

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

**EĞİTİMDE YAPILANDIRMACILIK YAKLAŞIMI  
VE  
ELEŞTİREL BİR BAKIŞ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**CANAN ELİF BAYRAKTAROĞLU**

**071108201**

**İstanbul, Mart 2011**

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

**EĞİTİMDE YAPILANDIRMACILIK YAKLAŞIMI  
VE  
ELEŞTİREL BİR BAKIŞ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**CANAN ELİF BAYRAKTAROĞLU**

**071108201**

**Danışman Öğretim Üyesi:  
Prof. Dr. Betül ÇOTUKSÖKEN**

**İstanbul, Mart 2011**

## ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim süresince yakın desteğiyle, derin bilgisiyle ve örnek kişiliğiyle bana ışık tutan saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Betül ÇOTUKSÖKEN'e; kendilerini tanıma şansına sahip olduğum değerli hocalarım Prof. Dr. İoanna KUÇURADI, Prof. Dr. Sevgi İYİ, Yrd. Doç. Dr. Ahu TUNCEL ve Yrd. Doç. Dr. Kurtul GÜLENÇ'e sakınmaksızın paylaştıkları felsefi birikimleri ve tüm emekleri için içtenlikle teşekkür ederim.

Eğitimimi tamamlayabilmem için sınırsız anlayış gösteren ve koşulsuz özverilerde bulunan sevgili eşim ve kızım başta olmak üzere, tüm aileme ve iş arkadaşlarıma da teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

C. Elif BAYRAKTAROĞLU  
Mart 2011

## ÖZET

Bu tez çalışmasında günümüzün eğitim modeli olarak kabul edilen ve ülkemizde de uygulamasına geçilen eğitimde yapılandırmacı yaklaşımının özellikleri araştırılmıştır.

Geleneksel eğitim anlayışının dışında farklı bir bakış açısı sunan yapılandırmacı eğitim kuramı, aslında öğrenmenin nasıl gerçekleştirildiği ile ilgilenen bir bilgi kuramı olmasına karşın, elde ettiği bulgularla eğitimin yanı sıra, bir çok farklı disiplini de etkisi altına almayı başarmıştır.

Postmodern çağın en çarpıcı özelliklerini biraraya getiren bu yaklaşım modeli, günümüze kadar süregelen eğitim felsefelerinden de çıkarımlar yaparak, eklektik bir yapı oluşturmuş ve dinamik yapısıyla determinist eğitim anlayışını derinden sarsan bir alternatifte dönüşmüştür. Öğrenilmesi gerekenler yerine bireyin bilişselliğini öne çıkaran, mutlak gerçeklik olgusundan uzaklaşıp görecelik kavramını eğitimin merkezine yerleştiren bu yaklaşım yeni paradigmalara oluşturmuştur.

Bu noktada üzerinde durulmak istenen konu ise geliştirilen bu yeni yaklaşımın uygulama alanındaki sonuçları olmuştur. Özellikle ülkemizde yapılandırmacılık teorisinin amacını ve özelliklerini tanıtan detaylı çalışmalar yapmadan ve daha da önemlisi, uygulayıcılara uygulama yöntem ve teknikleri hakkında geniş bilgi sunma ve pratik yapma olanağı tanımadan, ulusal eğitim programının başka ülkelerdeki sonuçlardan yola çıkarak, radikal olarak dönüştürülmesi, aslında sadece içeriğin değişmesiyle sınırlı kalmıştır. Uygulamada ki yetersizlik ve bilgisizlik eğitimdeki verimliliği arttıramadığı gibi, bir tür kaos yaratarak, iyice azalttığı düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Birey, Bilişsellik, Postmodernizm, Görecelilik, Çoğulculuk

## **ABSTRACT**

Throughout this thesis study, the qualities of the constructivist approach are investigated, which is recently practised in our country and accepted as the contemporary education model.

The constructivist educational theory, which provides a different point of view from the traditional understanding of education; in spite of being a theory of knowledge about how learning occurs, it has managed to influence various disciplines besides education itself with its discoveries.

This approach that brings together the most impressive qualities of post modern era together, with its dynamic structure has constituted an eclectic structure and has turned into an alternative form that deeply shakes the determinist understanding of education by making some deductions from the education philosophies that has survived until our day. This approach which puts the cognitivity of individual forward instead of the things to be learnt and which moves away from the concept of absolute reality and places the concept of relativity in the center of education has formed new paradigms.

At this point the matter that has to be emphasized is the practical results of this new approach. Especially without doing detailed studies that introduce the qualities and the purpose of the constructivist theory in our country and more importantly without giving the opportunity of practicing and presenting detailed information concerning the practical techniques and methods to the people who put this approach into practice, by setting out from the consequences of the national educational programs in other countries, its radical transformation in fact has just been limited with the alteration of its context. Inefficiency and unawareness in practise do not only limit affectivity in education but reduce it by creating a kind of chaos.

**Key words:** individual, cognitivity, post modern era, relativity, pluralism

# İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
GİRİŞ.....	1
<b>1. BÖLÜM</b>	
1.1. Eğitim: Değişim.....	3
1.2. Öğrenme.....	5
1.3. Teori.....	6
1.4. Bilgi Teorisi.....	6
1.5. Yapılandırmacılık Teorisi.....	7
1.5.1. Yapılandırmacılık Teorisi Nedir?.....	7
1.5.2. Yapılandırmacı Teorinin Temel İlkeleri.....	9
1.5.3. Yapılandırmacılığın Temel Taşları.....	10
1.5.4. Yapılandırmacılığın Ontolojisi ve Epistemolojisi.....	12
1.5.5. Yapılandırmacılık: Ontolojisiz Epistemoloji.....	13
1.6. Yapılandırmacılık Teorisine Göre Öğrenme.....	15
1.7. Sistem.....	16

1.7.1. Bilişsel Sistemler.....	16
1.7.2. Algılama ve Bilinç.....	17
1.7.3. Duyu Organları.....	17
1.7.4. Duygular.....	18
1.7.5. Eylemler.....	19
1.7.6. Hatırlama.....	20
1.7.7. Kollektif Yorumlamalar.....	21

## **2. BÖLÜM**

<b>2.1. Eğitimde Yapılandırmacılık Anlayışı.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2. Yapılandırmacı Eğitim Anlayışına Göre Bilgi.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3. Yapılandırmacı Eğitim Anlayışına Göre Öğrenme.....</b>	<b>35</b>
<b>2.4. Eğitimde Yapılandırmacılık Teorisine İlişkin Uygulamalar.....</b>	<b>36</b>
2.4.1. Öğrenci Merkezli Eğitim.....	38
2.4.2. Sosyal Etkileşim Yoluyla Eğitim.....	38
2.4.3. Motivasyon Yoluyla Eğitim.....	39
2.4.4. Öğrenmeyi Öğreten Eğitim.....	39
2.4.5. Değerleri Dikkate Alan Eğitim.....	39
<b>2.5. Yapılandırmacı Eğitimde Öğretmenin Rolü.....</b>	<b>40</b>

## **3. BÖLÜM**

<b>3.1. Eğitimde Yapılandırmacılık Teorisine Yönelik Eleştiriler.....</b>	<b>42</b>
<b>3.2. Pozitivist ve Postmodern Eğitim Anlayışlarının</b>	

<b>Karşılaştırılması.....</b>	<b>46</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>53</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>58</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>59</b>



## GİRİŞ

Bu tez çalışmasının temel sorunu, günümüzün eğitim modeli olarak kabul edilen ve ülkemizde de uygulamasına geçilen yapılandırmacı yaklaşımının kuramsal ve uygulamaya ilişkin yanlarını dikkate alarak, eleştirel bir açıdan incelemek olacaktır.

Eğitim, çeşitli modeller çerçevesinde hemen her zaman araştırma konusu olmuş ve uzun tarihi boyunca sürekli olarak ele alınmış, amaçları, uygulamaları ve sonuçları açısından incelenmiş, eleştirilmiş ve geliştirilmiştir.

Eğitim tarihi boyunca insanların, içinde buldukları zamanın çeşitli akımlarına, koşullarına ve ideolojilerine bağlı olan eğitim anlayışlarıyla yetiştirildikleri gözlemlenmektedir. İnsanın doğasına doğrudan müdahale olarak kabul edilen eğitimdeki bu anlayış farklılıklarının sonuçları ise sadece bireyleri değil, toplumların, devletlerin, kısaca ülkelerin konumunu, durumunu çok belirgin olarak etkilemektedir.

