrenme ilkeleri olacaktır.

Yapılandırmacı paradigmanın öğrenci merkezli yaklaşımı bilgi teknolojilerinin kullanımını gerekli, hatta zorunlu kılmaktadır diyebiliriz. Bu zorunlulukta bilgi teknolojileri araç konumundadır. Amaç bireyin öğrenme sürecini zenginleştiren, kolaylaştıran, birey eksenli öğrenme imkânı sağlayan bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Yapılandırmacı öğrenme ilkeleri bilgi teknolojilerinin etkin biçimde kullanıldığı bir öğrenme ortamını sağlamayı öngörmektedir. Çünkü öğrenmenin bireysel boyutuyla teknolojinin bireysel kullanım imkânı, bireyin öğrenmesi açısından uygun içerik ve standartları sağlayabilmektedir. Öğrencinin bilgiyi yapılandırarak öğrenmesini temele alan yapılandırmacı öğrenmede teknoloji, öğrenme sürecini olanak açısından zenginleştirmektedir. Şahan'a göre bilgi teknolojilerinin kullanıldığı internet tabanlı öğrenme, bireylerin kendi yetenek, istek ve beklentilerine uygun olarak etkileşimde bulunabilecekleri öğrenme ortamını sağlayan ve bilgiyi kendilerinin yapılandırabileceği öğrenci merkezli bir program yaklaşımına dayanır (Şahan, 2010, s. 236). Görüldüğü gibi internet tabanlı öğrenme programında amaç öğretme değil öğrenmedir. Bu bağlamdaki öğrenme tamamen öğrenci merkezli yöntem ve uygulamaları beraberinde getirmektedir.

Bilgi teknolojilerinin kullanımı öğrenme sürecinde öğrencinin rolünü değiştirdiği gibi, teknolojinin eğitim amaçlı kullanımına uygun strateji ve yöntemleri de gerektirmektedir. Öğrenilecek bilginin niteliği hangi bilgi teknolojilerinin kullanılacağını belirlemektedir. Çünkü her öğrenme içeriği internet aracılığıyla öğrenilmeye uygun olmayabilir. Bu nedenle bilgi teknolojilerinin etkin biçimde ve eğitimin amaçlarına uygun olarak kullanılabilmesi için gerekli bilgiyle becerilerin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir.

Bilgisayar destekli öğretim, bilgisayar aracılığıyla öğretme-öğrenme ve okulla ilgili tüm etkinlikleri kapsar. Bilgisayar destekli öğretim programlarının uygulanışı:

(1) Alıştırma ve tekrar

(2) Bire bir öğretim

(3) Problem çözme

(4) Benzetim programları olmak üzere dört çeşittir. Bilgisayar destekli öğretimde öğrenci kendine ait kişisel öğrenme ortamında öğrenir. Bilgisayar destekli öğretim öğrencileri sürekli etkin kılar. Her öğrenciye kendi hızında öğrenme imkânı sunar ve öğrenci öğrendiği konuyla ilgili sorulara yanıt bulabilir (Demirel, 2005, s. 152–158).

Bilgi teknolojilerinin kullanımını yapılandırmacı paradigma bağlamında değerlendirirsek söz konusu paradigma bağlamında bilgi teknolojilerinin kullanılma gerekçelerini şu şekilde özetleyebiliriz:

1. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bu bağlamda öğrenmenin sürekli kılındığı yaşam boyu öğrenme anlayışının olması:

Öğrenme süreklidir ve yaşam boyu öğrenilir anlayışı, öğrenme ihtiyacını ve öğrenmenin önemini artıran bir etki yapmıştır. Aynı zamanda bu öğrenme sürecinde zaman ve mekânla ilgili bakış açısını değiştirmiştir. Bilişim teknolojileri bireye öğrenme için uygun olanakları her yerde sunmaktadır. Öğrenme ihtiyacının olabildiğince üst düzeyde karşılanmasında bilgi teknolojilerinin gün geçtikçe daha etkin biçimde kullanıldığını görüyoruz.

2. Yapılandırmacı öğrenmenin bireyin özelliklerine bağlı olması:

Öğrenmenin bireyin özelliklerine bağlı olması, öğrenci merkezli öğrenme sistemlerinin gelişmesini sağlamıştır. Öğrenci merkezli öğrenme uygulamalarında kullanılan yöntem ve tekniklerin bireysel nitelikler taşıması bilgi teknolojilerinin kullanılmasını gerekli ve zorunlu kılmıştır.

3. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenin içerikle etkileşimini gerekli kılması:

Bilgi teknolojilerinin öğrenme sürecinde doğrudan bireye dönük olması ve çok seçenekli imkânlar sunması nedeniyle, bu yol, bireyin öğrenilen içerikle etkileşimini artırmaktadır. Bu, salt kuramsal bilgiler dışında deneysel öğrenme açısından da işlevsel olmaktadır.

4. Yapılandırmacı öğrenmeye uygun yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi:

Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve farklı yetenek ve ilgi alanlarına sahip olduğu düşüncesi öğrenme uygulamalarında yöntem ve tekniklerin çeşitliliğini artırmıştır. Öğrenme ve öğretmede çok boyutluluk bilgiyi edinmede bilgi

teknolojilerinin etkin kullanılmasını gerekli kılmıştır. İnternet tabanlı öğrenme ve bilgisayar destekli öğrenme programları bu uygulamaların en önemli örnekleridir.

5. Yapılandırmacı öğrenmede bilgiyle öğrenme ortamı arasındaki ilişkinin vurgulanması:

Yapılandırmacı öğrenmede öğrenme ortamı, öğrenenlerin bilgiyi bireysel özelliklerine göre özgün biçimde yapılandırmalarına olanak sağlamakta ve zengin öğrenme yaşantıları edinebilecekleri şekilde düzenlenmektedir (Yurdakul, 2010, s. 52-53). Bilgi teknolojilerinin bu doğrultuda eğitim ortamlarına girmesi, farklı öğrenci özelliklerine uygun öğretim materyallerinin tasarlanmasını gerekli kılmaktadır. Öğrenme içeriklerinin ve materyallerinin öğrenenin özellikleri açısından düzenlenmesinde bilgi teknolojileri aracılığıyla çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Bu noktada bilgi teknolojileri metin, görüntü, grafik, çizim, ses, video ve animasyonların bir arada bulunmasını kolaylaştırmaktadır. Bilgi teknolojileri bu araçlarla öğrenme ortamlarını zenginleştirmenin yanında, bilgi kaynaklarına erişilebilirliği de kolaylaştırmaktadır. Bilgi teknolojilerine dayalı olarak hazırlanan çoklu ortamlar, öğrencinin farklı duyu organlarına hitap ederken, motivasyon ve başarısını da artırmaktadır. Yurdakul'a göre yapılandırmacı öğrenme uygulamalarında bilgi teknolojilerine dayalı eğitsel yazılımlar kullanılmaktadır. Bilgisayar destekli öğrenme, Microworld ve Hipermedia tasarımları bu uygulamalar içerisinde yer almaktadır. Microworld ve Hipermedia özgün etkinliklerin vurgulandığı çoklu ve öğrenen merkezli öğrenme olanağı sağladığı için, yapılandırmacı öğrenme uygulamaları içerisinde değerlendirilmektedir (Yurdakul, 2010, s. 57-58).

Bilgi teknolojileriyle yapılandırmacı öğrenme ilkeleri arasında gereklilik açısından karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Yapılandırmacı öğrenme ilkeleri öğrencinin ön bilgileriyle öğrenilecek yeni bilgiyi bütünleştirebilmeyi hedeflemektedir. Bu çerçevede bilgi teknolojileri öğrenme için bireyin kendi öğrenme hızına uygun kendi anlamını uygulamalı ve etkin bir biçimde oluşturabileceği bir ortam sağlamaktadır. Bilgi teknolojileri öğrenme açısından:

1. Bilgiye doğrudan ulaşma imkânını sağlamaktadır.
2. Bilgiye ulaşmada kaynak çeşitliliği sunmaktadır.
3. Öğrenciyi yeteneklerini fark etme ve yönlendirme konusunda üst düzeyde işlevseldir.
4. Öğrenmede zaman, mekân ve imkân kısıtlılığını ortadan kaldırarak her yerde ve her zaman öğrenebilme rahatlığı sunmaktadır.
5. Öğrencilerin birbirlerine ve öğretmene bağlı kalmadan öğrenme sürecine katılabilmelerini sağlamaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YAPILANDIRMACI PARADİGMAYA GÖRE ÖĞRETMENİN ROLÜ

Bu bölümde geleneksel ve yapılandırmacı paradigmaya dayalı öğretmen rolleri ele alınmaktadır. Geleneksel kavramı Aydın'ın ifadesiyle davranışçı yaklaşım ve alt versiyonlarını bütün olarak belirten biçimiyle kullanılmaktadır. Geleneksel yaklaşımlar ile yapılandırmacı paradigma temel ilkeleri ve düşünceleri bakımından karşılaştırıldığında bilgi ve öğrenme kavramlarına ilişkin farklı yaklaşımlar içerdiği görülmektedir.

3.1. Geleneksel Yaklaşımlarda Öğretmenin Rolü

Dünyada yaşanmakta olan dönüşümler doğrultusunda öğretmen merkezli geleneksel eğitim modelleri terk edilerek, yeni değerlere dayalı öğrenci merkezli öğrenme anlayışına geçilmiştir. Tekeli'ye göre geleneksel yaklaşımda eğitim, öğretmen merkezli, tek düze, önceden belirlenmiş müfredata dayalı, edilgin öğrenci, sınıf merkezli, toplumsal kontrol ve iş bölümü yönelimli modernist bakış açısına sahiptir (Tekeli, 2004, s. 18). UNESCO'nun planlama rehberine göre ise; “geleneksel öğrenme süreci görüşü, öğretmen merkezlidir; öğrenciler kendilerine sunulan bilginin edilgin alıcısı iken, öğretmenler entelektüel işler ve konuşmaların

çoğunu gerçekleştirirler ” (UNESCO, 2007, s. 12). Geleneksel yaklaşımda en fazla vurgu öğretmen merkezliliğe yapılmıştır. Öğretmeni merkeze koyan bu tutum, geleneksel anlayışın bilgi ve öğrenmeyle ilgili kabullerine dayanmaktadır. 19. yüzyılın başından itibaren bilginin doğasına ilişkin nesnel ve bilimsel kavramlar önem kazanmıştır. Bu durum psikolojide insan davranışlarını uyaran ve tepki sürecinde açıklayan davranışçı kuramın doğmasına neden olmuştur.

Davranışçı kuramlar öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasında gerçekleşen ve gözlenebilen davranış değişiklikleri şeklinde açıklamıştır. Davranışın öğrenilmesinde ve değiştirilmesinde pekiştireç önemlidir. Klasik ve operant (edimsel) koşullanma, davranışçı paradigmanın en çok bilinen öğrenme kuramlarıdır. Davranışçı yaklaşıma göre gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlar bilimin konusu olabilir. Pavlov, Skinner ve Thorndike’ın temsil ettiği bu yaklaşım 20. yüzyıl içerisinde ülkemizde ve dünyada uzun süre eğitimde etkili olmuştur.

Erden’e göre davranışçı paradigmanın öğrenme ilkeleri şunlardır:

1. Öğrenmede güdülenmenin çok önemli yeri vardır.
2. Öğrenmede pekiştirme önemlidir.
3. Öğrencinin etkin olması gerekir.
4. Öğrenmede tekrar önemlidir (Erden, 2005, s. 105).

Saban’a göre de yirminci yüzyılın başından itibaren eğitimde yaygın kabul gören öğrenme yaklaşımı davranışçılıktır. Davranışçı yaklaşım; ‘Öğrenme, bireyin çevresinden kendisine sunulan çeşitli uyarıcılara tepki göstermesi sonucu oluşur.’ anlayışını kabul etmiştir. Bu uyarıcı-tepki ilişkisinde öğrenen edilgin tepki veren konumundadır. Diğer deyişle öğrencinin öğrendiği her şey çevresinden kendisine sunulanlarla sınırlıdır. Bu kabule bağlı olarak öğrenme sürecinde yöntem beş

basamakta planlanmıştır. Bunlar:

- (1) Hazırlık
- (2) Öğretim
- (3) Denetim
- (4) Alıştırma
- (5) Gözden geçirme basamaklarıdır.

Öğretmen, öğretme sürecinin tüm aşamalarında öğretimden sorumlu, merkezî bir konumdadır (Saban, 2005, s. 164-165). Görüldüğü gibi davranışçı yaklaşımda öğretme yöntemi yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi çok çeşitli ve karmaşık bir yapıda değildir. Bu nitelik davranışçı yaklaşımda öğretmenin rolünü belirlemede ve öğretmenin rolünü gerçekleştirmesinde kolaylaştırıcı olmuştur.

Fosnot ve Perry'nin belirlemeleri ışığında davranışçı yaklaşıma göre öğretmenler öğrencileri motive etme, davranışları pekiştireç yoluyla kalıcı hâle getirme ve gözlenebilir şekilde performanslarını ölçme ve değerlendirme rolünü üstlenmişlerdir (Fosnot&Perry, 2007, s. 10).

Geleneksel öğrenme yaklaşımlarında vurgunun öğretme ve öğretmen kavramlarına olması, geleneksel paradigmadaki öğrenme sürecine bakışla ilgilidir. UNESCO'nun planlama rehberine göre geleneksel paradigma öğretmenin rolüne işaret eden aşağıdaki görüşleri içermektedir:

1. Geleneksel paradigmaya göre, öğrenmenin zor ve çoğu zaman sıkıcı bir süreç olduğu anlayışı yaygındır.
2. Öğrenme, öğrencinin eksik olduğu anlayışına dayanır.
3. Öğrenme, bilginin transferi ve alınması süreci şeklinde görülmektedir (UNESCO, 2007, s. 8-9).

Öğrenmenin zor ve çoğu zaman sıkıcı olduğu düşüncesi öğrenme sürecinde

öğretmenin rolünü önemli kılan bir görüştür. Çünkü öğrenciye öğrenmesinde zor olan bir süreci kolaylaştırıcı birinin varlığı gerekmektedir. Bu da doğal olarak öğretmen olacaktır. Öğrencinin eksik olduğu görüşü de öğrenenin, bilgiyi bilen ve bilginin kaynağı olan bir kişi tarafından eksiklerinin tamamlanmasını gerektirmektedir. Bu durumda öğretmen yine öğrencinin yanında tamamlayıcı bir role sahip olmaktadır. Öğrenmenin bilginin transferi ve alınması süreci şeklinde görülmesi ise bilgiyi transfer eden bir öğretici ve edilgin alıcı olan bir öğrencinin varlığını ortaya çıkarmaktadır. Her üç görüş de geleneksel paradigmada öğretmenin rolünü açıklayıcı bir yan taşımaktadır.

Özden'e göre de geleneksel yaklaşımlar bilginin doğası ve eğitimdeki kullanımına ilişkin belli değerleri temele almıştır. Bu değerler şöyle ifade edilmektedir:

- a) Bilgi kesindir.
- b) Eğitim, öğrencilere bilgi yüklemek için verilir.
- c) Bilgi gelecekte kullanmak için edinilir.
- d) Bilgilenme bilginin aktarılmasıyla gerçekleşir (Özden, 2010, s. 55-56).

Görüldüğü gibi bilginin nesnel bir yapı olduğu düşüncesi eğitim-öğretimde aktarımcı uygulamaların kullanılmasına olanak vermektedir. Bilginin değişmezliği düşüncesi de bilginin kalıcı biçimde kullanılan bir araç gibi görülmesine yol açmaktadır.

Aydın'a göre ise geleneksel anlayışta:

1. Öğrenme, nesnel olarak öznenin dışında var olan bilgiyi belli kaynaklardan (öğretmen, ansiklopedi ve kitap vb.) yararlanarak, belleğe tekrar yolu ile kaydetmektir.
2. Nesnel, genelgeçer bilgiye ulaşma amacı söz konusudur.
3. Öğretmen bilgiyi temsil eder. Öğretmene yüklenen bu nitelik, eğitimin oldukça öğretici/didaktik bir eylem olduğu düşüncesine yol açmaktadır.

4. Eğitim süreçlerinde öğretmen merkezî biçimde otoriteyi temsil eder. Bunun nedeni, öğretmenin nesnel bilgiye sahip olduğu düşüncesidir.

5. Öğrenci ile öğretmen arasındaki toplumsal ilişkide mesafe söz konusudur. Çünkü eğitim ortamında öğretmen otorite konumundadır (Aydın, 2006, s. 61).

Aydın'a göre geleneksel anlayışta, öğretmenin donanımıyla bilgiyi temsil ediyor olması iki önemli düşünceye işaret etmektedir. Birincisi, eğitimin didaktik bir süreç olduğu düşüncesidir. İkincisiyse öğretmenin temel görevlerinden birisinin, sahip olduğu nesnel bilgiyi olduğu gibi öğrenciye aktarmasıdır. Dolayısıyla bu yaklaşım öğretmeni eğitimin merkezine yerleştirmektedir (Aydın, 2007, s. 126). Geleneksel anlayışta öğretmenin nesnel bilginin sahibi olması onu eğitim sürecinde merkezî bir konuma yerleştirmektedir; öğretmen aynı zamanda otorite kabul edilmektedir. Geleneksel anlayışta öğretmen, öğretmiş olduğu bilgiyle beraber, otorite konumunda görülmektedir. Başka bir deyişle bu anlayış öğretmen ve konu merkezilik şeklinde özetlenebilir.

Yine Aydın'a göre geleneksel yaklaşımlarda öğretmen şu rolleri üstlenmektedir:

Öğretmen:

- a) Bilgiyi aktarır ve yetenek kazandırır.
- b) Öğrencilerin uygun yöntemle bilgiyi hafızalarına yerleştirmesinde rehberlik eder.
- c) Okul ve sınıf içi disiplini sağlar.
- d) Öğrenme sonuçlarını değerlendirir (Aydın, 2007, s. 126).

Geleneksel yaklaşımda öğretmen rolleriyle ilgili görüşleri biraz daha ayrıntılı olarak incelemek, 'geleneksel anlayışta öğretmenin rolü'nü daha anlaşılır kılacaktır. Bunun için söz konusu maddeleri kısaca açıklamak gerekmektedir.

a) Bilgiyi Aktarır ve Yetenek Kazandırır: Geleneksel paradigmaya göre öğretmen, eğitimin en önemli parçasıdır. Bilgiyi öğrenciye didaktik yöntemle aktaran öğretmen, aynı zamanda öğrencilere yetenek de kazandırmaktadır. Bilgi ve yetenek, önceden planlanmış bir zaman sürecinde doğrusal biçimde kazandırılır. Öğretmen, hangi bilgi ve yeteneği, nasıl aktaracağı konusunda uzman kişidir. Öğretmen, bilgiyi aktaran kişi rolünü tek başına gerçekleştirmektedir.

b) Öğrencilerin Uygun Yöntemle Bilgiyi Belleğe Yerleştirmesinde Rehberlik Eder: Öğretmen, bilgiyi doğrudan aktarıırken öğrencinin en iyi şekilde anlamasını sağlamalıdır. Dolayısıyla öğrenmeyi en üst seviyede sağlayacak yöntemi seçmek öğretmenin temel rolü olmaktadır. Yöntem seçimi bilginin belleğe kaydedilmesindeki başarıya göre yapılmaktadır.

c) Okul ve Sınıf İçi Disiplini Sağlar: Öğretme sürecinde gerekli olan düzeni oluşturmanın bir parçası da disiplini sağlamaktır. Geleneksel yaklaşımda disiplini sağlama görevi öğretmene bırakılmıştır. Disiplin, hem öğrenme ortamını hem de öğrenciyi düzene sokmak anlamında kullanılmaktadır. Bilgi ve yetenek aktaran öğretmen, disiplini sağlamada da merkezî bir konumdadır. Öğretmenin bu rolü, okul ve sınıf içinde otorite olarak görülmesiyle doğrudan ilgilidir.

d) Öğrenme Sonuçlarını Değerlendirir: Öğretmenin geleneksel paradigmada bilgiyi taşıyan ve aktaran kişi rolünü üstlenmesi, öğrenme sonuçlarını değerlendirmede de onu etkin kılmıştır. Öğretmen, öğrencinin performansını kendi gözlemlerine dayalı olarak değerlendirir. Değerlendirmelerine bağlı olarak da not verir. Bu yönüyle geleneksel yaklaşımlarda öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi, öğretme kadar önemli bir sorumluluktur.

Yukarıda ifade ettiğimiz geleneksel yaklaşıma dayalı olarak açıklanan bilginin öğretmen tarafından öğrenciye kazandırıldığı anlayışı, pozitivist bir yaklaşıma

dayanmaktadır. Gutek'e göre realist felsefeye dayalı bir eğitimde öğretmen bilgi sahibi olma ve öğretme yeteneği açısından tam bir öğreticidir. Bilgiyi kullanmak, bilgiyi keşfetmek ve bilgiyi başkalarına aktarmak realist eğitimin hedefleri arasındadır (Gutek, 2011, s. 55-56). Bilginin realist temele dayanması öğrenme sürecinde öğretmenin bilgiyi aktaran olmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenin yönlendirmesi, kullanacağı dil ve yöntemler öğrenmeyi belirleyen araçlar durumundadır. Bu tür bir eğitimde öğretmenin temel görevi doğal olarak bilgiyi aktarmak olacaktır.

Ekiz'e göre, davranışçı yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almak yerine yeni bilgileri aktarmaya çalışır. Öğrenci için öğrenmede dışsal güdülenme önemli olduğu için öğrenciyi dışarıdan öğrenmeye karşı motive etmek, öğretmenin görevidir (Ekiz, 2006, s. 16).

Davranışçı yaklaşımda öğrenmenin bir sonuç olarak görülmesi, öğretmen rolü açısından belirleyici olmuştur. Çünkü öğretmen, eğitimde baştan belirlenmiş birtakım hedeflere öğrenciyi ulaştırmaktan ve sonuçları değerlendirmekten sorumlu tutulmuştur. Eğitim süreçlerinde kontrol, değerlendirme ve yönlendirme tümüyle öğretmene bırakılmıştır. Buraya kadar belirtmiş olduğumuz düşünceler bütünüyle değerlendirildiğinde geleneksel paradigmaya göre:

1. Öğretmen nesnellik ilkesine ve pozitivist bir anlayışa bağlı olarak öğretim yapar. Buna göre geleneksel anlayışta 'Bilgi nesnel bir yapıdır.' ve 'Öğrenme, nesnel olan bilgiyi almaktır.' ilkeleri temel alınmıştır.
2. Öğretmen eğitimde merkezî bir konumdadır. Diğer bir deyişle öğretmen, eğitim ve öğretim uygulamalarında kendi otoritesine dayanmaktadır. Otorite, öğretmenin bilgiyle olan ilişkisinden kaynaklanmaktadır. Çünkü geleneksel paradigmaya göre öğretmen, bilgiyi temsil etmektedir (Aydın, 2007, s. 126).

3. Geleneksel yaklaşımda kuram ve eylemin birleştiricisi öğretmendir. Bir bakıma öğretmen, kuram ve eylemi birlikte özümsemesi gereken bir role sahiptir. Geleneksel eğitim müfredat merkezli bile olsa öğretmen uygulama sürecinde tek kaynaktır. Başka bir deyişle öğretmen bilginin taşıyıcısıdır. Bilginin taşıyıcısı olan öğretmen, aynı zamanda bilgiyi eylemleriyle gösterme sorumluluğunu taşımaktadır. Kuram ve eylem bağlamını yaparak ve yaşayarak göstermek zorunda olan öğretmenin kendisidir.
4. Bilgi ve öğretmen değer olarak bir bütün şeklinde görülmektedir. Bilgi ve öğretmenin değer olarak birlikte düşünülmesi, öğretmenin rolünü toplumsal saygınlık açısından da önemli kılmaktadır. Çünkü temelde bilgiyi taşıyan bir varlık olarak öğretmen, öğretme sürecini de etkin biçimde yönlendirme rolünü üstlenmektedir.
5. Öğretmenin eğitimde tek kaynak olarak bilgi ve becerileri yansıtması yeterli olmaktadır. Sonuçta öğretimde bilgi aktarmaya ağırlık veren bir anlayışı bilginin aktarıcısı olan öğretmene, aynı zamanda süreci mutlak biçimde kontrol eden rolünü de vermiş olmaktadır.
6. Öğretmen, öğrencilerle mesafeli bir ilişki içinde olmak zorundadır. Bunun sebebi Aydın'a göre eğitimde öğretmenin otorite konumunda olmasıdır. Bu mesafe öğrenci ve öğretmenin özdeşim kurmalarına engel olmaktadır (Aydın, 2007, s. 127).
7. Öğretmen aynı zamanda eğitimde öğrenciyi disipline eden kişidir. Öğretmek için gerekli koşulları sağlamada disiplin önemli bir kavramdır. Okul ve sınıf içinde eğitim için disiplini öğretmen sağlar. Geleneksel anlayışta disiplin bir baskı ve kontrol aracı durumundadır. Öğretmen ise hem disiplini sağlayan hem de disiplinli olmayı temsil eden kişidir.

8. Öğretmen, öğrencilerin öğrenme için hangi yöntemi, kaynağı ve materyali seçeceği konusunda rehberlik yapar.

Geleneksel yaklaşımlarda öğrenme, daha çok doğrudan bilgi aktarımı yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle geleneksel yaklaşımlarda eğitim, öğretmen merkezlidir. Öğretmen, eğitimde içerikle süreci belirleyen ve de kontrol eden kişidir. Öğretmen tarafından aktarılan bilgi ve kazandırılması hedeflenen becerilerin öğrenci tarafından alınması eğitimin odak noktasıdır. Bu durum geleneksel yaklaşımlarda öğretmenin rolünü açık biçimde belirleyen temel özellik olmaktadır.

3.2. Yapılandırmacı Paradigmaya Göre Öğretmenin Rolü

Eğitim kuramlarının dayandığı belirli ilke ve savlar vardır. Kuramsal temelleri oluşturan ilke ve savlar, eğitimle ilgili temel nitelikte sorularla bağlantılı olarak oluşmaktadır. Bu çerçevede yapılandırmacı yaklaşımın temelleri, bilgi ve öğrenmeyle ilgili sorulara dayanmaktadır. Topkaya, Yavuz ve Erdem'e göre eğitim sistemini etkileyenlerin başında 'Bilginin doğası nedir?' 'Bilgi nasıl öğrenilir?' ve 'Öğrenme nasıl gerçekleşir?' sorularına verilen yanıtlar olmuştur (Topkaya&Yavuz&Erdem, 2008, s. 3). Yapılandırmacılık bir öğrenme paradigması örneği olarak bunu örneklemektedir.

'Bilgi nasıl öğrenilir?' ve 'Öğrenme nasıl gerçekleşir?' soruları dikkatle incelendiğinde bilgi ve öğrenme konularında, kuram ve eylem bağının nasıl kurulması gerektiğine vurgu yaptığı görülecektir. Yapılandırmacılık tam olarak bu soruların yanıtlanmasına bağlı düşüncelerden oluşmaktadır. Bu nedenle bu alt bölümde yapılandırmacı paradigmaya göre öğretmenin rolünü incelerken hem kuramsal temeller hem de öğretimsel uygulamalar üzerinde durulacaktır.

Eğitim konusunda kuram-eylem bağlamını ele alan çeşitli kuramlar söz konusudur. Bunlardan bazıları kuramı, bazıları ise eylemi ne çıkarmıştır. Bu karşıtlığa, iki ayrı kuramı örnek olarak verebiliriz. Bunlar pragmatizm ve intellektalizmdir. Uygur'a göre Pragmatizm, genellikle 'kuram'ı 'eylem'in bir alt türü saymaktadır. 'Kuram'ı her yönden eyleme dayalı biçimde belirlemektedir. pragmatizm dışında, üstelik bu düşünceye karşıt biçimde ve tek yanlılıkla kuramsal olanı önemli gören yaklaşıma örnek ise 'intellektalizm'dir (Uygur, 1975, s. 161-162). Kuram-eylem bağlamı, eğitim süreci ve uygulamaları açısından da farklı bölünmelere yol açmıştır. İntellektalizm, kuramı; pragmatizm ise eylemi ne çıkarmıştır. Pragmatizm, eğitim sürecinde daha çok uygulamalar üzerinde durmuştur. Doğruları, deneyimler üzerinden oluşturmaya çalışmıştır.