Bugün itibarıyla gelinen noktada artık eğitim anlayışı tümüyle değişmiş görünmektedir. Öncelikle toplum adına refahı ve mutluluğu gözeten ve bireylerin değil, ortak iyilerin, ortak çıkarların öğretildiği ve bu ortak amaçlara hizmet edebilecek bireyler yetiştirme anlayışından, günümüzde bireylerin bireyselliğinin ön plana çıkarıldığı ve bireysel mutluluğun, bireysel çıkarların gözetildiği eğitim

anlayışına doğru radikal bir değişim söz konusu olmuştur. Amacımız bu değişime yol açan kriterleri değerlendirmek, yeni anlayışın geçerliliklerini sınamak ve bu modelin gelecekteki etkilerini öngörebilmektir.

Eğitim anlayışında bugün gelinen noktanın nedenleri ele alınacak ve eğitim bilimlerinin verilerine bağlı olarak geliştirilen ve benimsenen eğitimdeki yapılandırmacı modelin her açıdan tanıtılmasına yer verilecektir.

Bu çalışmanın amacı yürürlükte olan bir yaklaşımın felsefi öndayanaklarını iyice anlamaya çalışmak, olumlu-olumsuz yönlerini açığa çıkarmak ve uygulamanın gelecekteki gücüne ve toplum üzerindeki etkilerine yönelik öngörude bulunabilmektir.

Bu bağlamda genel olarak bugün için geçerli eğitim ve bilgi kavramlarının tanımını yeniden gözden geçirilecek, amaçları, hedefleri ve sonuçlarıyla ilgili saptamalarda bulunulacaktır.

# 1. BÖLÜM

## 1.1. Eğitim: Değişim

Mükemmel bir sistemin parçası olan insan, dünya üzerinde yaşayan canlılardan birisidir sadece. Doğa olarak adlandırdığımız bu sistem ise üzerinde yaşadığımız dünyanın koşullarının tamamıdır: Hava, su, deniz, toprak, dağlar, buzullar, çöller, bitkiler, ağaçlar, hayvanlar, makro organizmalar, mikro organizmalar gibi insanlar da doğanın içindeki işlevsel konumunu yerine getirmektedir. İşlevsel, çünkü doğada bulunan hiç bir varlığın öylesine ve nedensiz varolmadığı düşünülmektedir. Bu düşünceyi temellendiren en önemli gerekçe ise doğadaki tüm yaşam türlerinin birbirleriyle sıkı ilintili bir döngü içinde hareket ettiğinin bilinmesidir. O halde doğada bulunan her varlık en azından bu döngüyü tamamlama görevini üstlenmektedir ki, bu da insan dahil her tür varlığın işlevselliğe dair önemli bir kanıttır.

Ancak, sistem içinde sıradan bir varlık olan insan, düşünme yeteneği ile kendini farklı bir kategoriye taşımaktadır. Öyle ki, doğanın tüm varlıklar için öngördüğü koşullarına kendini teslim edip, doğadan gelen yetenekleri ve becerileri ile sadece hayatta kalma mücadelesi vermek yerine, zaman içinde sürekli evrilerek doğayı kontrol etme, koşulları kendine göre düzenleme, gerekli gördüğü yetenek ve becerileri kazanmayı ve geliştirmeyi amaçlamıştır. Düşünme yeteneğinin ona kattığı

bu önemli ayrıcalık, insana, dünya üzerinde kendi dünyasını kurmasına imkân tanımıştır.

Kendi dünyasını oluşturarak doğayı alt etmeye çalışan, en azından kendi yararına kullanmayı amaçlayan insan, güvenliği yaşamının en önemli gereklerinden biri saymış ve bunun için topluluklar halinde yaşamının gerekliliğine inanmıştır. İşte ilk kez bu inançla aslında doğadan gelen özellikleriyle vahşi ve bencil olan bu varlık türü, akli sayesinde analitik düşünebilme, neden-sonuç bağlantıları kurabilme, ön görülerde bulunabilme, plan ve organizasyon yapabilme özellikleriyle ilk kez kendini, kendi aklının koşullarına teslim etmiştir. Bu noktadan itibaren doğanın içinde, doğadan bağımsız, akıl yoluyla oluşturulan bir insan dünyası oluşmaya başlamıştır.

İnsan, kurduğu bu 'insan dünyasında' doğadan gelen özelliklerini işlevselleştirerek (kontrol ederek) kullanmayı öğrenir ve başka insanlarla bir arada uyum içinde yaşamının ve mutlu olmanın yollarını arar. Doğadaki mekanik akışın tersine, insan doğasında akla dayalı bir akış gerçekleşmektedir.

Akıl ise insana özgü bir yetenek olmakla birlikte, her insanın kendine özgü bir akıl kullanımı vardır. Böylece akıl yoluyla bir toplumda yaşaması gerektiğini düşünen insan, toplu yaşamda da ortak akıl oluşturması gerektiğini bilir. Toplum içindeki insan artık, özgürlüğünü ve bencilliğini sınırlandırmak ve aklını toplumun iyiliğine kullanmak zorundadır. İnsanın bu doğa dışı koşullara uyum gösterebilmesi için de kendisini değiştirmesi gerekmektedir. Akıl yoluyla gerçekleştirdiği bu değişimden edindiği bilgi ve tecrübeyi de insan bir sonraki nesle taşır, yani bir sonraki nesli eğitir. Çünkü insan sadece neslini devam ettirme güdüsünü taşımaz; aynı zamanda ileriye düşünme yeteneğiyle, kendisinden sonra devam edecek neslin yaşam koşullarıyla da ilgilenir ve buna yönelik çalışmalar yapar.

İçinde yer aldığı doğanın üzerinde kendi özgün dünyasını kurmayı başarmış olan insan, bu dünyada varolabilmek ve de insanlığın hep daha iyiye doğru gelişmesini sağlayabilmek için kendini eğiterek değiştirebilmiştir. Bunun içindir ki, eğitim insan dünyasının en önemli ve özel alanıdır. İnsanoğlu kendini eğiterek değiştirmek zorundadır. Aksi durumda doğanın üzerinde değil, doğanın içinde bir canlı olarak yaşamaya mahkûm olacaktır.

Eğitim, doğadan gelen bir olgu değil, tam anlamıyla insan kültürüne ait bir üründür. Öyle ki bu ürün saf insan aklı ile kurgulanmış ve tarih içinde insanlıkla birlikte gelişmiştir.

## 1.2. Öğrenme

Eğitim yoluyla meydana gelen değişim, şüphesiz öğrenmeyle gerçekleşmektedir. Schuell'e göre öğrenmenin önemli olduğu evrensel olarak kabul edilen bir olguysa da, öğrenmenin kabul edilmiş ortak bir tanımı bulunmamaktadır. *“İnsanlar öğrenme nedenleri, süreçleri ve öğrenmenin sonuçları konularında farklı bakış açılarına sahiptir”* (aktaran Schunk, 2009, s. 2).

Schunk'a göre kesin doğası hakkında hemfikir olunamasa da aşağıda sunulan tanım bilişsel perspektifleri öne çıkararak, eğitim uzmanlarınca öğrenmenin temelini oluşturduğu düşünülen ölçütleri yakalar.

*“Öğrenme davranışlarda ya da öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasitesinde meydana gelen ve pratikten, deneyimin diğer şekillerine kadar çeşitli alanlarda sonuç veren kalıcı bir değişiktir.”* (Schunk, 2009, s. 2)

Bu tanımda öğrenmenin tanımlanmasında ölçüt olarak kabul edilebilecek üç önemli anahtar kelime vurgulanmaktadır:

- Değişim: Davranışta meydana gelen değişim öğrenmenin gerçekleştiğini gösteren en önemli göstergedir.
- Kalıcılık: Öğrenme sonucu elde edilen davranış değişikliğinin uzun süre kalıcı olması öğrenme eyleminin gerçekleştiğine dair önemli bir kanıttır. Kısa süreli davranış değişiklikleri öğrenme olarak kabul edilmemektedir.
- Edinim: Öğrenme pratik ve deneyimin diğer şekilleriyle (gözleme gibi) gerçekleşir. Hedeflenen şekilde davranmak üzere insanlarda kalıtsal özellikler mevcut olsa da, asıl gelişim çevreye ve kişinin deneyimlerine bağlıdır. *“Dil bize iyi bir örnek sunar. İnsanın ses donanımları geliştikçe, sesler üretebilmeye başlar ama asıl üretilen kelimeler insanlarla geliştirilen ilişkiler sonucunda öğrenilir.”* (Schunk, 2009, s. 2)

### **1.3. Teori**

Suppes'e göre *“teori bir kavramı açıklamak için kullanılacak bilimsel olarak kabul edilebilir ilkeler bütünüdür. Teoriler çevresel gözlemlerin yorumlanması için çerçeveler sağlar ve araştırma ile eğitim arasında köprü görevi görür.”* (aktaran Schunk, 2009, s. 3). Teoriler araştırma yoluyla elde edilen bilgileri düzenlemeye ve sistematize etmeye yararlar. Teorilerin güçlenmesi hipotezlerin bilgi yoluyla desteklenmesi ise mümkün olur. Bilgiler hipotezi desteklemediği takdirde teorinin geçerliliği zayıflar ve tekrar gözden geçirilmesi gerekebilir.