Geleneksel yaklaşımlarla yapılandırmacı yaklaşımın kuramcılarında Dewey'in düşünceleri bu bağlamda karşılaştırılacak olursa:

Geleneksel yaklaşımlar pozitivist bir düşünceye dayanmaktadır. Pozitivist dşnceyse bilindiği gibi epistemolojisinde bilimsel bilgiyi temel almaktadır. Bu durumda bilimsel bilgi, uygulamadan, yani eylemden önce gelmektedir. Ekiz'e göre pozitivist yaklaşımın epistemolojisi, kuramın uygulamaya baskın olduğu bir nitelik taşımaktadır. Bu nedenle eğitim uygulamalarında öğretmenlerden, uygulamalarını daha önce belirlenmiş kurama göre gerçekleştirmeleri beklenir. Bu düşünceye karşıt biçimde Dewey'in deneyimleme yoluyla öğrenme yaklaşımı 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren önem kazanmıştır. Deneyim yoluyla öğrenmeyle pozitivist yaklaşım arsındaki en önemli farklardan biri şudur: Pozitivist yaklaşımda gerçek, bireyler tarafından oluşturulmaz; nesnel biçimde bilimsel aşamaların izlenmesiyle keşfedilir. Deneyim yoluyla ğrenmedeyse gerçek, bireyler tarafından öznel biçimde yapılandırılır. Dewey'in bu yaklaşımına göre bilginin anlamlı kılınabilmesi için onun

deneyim yoluyla günlük hayatın içine sokulması gerekir. Okullar sadece bilgi aktarımının yapıldığı ortamlar değildir. Okullar deneyimin gerçekleştiği ve yeni öğrenmelerin oluşturulduğu yerlerdir (Ekiz, 2006, s. 25-26).

Nutku'ya göre ise eğitimi teoriler değil, yaşamın kendisi yönetmelidir. Teoriler eğitimin biçimlerini, yöntemlerini belirli bir düzen içerisinde tanıtabilirler, fakat bunları öğrenmekle eğitilmiş sayılmayız. Böyle bir öğrenme, deneyim zenginliği olmadan hiçbir işe yaramaz. Bununla birlikte yapıcı olan eylemler eğitime temel olan değerlerle hareket kazanır (Nutku, 1998, s. 153).

Görüldüğü gibi bir kuram ve eylem bağının nasıl kurulduğu, uygulamalarının tümünü etkileyen bir öneme sahiptir. Dolayısıyla bu bölümde önce yapılandırmacı yaklaşımın kuram-eylem bağlamında nerede durduğu değerlendirilecektir. Daha sonra ise yapılandırmacı paradigmaya göre öğretmenin rolü ele alınacaktır. Bunu iki başlık altında şu şekilde ifade edebiliriz:

1. Yapılandırmacı paradigmanın kuramsal temelleri açısından öğretmenin rolü
2. Yapılandırmacı paradigmanın öğretimsel uygulamaları açısından öğretmenin rolü

3.2.1. Yapılandırmacı Paradigmanın Kuramsal Temelleri Açısından Öğretmenin Rolü

Temel ilke ve savlarına baktığımızda yapılandırmacılık, davranışçılığa karşıt biçimde farklı bir temele dayanmaktadır. Öncelikle yapılandırmacılık, öğrenme hakkında geliştirilmiş bir yaklaşım olarak pozitivist olmayan bir temele sahiptir. Bu bağlamda yapılandırmacılık farklı bir eğitim anlayışını içerik olarak belirleyen birtakım ilkeler getirmektedir. Söz konusu yapılandırmacı öğrenme ilkeleri öğretmenin rolünü eğitim ve toplum ölçeğinde geniş bir çerçevede değiştirmiştir.

Bu aşamada kuramsal açıdan ‘Yapılandırmacı öğrenme ilkeleri öğretmene nasıl bir rol vermektedir?’ sorusu karşımıza çıkmaktadır. Bu soruyu yanıtlayabilmek için yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ilkelerini öğretmenin rolüne olan etkileri açısından sırasıyla değerlendirmek gerekmektedir.

En başta “Öğrenme, etkin bir süreçtir.” ilkesi daha önce de ele aldığımız gibi yapılandırmacı yaklaşımın temelinde yer alan bilginin geçici olduğu düşüncesiyle bağlantılıdır. Burada tekrar edilen bilgiler öğretmenin rolünü ortaya koyma amacıyla bir sonuca bağlanmaktadır. Bu doğrultuda “Öğrenme etkin bir süreçtir.” ilkesi, öğretmenin rolüne etkisi bakımından şu şekilde ilişkilendirilebilir:

“Öğrenme, etkin bir süreçtir.” ilkesi, öğrenme sürecinde bireyin edilgin değil, etkin olarak bilgiyi yapılandırıldığını ifade etmektedir. Öğrenenin bilgiyi kendisinin anlamlandırabilmesi içinse öğrenme deneyimlerinde etkin olması gerekmektedir. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme anlayışında sonuçlara değil sürece daha çok odaklanılmaktadır. Bu durum yapılandırmacı eğitimde öncelikli olanın öğretmek değil, ‘öğrenmeyi öğrenmek’ olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle geleneksel yaklaşımdaki ‘Nasıl öğretilir?’ sorusunun yerine ‘Nasıl öğrenilir?’ sorusu gündeme geçmiştir. ‘Nasıl öğrenilir?’ sorusu ise öğretmenin rolü hakkında yeni görev ve sorumluluklar ortaya konulmasına neden olmuştur. Söz konusu görev ve sorumluluklar öğrenme sürecinde öğretmenin değişen rolüne işaret etmektedir. ‘Öğrenme, etkin bir süreçtir.’ ilkesi doğrudan öğreneni ilgilendiriyor gibi görünse de öğretmenin görev ve sorumluluklarını genişleten bir içeriğe sahiptir. ‘Nasıl öğrenilir?’ sorusunun öğretmene dönük tarafında öğrenmeyi sağlamak görevi karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel yaklaşımlarla bir karşılaştırma yapacak olursak; geleneksel yaklaşımlarda öğretmen, sınırları daha belirgin birtakım görevler

üstlenmektedir. Öğretimde ‘bilginin aktarıcısı olma’ rolünü bu bağlamda örnek olarak verebiliriz. Saban’a göre öğrencinin öğrenme sürecinde etkin hâle getirilmesi onun kendi öğrenmelerinden sorumlu olması demektir. Bu durumda öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir rehber, bir yardımcı ya da kılavuzlayıcı kişi olacaktır (Saban, 2005, s. 179). Dolayısıyla öğretmenin her koşulda öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak üzere sürekli bir performans göstermesi zorunlu olacaktır. Öyleyse öğretmen eğitim için uygulamalar hazırlayan ve yapan kişi olmak durumundadır.

“Öğrenme sürekli dir.” ilkesi öğrenmenin bir süreç olduğuna vurgu yapmaktadır. Hem Dewey hem de Piaget’in öğrenmeyle ilgili yaklaşımlarında, öğrenmenin sürekliliğine vurgu yapılmıştır. Dewey bunu deneyim kavramı, Piaget ise şema kavramı üzerinden açıklamıştır. ‘Öğrenme sürekli dir.’ ilkesi yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmenin bir süreç olarak kesintisiz devam etmesi gerektiğine işaret etmektedir. ‘Öğrenme sürekli dir.’ ilkesi, aynı zamanda bilgi ve beceri boyutunda gelişimin sürekli olduğuna da ifade etmekte; öğretmen ve öğrencilerin öğrenme sürecinin her aşamasında birlikte düşünmesini, karar vermesini ve eylemde bulunmasını zorunlu kılmaktadır. Bu anlayış içerisinde öğreten-öğrenen ayrımı ortadan kalmaktadır. Öğreten ve öğrenen aynı koşullarda sürece katılmaktadır. Öğretmenin süreci kontrolü ise geleneksel anlayışta olduğu gibi doğrudan değil, dolaylı biçimde olabilmektedir. Akınoğlu’ya göre yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen sınıf içerisinde otorite değil, gözlemci rolündedir. Denetimi, dolaylı, duygusal ve zihinseldir (Akınoğlu, 2007, s. 143).

Yurdakul’da yapılandırmacı bağlamda öğrenmenin mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Yurdakul’a göre yapılandırmacı bir öğrenmenin:

- a) Bilginin birey tarafından keşfedilmesi, sorgulanması, yorumlanması, analiz edilmesi
- b) Anlamın yaşantılar yoluyla oluşturulmasına bağlı biçimde bilgi ve düşüncenin gelişmesi
- c) Kazanılmış deneyimlerle, geçmiş deneyimlerin bütünleştirilmesi olduğu kabul edilmektedir (Yurdakul, 2010, s. 41). Bunlar öğretmenin rolü açısından değerlendirildiğinde öğretmen, öğrenmenin sürekliliği ilkesine bağlı olarak öğrencilerin yeni deneyimler edinmesine, farklı fikir ve bakış açıları kazanmasına olanak sağlamalıdır. Bunu sağlayabilmek için öğretmen, öğrencilerin kendi kendilerine anlam üretme ve bilgiyi zihinsel olarak yapılandırma çabalarına yardımcı olmaktan sorumlu olmaktadır. Öğrencilerin belirli bir bakış açısı oluşturabilmesi deneyimlere bağlı öğrenmelerin ve zihinsel gelişimin bir sonucu olmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte eğitim-öğretimde yaşanan en önemli değişim, ‘Öğrenmeyi öğrenmek esastır.’ ilkesine göre öğrenci merkezli bir eğitime geçilmesidir. Öğrenci merkezli bir eğitim sürecinde öğrenenler merkezdedir. Bu durumda öğrenenlerin özgün bilgi yapılarını oluşturacakları ortamlar düzenlenmelidir. Öğrenme sürecinde öğrenenlerin neler öğreneceklerine ve nasıl öğreneceklerine, hangi kaynakların kullanılacağına, öğrenenlerle öğretmen birlikte karar vermelidir. Yurdakul’a göre öğretmen, öğrenenlerin öğrenmeye olan ilgilerini ve ihtiyaçlarını değerlendirmekte; öğrenme materyallerini ulaşılabilirlik ve öğrenen özellikleri açısından değerlendirerek gruplandırmaktadır (Yurdakul, 2010, s. 49-54-56). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireylerin etkin biçimde kendi kazanımlarıyla ilgili olduğu için öğrenenin katılımı daha ön plandadır. Öğretmen, öğrenme ortamında ve sürecinde öğrenenlerin sorumluluk almalarını sağlayacak biçimde düzenlemeler yapmalıdır.

Saban'a göre "Öğrenme, öğrenci merkezlidir." ilkesi öğrenme uygulamalarının öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaşması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Saban, 2005, s. 172). Bu durumda "öğrenme, öğrenci merkezlidir" öğrenme ilkesi "Öğrenme, öğrencinin ilgi ve yeteneklerine dayanır." öğrenme ilkesi benzer sonuçlar oluşturmaktadır. Bu iki ilke aynı öğrenme sürecinde öğrencinin merkezde olduğuna işaret ederek, öğretmenin rolünü de yeniden belirleyen bir içerik taşımaktadır.

Aydın, yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmenin, öğrenmede öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alıp, farklı zekâ türlerine uygun etkinlikler düzenlemesi gerektiğini söylemiştir (Aydın, 2007, s. 63). Öğretmenin, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini tanıması, öğrenme sürecinin belirli aşamalarında büyük önem taşır. Bu aşamalar şunlardır:

1. Etkinliklerin düzenlenmesinde önemlidir. Çünkü öğretmen, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda etkinlikler düzenlemek zorundadır. Yurdakul'a göre yapılandırmacı öğrenmeye göre öğretmenler, öğrenenlerin bilgiyi özgün biçimde oluşturabilmeleri için deneyimleri yaşatmalıdır (Yurdakul, 2010, s. 49).
2. Öğrencilerin kendini gerçekleştirmelerinde önemlidir. Öğretmen, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olacak olanakları sağlamak durumundadır.
3. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesinde önemlidir. Bunun için öğretmen öğrencileri öğrenme deneyimleri içerisinde gelişimleri açısından izlemeli ve yönlendirmelidir.

"Öğrenme, zihinsel bir işlemdir." ilkesi yapılandırmacılığın bilgi ve öğrenmeyi açıklama biçimiyle ilgilidir. Bu nokta, daha çok Piaget'nin düşüncelerine dayalıdır. Yapılandırmacılığa göre öğrenenler bilgiyi kendileri kurarlar ve öğrenme bireylerin zihinsel gelişimleriyle doğrudan ilgilidir. Bilişsel gelişim, bireyin bilgiyi

zihinsel olarak yapılandırması için yaptığı işlemlere bağlıdır. Birey kendisi için ve zihinsel yapısına bağlı anlamlar oluşturur. Bu nedenle öğretmen öğrenenin zihinsel durumlarının öğrenme sürecinde etkili olduğunu bilerek davranır. Aydın'a göre öğretmen öğrencilerin mantıksal ve bilişsel yapılarını dikkate alır (Aydın, 2007, s. 62). Öğrenmede bilişsel boyutun ön plana çıkması, öğretmenin görev ve sorumluluklarını genişletmiştir denilebilir. Öğretmen yeterlilikleri kapsamında "Öğretmen, öğrencilerini çeşitli özellikleriyle (fiziksel, sosyoekonomik, zihinsel ve psikomotor) tanır. Bu özelliklere uygun öğrenme deneyimleri yaratır. Öğrencilerin öğrenme biçimlerindeki farklılıkları anlar. Bu farklılıklara uygun adil öğrenme fırsatları düzenler" (MEB, 2002, s. 20). Buna göre öğretmen öğrenmeyi zihinsel olarak etkileyen durumları bilmeli ve bunları öğrenme sürecinde dikkate almalıdır.

"Öğrenme, sosyal bir süreçtir." ilkesi öğrenmenin toplumsal bağlamına işaret etmektedir. Bu nokta Vygotsky'nin öğrenme hakkındaki düşüncelerine dayalıdır. Vygotsky'nin öğrenmeyle ilgili yaklaşımı, öğrenmenin toplumsal boyutlarını öne çıkarmaktadır. Vygotsky'ye göre bilgi, toplumsal olarak oluşmaktadır. Buna göre yapılandırmacı bir anlayış içerisinde öğretmen, öğrenmenin hem bireysel hem de toplumsal boyutunun farkında olmalıdır. Öğretmen buna bağlı olarak bazı etkinlikleri konu içeriğine uygun biçimde, toplumsal bir bağlamda düzenlemeli ve gerçekleştirmelidir. Aydın'a göre yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğretmen 'iş birliğine dayalı öğrenmeyi ve grupla çalışmayı destekler' ve 'öğrencilerin birbirleriyle iletişim içerisinde olmalarını sağlar' (Aydın, 2007, s. 62). Öğretmen, "Öğrenme, sosyal bir süreçtir." ilkesi doğrultusunda, öğrenme etkinliklerini ve uygulamalarını toplumsal açıdan düzenler. Öğretmen toplumsal öğrenmeyi sağlamak için uygun öğretim yöntemlerini seçer.