### **1.4. Bilgi Teorisi**

Bilgi felsefesi, felsefenin en eski disiplinlerinden biridir ve içerdiği farklı teorilerle, bilgi sorunsalını incelemektedir. Bilgiyi oluşturan öğeler çerçevesinde çok sayıda bilgi teorisi vardır. Buna bağlı olarak birçok da tanım denemesi mevcuttur.

Sara Çelik'e göre bilgi teorisi, bilgi kavramını bir araştırma nesnesi olarak felsefi açıdan ele alır ve felsefenin başta gelen dallarından birini oluşturur. “*Bilgi teorisi, bilgi felsefesi, epistemoloji ve bilgibilim gibi farklı terimlerle de adlandırılmaktadır*” (Çelik, 2010, s. 15).

Bilgi teorisinde bilginin doğası ve yapısı üzerine sorulan sorulara cevap aranır. Bilgi nedir? Bilgiyi bilgi yapan nelerdir? Bilginin zihinsel koşulları nelerdir? Aynı zamanda bilgi ile içten bağlantılı farklı kavramlar da öne çıkar: Doğru bilgi nedir? Doğruluk nedir? Bilgi nasıl öğrenilir? Öğrenme nasıl gerçekleşir? Bilgi edinmede akıl, duyusallık ve bilişselliğin rolü nedir? Bu ve buna benzer sorularla bilgi kavramı derin araştırmalara konu olur. Bu araştırmalar özgür, bağımsız düşünme koşullarında gerçekleştirildiği için, her filozof kendi özgün bilgi kuramını ortaya koyar (Çelik, 2010, s. 16).

## **1.5. Yapılandırıcılık Teorisi**

### **1.5.1. Yapılandırıcılık Teorisi nedir?**

İnsanı, diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği, düşünebilmesidir. Düşünerek kendini, doğayı, dünyayı ve evreni tanımak isteyen insan, kesintisiz bir öğrenme sürecinde varolmaktadır.

Bilinmeyen kutsallaştırıldığı, dinin egemen olduğu, Tanrı odaklı bir evren anlayışının benimsendiği Ortaçağ dönemi, Descartes'ın ünlü “*düşünüyorum, öyleyse varım*” ifadesiyle Aydınlanma dönemine doğru yol almaya başlamıştır. Düşünen insan, artık merkeze kendi öz düşüncelerini alarak, kendini yakından tanımaya yönelmiş, tanıdıkça yeteneklerini arttırmış, birey olmaya başlamış ve kendi değerinin bilincinde bir birey olarak dünya üzerindeki yaşamını anlamlı kılabilmenin yollarını aramıştır. Düşünce, gözlem ve deneyim yoluyla edindiği bilgiler ve sürekli geliştirdiği becerileriyle dünya üzerinde kendine özel bir düzen kurmayı başarmıştır.

Aydınlanma çağından bu yana kaydedilen gelişmeler ise başdöndürücüdür. Özellikle 1980'lerden itibaren, özellikle teknolojik buluşların da hızla insan yaşamına etkide bulunması sebebiyle, yaşam koşulları önemli ölçüde farklılaşmış, buna bağlı olarak toplumsal kültür, alışkanlıklar ve değerler değişime uğramıştır. Bunun neticesinde güncel insan ve toplum anlayışına göre, eğitim anlayışı da sürekli olarak değişim kaydetmiştir.

Postmodern dönem olarak adlandırılan günümüzün koşullarına uyumlu olarak gelişen yapılandırmacılık teorisi “(...) *bir öğretim kuramı değil, daha çok felsefedir; dünyayı görme ve algılama şeklidir; bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili bir yaklaşımdır.*” (Yurdakul, 2010, s. 42)

Piaget'nin bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayanılarak geliştirilen bu yaklaşımda, 'öğretmeden çok öğrenme' üzerinde durulmasını öngören bir anlayış gelişmiştir. Bu anlayışa göre kişi bilgi edinmek, yani öğrenmek üzere kendi kişisel deneyimlerini harekete geçirerek anlam oluşturur. Bilgiyi doğrudan almak yerine, onu kendisi yapılandırır. Önceki bildiklerini yeni bilgilerle birleştirerek kendi anlamını oluşturur.

Böylece bu yaklaşımın en belirgin özelliği ve diğer eğitim anlayışlarından farkı kişinin öğrenmedeki etkin rolüdür. Bu yaklaşıma göre bir bilgi ne kadar iyi sunulmuş olursa olsun, öğrenciler birtakım süreçlerde kişisel olarak bu bilgileri kullanamadıkça, geçmiş deneyimleriyle ilişkilendiremedikçe onları gerçekten öğrenmiş olmazlar. Bu nedenle doğrudan bilgi aktarma yapısındaki öğretme, kişinin kendi bilgisini oluşturmasına izin vermez.

Hareket noktası kişinin kendisi olan bu yeni eğitim anlayışıyla birlikte, öğretmen yöntemleri ve hedefleri de önemli boyutta değişmiştir. Öğretmenin rolü, sınıf içi



etkinlikler, ölçme değerlendirme kriter ve anlayışları yeniden ele alınmış, ilgili yaklaşıma uygun olarak gözden geçirilmiş ve yeniden düzenlenmişlerdir.

Lindemann'a göre yapılandırmacı yaklaşımların (teorilerin) temel anlayışlarında kendinde şeylerin, bizden bağımsız gerçekliklerinin algılanmasının mümkün olmadığı, nesnelliği ya da gerçekliğini sınamamayan modellerin bizler tarafından yaratıldığı görüşü yer almaktadır. Her bir öznenin tüm yaşantısını kendi içsel kriterlerine göre yapılandığı görüşünden hareket edilmektedir. Temel hedefi insanların nasıl öğrendiklerini ortaya koymak olan yapılandırmacılık teorisi aslında bir bilgi teorisidir.

Yapılandırmacılık denince belli bir anlayışı savunan bir eğitim tarzı ya da düşünce yolu düşünülmemeli, tam tersine çeşitli tartışmaların ve farklı görüşlerin bir araya geldiği bir yaklaşım anlaşılmalıdır. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımın temelini, farklı bilimsel alanların etkileşiminden doğan sonuçlar oluşturur. Örneğin biyoloji, nörobiyoloji, psikoloji, sosyoloji, edebiyat, pedagoji ve felsefe gibi bilim dallarına dayanarak yapılandırmacı bağlantılar kurulur. Belli bir anlayışı savunmayan yapılandırmacılık ağırlık noktalarına göre çeşitlere ayrılmaktadır.

### **1.5.2. Yapılandırmacı Teorinin Temel İlkeleri**

Eylemin temelindeki beklenti, belli bir hedefe ulaşması; yöntemin beklentisi ise tatmin edici açıklama sağlamasıdır. Bilgi teorisi (bilgi felsefesi) -ve yapılandırmacılık- eylem ve düşünme biçimleriyle elde edilebilecek bilgiye nasıl ulaşılacağı ile ilgilenir.

Bilgimizin gerçeklikle örtüşüp örtüşmediğini hangi biçimde ortaya çıkarabiliriz? Gerçekliğe uygun olup olmadığına dair her görüş ve değerlendirme yine bizim izlenimize dayanmaktadır. Teorilerin çevrede varolanlarla aynı olup

olmadıklarına, yine bizim izlenimlerimiz karar verir. Böylelikle izlenimimizin bir aracı olarak algılama, bilgiye ve dünyaya çıkışın ana kapısıdır.

Bilgilenmenin gerçeklikle örtüştüğünün bilgisi, öznenin izleniminin gerçeklikle karşılaştırılması ile mümkün olabilir. Tıpkı kopyanın orjinale karşılaştırılması gibi.

Ancak izlenimin (algılamanın) karşılaştırma yoluyla doğrulanması mümkün değildir. İzlenim (algılama) gerçeklikle ilgili somut bir resim ortaya koyamadığından, gerçeklikle ilişkisinin açıklanması da mümkün görünmemektedir. Bu varsayımdan hareketle, gerçekliğin kendisi ve onunla olan ilişkimiz hakkında hangi ifadeleri kullanabileceğimiz sorusu sorulmalıdır.

Bilginin gerçeklikle (realite) bağlantısı tamamen kapalıdır, çünkü bilgiden beklenen objektif olması, ve gözlemcinin kendi bilgi edinme araçlarıyla dünyayı algılaması ve anlamasından önce, kendinde (an sich) bir dünyayı anlatması ve canlandırmasıdır. Bu durumda sadece bir yakınlaşmaktan, yani objektif dünyanın gerçek temsiline sadece biraz yakınlaşmaktan bile söz etmek yanlış olur . Çünkü ulaşılması mümkün olmayan gerçekliğe yakınlaşmak istendiğinde dahi, ona olan mesafe ölçülemeyecektir (Glaserfeld, 1995, s. 37).

### **1.5.3. Yapılandırmacılığın Temel Taşları**

**Ontolojik şüphecilik:** Algılamanın gerçekliği temsil edip etmediği asla bilinemeyeceğinden, gerçek hakkında açıklamalar yapmamız mümkün değildir. İster bilişsel yapılandırmacılık, ister sosyal yapılandırmacılık, isterse de radikal yapılandırmacılık olsun, bunların her birine göre, öznenin bağımsız kendinde bir şey olarak kabul edilebilecek gerçeklik olgusu bulunmamaktadır. Radikal yapılandırmacı Glaserfeld'e göre ise gerçeklik diye bir şeyin olup olmadığına karar verilmesi dahi mümkün değildir.

**Bilginin öznelliği:** Her birey kendi algılarıyla dünyayı görür, değerlendirir; kendi duygu, deneyim, ön bilgisine dayanarak, kendi bilişsel olanaklarını kullanarak çıkarımlarda bulunur. Bu çıkarımlar tam anlamıyla kişinin kendine özgü bir biçimde ürettiği bilgilerdir ve öznesinden bağımsız düşünülemezler.

**İç düzen:** Algılama ve bilme, algılamadan bağımsız kendinde bir gerçekliğin yansımaları değil, etkin bir öznenin yapılandırması için gerekli eylemlerdir. İnsan, önceden hazırlanmış bir dünyayı keşfeden bir kâşif değil, kendi gerçekliğini yapılandıran bir mucittir. Bireyin bilgi oluştururken geçerli kuralları önceden belirlenmiş değildir; bu kurallar deneyimlerinin tekrarından oluşur. Birey kendi bilgisini yapılandırdığı gibi, doğanın düzenini de doğaya göre değil, kendine göre tanımlar.

**Uygunluk/Kullanışlılık:** Yapılandırmacılıkta bilginin gerçeklikle bir ilgisi yoktur. Sadece bilginin edinilmesindeki süreç ile ilgilenir ve elde edilen bilginin bireyin deneyim alanındaki verimliliğini arttırmasını amaçlar. Bilmenin amacı pragmatik olarak etkili, başarılı eylemlerin mümkün olmasını sağlamaktır.

**Çoğulculuk ve Tolerans:** Öznel bilgiden ve deneyimden bahsederek, aslında aynı hedefe giden birçok, hatta birbiriyle ters düşen yollar olduğunu kabul etmemiz gerekir. Çünkü her özne kendi bilişselliğinde, kendine en uygun ve kullanışlı gelen bilgiyi ortaya koyar. Ortaya çıkan farklı bilgilerden hangisinin daha iyi ya da doğru olduğuna karar verilmesi mümkün olmayacağından, tüm farklı düşünme ve eyleme yollarının hepsinin tolere edilmesi, başka bir deyişle dikkate alınması gerekir.

**Sorumluluk:** Her algılayan özne yapılandırmalarının sorumluluğunu taşır ve kendine yönelik olarak temellendirebilir. Düzenleyici bilişsellik özerk, yaratıcı ve

kendinden sorumlu bir sistemin performansıdır. Özneden bağımsız salt gerçekliğin temellendirilmesi ise yapılandırmacı yaklaşımda geçerli değildir.

**Kendine Dönük Uygulama:** Yapılandırmacılık teorisi kendine yönelik olarak da uygulanmalıdır. Öğrenme fenomenini açıklamak isteyen birçok kuramın içinden sadece biri olan yapılandırmacı yaklaşım evrensel bir açıklama bulmak için değil, daha çok aydınlatıcı adımlar atılması için çabalayan ucu açık bir yaklaşımdır.

#### 1.5.4. Yapılandırmacılığın Ontolojisi ve Epistemolojisi

Felsefede bilgi (nasıl?), sıklıkla varlık (ne?) sorusuyla ilişkilendirilir. Bu onto-epistemolojik ifadelerde bilgi ya reel olanların gerçek bilgisi ya da varolanların özne tarafından algılanarak yorumlanması anlamına gelir.

Bilgi, bu bağlantı ile özne ve dünya arasındaki bir geçiş olarak kabul edilmektedir. Bakış açısına göre ya özneye (idealizm/rasyonalizm) ya da dünyadaki maddesel varoluşlara (materyalizm/yapısalcılık) öncelik tanımaktadır. Çoğu düşünme geleneğinde dünyanın özneden bağımsız var olduğu görüşü yer alır ve gerçeklik, özne ile dünyanın arasındaki ilişki olarak tanımlanır. Sadece solipsizm geleneğinde özneden bağımsız ontolojik bir gerçekliğin var olduğu olgusu kabul edilmez. Her bir öznenin kendi düşüncesinde, kendine özgü oluşturduğu bir dünyanın var olduğu düşünülmektedir.

Özneden ve algılamadan bağımsız ontolojik bir varoluş kabul edildiğinde, en azından, bizim algılamamız ve dolayısıyla da bilgimizle bir bağlantısı olan bir şeyler olduğundan yola çıkılabilir. Ancak algılama ve elde edilen bilginin, gerçekliği olduğu gibi yansıttığı düşünülemez; aksine gerçeklikle ilgili herkesin subjektif bir resim oluşturduğu anlayışı çoğunlukla egemendir. Burada algılama ve bilgi, gerçekliğin bize görüldüğü ve bizim tarafımızdan tanımlandığı gibidir.

### 1.5.5. Yapılandırmacılık: Ontolojisiz Epistemoloji

*“Kim ki, algılama ve izlemenin önceden şekillendirilmiş kar tanecikleri gibi edilgen bir öznenin içine yağmadığını, tam tersine aktif bir öznenin eylemlerinin sonucu olduğunu görmüştür, bu eylemlerin kendi kendine nasıl yapıldığını sormalıdır.”*

(Glaserfeld 1991, s. 18)

Öznenen bağımsız gerçekliğin varlığına yönelik ontolojik soru, en fazla orada birşey olduğu yönünde cevaplanabiliyorsa, bunun öznenin bilgiye nasıl ulaşacağını soran epistemolojik soru üzerinde önemli ölçüde etkisi vardır. Çünkü öznenen bağımsız gerçekliğe giden bir yol bulunamıyorsa, öznenin bilgisini, somut bir resim ya da gerçeğe yaklaşma olarak tanımlayamayız. Glaserfeld’in düşüncesini takip ederek, genel olarak bir bilginin, öznenen bağımsız herhangi bir olguyla bir bağlantısı olduğunu kesinlikle söyleyemeyiz.

İnsanın öznel bir izleyici olduğu kabul edildiğinde, bilen özne ve bilinen nesne ile içdünya ve dışdünya arasındaki farklılıkla ilgili kararı da işte bu sübjektif açıdan ele almıştır. Gördüğümüz, tanımladığımız her şey, zaten bizim tarafımızdan bilinenlerdir. Yaşantımızda bilgimizle karşılaştığımız ve onunla olan ilişkisini kurmaya çalıştığımız, tanımadığımız bir dışdünya belirmez. Her tanımlama, bilimsel olsun, olmasın, sübjektif izlemelere dayanır. Bu nedenle şeylerin varoluşuna yönelik soruyla (ontoloji), bilgiye ulaşma sorusunu (epistemoloji) tamamen birbirinden ayırmak gerekir. (Glaserfeld 1987a, 411f; aktaran Lindemann, 2006, s. 25)

Buna göre yapılandırmacılıkta ontolojik ve epistemolojik sorular birbiriyle ilişkilendirilmeden farklı alanlarda ele alınmaktadırlar. Yapılandırmacı düşünme açıkça görünen gerçek varlıkların tanımlanması ile ilgilenmez. Daha çok algılarken,

bilirken, etkilenirken, iletişim kurarken, yani deneyimlerimizle sosyal gerçekliğimizi devindirebilmemizi empirik açıdan bilişsel ve iletişimsel olarak açıklamak ister.