“Öğrenme, bağlam merkezli ve çok değişkenlidir.” ilkesi de diğer öğrenme ilkeleri gibi yapılandırmacılığın epistemolojik varsayımlarına bağlı olarak oluşturulmuştur. Öğrenmede bağlam merkezlik ve çok değişkenlilik, öğrenmenin dışsal ve zihinsel boyutuna ilişkindir. Gutek’e göre Dewey, öğrenmenin hem tek tek durumlara hem de bir bağlam içinde yer, zaman ve koşula bağlı olduğunu kabul eder. Öğrenmede kültür ve yaşanan çevre tüm unsurlarıyla yansıtılmalıdır (Gutek, 2011, s. 119-120). Bakır’a göre Dewey’in yapılandırmacı eğitim anlayışında öğretmen, öğrencinin deneyimlerini anlamlı kılmasında, değişim olgusunu kavramada ve bilginin yapılandırılmasında yapılacak tüm uygulamalarda bir kılavuzdur (Bakır, 2010, s. 241). Bu durumda bilginin yapılandırılması ve gerçek dünya ile ilişkisinin kurulması çerçevesinde bağlam önemlidir. Eğitim süreçlerinde öğretmen, öğrenme için gerçek dünyayı düşünerek bazı değişiklikler yapmalıdır. Öğretmen, öğrencinin belirli bir alan içerisindeki bilgiyi gerçek dünya ile bağlantılı biçimde öğrenebilmesini sağlayan etkinlikler düzenlemelidir.

Öğretmen, öğrenmenin çok değişkenli bir süreç olduğunu dikkate alarak öğrenme ortamını düzenlemelidir. Bu düzenlemelerin en önemlisi, öğrenmeyi sağlayacak uygulama ve materyallerin zenginleştirilmesidir. Aydın’a göre öğretmen, ‘dersin işlenişine katkı sağlayan zengin, ilgi çekici, görsel materyaller hazırlar’ ve ‘öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmaları için, devamlı farklı ve alternatif görüşler sunar’ (Aydın, 2007, s. 63).

Buraya kadar ele aldığımız ilkeler ve açıklamalar ışığında yapılandırmacı paradigmanın öğrenme ilkelerine göre öğretmenin rolünü etkileyen şu çıkarımları yapabiliriz:

Yapılandırmacı anlayışta birey, bilgiyi öğretmenden, kitaplardan veya dışsal bir kaynaktan doğrudan elde etmez. Anlaşıldığı üzere yapılandırmacı anlayışta bilgi,

yalıtılmış bir yapı gibi doğrudan bilişsel düzeyde kazanılan bir nitelik taşımamaktadır. Birey, bilgiyi hayat içerisindeki süreçlere etkin katılımıyla deneyimleyerek kazanmaktadır. Bu yaklaşımda oğrenci ya da oğrenen merkezli bir oğrenme süreci ile karşılaşmaktayız. Oğretmen, bu durumda nesnel, genelgeçer bilgiyi tek yönlü biçimde oğrenciye aktarmak yerine ortamla karşılıklı etkileşim ve iletişim içerisinde olacaktır. Orneğin, yapılandırmacı paradigmanın kuramcılarından Piaget'ye göre, bilgi çocuklara doğrudan verilmez. ocuk kendi faaliyetleri ile bilgiyi keşfetmeli ve yapılandırmalıdır. Bu durumda yapılandırmacı paradigma açısından bilgi, bireyin zihninde nesnelere ve olgulara yüklediği anlamdır. Dolayısıyla oğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sunucunda kendi anlayışını yapılandırması süreci olmaktadır.

Yapılandırmacı anlayışta bilginin birey tarafından yapılandırılmasında oğretmen özel bir sorumluluk taşımaktadır. Yapılandırmacılıktaki oğrenme için oğretmen ve oğrenci etkileşiminin gerekli olduğu belirtilmektedir. Dewey'e göre oğretmenler grubun en deneyimli yesi olarak oğrenme konusunda etkileşimlerin ve ilişkilerin düzenlenmesinde büyük bir sorumluluk taşır (Dewey, 1966, s. 43).

Yapılandırmacı anlayışta oğretmen geleneksel eğitimde olduğu gibi önceden belirlenmiş görevleri yerine getirmemektedir. Bunun yerine süreç odaklı bir düşünceyle oğrenmeye yön vermektedir. Bu bağlamda Atay'a göre Dewey, oğretmenin eğitim sürecine salt bilişsel düzeyde yaklaşmasının ve önceden belirlenmiş birtakım becerileri oğretmesinin yerine, bizzat kendisinin araştırmada yer almasının mesleki açıdan önemli olduğunu belirtmiştir. Çünkü araştırma boyunca oğretmen kendini bilgi ve yetenekler açısından sorgulamakta ve geliştirmektedir. Böylelikle oğretmen başkalarının yazdıklarını uygulayan değil, sınıf ortamını yaşayan insandır (Atay, 2003, s. 31).

Guttek'e göre, Dewey'in problem merkezli öğretiminde, öğretmen öğrenciyi yönlendirmekten çok ona kılavuzluk eder. Öğretmenin rolü öğrencinin öğrenmesi için ihtiyaç duyduğu gereksinimleri sağlamaktır. Çünkü bu türden eğitimde öğretmen değil, öğrenci merkezdedir. Eğitimde öğretmen rehberlik görevini yaparken:

1. Problemi iyi tanımalıdır. Amaç ile sonuç arasındaki ilişkiyi doğru kurmalıdır.
2. Öğrencilerle birlikte araştırırken sabırlı olmalıdır.
3. Öğrenmeyi doğrudan değil dolaylı yoldan kontrol etmelidir. Doğrudan kontrol zorlama ve disiplini dışarıdan getirdiği için içsel yönlenmeleri engellemektedir.
4. Öğretmenler, öğrencilerin hedef belirlemeleri ve eylem sonuçlarını denemeleri için gerekli olanakları sağlamalıdır (Guttek, 2011, s. 116-117).

Eğitimi aktüel deneyimlere bağlayan yenilikçi bir öğretmenin görevi geleneksel okulda çalışan bir öğretmene göre daha zordur. Öğrencileri sahip oldukları deneyimlerle ilgili alanlara yöneltebilmesi için onları bireysel özellikleriyle tanıması gerekir. Tekeli'ye göre öğreneni merkeze koyan bir öğrenme yaklaşımı şu özellikleri taşımaktadır:

1. Öğrenci merkezlilik
2. Yapararak, yaşayarak ve keşfe dayalı öğrenme
3. Etkin öğrenci
4. Okul ve sınıf dışına taşan, çevreyle etkileşimli öğrenme
5. Bireysel farklılıkları temel alan eğitim
6. Çocuğun tam ve uyumlu gelişmesini sağlamayı hedefleyen anlayış
7. Postmodern bakış açısı (Tekeli, 2004, s. 18).

Tekeli'ye göre eğitim modelinde yaşanan değişim kaçınılmaz olarak okul modelinde de dönüşümü getirmektedir. Bu durumda geleneksel okul modelindeki, önceden

öğrenen sonra nakleden öğretmen merkezli öğretme, yerini birlikte öğrenen öğretmen ve öğrenci rolüne bırakmıştır (Tekeli, 2004, s. 19). Yeni paradigma, öğretmen ve müfredat merkezliliğe karşı bir düşünce getirmiştir. Öğretmen ve öğrenci sürecin içerisinde birlikte yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirmek durumundadırlar. Bu konuda DeVries ve Zan'e göre öğretmen-öğrenci ilişkisindeki yeni anlayış, iş birliğini gerekli görmektedir. İş birliği ise insanları eşitleyen bir anlayışı ve hedefe doğru ortak adımlar atan bireyleri getirmektedir. Yapılandırmacı öğretmen, öğrencinin bakış açısını dikkate alır ve başkalarının bakış açılarını dikkate almaya yönlendirir. Bu ilişki biçimini Piaget, "otonom" ve 'iş birliğine dayalı' olarak adlandırmaktadır (Fosnot, 2007, s. 157). Yapılandırmacı öğretmen, öğrenenlerin birbirini önemsedikleri iş birliği ve karşılıklı saygı içinde öğrenebilecekleri bir ortam oluşturmak için çalışmak durumundadır. Başka bir anlatımla, bu bağlamda öğretmenin eğitim için ortamı düzenleyici olan rolü karşımıza çıkmaktadır.

Aydın ise yapılandırmacı anlayışta öğretmen ve öğrenci etkileşiminin ön plana çıkartıldığını belirtmektedir. Aynı zamanda genel olarak yapılandırmacı paradigmayı savunan kuramcıların dikkat çektiği öğretmenin görevine ilişkin bazı noktaları da bu arada belirtmektedir. Bunlar:

1. Öğretmen öğrenme sürecinde sadece kılavuzlayıcı bir rehberdir.
2. Öğretmen öğrencileri öğrenme sürecinde kendilerini gerçekleştirmeye teşvik eder.
3. Öğretmen ön bilgilerin önemini bilir ve ön bilgileri kontrol eder.
4. Öğretmen öğrenmeyi öğretir.
5. Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alır.
6. Yapararak ve yaşayarak öğrenme için uğraşır.
7. Öğrencinin öğrenme teknikleri ve içerik konusunda tercih yapmasına olanak sağlar.

8. Öğrencilere öğrenmeleri için deneyimleyebilecekleri etkinlikler hazırlar.
9. Öğrenciler için yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünmeyi merkeze alır.
10. Proje çalışmalarını destekler.
11. İş birliğine dayalı öğrenmeyi ve grupla çalışmayı destekler.
12. Öğrenmeyi destekleyecek materyaller hazırlar.
13. Öğrenme için çoklu yöntemler uygular.
14. Eğitim teknolojilerini üst düzeyde kullanma becerisine sahiptir ve bu becerisini derslerinde kullanır.
15. Öğrencilerin eksik ve yanlış yönlerini bulmalarını sağlayacak etkinlikler düzenler.
16. Öğrenmede sonuçlardan çok sürece önem verir.
17. Öğrenme için öğrencileri sürekli güdüler.
18. Öğrenmeyi öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaştırır (Aydın, 2007, s. 61-63).

Görüldüğü gibi yapılandırmacı anlayışta öğretmenin sorumlulukları geleneksel yaklaşıma göre artmıştır. Öğretmenin bu artan sorumluluklarının daha çok yapılandırmacı paradigmanın “öğrenci merkezli öğrenme” düşüncesiyle ilişkili bir durum olduğunu ileri sürebiliriz. Bundan sonraki aşamada eğitim süreçlerini öğrenen açısından düzenleyen öğretmene yüklenen yeni sorumlulukları belirlemek gerekmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ilkelerinin öğretmene verdiği yeni sorumlulukları çıkarımlarımıza dayanarak şu başlıklar altında inceleyebiliriz:

A. Öğrenenleri Bireysel Özellikleri (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) İle Tanıma:

Öğretmenin öğrenci merkezli bir öğrenme için öğrenenleri bireysel özellikleriyle tanıması gerekmektedir. Örneğin, öğrencinin öğrenme stili kendi keşiflerini yapmaları için önem taşımaktadır. Shulman’a göre öğrenci merkezli eğitimde ‘yaş

gruplarının özellikleri, öğrenme stil ve stratejileri bilgisi' öğretmenlik bilgileri içerisindeki temel niteliklerden biridir (Aktaran, Topkaya&Yavuz&Erdem, 2008, s. 22). Bu durumda öğreneni bireysel özellikleriyle tanıyabilmek için 'okul rehberlik servisi-ebeveyn-öğretmen' arasında eş güdümlü bir iletişim ve çalışma gerekmektedir. Her öğretmenin tek başına öğrencilerin bireysel özelliklerini yeterli düzeyde tanınması mümkün görünmemektedir. Öğretmenin salt kendi gözlemleriyle hareket etmesi eksik bilgiyle davranmasına neden olacaktır. Bu tutum öğrenmede istenilen sonuçların alınmasının önünde bir engel oluşturacaktır.

B. Öğrenme Yöntem ve Tekniklerini Tanıma ve Etkin Kullanabilme:

Öğretmenlerin sadece alan bilgisi bakımından uzmanlık düzeyinde bilgi sahibi olması ve bu bilgiyi öğrenciye aktarması yeterli değildir. Bunun yanında öğretmen, öğrencinin etkin biçimde öğrenmesini sağlayacak uygun strateji-yöntem-teknik bilgisine sahip olmalıdır. Saban'a göre öğrenci merkezli sınıflarda öğretmenler, her öğrencinin istenilen düzeyde öğrenebilmesi için uygun stratejiyi ve yöntemleri kullanırlar (Saban, 2005, s. 280).

C. Öğrenme Ortamını Öğrenen Açısından Öğrenmeyi Verimli Kılacak Biçimde

Düzenleyebilme: Yapılandırmacı öğrenme anlayışında yöntem ve teknikler öğrenme ortamından bağımsız düşünülmemektedir. Öğrenme ortamıyla uygulanacak yöntemler birbirleriyle ilişkili olarak seçilmelidir. Bu bağlamda öğrenme ortamı yöntem açısından ne kadar zengin tasarlanırsa öğrencinin seçim yapma ve süreci kontrol edebilme olanağı da artmaktadır. Öğretmenin aynı anda birden fazla yöntem ve tekniği birlikte kullanabilmesi de etkili bir öğrenme için önemlidir. Yapılandırmacılık okul yaşamını tümüyle düzenleyen uygulamalardan oluşmaktadır. Bu uygulamaların odağında ise öğrenci yer almaktadır. Bu nedenle öğrenme ortamı ya da sınıf atmosferi, öğrenenlerin fikirlerini yapılandırmalarına ve düzenlemelerine

yardımcı olmalıdır. Bireylerin zengin öğrenme deneyimleri geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Öğretmen, bireylerin hem bağımsız biçimde hem de rehberle birlikte öğrenebilmeleri için gerekli eğitsel ortamı hazırlamalıdır. Öğrenenlerin bilgiyi etkin olarak yapılandırabilecekleri araştırma, uygulama, düşünme ve tartışma ortamı sağlanmalıdır.

D. Öğrenmeyi Sonuç Olarak Değil Süreç Olarak İzleyebilme ve Değerlendirebilme: Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenmeyi sonuç değil süreç şeklinde görmesi, öğretmenin ölçme ve değerlendirme rolünün değiştiğinin bir göstergesidir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımda ölçme ve değerlendirme yapılırken geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak sonuçlara değil sürece odaklanılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin nasıl öğrendikleri değerlendirilmektedir. Öğretmen öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme deneyimleri sırasında performanslarını izlemek gibi bir sorumluluk almaktadır. Bunun için öğretmen hem kendi hem de öğrencileri için gelişimleri izlemek üzere alternatif ölçme ve değerlendirme araçları hazırlamalıdır. Öğretmen, bu tür bir ölçmeye uygun ölçütleri belirler. Hazırlanan ölçüt, öğretime yardımcı ve süreci kontrol etmeyi sağlayan niteliktedir. Bu çerçevede Yurdakul'a göre yapılandırmacı anlamda bir değerlendirmede öğretmen:

- a) Öğrenme sürecini anlamaya yönelmelidir.
- b) Öğrenme sürecini bir bütün olarak görmeye ve anlamaya yönelmelidir.
- c) Bir öğrenen olarak kendini de değerlendirmelidir.
- d) Öğrenme sürecine, gerekçeler ve dayanaklar üzerinden yapılacak değerlendirmelerle yön vermelidir.
- e) Öğrenciyle iş birliği yapmalıdır (Yurdakul, 2010, s. 54).

Görüldüğü gibi yapılandırmacı anlamda bir değerlendirme daha ayrıntılı bir süreç olduğu için öğretmenin sorumluluğunu artırmaktadır. Böyle bir değerlendirme,

öğrenci merkezli eğitim anlayışına dayalıdır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışı ölçme-değerlendirme sürecinde de öğrenciyi merkeze koymaktadır. Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla kendilerini değerlendirmeleri istenmektedir. Öğretmen ise süreç üzerinden yapacağı değerlendirmelerle eğitime yön vermek durumundadır.

E. Öğrenme Sürecinde Dönüt ve Düzeltme Yapabilme: Yapılandırmacı öğrenme sürecinde davranışçı yaklaşımda olduğu gibi nesnel bir bilgiye dayalı dönüt elde etme ve düzeltme söz konusu değildir. Programda yer alan hedefler doğrultusunda dönüt elde edilir ve değerlendirmesi yapılır. Ayrıca değerlendirme öğretmen-öğrenci arasında olan tek yönlü bir süreç değildir. Akranlararası dönüt değerlendirme ve düzeltme de söz konusudur. Öğrenme sürecini ve sonuçlarını değerlendiren öğretmen öğrenmeye yön verebilmek ve verimliliği artırabilmek için dönüt elde etmeli ve düzeltme yapabilmelidir. Öğretmen öğrencilerin öğrendikleri bilgileri değerlendirebilmelerini sağlamak amacıyla etkinlik ve uygulamalar düzenlemelidir. Gerekçeler ve dayanaklar sunarak dönüt düzeltme işlemlerini yapmalıdır.

3.2.2. Yapılandırmacı Paradigmanın Öğretimsel Uygulamaları Açısından

Öğretmenin Rolü

Bu alt başlık altında ‘Yapılandırmacı paradigmanın öğretimsel uygulamaları açısından öğretmenin rolü nedir?’ sorusu yanıtlanmaya çalışılacaktır. Yapılandırmacı paradigmanın öğretimsel uygulamaları içerisinde kabul edilen yaklaşımlar bu bağlamda seçilecektir. Bunlar çalışmamızın ikinci bölümünde ele aldığımız gibi iş birliğine dayalı öğrenme, soruna dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve etkin öğrenme uygulamaları olacaktır. Öğrenme teknikleri strateji ve yönetime bağlı alt öğretimsel uygulamalar olmaktadır. Bu nedenle değerlendirmeler, yapılandırmacı

anlayışın özelliklerini belirgin biçimde yansıtan öğretimsel uygulamalar üzerinden yapılacaktır. Bu çerçevede ‘Yapılandırmacı paradigmanın öğretimsel uygulamaları açısından öğretmenin rolü nedir?’ temel sorusuna bağlı biçimde ana başlığımızı sorgulayan şu sorulara yanıt aranacaktır:

“İş birliğine dayalı öğrenme uygulamalarında öğretmenin rolü nedir”

“Soruna (problem) dayalı öğrenme uygulamalarında öğretmenin rolü nedir?”

“Proje tabanlı öğrenme uygulamalarında öğretmenin rolü nedir?”

“Etkin öğrenme uygulamalarında öğretmenin rolü nedir?”

İş birliğine dayalı öğrenme süreci, öğretmenlere geleneksel öğretmen rollerinden farklı görev ve sorumluluklar yüklemektedir. DeVries ve Zan’e göre iş birliğine dayalı öğrenmede öğretmen gruplara liderlik eder. Uygulama sırasında tüm öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasını önemser; kural koyma ve karar alma sürecine öğrencileri dâhil eder (DeVries&Zan, 2007, s. 157-158). İş birliğine dayalı öğrenme uygulamasında iş birlikli öğrenme gruplarının oluşturulması ve bu grupların temel ölçütlere uygun biçimde işlerlik kazanması öğretmenin sorumluluğudur. Ekinci’ye göre iş birliğine dayalı öğrenme süreci, öğretmenlere geleneksel rollerinde olduğundan farklı sorumluluklar yüklemektedir. İş birliğine dayalı öğrenmede öğretmenler:

- a) Öğretim sürecinin lideri konumundadır.
- b) İş birliğine dayalı öğrenmenin amaçlarını öğrencilere benimsetmeleri gerekir.
- c) Seçilen tekniğe göre, bilgiyi sunma, iş birlikli gruplar oluşturma ve sürdürme, bağımsız çalışma ödevleri hazırlama, birey-grup

etkileşimini izleme, küçük gruplara öğretme, gelişme kayıtlarını düzenleme ve ödüllendirmeden sorumlu olmalarını gerektirmektedir (Ekinci, 2010, s. 99).

İş birliğine dayalı öğrenmede öğretmenlerin süreci planlama, düzenleme ve izleme aşamalarında gerekli becerilere sahip olması gerekmektedir. Saban'a göre iş birliğine dayalı öğrenme sürecinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmen, iş birlikli çalışmalar için amaçları belirler ve öğrencilere belirlenen amaçları açıklar. Öğrenme öncesi işleyişle ilgili çeşitli kararlar alır. Değerlendirme aşaması için ölçütleri belirler. Grup çalışmalarının etkili biçimde işlenmesini sağlar (Saban, 2005, s. 201-203).

İş birliğine dayalı öğrenmede öğretmen geleneksel rollerinden farklı sorumluluklar yüklenmektedir. İş birliğine dayalı öğrenmede öğretmenin öğrencilerin öğrenmeleri için süreci 'düzenleyici rolü' vardır. Bunu sağlamak için öğretmenin düzenleme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Öğretmen işleyiş sırasında öğrenenlere 'rehberlik' etmektedir. 'Öğretmen öğrenme sürecine rehberlik eder.' ya da 'Öğretmen öğrenme sürecine liderlik eder.' şeklinde ifade edilmektedir. Uygulama sonundaysa öğretmenin 'başarıyı ölçme ve değerlendirme rolü' karşımıza çıkmaktadır. İş birliğine dayalı öğrenme sürecinde değerlendirme kesin ölçütler kullanılarak yapılmamaktadır. Bu nedenle öğretmen ölçütleri belirleme ve buna göre değerlendirme yapma sorumluluğunu taşımaktadır.

Soruna dayalı öğrenme uygulamalarında öğretmen öğrencilere yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesine uygun tutumlar gösterir. En önemlisi, öğrenenlerin uygun bilgileri öğrenebilmeleri ve becerileri edinebilmeleri için gerçek yaşamla

ilişkili sorun durumlarının oluşturulmasıdır. Gürlen'e göre soruna dayalı öğrenme uygulamalarında öğretmen:

- a) Öğrencileri bir sorun üzerinde düşünmeye teşvik eder.
- b) Öğrencilerin bilgi ve beceri eksikliklerini belirlemelerine yardımcı olur.
- c) Öğrencilerin eksikliklerini gidermeleri için etkinlikler oluşturur.
- d) Öğrencilerin grup içerisinde sorunu çözmeye çalışmalarında yön gösterici olur.
- e) Farklı öğretme yöntem ve tekniklerini kullanır (Gürlen, 2010, s. 88).

Akinoğlu'ya göre soruna dayalı öğrenme modelinde öğretmen, derste sadece yol gösterici olmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin kendi başlarına sorun çözmeye becerilerini geliştirmek için uygun öğrenme ortamını sağlamalıdır (Akinoğlu, 2007, s. 148-149). Soruna dayalı öğrenme uygulamalarında öğretmen öğrenciye doğrudan bilgi vermek yerine öğrencileri yönlendiren konumundadır. Öğretmen soruna dayalı öğrenme modelinde "öğrenmeyi kolaylaştıran" rolünü üstlenmektedir. Süreç içerisinde öğretmenin görevleri daha ayrıntılı biçimde artmaktadır. Örneğin, seçilecek olan sorunun gerçek hayatla ilişkili olmasına, öğrenci düzeyine uygunluğuna, sorunun çözümü için uygun soru ve yöntemlerin seçilmesine öğretmen karar vermektedir. Bu nedenle öğretmenin belli açılardan yeterliliği büyük önem taşımaktadır. Rolünü tam olarak gerçekleştirebilmesi, öğretmenin bilgi ve beceri düzeyine bağlıdır.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı yeni bir yaklaşım olduğu için öğrenme-öğretme sürecine farklılıklar getirmektedir ve öğrenen merkezli bir yaklaşım olarak yapılandırıcılığa uygun bir yapıya sahiptir. Korkmaz ve Kaptan'a göre proje tabanlı öğrenmenin uygulama aşamalarında öğretmenin rolü şunlardır:

- a) Araştırmanın genel konusunu sunar, konuların ve alt konuların tartışılmasında gruplara rehberlik eder.
- b) Grupların projelerini formüle etmelerine yardım eder.
- c) Grupların gerekli kaynak ve materyal bulmalarına yardım eder.
- d) Araştırma ve çalışma becerilerinin geliştirilmesine yardım eder.
- e) Sunular eş güdümlü hâle getirilir.
- f) Proje özetleri ve öğrenilenler değerlendirilir (Aktaran, Başbay, 2010, s. 73-74).

Yukarıda ifade edildiği gibi proje tabanlı öğrenmede öğretmen öğrenciye kılavuzluk etmektedir. Bütün aşamalar içerisinde öğretmenin süreç içerisinde yer aldığını göz önünde bulundurursak proje tabanlı öğrenme, öğretmenin görev ve sorumluluklarını arttırmaktadır. Örneğin, proje çalışmasında zamanı doğru kullanabilmek yapılacak planlamaya bağlıdır. Planlamanın doğru yapılabilmesi, seçilecek konuya, gerekli materyallerin ve kaynakların bulunabilmesine bağlı olmaktadır. Bütün bu aşamalarda ise öğrencinin doğru bir rehberliğe ihtiyacı olacağı açıktır. Öğretmen, proje çalışmasında sürecin sağlıklı işlemesi açısından çalışmalarını kontrol eden, proje çalışmasındaki eksikliklerin giderilmesi için yardım eden ve kılavuzlayan kişidir. Gözütok'a göre proje tabanlı öğrenmede öğretmen, öğreten, ezberleten rolünden kurtulmuş, öğrenmeyi kılavuzlayan rolünü üstlenmiştir. Bu çerçevede öğretmen, kaynaklara ulaşma, bilgi teknolojilerinden yararlanma, rapor yazma, kaynak gösterme, sunu yapma gibi konularda öğrencilere yardımcı olmalıdır (Gözütok, 2006, s. 162). Yapılandırmacı öğrenme ilkelerine uygun biçimde proje tabanlı öğrenme öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu tutmaktadır. Bu durum ise öğretmenin rolünü belirleyici olmaktadır. Bu nedenle öğretmenin temel görevi, öğrencilere edilgin olarak bilgileri yüklemekten çok, kendi çalışmalarını etkin bir

biçimde uygulayabilmelerine olanak sağlamaktır. Öğretmenin öğrenme uygulamalarında ‘düzenleyici’, ‘kolaylaştırıcı’ ve ‘değerlendirici’ rolü karşımıza çıkmaktadır.

Etkin öğrenme, öğrencinin uygulamalara etkin katılımını sağlayan bir yöntemdir. Öğrencinin etkin katılımı ise öğrenmeyi öğrenme amaçlı etkinlikler yapmayı gerekli kılmaktadır. Bu şekilde öğrenci kendi tercihleriyle öğrenmeyi gerçekleştirir. Öğretmen ise konuları, bilgileri aktaran kişi değil; öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran, çevreyi öğrencinin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak şekilde düzenleyen, belli bir davranışı kazanması için ona rehberlik eden kişidir. Etkin öğrenme uygulamalarında öğretmenin görev ve sorumluklarından bazıları şunlardır:

1. Öğrenciler için etkin öğrenme etkinlikleri düzenler.
2. Etkinliklerin sınıfta uygulanabilirliğine karar verir.
3. Öğrenme için gerekli güdülenmeyi sağlar.
4. Öğrencilerin bilişsel gelişim gösterdiklerinden emin olmalarını sağlar.
5. Öğrencilerin olumlu yaşantılar edinmesi için farklı gözden geçirme teknikleri kullanır.
6. Etkinliğe ilişkin hedeflerin gözden geçirilmesini sağlar (Şahinel, 2010, s. 152-153).

Görüldüğü gibi öğretmen, etkin öğrenmede öğrenci merkezli anlayışın getirdiği sorumlulukları üstlenmektedir. Bunların dışında etkin öğrenmenin özelliklerine göre öğretmenler bazı görevleri üstlenmektedir.