Öznenin direkt olarak algılamadığı, öznenin bağımsız duran gerçeklikten yola çıkıldığında ise, epistemoloji üzerine etkileri olacak, bilgi ve gerçeklik arasındaki bağlantıya yönelik sorular sorulması da kaçınılmaz olacaktır: Bilgi gerçeklikle hangi bağlantıyı kurmaktadır? Etrafı saran gerçeklik hakkında neler söylenebilir? Gerçekliğin 'gerçek' bilgisi mümkün müdür?

Varolanın gerçekliğini öne çıkardığımızda bu epistemolojik sorulara çeşitli felsefi cevaplarla karşılık vermemiz olasıdır. Ancak algılayan öznenin bilgiye ulaşması açısından vurgu yapılmak istendiğinde, aşağıdaki cevapların doğrultusu yapılandırıcı yaklaşımı açıklamak için uygun olacaktır:

Rasyonel olarak bilgi soruşturulduğunda, bilgimiz ile gerçekliğe yaklaşmak mümkündür. Algılamamız gerçeği somut olarak ortaya koyamasa da, belirli bilimsel yöntemlerle ya da mantıklı düşünmeyle ya da deneylerle gerçekliğin bilinmesi mümkün görünmektedir. Bir gerçekliğin var olduğundan hareket edip, ancak bilinmesinin mümkün olmadığını öne süren skeptisizm (şüphecilik) açısından da konu ele alınabilir. Bu açıklamada tüm bilgi, gerçeklikle karşılaştırılamayan subjektif bilgidir. Gerçekliği yansıttığı ya da ona yaklaşıldığı özne açısından değerlendirilemez. Öznel algılama, subjektif bilgiye götürür ki, bunun ontolojik gerçekliğe bağlantısı bilinemez. Hatta dış gerçekliğin maddesel olduğu bile söylenemez, çünkü bu madde yine öznel deneyim sonucu belirlenmektedir. Bilginin buradaki amacı gerçeklikle örtüşmek, nesnellik ya da mutlak doğruyu bulmak olarak belirlenmez. Buradaki amaç, subjektif kriterler üzerinden açıklamaya değer, sağlam, kullanışlı ya da çözüm odaklı bilgiye ulaşmaktır. Bu yönüyle gerçekçi ontolojiyi temsil etse de, epistemolojik açıdan şüphecidir. Ontolojik gerçekliğin algı ve bilgi

dışında var olduğu kabul edilse bile, öznelerin algılama ve deneyimleri dahilinde açıklanabilir değildir.

Yapılandırmacı yaklaşımlar daha çok ontolojik olarak var olan, ama epistemolojik olarak bilinmeyen gerçeklikten yola çıkan, yukarıdaki ikinci şüpheli düşünceye yakındır.

Protagoras, tümüyle geçerli, objektif gerçeğin olmadığını savunur. Gerçeklik şeylere bağlı değildir; ruhumuzdan objektif olarak içeri girmez, her ruha aynı şekilde etki etmez; gerçeği her zaman özne belirler. Şeyler bir açıdan ya da başka bir açıdan incelenebilir. ‘Her şey bana nasıl görünürse, benim için böyle. Sana nasıl görünürse, senin için öyle.’ Böylece insan her türlü değer, norm, kural, fikir ve ideallerin belirleyicisi olur: ‘İnsan her şeyin ölçüsüdür. Olan şeylerin olduklarının ve olmayan şeylerin olmadıklarının da’ (aktaran Lindemann, 2006, s. 26).

## **1.6. Yapılandırmacılık Teorisine Göre Öğrenme**

Yapılandırmacılık teorisi belli adımlar izlenerek uygulanmaktadır. Bir sisteme bağlı olarak yaşayan bireylerin algılama ve bilinç yoluyla bilişsel bir eylem gerçekleştirdikleri ve kendilerine özgü bir gerçeklik inşa ettikleri düşüncesinden hareket eden yapılandırmacılık kuramında öğrenme, duyu organları, duygular, eylemler, hatırlamalar, yaratıcılık, kolektif yorumlamalar gibi etkinliklerle desteklenmektedir. Bu çerçevede ele alınması gereken kavramlar, aşağıda ayrı başlıklar halinde belirlenmişlerdir.

## 1.7. Sistem

Lindemann'a göre "sistem, değişik parçaların birbirleriyle olan ilişkisinden meydana gelen bir yapıdır. Bir sistemi oluşturmak için iki şeyi birbirinden ayırt etmek ve birbiriyle bağlantısını kurmak yeterlidir." (Lindemann, 2006, S. 36)

Örneğin okul toplumun alt sistemi olarak ele alınabilir. Öğretmen ise okulun alt sistemi olacaktır. Sistemin öğeleri ancak odaklanacak sistem belirlendikten sonra ortaya çıkabilecektir. Odak konu insan ise, sistemin en büyük parçası insan olurken, odak konusu toplum ise, insan sistemin en küçük parçası haline gelir. Sistem bir özne tarafından belirlenir; sistemin parçaları ve ilişkileri onun tarafından tanımlanır. Bu demektir ki sistemler özne bağımlıdır; başka bir deyişle, özneye bağlıdır.

### 1.7.1. Bilişsel Sistemler

Bilişsel sistemlerde bilgi dışarıdan sistemin içine giremediği gibi, dışarı da çıkamamaktadır. Bilişsel sistemler fiziksel çevreye tamamen kapalıdır; sınır sistemi içinde gerçekleşen süreçlerle (örneğin hatırlama, algılama, vb.) işlerler.

Alışılmış kanılara göre bilişsellik algılama, düşünme, anlama ve değerlendirme olarak kabul edilir. Roth'a göre;

Beynin belli bölümleri bilişsellikle ilgilenirken, diğer bölümleri de görevlere uygun eylemlerin planlanması, hazırlığı ve kontrolünü üstlenir. Bu bölümler arasında beynin içindeki tüm yapı ve süreçlerde olduğu gibi geçişkenlik vardır. Her canlının beyni aynı parçalardan oluşur. Canlıların beyinleri arasındaki tek farklılık anatomik yapıları, karmaşıklıkları ve büyüklüğüdür. Bir kurbağa, ya da bir kuşun beyni de olsa, mutlaka bilişsel performans gösterebilir ve anlam oluşturabilir (Roth 1992a, s.116; aktaran Lindemann, 2006, s. 54).

Bilişsellik dünyanın düşünülerek bilinmesidir ve geleneksel anlayışlarda bu bilgi gerçekle örtüştüğü zaman geçerli kabul edilmektedir. Bu noktada yapılandırmacılık



önemli bir değişiklik yaparak bilişselliğın değerlendirmesini uyum ve işe yararlılık üzerinden yapar. Kapıyı açan nesnenin anahtar olması önemli değildir. Önemli olan bir nesnenin kilide uyup, kapıyı açmasıdır. Bu durumda ontolojik gerçeklikle örtüşen bilgi arayışı değişmiş, uygun davranış ve düşünce biçimlerini yansıtan bilgi arayışlarına geçilmiştir.

### **1.7.2. Algılama ve Bilinç**

Biyolojik bir işlevi olan algılama, özerk sistemlerin çevresiyle ilişkilerini eşgüdümlü bir duruma getirebilmesini mümkün kılar. Algılama denince yakın zamana kadar tüm insanların duysal anlamda nesnelere aynı şekilde algıladıkları, sonradan farklı yorumladıkları anlayışı hakimdi. *“Yapılandırmacı anlayışa göre algılama ilk andan itibaren özneye bağımlı bir yorumlama olarak kabul edilmektedir.”* (Lindemann, 2006, s. 56)

### **1.7.3. Duyu Organları**

Duyu organları sadece kamera gibi dışsal gerçeklikleri kaydetmez, çevreden gelen itkileri anlamlı bilgilere çevirirler.

Örneğin görme eyleminde ışık partikülleri göz lensinden içeri süzülüp gözün ağ tabakasına ulaşır. Bu ışık partikülleri nöronların işlemleriyle fotoreseptörler tarafından elektrik sinyallerine dönüştürülüp, beyne ulaştırılır. Orada anlamlı olarak ele alınırken, sinir hücreleri yoğunlaşır ve anlamlı görme işlemi gerçekleşir (Siebert, 1998, s. 22).