Saban’a göre etkin öğrenme amacıyla öğretmen:

1. Öğrencilerin ne bildiklerini ve neyi bilmek istediklerini sorarak, dersi öğrencinin bilgileri, ilgileri ve soruları üzerine yapılandırılmalıdır.
2. Sınıfın yüksek düzeyde katılımıyla dersin ilerlemesini sağlayacak akıcı ders planları hazırlamalıdır.
3. Sınıftaki bütün öğrencilerin derse katılımını sağlayacak biçimde hızlı adımlarla ilerlemelidir.
4. Öğrencilerin konuyu tam ve derinden öğrenebilmeleri için kısa tekrarlar yapılmalıdır.
5. Bütün öğrencilerin derse katılımını sağlar.
6. Bir dersi veya üniteyi birbirinden kopuk parçalar hâlinde değil, genel kavram ya da genellemeler etrafında anlatmalıdır.
7. Farklı öğrenme stratejilerini kullanmalıdır (Saban, 2005, s. 226-241). Görüldüğü gibi etkin öğrenme sürecinde öğretmen, öğrenciye doğrudan bilgi aktarmamaktadır. Öğrencilerin bilgiyi etkin biçimde kendisinin yapılandırmasına yardımcı olmak amacıyla onları düşünmeye ve araştırmaya yönlendirmelidir. Bu nedenle temelde öğrencilerin konu ya da derse karşı ilgisini uyandırmaya ve onları güdülemeye çalışmalıdır. Öğrencilerin öğrenmesi için, uygun yöntem ve teknikleri kullanarak kılavuzluk yapılmalıdır. Eğitim ortamını etkin öğrenme açısından hazırlamalıdır. Buraya kadar öğretmenin rolü konusunda ileri sürülen düşüncelerin yapılandırmacılığın temel kabulleri ile doğrudan bağlantılı olduğu görülmektedir. Örneğin, yapılandırmacı öğrenme ilkelerinin ortak biçimde işaret ettiği “öğretmenin öğrencinin öğrenmesine yardımcı, kılavuzlayıcı rolü” Piaget ve Vygotsky’nin “*Bilgi öğrenenler tarafından içselleştirilemez; bizzat öğrenenlerin kendi etkinlikleriyle oluşturulur (Yurdakul, 2010, s. 57).*” görüşüyle bağlantılıdır. Genel bir çerçeve

biçiminde bu görüş bu bağlamda öğretmenin tüm görev ve sorumluluklarını belirleyici durumdadır.

Piaget'ye göre öğretmenlerin, öğrencilerin bilgi ve yetenek anlamında ilerlemelerini sağlayacak gereçler, durumlar ve fırsatlar sunması önemlidir. Bu durum sadece öğrenciye istediğini yapması için izin vermekle ilgili olarak anlaşılmalıdır. Bu uygulama, öğrenciye yeni ve birbirini izleyen sorunları daha açık biçimde göstermekle ilgilidir. Eğitimde öğrenciyi hem yönlendirme hem de özgür davranmasına izin verme şeklinde bir karışıma ihtiyaç vardır (Piaget, 1999, s. 105).

“Öğretmek” yerine “öğrenmek” kavramı eğitim sürecinin temel hedefi olmuştur. Yurdakul'a göre yapılandırmacı eğitim programı “öğretilecek” şey olarak görülmediğinden öğrenenin öğrenme sürecine getirecekleri daha fazla önem taşımaktadır (Yurdakul, 2010, s. 48). Bu durumda öğrencinin öğrenmesi için yapılması gereken (etkinlik, izleme, değerlendirme vb.) uygulamalar öğretmenin rolünü belirleyen sorumluluklardır.

Erden'e göre yapılandırmacı bakış açısında öğretmen, çeşitli materyaller kullanarak öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını ve bilginin oluşumunu sağlamalıdır. Öğretmen, sınıf ortamında; 'gözlem yapma', 'bilgi toplama', 'hipotez üretme', 'test etme' ve 'birlikte çalışma' etkinliklerine yer vermelidir (Erden, 2006, s. 172).

Öğretmenin rolü geleneksel anlayışta “öğretmek” şeklinde özetlenirken, yapılandırmacı anlayışta “öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmak” şeklinde ifade edilebilir. Bu bölümde ele aldığımız 'iş birliğine dayalı öğrenme', 'probleme dayalı öğrenme', 'proje tabanlı öğrenme', 'etkin öğrenme' uygulamalarının bütününde öğretmen, öğrencinin bireysel ya da grup olarak öğrenmesi için öğrenciye yardım

eden, kılavuzluk eden, liderlik eden, destekleyen, yönlendiren, kontrol eden kişi rolündedir. Bu nedenlerle söz konusu yöntemlerin uygulanması sürecinde öğretmen, sınıf içerisinde doğrudan bilgiyi sunmak yerine öğrencinin öğrenme çabalarını desteklemelidir. Bu değerlendirmeler çerçevesinde Fosnot ve Dolk, yapılandırmacı anlayışta öğretimin amacını ‘Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmaktır.’ şeklinde ifade etmektedirler (Fosnot, 2007, s. 199). Öğrenme ve öğretme birbirinden ayrı düşünülmeyen süreçlerken, geleneksel anlayışta vurgu daha çok ‘öğretme’, yapılandırmacı anlayışta ise ‘öğrenme’ kavramı üzerindedir. Bu durumda geleneksel anlayışta öğretmenin rolü ve yaptığı ‘öğretmek’ kavramıyla tanımlanırken, yapılandırmacı anlayışta ‘öğrenmesine yardımcı olmak’ şeklinde ifade edilmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme süreci öğretmen ve öğrenci iş birliğini zorunlu kılmaktadır. Yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamalarında ortak düşünce, bireyin öznel ve esnek biçimde anlamı oluşturmasına olanak sağlamaktır. Fakat süreç içerisinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-akran, öğrenci-çevre iş birliği gerekli görülmektedir. Yurdakul’a göre yapılandırmacılıkta, öğrenci ve öğretmen iş birliği eğitim sürecinin en başından, yani öğrenme yaşantılarının hedeflerini yazma aşamasında, başlamaktadır. Etkinliğin gerçekleştirilmesi, süreç ve ürün değerlendirmesine kadar her aşamada öğretmen ve öğrenci birlikte karar vermektedir (Yurdakul, 2010, s. 46-58).

Bütün bu durumlar öğretmenin rolü açısından değerlendirildiğinde şu çıkarımları yapabiliriz:

1. Yapılandırmacılık, eğitimde öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Bu nedenle de yapılandırmacı bakış açısıyla hazırlanmış program tasarıları ve buna bağlı öğretimsel uygulamalar tamamıyla öğrenci merkezli olmaktadır. Örneğin, yöntem ve tekniklerin

seçimi, sınıf ortamının düzenlenmesi, görev dağılımının yapılması, ölçme-değerlendirme gibi konularda öğrencinin ilgi, istek ve özellikleri dikkate alınmaktadır. Bu durumda öğretmenin üstleneceği rolün geleneksel yaklaşımdan oldukça farklı olduğu ileri sürülebilir.

2. Yapılandırmacı bir öğretmen, eğitim süreçlerinde çeşitlenen görev ve sorumlulukları bakımından daha fazla yük ve sorumluluk sahibidir. Eğitimde bireyselliğe yapılan vurgu, öğretmenin sorumluluğunu artıran nedenlerden biridir. Buna bağlı olarak da öğretmenin görev ve sorumluluklarının sınırlarını belirlemek güçleşmiştir. Örneğin, “Öğrenme süreklidir.”, “Öğrenme bireysel farklılıkları dikkate alarak yapılmalıdır.” ilkeleri, öğretmene öğrenme düzeyini görme açısından, öğrenciyi sürekli izleme ve öğrenmelerine yardımcı olmak için her zaman yeni ve farklı etkinlikler düzenleme görev ve sorumluluklarını yüklemiştir.

3. Öğretmen eğitim sürecinde birincil kaynak olmaktan çıkartılmıştır. Geleneksel yaklaşımda sözü edilen bilginin taşıyıcısı ve temsilcisi olan öğretmen rolü değişmiştir.

4. Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının bütününde genelleyici bir yaklaşımla ifade edersek öğretmene “öğrenciyi kılavuzlayan kişi” rolü verilmektedir. Öğretmen, öğrenme sürecinde lider ve yönlendiren kişi konumundadır. Öğretmen, bilgiyi öğrenciye doğrudan sunmak yerine, öğrenciyi bilgiye kendisinin ulaşabilmesi için araştırmaya, sorgulamaya, iş birliğine, üreticiliğe ve etkin katılıma teşvik etmelidir.

5. Öğretmen, yapılandırmacı öğrenme için öğrenciye uygun ortamı, materyalleri, etkinlikleri hazırlayan ‘düzenleyici’ bir rol üstlenmiştir. Bu nedenle, öğretmen, öğrenme ortamında daha çok düzenleyici ve planlayıcı rolünü gerçekleştirmek durumundadır. Bunu sağlayabilmek için öğretmen:

- a) Dersin başında hedefler, konu ve yapılacak çalışmalar hakkında öğrencileri bilgilendirmelidir.
- b) Konuyla ilgili kullanılacak materyal ve kaynakları sağlamalıdır.
- c) Yapılacak uygulamalara ilişkin yönergeler hazırlamalıdır.
- d) Yapılacak uygulamaları düzenlemeli ve öğrenciye bildirmelidir.
- e) Öğrencilere, iş birliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar göstermelidir.
- f) Ders için güvenli bir ortam oluşturmalıdır.

6. Öğretmen, kendi anlamsal yapılarını oluşturmalarında öğrenciye rehber olma rolünü üstlenmiştir. Buna bağlı olarak da öğretmenin sınıf içerisinde bazı görevleri yerine getirmesi gerekmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- a) Öğrencilerin derse güdülenmelerine yardım etmelidir.
- b) Öğrencilerin ön bilgilerinin ve eksikliklerinin farkında olmalarını sağlamalıdır.
- c) Bilgileri doğrudan sunmak yerine, öğrenenlerde bilişsel yapıların oluşumunu destekleyecek alternatif yöntem ve teknikler kullanmalıdır.
- d) Öğrencilerin ön bilgileriyle yeni öğrenmeleri arasında ilişki kurmalarını sağlamalıdır.
- e) Öğrenme uygulamalarına katılarak öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle iletişim kurmalarını kolaylaştırıcı tutumlar sergilemelidir.
- f) Öğrenenlerin öğrendiklerini gözden geçirmeleri, sorgulamaları, yorumlamaları ve yansıtmaları noktasında yardımcı olmalıdır.

7. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenenlerin, analiz, sentez, sorgulama, araştırma, inceleme, problem çözme, yorumlama gibi üst düzey becerilere sahip olmaları önemsenmektedir. Öğretmen, öğrencilerin bilişsel becerilerinin üst düzeylerde

geliştirebilmelerine yardımcı olmalıdır. Öğretmenin öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmeleri amacıyla üstleneceği sorumlulukları ve yapması gereken görevleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- a) Öğrencilerin özerkliğini kabul etmeli ve desteklemelidir.
- b) Öğrencilerin araştırmacı ve girişimci olmalarını sağlama yönünde davranışlar göstermelidir.
- c) Öğrencilerin, araştırma, inceleme, sorun çözme, yorumlama gibi bilişsel becerilerini geliştirmelerine yönelik tutumlar göstermelidir.
- d) Öğrencilerin araştıran, sorgulayan, sorun çözen ve üreten bireyler olarak yetişmeleri için yönlendirici olmalıdır.

8. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci, kendi öğrenmelerinden sorumludur. Öğretmen hem etik hem de eğitim açısından öğrencilerin eylemlerinden sorumluluk duymalarını sağlayıcı rol üstlenmektedir. Öğrencilerde sorumluluk duygusunun gelişmesi için onları desteklemelidir. Bununla birlikte öğretmen, öğrencilerin öğrenme açısından kendilerini tanımalarına, saygı değer hissetmelerine, kendilerine güvenmelerine, birbirlerine saygı duymalarına yardımcı olmalıdır.

9. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler bilgiyi; araştırma, sorgulama, analiz etme ve yorumlama yoluyla yapılandırmaktadır. Dolayısıyla öğrenme uygulamalarında öğrenci, daha çok içerikle ve toplumsal çevreyle etkileşime girmek zorundadır. Öğrenci, dikkatini öğretmene değil öğrenme nesnesine ve toplumsal çevresine yöneltmelidir. Öğretmen ise öğrenciyle öğrenme nesnesi ve çevre arasındaki etkileşimi sağlamak zorunda olan kişi rolünü üstlenmektedir. Öğretmenin, öğrencinin içerikle ve çevreyle etkileşime girebilmesini sağlamak için şu görevleri yapması gerekmektedir:

- a) Öğrencilerin güdülenmelerini sağlamalıdır. Güdülenmelerine yardımcı olmak için sorular yoluyla öğrencilerin merak ve ilgisini artırmalıdır.
- b) Öğrencilerin soru sormalarını teşvik etmeli ve desteklemelidir.
- c) Dersin hedefleri konusunda öğrencileri önceden bilgilendirmelidir.
- d) Öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rol üstlenmelidir. Bu nedenle öğretmenin danışman, lider ve yönlendirici yönü ön planda olmalıdır.
- e) Öğrencileri süreç içerisinde izlemeli ve gerekli yerlerde ipucu, dönüt ve pekiştireç vermelidir.

10. Yapılandırmacı yaklaşım, temel savları ve öğrenme ilkeleri açısından belirlenmiş bir insan modelini hedeflememektedir. Bu yaklaşım öğretmenin rolü açısından değerlendirildiğinde öğretmen, öğrencinin sadece bilgi ve beceri açısından gelişmesi için çabalayan, yönlendiren ve öğrenci hakkında bilgi ve beceri boyutunda değerlendirmeler yapan öğretmen rolünü üstlenecektir.

11. Yapılandırmacı eğitimde öğretmen farklı yöntemler kullanarak öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlamalıdır. Bunun için öğretmen yöntem-tekni ve etkinlikleri çeşitlilik içerisinde kullanmalıdır. Yöntem çeşitliliğinin hem öğrenmeyi kolaylaştırma hem de öğrencinin özelliklerine uygun yöntemi seçebilmesi bakımından önem taşıdığı ileri sürülebilir.

12. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin bilgiyi yapılandırmasında bireysel ve toplumsal deneyimler önemli kabul edilmektedir. Öğretmen öğrencinin deneyimleyerek öğrenebilmesi için toplumsal etkileşimi artıran etkinliklere, yaşamla ilgili olgulara ve nesnelere mümkün olduğu kadar çok yer vermelidir.

13. Yapılandırmacılık öğrencinin içerikle birlikte süreci öğrenmesini beklemektedir. Öğrenci böylelikle neyi, nasıl öğrendiğinin farkına varmaktadır. “Öğrenmeyi öğrenme” şeklinde de ifade edilen bu durum öğrenenin bilişsel farkındalığını

sağlamayı gerektirmektedir. Bilgiyi yapılandırma sürecindeki bilişsel farkındalığı arttırmak için öğretmen:

- a) Öğrencilerin etkinlik uygulamalarını nasıl yaptıklarını bilmelerini sağlamalıdır.
- b) Öğrencilerin bir konuda ya da sorun çözmede, hangi yöntemi, tekniği niçin ve nasıl kullandığını bilmelerine yardımcı olmalıdır.
- c) Öğrencilerin, birbirleriyle etkileşim ve iletişimlerini sağlayarak sorun çözmede farklı çözüm yolları geliştirebilmelerine olanak sağlamalıdır.

14. Yapılandırmacılıkta, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma, ilgilerini çekebilme, içerikle etkileşime girmelerini, bilgiyi yaşamla ilişkilendirmelerini ve konuyu farklı açılardan görmelerini sağlayabilmek amacıyla teknoloji kullanımı önemsenmektedir. Teknoloji bütün bu konularda işlevsel biçimde kullanılabilir. Ayrıca yapılandırmacı eğitimde bilginin öğrenen tarafından kendi deneyimleriyle, yaşantılarıyla yapılandırılmasında ve öğrenmenin bağlamsal olmasında da teknoloji gerekli ve önemli bir araç durumundadır. Bu bağlamda yapılandırmacı bir eğitimde öğretmene, 'teknolojiyi etkin biçimde kullanabilme' rolü de verilmektedir.

15. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, öğrencinin ön bilgileri üzerine yapılandırılmalıdır. Bu kabul, öğretmenin rolü açısından önemle üzerinde durulması gereken bir noktadadır. Çünkü öğretmenin yapılandırmacı yaklaşıma uygun biçimde öğrenme uygulamalarını gerçekleştirebilmesinde öğrenenlerin önceki bilgilerini dikkate alması istenmektedir. Bu durumda öğretmenin:

- a) Öğrenme uygulamalarından önce öğrenenlerin konu alanı hakkında ne bildiklerini ortaya çıkarması, keşfetmesi gerekmektedir.

- b) Öğrenenlerin, ön bilgilerindeki yanlış ve eksik olan yanlarını fark etmelerini sağlamalıdır.
- c) Öğrenenlerin, ön bilgilerindeki yanlışların düzeltilmesi için uğraşması gerekmektedir. Çünkü yanlış bilgiler üzerine yeni bilgilerin yapılandırılması, başka yanlışlara ve var olan yanlışların devam etmesine neden olacaktır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, yapılandırmacı paradigma bağlamında öğretmenin rolünü ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular sorulmuş ve bu soruların yanıtlanmasına çalışılmıştır.

- a) Yapılandırmacı paradigmanın bilgi ve varlık anlayışı nedir?
- b) Yapılandırmacı paradigmanın etik anlayışı nedir?
- c) Yapılandırmacı paradigmanın öğrenmeyle ilgili varsayımları nelerdir?
- d) Yapılandırmacı paradigmaya göre öğrencinin rolü nedir?
- e) Yapılandırmacı paradigmaya göre eğitimde bilgi teknolojilerinin kullanımı nasıldır? Bu sorularla birlikte özellikleri bakımından yapılandırmacı kabul edilen ve uygulanmakta olan öğrenme yaklaşımları, öğretmenin rolü açısından incelenmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde Kant, Dewey, Piaget ve Vygotsky'nin düşünceleri öncelikle yapılandırmacılığın kuramsal temellerine etkileri bakımından; daha sonra öğretmenin rolü açısından değerlendirilmiştir.

Çalışmamızın ikinci bölümünde, yapılandırmacı paradigmanın öğrenme ilkeleri, eğitim-öğretim uygulamaları, yapılandırmacı paradigmada öğrencinin rolü ve bilgi teknolojilerinin kullanımı ele alınmıştır. İkinci bölümde yaptığımız incelemeler ve elde edilen sonuçlar, diğer bölümde çalışmamızın temel konusu açısından değerlendirilmiştir. Üçüncü bölümünde, karşılaştırmalı inceleme yapabilmek amacıyla geleneksel yaklaşımlarda öğretmenin rolü ilkin ele alınmıştır. Bu

karşılaştırma sonucunda geleneksel yaklaşımlarda öğretmen; bilgi ve beceri kazandıran, disiplin sağlayıcı roller üstlenirken yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, geleneksel rollerden tamamen ayrılarak, yeni roller üstlendiği görülmüştür.

Kant, bilginin oluşmasında öznenin yapıcı ve etkin olduğunu belirtmiştir. Kant'a göre özne, zihinsel etkinliğiyle gerçekliği algılamakta ve bilgiyi oluşturmaktadır. Dolayısıyla insan zihni gerçekliğin bilgisini kopyalayan bir ayna değildir. Kant'ın bu düşüncelerinin yapılandırmacılığın öğrenme konusundaki temel savlarıyla doğrudan ilişkili olduğu açıkça görülmektedir. Kant, yapılandırmacılığı yalnız epistemolojik ve ontolojik görüşleriyle değil; etik ve insan anlayışıyla da etkilemiştir.

Dewey, pragmatist felsefeye dayalı biçimde eğitimde köklü değişimlere yol açan görüşler ortaya koymuştur. Eğitimi yaşam boyu süren bir olgu olarak kabul eden Dewey, bireysel ve toplumsal deneyime birlikte vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi ön plana çıkarmıştır. “Okul yaşamın kendisi olmalıdır.” görüşüyle eğitimde eylemsel olanı daha önemli saymıştır. Bu çerçevede eğitimde içerik ve ortamların deneyim yoluyla öğrenmeye uygun biçimde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Dewey'in düşüncelerinin yapılandırmacılığın öğrenmeyle ilgili savlarının geliştirilmesinde çok etkili olduğu ileri sürülebilir. Bu nedenle Dewey'in eğitim alanında “ilerlemeci eğitim” (progressivizm) olarak bilinen düşünceleri daha sonra pragmatist yapılandırmacılık olarak adlandırılmıştır.

Piaget insanda bilişsel gelişimin doğasını açıklayan görüşleriyle yapılandırmacılığı büyük ölçüde etkilemiştir. Öğrenmeyi, bireyin gelişim ve olgunlaşma düzeyine bağlı olarak inceleyen Piaget, öğrenmede içsel etkileri dikkate almanın gerektiğini vurgulamıştır. Bireyin bilişsel özellikleriyle zihinsel gelişimini birlikte inceleyen Piaget'ye göre bilgi, dışarıdan bireyin zihnine aktarılan bir yapı değildir. Birey

bilgiyi zihinsel yapıları aracılığıyla kendisi yapılandırır. Bilişsel yapılar (şemalar) çocuğun dünyayla kurduğu iletişim ve etkileşimler sonucunda gelişmektedir. Yaşanan deneyimlere bağlı olarak bilişsel yapılar da değişmekte ve eski bilginin yerini yeni bilgiler almaktadır. Piaget'nin öğrenmeyi zihinsel boyutta dünyayı görme, algılama, yorumlama ve yeniden yapılandırma çabası olarak açıklayan bu düşünceleri 'bilişsel yapılandırıcılık' olarak adlandırılmaktadır.

Vygotsky'ye göre ise bireyler, öğrenmelerini toplumsal yaşamdaki deneyimleriyle anlamlı kılarak edinirler. Öğrenmenin, iletişim ve etkileşime dayalı olarak toplumsal bir bağlamda gerçekleştiğini; bu nedenle düşünmenin gelişim sürecinin de sosyokültürel ortamdan bağımsız olarak açıklanamayacağını ileri sürmektedir. Vygotsky, düşünmenin ya da diğer deyişle bilginin temellerini toplumsal çevre ve dil unsuruyla açıklamaktadır. Toplumsal çevrenin etkilerini de dil olgusu üzerinden göstermeye çalışmaktadır. Çünkü dil, dış dünya ile iletişimi sağlayan temel araçtır. Bireyin toplumsal çevre ile iletişimi ve benmerkezci konuşması toplumsal kaynaklıdır. Bu düşünceler Vygotsky'nin sosyokültürel yapılandırıcılık kuramının temelini oluşturmaktadır.

Tezde, Kant, Dewey, Piaget ve Vygotsky'nin yapılandırıcı paradigmaya etkilerini değerlendirdikten sonra epistemolojik, ontolojik ve etik açıdan yapılandırıcı paradigma incelenmiş ve paradigmanın temel varsayımlarıyla ilgili iki sorunsal tespit edilmiştir. Birincisi, bilgiyle gerçeklik ayrımı ortadan kaldırılmıştır. Bilgi ve gerçeklik zihinde anlamsal boyutta örtüşen bir yapı şeklinde görülmektedir. İkincisi, bilgiyle bilmek arasında herhangi bir ayrım yapılmamaktadır.

Yapılandırıcılığın bilgi ve gerçeklik konusundaki savları hakkında kuramsal ve

deneysel açıdan şu soruları ve sorunları da burada çalışmamıza ekleyebiliriz: ‘Bilgi ve öğrenme de bireysel öznellik düşüncesiyle, bilimin dış dünyanın araştırılmasına dayalı olarak elde ettiği bilgileri, bu bilgilere ulaşmak için kullandığı yöntem-teknikleri ve bilim insanlarının uğraşlarını nasıl değerlendireceğiz?’ Bu sorunsal doğrudan insan yaşamında bilimin değerinin tartışılması anlamına gelmektedir.

Eğitimde bilimsel bilginin nasıl öğretileceği tartışma yaratabilecek bir konudur. Çünkü yapılandırmacılığın ortak biçimde kabul edilen ‘Her türden bilgi, bilimsel bilgiyle eşit düzeydedir.’ ilkesi bilimsel bilginin sahip olduğu nitelikleri de yadsımaktadır. ‘Bu sorun eğitimde ne türden aksaklıklara yol açabilir?’ diye düşünürsek en önemlisi çoklu bakış açıları ortaya çıkacaktır. Çoklu bakış açılarının hepsinin aynı düzeyde doğru kabul edilmesi öğrenme açısından olumsuz bir durumdur. Öğrencilerin karşılaştırma, tartışma ve analiz yoluyla yeni bilgiler üretmesi gerekmektedir.

Diğer bir sorun, öğrencilerin ortak sonuçlara ulaşabilmesi için tartışma, iş birliği, yansıtma ve paylaşma gibi uygulamalar yapmaları istenmektedir. Bu uygulamaları, demokrasi kültürünü aynı düzeyde benimsemiş bireyler ancak beklenen biçimiyle yapabilir. Oysaki yapılandırmacılığın yerelliğe yaptığı vurgu böyle bir ortak özelliği de yadsımaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin eğitimde öğrenciye kılavuzluk ya da danışmanlık etmesi beklenmektedir. Öğretmenin öğrenciye epistemolojik bağlamda nesnel bir ölçüt olmadan nasıl kılavuzluk edeceği açık olmayan bir yandır. Yapılandırmacılığın bu noktada nesnelliği tümüyle reddetmediği dile getirilmektedir. Tek başına bu iddia, tartışma ve belirsizliklerin giderilmesi için yeterli gözükmemektedir. Öğretmenin rolü açısından temel sorun ise şudur: Öğretmen,

yapılandırmacı yaklaşımın tüm ilkelerini, yöntem ve tekniklerini benimsemiş olsa da uygulamada birtakım sorunlarla karşılaşacaktır. Örneğin, ‘bireyin öğrenmesinde kontrolün kendisine bırakıldığı bir ortamda neyi, ne kadar ve nasıl öğrendiği nesnel bir ölçüt olmadan nasıl anlaşılacaktır?’ Yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrencinin konu alanı dışında, istenmeyen sonuçlara ulaşması olası bir durumdur.

Bu sorunun devamında ‘Öğrencinin belli bir bağlamda düşünebilmesi nasıl sağlanacaktır?’ sorusuyla karşılaşmaktayız. Yapılandırmacılıkta “Öğrenme bağlamsaldır.” ilkesi bu soruyu daha da önemli kılmaktadır. Öğretmen, nesnelci bir tutumla, bilgi aktarımında bulunmadan, konuyu temel kavramlar etrafında ele alarak, hem konunun bağlamını belirlemek hem de öğrencinin zihninde bilginin bağlamsal olarak yapılandırılmasını sağlamak zorundadır. Ayrıca öğretmen, yöntem-teknik ve etkinlik zenginliğini kullanarak eksiklikleri gidermeye çalışmalıdır. Bu açıdan öğretmenin işinin karmaşıklaştığını ve sorumluluğunun arttığını görmekteyiz.

‘Bilgi ve gerçeklikteki öznellik yaklaşımı, eğitimi de bilimsellikten uzaklaştırarak, eğitimin temelinde yer alan ortak amaç ve hedefleri anlamsız kılacak mıdır?’ sorusu da yanıtlanması gereken sorulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

‘Her bilgi ya da konu içeriği yapılandırmacı yaklaşımla öğrenmeye uygun mudur?’ Kuramsal ve sistemli bilgilerden oluşan bir ders içeriği tümüyle yapılandırmacı yöntemlerle öğrenilemez. Çünkü kuramsal bilgiler, öğrencinin her yönüyle, deneysel bir tutumla, yaparak ve yaşayarak öğrenebileceği bir nitelik taşımamaktadır. Bu sorunun nedeni yapılandırmacılığın bilgiyi nesnel bir yapı olarak görmemesidir. Bu durumda öğretmenin nesnel bilgi içeren bilimsel konularda öğrencilerle birlikte birtakım sorunlar yaşaması olağan hâle gelecektir.

Çalışmamızın birinci ve ikinci bölümünde araştırdığımız sorular ve yanıtları ışığında yapılandırmacı paradigmaya göre öğretmenin rolü hakkında elde ettiğimiz sonuç ve öneriler şunlardır:

1. Geleneksel eğitim anlayışı ölçek olarak alınırsa yapılandırmacı yaklaşıma bağlı öğretimsel uygulamalar, daha karmaşık süreçler ve ilişkiler içermektedir. Yapılandırmacı eğitim süreçlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin fazlalığı, eğitimin öğrenen merkezli olması ve bireysel farklılıklara bağlı düzenlemeleri gerekli kılması bu duruma neden olan etkenlerdir. Bu konuda öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri yaklaşımın anlaşılması ve uygulanması açısından önem taşımaktadır.

2. Yapılandırmacı paradigma çerçevesinde öğretmenin görev ve sorumlulukları artmıştır. İş yükünün artmasıyla birlikte öğretmenin karşılaşacağı sorunlar uygulama sürecinde deneyimler biriktikçe daha iyi anlaşılacaktır. Bu doğrultuda ülkemizdeki uygulamalarla ilgili olarak yapılan araştırmalarda karşılaşılan sorunları tespit etme konusu büyük önem taşımaktadır.