Yine bu yaklaşıma göre canlının, insanın/öznenin, biyolojik, nörobiyolojik duruşunun belirleyiciliği kuşkuyla karşılanmaktadır. Evrim boyunca duyu organlarımız hayatta kalabilmek üzere gelişmişlerdir; her canlının (örneğin yarasalar,

böcekler, köpekler, vb.) kendi yaşam koşullarında hayati ve işlevsel olan farklı duyu organları öne çıkmıştır.

Yapılandırmacılığın nörobiyolojik temellendirmesinde algılamamızın özerk özelliğine vurgu yapılır. Durumumuz aşağıdaki örnekle karşılaştırılabilir: Bir atom merkezinin kumanda odasında bulunan bir mühendis gelen ışıklı göstergelere bakarak hareket eder, ancak gerçekte reaktörün içinde neler olduğunu bilemez. Duyusal algılarımız kelimenin tam anlamıyla yanıltıcıdır. Optik ve akustik yanılgılarla ilgili Paul Watzlawick bazı saptamalarda bulunmuştur; müzik, renkler ve kokular yalnızca zihnimizde varolurlar. Çevremizden ışık partiküllerini, havanın esintisini, elektromanyetik dalgaları, molekülleri kaydederiz. Duyu organlarımız öncelikle hayati önem taşıyan itkileri dikkate alır. Ancak her "...dır, ifadesi" problemlidir. Gökyüzü mavi"dir" doğru değildir, çünkü aslında bize göre mavi görünmektedir (Siebert, 1998, s. 22).

Anlaşıldığı üzere, algılayan özne dünyayı yeniden kurmakta, yorumlamaktadır. Durum böyle olunca, yaşayan sistemlerin amacı ise canlıların davranışları ile çevrelerindeki olayların bağlantısını kapsamlı olarak irdelemektir.

#### **1.7.4. Duygular**

Yapılandırmacılık teorisi öncelikle bilişsellikle ilgilenen bir bilgi dalıdır. Ancak bu teoriye göre, gerçeklik yapımızda ve davranış programlarımızda duygularımızın da belirgin olarak yer aldığı tartışmasız kabul edilmektedir.

Beynimizin neocortex alanı bilişselliğimizle ilgili bölümdür. Limbik sistemde ise duygularımız yer almaktadır. Limbik sistem tarihsel olarak neocortexden önce oluşmuştur. Evrim sürecindeki bu zamansal eşitsizlik, neden duygularımızı bilişsel olarak güçlkle idare ettiğimizi açıklamaktadır. Yine de limbik sistem ve neocortex birbirine ağıla bağlıdır.

*“Duygusal yapımız da kendine dönük ve özerk bir sistem olarak tanımlanabilir. Duygularımızın da kendi özgeçmişleri vardır; kendi dinamiklerini oluştururlar ve dış olaylara öylesine tepkiler vermezler.”* (Siebert, 1998, s. 24)

Duygular, bireyin karakter ve dünya görüşünün yapı taşlarıdır ve hem bilişsellikle, hem de vücut tepkileriyle doğrudan bağlantılıdır (örneğin; korktuğumuzda terlememiz, utandığımızda kızarmamız gibi). Bundan çıkan sonuca göre bilmek sadece bilişsel değil, aynı zamanda da duygusal bir eylemdir.

### **1.7.5. Eylemler**

Yapılandırmacılık bilgi ve bilişsellik teorisi olduğu kadar, eylem teorisi de. *“Algılama sadece başarılı bir eylem için bir koşul olmayıp, aynı zamanda eylemde algılamayı yönlendirir. Sorumluluk öncelikli olarak eylemlerde değil, algı, düşünce, duygular ve dildedir.”* (Siebert, 1998, s. 27) Yapılandırmacılık da öznenin eylemli oluşu, eylemliliği büyük önem taşımaktadır. Etkin özne anlayışı burada asıl belirleyici olandır.

*“Yapılandırmacılık tanıma ve bilmenin pasif bir şekilde gerçekleşemeyeceğini, tam tersine aktif bir öznenin etkin eylemlerinin sonucunda edinilebileceğini onaylamaktadır.”* (von Glasersfeld 1995; aktaran Siebert, 1998, s. 26)

Yapılandırmacılık aynı zamanda bir eylem şeması çizerek, yapılandırmacılığın temel ilkelerine ikna olmuş, onları içselleştirmiş birisinin dogmatik, despot ve kibirli eylemlerde bulunmasını da engelleyecektir.

Varela'nın yaptığı belirlemeler bağlamında başka bir bakış açısına göre de *“yapılandırmacılık kuramında eylem, bilişsellik vücut bulmasıdır. Bilgiler davranışlarla yansıtılır; onaylanan ya da onaylanmayan düşünceler hakkında kişinin mimik ve jestlerine bakılarak karar verilebilir.”* (aktaran Siebert, 1998, s. 27)

### 1.7.6. Hatırlama

Hatırlama, hafıza aracılığıyla kısa ya da uzun süreli saklanabilen bilgilerin geri çağrılabilmesi olarak tanımlanabilir.

Ancak Lindemann'a göre "*yapılandırıcılıkta hafıza sadece bir şeylerin saklanması değil, kendine dönük bilmenin koşuludur.*" (Lindemann, 2006, s. 63) Beyin, öğrenme aşamasında kendine dönüktür ve kendi hikâyesine bağlıdır. Öğrenmek de daha önceden öğrenilenlere eklenerek sürdürülen, geriye dönük bir eylem olduğuna göre, hafıza olmadan öğrenmek nerdeyse olanaksızdır.

İlginç olan hafızanın ne kadar depolayabildiği değil, ne kadarını hatırlayabilir olduğudur. Neyin önemli, hayati ve anlamlı olduğunu da hatırlananlardan anlamak mümkündür. Hafızanın bu yapılandırıcı etkinliği hatırlama kavramı ile ifade edilir.

Hatırlama, geçmişe doğru köprü kurarak şimdiki zamanı yansıtan bir eylemdir. Hatırlamalar sayesinde deneyim ve hatalardan ders çıkarmak, öğrenmeyi pekiştirmek mümkün hale gelir. Kendine dönük süreçlerde her öğrenme hatırlanan bir bilgiye ilavedir ya da önceden var olan bilgilerin bir düzeltmesidir.

Ayrıca, biyografik hatırlamalar nesillerarası bir işleve sahiptir. Her birey karşılaştırılmaz, biricik olmasına karşın, yine de bir neslin üyeleridir. Politik/kültürel devirler ve olaylar kolektif hafızada saklanır, deneyimler diğer nesillere açık tutularak, sonraki nesillerin de önceki deneyimlerden, yani tarihten ders çıkarabilmesi mümkün kılınmış olur.

Hatırlamanın karşıt anlamlı eylemi ise unutmadır. Unutma eylemi de öylesine kendiliğinden gerçekleşen bir eylem değildir. Geçmişteki olayların belli aralıklarla ele alınmaması durumunda, işe yaramayan, gerek duyulmayan bilgiler unutulur, hafızanın kapasitesi arttırılır.

### 1.7.7. Kollektif Yorumlamalar

Ancak sosyal sistemlerde yaşayabilen bireyler yaşamları boyunca kendilerine özgü dünyalarını oluştururlar; kendi gerçekliklerini inşa ederler. Belli bir anlaşma şekli olmaksızın ve buna bağlı olarak yapıların yapısal bağlantıları olmaksızın, toplu yaşam mümkün olamazdı. Bu nedenle sistem elemanlarının ortak bir gerçeklik, anlamlı eylem ve iletişim yolu oluşturmaları gerekmektedir.

Yapılandırmacı teoriye göre başkalarıyla iletişimimizden meydana gelen sosyal yapılarımız gereği sporda, trafikte, ailede –her yerde, göreceli bir gerçeklik algısının ve kabul edilmiş kuralların doğruluğunu benimseriz.

Sembolik etkileşim teorisyeni Amerikalı Herbert Blumer, toplumsallaşmanın üç prensibini şu şekilde açıklar:

- 1) İnsanlar; anlamlar, koşullar, kişiler ve eşyalara göre eylemlerde bulunurlar.
- 2) Anlamlar, sosyal etkileşim aracılığıyla belirlenen ‘diğerleri’ ile meydana gelir.
- 3) Yeni koşullarda ve yeni iletişime geçilen kişilerde bu anlamlar değişebilir (aktaran Siebert, 1998, s. 32).