3. Yapılandırmacı bir ders işleyişinde öğretmenin zamanı yönetme konusunda sorunlarla karşılaşması olası bir durumdur. Sınıf içerisindeki öğretimsel uygulamalarda etkinliklerin süresini önceden tam olarak kestirmek mümkün değildir. Çünkü öğretmen, öğrencilerin etkinlikleri yapmaları ve düşünmeleri için yeterli zamanı vermelidir. Sınırlandırılmış bir zaman içerisinde etkinlikler istenilen düzeyde yapılamayacaktır. Dolayısıyla öğretmenin zamanı ders içerisinde esnek bir yaklaşımla kullanması gerekmektedir. Bu durumda okullarda zil sesiyle dersin kesilmesi yapılandırmacı öğrenme ilkeleriyle uyuşmamaktadır. Bu konuda öğretmenin ders öncesinde çok iyi hazırlanması ve ciddi bir zaman planlaması yapması gerekmektedir.

4. Öğretmenin karşılaştacağı bir diğer sorun ise yapılandırmacı bir eğitim için gerekli mekânsal alt yapı, gerekli materyaller ve teknolojik olanaklar bakımından yetersizliklerin söz konusu olmasıdır. Özellikle ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sınıf mevcudu, gerekli materyaller, teknolojik olanaklar ve ders saati gibi koşulların yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

5. Yapılandırmacı bir öğretmenin rolünü gerçekleştirebilmesi ve başarılı olabilmesi için öncelikle bu yaklaşımın ilke ve değerlerini tümüyle benimsemesi gerekmektedir. Öğretmenlerin yaklaşımla ilgili olan ön yargıları ve zihinlerindeki belirsizlik ve soruları, rolünü tam olarak gerçekleştirmesine engel olacaktır. Bu nedenle yaklaşımın başarıyla uygulanması öğretmenlerin bu konuda iyi yetiştirilmelerine bağlıdır. Öğretmenlerin, eğitim fakültelerinden, bilgi ve beceri düzeyleri bakımından donanımlı mezun olmaları sağlanmalıdır.

6. Yapılandırmacı bağlamda yapılan eğitimde öğretmenin bilmesi gereken şeyler sadece alan bilgisi ve klasik öğretme yöntemleriyle sınırlı değildir. Öğretmenin, her konuda bilginin yeni üretim ve gelişmelerle değiştiğini düşünerek, sürekli bir biçimde öğrenen ve kendini yenileyen kişi olması gerekmektedir. Özellikle derin bir alan bilgisi, yöntem ve teknikleri tanıma ve kullanabilme becerisi, bilgi teknolojileri kullanımı, öğretmen için zorunlu hâle gelmiştir.

7. Yapılandırmacılıkta öğrenme, sınırları belirgin bir insani durum değildir. Çünkü yapılandırmacılığa göre öğrenme ezber ya da aktarım yoluyla gerçekleşen; belirli zaman ve mekân sınırları içerisinde başlayıp-biten bir süreç değildir. Öğrenme, bireyin zihninde bireysel ve toplumsal deneyimlerine bağlı biçimde bilginin sürekli yeniden düzenlenmesiyle gerçekleşmektedir. Bu açıklamada yapılandırmacı öğrenmenin temel kavram ve nitelikleri dikkat çekmektedir. Bunlar: bireysellik,

zihinsel boyut, deneyim ve süreklilik kavramlarıdır. Bu durumda öğretmen, öğrenmeyi bu kavramlar çerçevesinde açıklayabilmelidir.

8. Ülkemizde eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin geleneksel yaklaşımda uygulanan yöntemlerle yetiştirilmiş olmaları hem yapılandırmacı yaklaşıma olan tutumu hem de uygulamaları olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sorunu tümüyle çözmek mümkün değildir. Çünkü öğretmenlerin eğitim hakkındaki yerleşik anlayışlarını tamamen değiştirmek güçtür. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri büyük önem taşımaktadır. Üniversiteler ve Millî Eğitim Bakanlığı arasında bu konuda iş birlikli çalışmalar yapılmalıdır.

Ayrıca her ders içeriğiyle ilgili etkinlik ve materyal üreterek öğretmenlere olanaklar sağlayan çalışma ekipleri oluşturulabilir. Çünkü:

- a) Öğretmenin her ders için,
- b) Öğrencilerin bilişsel düzeyine uygun biçimde,
- c) Öğrencilerin eksik kaldığı veya hata yaptığı durumlarda bu eksiklik ve sorunları giderecek,
- d) Öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-çevre ilişkisi çerçevesinde etkinlikler düzenlemesi gerekmektedir.

Bütün bu gerekliliklerin gerçekleşmesi için öğretmenin bilgi ve materyal açısından desteklenmesi zorunlu olmaktadır.

9. Öğretmen, karmaşık ve yaşamla içiçe sorunlar temelinde, öğrencinin etkin biçimde bilgiye ulaşmasını, çözümlenmesini, düzenlemesini, kullanmasını gerektiren zengin ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlamak sorumluluğunu üstlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen; öğrencileri, öğrenme sürecinde kendi kendini yönetmesi ve kendi isteğiyle sürece katılması konusunda desteklemelidir.

10. Öğretmen, öğrencinin özerk biçimde araştırması, kararlar alması, iş birliği yapması, üst düzey düşünme becerileri geliştirmesi ve yaratıcılığını kullanarak ürün ortaya koyması için öğrenciye yardım etmelidir.

11. Yapılandırmacı eğitimde, öğretmenin bireysel farklılıkları dikkate alarak süreci yönlendirmesi istenmektedir. Yapılan bu saptamalar, ülkemiz açısından öğretmenin kalabalık sınıflarda zor bir durumla karşı karşıya kaldığını da göstermektedir. Öğretmenin yapılandırmacı eğitim için her öğrenciyi tanımada ve yeterli uygulamayı yapabilmesinde sınıftaki öğrenci sayısı son derece önemlidir. Belli bir sayının üzerindeki sınıflarda öğretmenin her öğrenciyi tanması ve yeterli uygulamayı yapabilmesi mümkün değildir.

Sonuç olarak, yapılandırmacı anlayışta öğretmenin rolünün istenen ve beklenen düzeyde gerçekleştirilebilmesi birtakım koşullara bağlıdır. Öğretmenin tek başına donanımlı ve yaklaşımı tümüyle benimsemiş olması rolünü yapılandırmacı öğrenme ilkelerine uygun biçimde gerçekleştirebilmesi için yeterli olmamaktadır. Yapılandırmacı anlayışta eğitim bütünüyle bakıldığında, oldukça karmaşık, emek ve zaman gerektiren bir süreç olduğu için, öğretmenin çevresiyle sürekli iş birliği içerisinde olması gerekmektedir. Ancak bu iş birliği içerisinde öğretmen, öğrenme sürecini yönlendiren danışman kişi rolünü başarıyla gerçekleştirebilecektir.

KAYNAKLAR

Kitaplar

Akarsu B. (1979). *Çağdaş Felsefe*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Akarsu B. (1994). *Çağdaş Felsefe*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Akdağ, B. (2011). “Eğitimin Felsefi Temelleri”. *Eğitim Bilimine Giriş*, Editörler:

Musa Gürsel & Muhsin Hesapçioğlu, (s. 172-173). Konya: Eğitim Kitabevi.

Akinoğlu, O. (2007). “Öğretim Kuram ve Modelleri”. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*,

Editör: Şeref Tan, (s. 125-166). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*. Ankara: Nobel Yayın

Dağıtım.

Aydın, H. (2007). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel

Yayın Dağıtım.

Başbay, M. Y. (2010). “Proje Tabanlı Öğrenme”. *Eğitimde Yeni Yönelimler*,

Editör: Özcan Demirel, (s. 67-79). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bakır K. (2010). “Eğitimde Pragmatist Yapılandırmacılık ve Anlamın İnşası” *Anlam*

Kavramı Üzerine Yeni Denemeler, Derleyenler: Sibel Kibar, Selma Aydın

Bayram, Ayhan Sol, (s. 241). İstanbul: Legal Yayınları.

Cassirer, E. (2007). *Kant'ın Yaşamı ve Öğretisi*. Çeviren: Doğan Özlem, İstanbul:

İnkılâp Yayınevi.

Charles, C. M. (2003). *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri*. Çeviren: Gülten Ülgen, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çotuksöken B. (Ed.) (1995). *Felsefe Açısından Eğitim ve Türkiye’de Eğitim*. İstanbul: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Çotuksöken, B. (1998). *Kavramlara Felsefe İle Bakmak*. İstanbul: İnsancılYayınları.

Çotuksöken, B. (2000). *Felsefi Söylem Nedir?* İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Demirel Ö. (2005). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dewey, J. (1966). *Tecrübe ve Eğitim*. Çevirenler: Fatma Başaran & Fatma Varış.

Dewey, J. (2010). *Günümüzde Eğitim*. Editör: Joseph Ratner, Çeviri Editörü: Bahri Ata & Talip Öztürk, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

DeVries, R. & Zan, B. (2007). “Çocukların Gelişiminde Sosyo-Ahlaki Atmosferin Rolüne Yönelik Oluşturmacı Bir Perspektif”. *Constructivism*, Çeviri Editörü: Soner Durmuş, (s. 151-170). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Duman, B. (2007). “Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar”. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Editör: Gürbüz Ocak, (s. 283- 392). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ekinci, N. (2010). “İşbirliğine Dayalı Öğrenme”. *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Editör: Özcan Demirel, (s. 93-109). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ekiz, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Erden, M. & Akman, Y. (2006). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Evans, R. I. (1973). *Jean Piaget-İnsan ve Fikirleri*. Çeviren: şebnem Çiftçioğlu,
Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Foss, B. M. (1980). “Önsöz”. *Epistemoloji ve Psikoloji*, Çeviren: Seçkin Cılızoğlu,
İstanbul: Havass Yayınları.
- Fosnot, C. T. (2007). *Constructivism*. Çeviri Editörü: Soner Durmuş, Ankara:
Nobel Yayın Dağıtım.
- Fosnot C. T. & Perry R. S. (2007), “Oluşturmacılık: Psikolojik bir Öğrenme Teorisi”.
Constructivism, Çeviri Editörü: Soner Durmuş, (s. 3-8). Ankara: Nobel
Yayın Dağıtım.
- Fosnot, C. T. & Dolk, M. (2007). “Matematik mi Yoksa Matematikselleştirme mi?”
Constructivism, Çeviri Editörü: Soner Durmuş, (s. 199-220). Ankara:
Nobel Yayın Dağıtım
- Gould J. S. (2007). “Dil Becerilerinin Öğrenimi ve Öğretimine Oluşturmacı Bir
Perspektif”. *Constructivism*’in içinde, Çeviri Editörü: Soner Durmuş, (s. 111-
123). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gökberk M. (1979). *Felsefenin Evrimi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Kitabevi
- Guttek, G. L. (2011). *Eğitim Felsefesi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Çeviren: Nesrin Kale,
Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın
Dağıtım.

- Gürten, E. (2010). "Probleme Dayalı Öğrenme". *Eğitimde Yeni Yönelimler*,
Editör: Özcan Demirel, (s. 81-91). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hall, A. L. (1966). "Önsöz". *Tecrübe ve Eğitim*. Çeviren: Fatma Barış & Fatma
Başaran.
- Heimsoeth H. (2007). *Kant'ın Felsefesi*. Çeviren: Takiyettin Mengüşoğlu, Ankara:
Doğu Batı Yayınları.
- Heimsoeth H. (2007). *Felsefenin Temel Disiplinleri*. Çeviren: Takiyettin
Mengüşoğlu, Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Kant, I. (1983). *Prolegomena*. Çeviren: İoanna Kuçuradi-Yusuf Örnek, Ankara:
Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Kant I. (2009). *Eğitim Üzerine*. Çeviren: Ahmet Aydoğan, İstanbul: Say Yayınları.
- Kolektif. (2003). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*. Ankara: Millî Eğitim
Basımevi.
- Komisyon, (2002). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Madran, H. A. D. (2008). "Eğitimin Psikolojik Temelleri". *Eğitim Bilimine Giriş*,
Editör: Aycan Çiçek Sağlam, (s. 163-199). Ankara: Maya Akademi
Yayıncılık.
- Mengüşoğlu, T. (1968). *Felsefeye Giriş*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat
Fakültesi Yayınları.
- Morin, E. (2010). *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*. Çeviren: Hüsnü Dilli,
İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Nutku, U. (1998). *İnsan Felsefesi Çalışmaları*. İstanbul: Bulut Yayınları.

- Ocak, G. (2007). Yöntem ve Teknikler. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*'nin içinde, Editör: Gürbüz Ocak, (s. 213-282). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Piaget, J. (1980). *Epistemoloji ve Psikoloji*, Çeviren: Seçkin Cılızoğlu, İstanbul: Havass Yayınları.
- Piaget, Jean. (2007). *Yapısalcılık*. Çeviren: Ayşe Şirin Okyayuz Yener, Ankara: Doruk Yayınları.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme ve Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Sartre, J. P. (2010). *Varoluşçuluk*. Çeviren: Asım Bezirci, İstanbul: Say Yayınları.
- Tepe, H. (1998). "Giriş". *İnsanın Kosmostaki Yeri*. Giriş ve Çeviri: Harun Tepe, (s. 7-31). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Shook, J. R. *Amerikan Pragmatizminin Öncüleri*. Çeviren: Celal Türer, İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- Şahan, H. H. (2010). "İnternet Tabanlı Öğrenme". *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Editör: Özcan Demirel, (s. 233-243). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahinel, M. (2010). "Etkin Öğrenme". *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Editör: Özcan Demirel, (s. 149-165). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahin, A. (2007). "Temel Öğretme-Öğrenme Yaklaşımları". *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Editör: Gürbüz Ocak, (s. 171-212). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tekeli, İ. (2004). *Eğitim Üzerine Düşünmek*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.

Topkaya E. Z. & Yavuz A. & Erdem G. (2008). *Teoriden Pratiğe Öğretmenlik Uygulaması*. Editör: Dinçay Köksal, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

UNESCO. (2007). *Information and Communication Technologies in Teacher Education: A Planning Guide*, Çeviri Editörü: H. Ferhan Odabaşı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uygur, N. (1975). *Kuram-Eylem Bağlamı-Çözümleyici Bir Felsefe Denemesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil*. Çeviren: S. Koray, İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Yurdakul, B. (2010). "Yapılandırmacılık". *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Editör: Özcan Demirel, (s. 39-65). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dergiler

Denkel, A. (1987). "Epistemizm". *Felsefe Tartışmaları*, (Kitap: 1), (s. 58-75). İstanbul: Panorama.