Başarılı eylemler, somut yaşam koşulları ve ait olunan sosyal tabaka gibi, sosyoekonomik ve sosyokültürel durumlara göre farklılık göstermektedir. Bugün yaşam alışkanlıkları, davranış tarzlarında çeşitlilik, giysilerde, yeme-içme alışkanlıklarında, ev dekorasyonunda, tatil güzergâhlarında, tercih edilen boş zaman uğraşlarında, müzik-kitap tercihlerinde, eğitim yöntemleri ve iletişim tarzında çoğulculuk ve değişim yaşanmaktadır.

Hans Magnus Enzensberger bu “postmodern” günlük yaşamı şöyle tanımlar:

Egzotik günlük yaşamın en belirgin açığa çıktığı yerler, şehirlerdir. Şehir merkezindeki pazar meydanlarında, Eyfel kulesinin etrafındaki köylerde, Holstein’daki küçük

şehirlerde, henüz otuz yıl öncesinde, hiç kimsenin hayal dahi edemeyeceği topluluklar yaşıyor. Golf oynayan kasap, Tayland'dan ithal edilen eş, Nikaragua komitesinde yer alan eczacı, silah koleksiyonu yapan finansçı, Mercedes marka araba kullanan boyacı, aşırı hayvanseverler, bilgisayar bağımlıları, Arabistan'a altın kapı siparişi hazırlayan marangozlar, sanat taklitçileri, jazz uzmanları, ölümü bekleyen kişinin yanında refakatçiler, vb. (aktaran Siebert, 1998, s. 33).

*“Kasabanın delisi ve kendine özgüsü artık milyonlarca benzerinin içinde hiç de dikkat çekmemektedir.”* (Enzensberger, 1991; aktaran Siebert, 1998, s. 22)

Yeni çevre araştırmalarında çoğulculuğun sosyal estetiğinin sağlanabilmesi için, değerlerin ve yaşam stillerinin biraraya getirilip, sınıflandırılmasına çalışılmaktadır. Bu bağlamda Avrupa'da kamusal alanda sosyal araştırmalar yapan Sinüs Enstitüsü dokuz farklı sosyal tabakanın bulunduğunu saptamıştır: Tutucu, dar çevre insanı, geleneksel işçi, geleneksel olmayan işçi, yeni işveren, kariyer odaklı, liberal-teknokrat, hedonist ve alternatif.

Bu farklı tipolojilerin ortaya çıkmasıyla, öğrenmede farklı ilgi ve etkinliklere gerek duyulduğu da belirlenmiştir. Toplumu oluşturan bu parçalar birer yapıdır –diğer gözlemciler, başka farklılıkları dikkate alır.

Konumuz için şu saptamalar önemli olacaktır:

- a) Sosyal yapılandırmacılık, yapılarımızın toplumsal bağlantılarıyla oluşup, değiştiğine dikkati çeker.
- b) Ayrıca, bireysel yapılarımız kollektif ve kültürel (sosyal tabaka, yaş, cinsiyet, meslek ve çevreye bağlı) anlam modellerinin içine yerleşir.
- c) Eğitim; özellikle de yetişkin eğitimi, bireyler arasında giderek büyüyen izolasyona karşı önlemler almak ve farklı çevre ve nesillerarası iletişimi mümkün kılmak gibi bir görev üstlenmek durumundadır. (Siebert, 1998, s. 34)

## 2. BÖLÜM

### 2.1. Eğitimde Yapılandırmacılık Anlayışı

Yapılandırmacılık teorisi bilginin ne olduğunu araştıran, bu nedenle öğrenmenin doğasıyla ilgilenen felsefi bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım tek bir disipline yönelik olmaması dışında, tüm disiplinlerden de etkilenen bir anlayışa sahiptir.

Eğitimbilim de benzer bir şekilde disiplinlerarası bir etkinlik alanı olmasının yanı sıra, temel amacının da aynı şekilde öğrenme ve bilgi odaklı olması nedeniyle yapılandırmacılık teorisiyle doğal olarak bir araya gelir..

Geçtiğimiz yüzyılda ortaya çıkan sosyal bilimler teriminin gelişimini izlemek, yapılandırmacılığın doğuşunda ve gelişiminde etkili olan geleneksel bilim imgesine dönük felsefi tartışmaların ve bu tartışmalar sonucunda ortaya çıkan yeni bir bilim imgesinin anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Yer yer insanbilimleri, tin bilimleri ya da kültür bilimleri olarak da nitelenen sosyal bilim terimini ilk kullananlar, toplumu incelemek için, kökeni 16. yüzyıllara değin geriye uzanan modern doğa bilimi ilkelerini temel alan ve onu doğa bilimleri örneğinde yapılandıran, bilimin birliğine inanmış olan düşünürlerdir. Bir diğer deyişle, S. Simon., A. Comte gibi düşünürlerde ontolojik ve epistemolojik bir temel bulan sosyal bilim kavramı, doğa bilimi örnek alınarak yapılandırılmıştır (Goldmann, 1998: 42 vd.). Natüralist/doğalcı yaklaşım olarak da adlandırılan bu model, Kepler, Galileo, Newton, Darwin vb.

gibi modern doğa bilimcilerin kullandığı, evrenselci-nesnelci bir modeldir (Aydın, 2007, s. 2).

Sosyal bilimlerin doğa bilimlere eşdeğer yürütülmesinin ardında şüphesiz kesinlik arayışı yatmaktaydı. Matematik alanında neden-sonuç ilişkisinin açıklanabilirliği, elde edilen sonuçların ispat edilebilir olması, somut bir gerçekliğe ve böylelikle evrensel bilime hizmet etmekteydi. Ancak, bu nesnelci-evrenselci modelin karşısında zaman zaman beliren öznelci-tekilci bir bilim imgesi de felsefe tarihinde dikkati çekmektedir.

İlkçağda sofistlerin, kimi septiklerin, ortaçağın sonlarında nominalistlerin, yeni çağda Paskal, Herder, Hamann, Goethe gibi romantiklerin, Vico gibi irrasyonalist düşünürlerin de öznelci-tekilci bilim anlayışını savundukları görülmüştür. Bu anlayışa göre doğa, tam bir kozmoz değil, daha çok kaostur; doğada akılsal olarak kavranan unsurlar olsa da, o, özü itibarıyla akıldışıdır; doğa hiyerarşik değil, heterarşiktir; mekanik değil, organiktir. Doğa bütünüyle düzenli değildir, tersine büyük bölümüyle anarşiktir (Özlem, 2001, s. 57).

H. Aydın'a göre özellikle Alman düşünme geleneğinde Yeni Kantçı düşünürlerle rasyonalist ve empirist gelenekleri uzlaştırmaya çalışan bir anlayış ortaya çıkmış, sosyal bilimlerde doğa bilimlerinden farklı bir yöntem bilimine yönelinmiştir.

Çünkü onlarca artık konu doğa değil, insan ve kültürdür. Bu yüzden onların konusu tarihseldir ve konu alanındaki her şey tekillik arz eder; çünkü olayların aynen tekrarı diye bir şey yoktur. Her olay, belli bir sosyo-kültürel ve tarihsel bağlamda biricikliği içerisinde gerçekleşir. (...) Bu alanda genel yasalar elde edilemeyeceği için yasa olgu ilişkisi değil, insansal amaç-eylem ilişkisi söz konusudur (Winch, 1994: 49 vd.). (...) Bu dünyada determinizm değil, olasılık ve rastlantı söz konusudur. Bu yüzden sosyal olaylar dünyası ancak belli perspektifler altında incelenebilir; bu dünyanın kendisi göreceli olduğu için, onu incelemek de ancak göreceli bir yaklaşımla olasıdır (Aydın, 2007, s. 4).



Doğan Özlem'e göre son dönemlerin moda felsefi akımı postmodernizmin etkisi de Anglo-Amerikan kültür dünyasında yeni bir öznelci sosyal bilim paradigmasını ortaya çıkarmış ve bilim aşğıdaki özelliklerle öne çıkan bir olgu olarak vurgulanmaya başlamıştır.

1. Gerçeklik karmaşıktır; onda çeşitlilik, karşılıklı etkileşim, özgüllük ağır basar.
2. Gerçeklik hiyerarşik değil heterarşıktır; onda birbirine bağı olmayan birden fazla düzen olabilir.
3. Gerçekliğin holistik ve harmonik bir yapısı yoktur.
4. Gerçekliğe mekanizm hakim değildir; o mekanik bir bütünlük halinde ele alınamaz.
5. Gelecek belirsizdir; dolayısıyla bilim önceden bilme, önceden söyleme imkanına sahip değildir.
6. Doğrudan nedensellik, yani her nedenin bir sonuç doğurduğunu ifade eden tek yönlü bir nedensellik yoktur. Sadece karşılıklı etkileşim vardır.
7. Gözlemci belli bir perspektife sahiptir; dolayısıyla o incelediği olaya veya olguya fiilen katılır; gözlemciyi gözlenenden ayıran bir mesafe yoktur.
8. Nesnellik diye bir şey yoktur; sadece perspektife bağımlı nesnelere hakkında söz etme diye bir şey vardır; bir şey yalnızca, ona bakıldığı yerden görüldüğü kadar bilinebilir.
9. Tümel/mükemmel/saltık bilgi yoktur.
10. Özne-merkezcilik terk edilmelidir; çünkü öznenin kendisi esasında öznelarası bir ortamda var olabilir.
11. Bilgi gerçekliğe tekabül eden, öznenin bireysel çabasıyla ortaya çıkarılan bir şey değildir; o öznelarası ortamında birlikte oluşturulan ve tarihsel olarak hep değişen bir şeydir.

12. Tarih ve toplum dünyasından bağımsız değişken yoktur; her şey birbirine bağımlıdır; tüm değişkenler bağımlıdır.
13. Sosyal hayatın bilgisi, zorunlu olarak öznelarasıdır.
14. Sosyal hayatın bilgisi, belirtilen tüm bu hususlara bağlı olarak, ancak ve sadece yorumdur (Özlem, 2001, s. 61).

Sosyal bilimlerin doğa bilimlerden farklı yöntemlerle ele alınmasını gerektiren bu yeni anlayış çerçevesinde yeni bir bilim imgesi ortaya konulurken, eğitimbilim alanında da bu dönüşümler gecikmeksizin etkisini gösterdi. Doğa bilimlerinin anlayışına uygun olarak eğitime uyarlanan davranışçılık yöntemi 20. yüzyılın ortalarından itibaren eleştirilmeye ve yeni bilim ilkeleri doğrultusunda sorgulanmaya başlandı. Postmodern çağın ve yeni bilimsel çalışmaların ışığında yapılandırmacılık, öğrenmeyi yeni anlayışlara uygun olarak inceleyen yaklaşımlardan biri olarak ortaya çıktı.

## **2.2. Yapılandırmacı Eğitim Anlayışına Göre Bilgi**

İnsanların kişisel deneyimleri ve düşünceleri sonucunda, kendilerine özgü zihinsel bir model oluşturup, kişinin kendi yöntemleriyle bilgiye ulaştıkları yaklaşıma yapılandırıcı yaklaşım denebilir kısaca. Bu yaklaşımın temel dayanakları eğitim psikologlarının araştırma ve düşüncelerine dayandırılmaktadır.

Bu yaklaşımın en belirgin farkı bilginin kişiden kişiye farklı anlamlar taşıyabilmesi, yani bilginin göreceli bir olgu olarak kabul edilmesidir. Birisi için belli bir anlamı olan bir şey, diğeri için aynı anlamı taşımayabilir.

Yapılandırma kavramını ilk kez ortaya atan ve bu akımın kurucusu kabul edilen eğitim psikologlarından Piaget, “bilgi, bütün bir şekilde bir insandan diğer bir insana

iletilemez. İnsanların kendi bilgilerini ve kendi anlayışlarını yapılandırmaları gerekir” düşüncesiyle adeta bu yaklaşımın temellerini atmıştır. Bilişsel yapılandırmacılık olarak adlandırılabilen Piaget’in yapılandırmacılık anlayışına göre bilgi, her bireyin kendi zihninde, kendine özgü olarak inşa edilir. Birey çevresiyle de etkileşerek oluşturduğu bilişsel yapıları ve deneyimlerini sonraki öğrenmelerinde de yapılandırarak zihinsel gelişimini aralıksız sürdürür.

Bundan sonra, sırasıyla, farklı yapılandırmacılık türlerine ilişkin temel varsayımlar tablolar halinde ortaya konulacaktır.

### **Bilişsel Yapılandırmacılık ile İlgili Temel Varsayımlar**

<b>J. Piaget</b>	<b>Temel Varsayımlar</b>
	<ol style="list-style-type: none"><li>1. İnsan zihni ve biyolojik organizmalar benzer biçimde işler. Çünkü her ikisi de sürekli çevreyle etkileşim içerisinde organize olmuş sistemlerdir.</li><li>2. Bilgi, bireyin çevreyle etkileşiminin bir ürünüdür ve birey tarafından, bilişsel yapılar aracılığıyla yapılandırılır.</li><li>3. Bilişsel gelişim, özde düşünsel-mantıksal gelişimi ifade eder ve çocukluktan erişkinliğe doğru gidildikçe mantıksal düşünme ağır basar.</li></ol> <p>Bilişsel Gelişimin Sonuçları:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Eylem şemalarının oluşması, somut ve soyut işlemler.</li></ul>

	<p>Bilişsel Gelişimin Öğeleri:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Özümleme, uyumlulaştırma ve dengeleme.</li></ul> <p>4. Mantıksal düşünme yeteneği, akran ve öğretmen ile etkileşimle desteklenerek fiziksel nesnelere deneyimlenmesini sağlar.</p> <p>5. Öğrenme, bireyin zihninde gerçekleşen bireysel-bilişsel yapılardan etkilenen bir süreçtir ve öğrenmede, özümleme, uyumlulaştırma ve dengeleme önemli bir rol oynar.</p>
--	---

(Aydın, 2007, s. 15)

Bireyi öne çıkaran, ancak toplumsal etkileri göz ardı ettiği gerekçesiyle Piaget'nin yaklaşımını eleştiren L. S. Vygotsky, bilgi inşası ve anlam oluşturmada çevrenin birey üzerindeki sosyokültürel etkisine dikkati çeker. Sosyal Yapılandırmacılık olarak tanımlanabilecek bu yaklaşımda bilgi, iki ya da daha fazla kişi arasında oluşturulur; sosyal etkileşim çok önemlidir. Çocuklar anlamları içinde yaşadıkları kültüre bağlı olarak yapılandırır, bilgiyi dil ve semboller aracılığıyla ifade ederler. Gerçeklik bireyin dil ve kültürü aracılığıyla yapılandırılır. Sosyokültürel etkilere öncelik veren Vygotsky, üst düzey bilişsel süreçlerin evriminin, sosyalden (bireylerarası), bireylerle doğru ilerlediğini ileri sürmektedir. Vygotsky'ye göre, bilişsel gelişim çevreden bireye doğrudur. Çocuklar dışdünyadaki insanlar arasında etkileşimi izler; buna göre diğerleri ile etkileşim kurarlar ve böylelikle kendilerini geliştirme olanağı bulurlar.

G. Koç ve M. Demirel'e göre sosyokültürel etkilere öncelik veren Vygotsky, üst düzey bilişsel süreçlerin evriminin, sosyalden (bireylerarası) bireysele doğru ilerlediğini ileri sürmektedir. Vygotsky'ye göre, bilişsel gelişim çevreden bireye doğrudur. Çocuklar dışdünyadaki insanlar arasında geçen etkileşimi izlerler, diğerleri ile etkileşim kurarlar ve tüm bu etkileşimleri kendi gelişimleri için kullanırlar. (Koç/Demirel, 2006)

## Sosyal Yapılandırıcılık ile İlgili Temel Varsayımlar

L.S. Vygotsky	Temel Varsayımlar
	<ol style="list-style-type: none"><li>1. İnsanın bilişsel etkinlikleri şu temeller üzerinde yapılıdır.<ul style="list-style-type: none"><li>• İnsan zihninin doğası.</li><li>• İnsanın biyolojik yapısı, kültürel, tarihsel, psikolojik gelişimi.</li><li>• İnsanda ortaya çıkan psikolojik süreçler.</li><li>• İnsanda ortaya çıkan dinamik psikolojik süreçlerin deneysel yöntemlerle araştırılması.</li></ul></li><li>2. Bilgi, toplumsal-kültürel bir bağlamda inşa edilir.</li><li>3. Dilsel-sembol sistemleri, eylemsel olarak çevreye uyum sürecinde insanlar tarafından geliştirilmiştir.</li><li>4. Dil ve kültür, bireylerin nesnel dünyasını anlamlandırmasını etkiler.</li></ol> <p>Bilişsel Gelişimin Öğeleri:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kültürün temel sembolleri ve kültürel gelişim üzerinde düşünme.</li><li>• Karmaşık fonksiyonlar bireylerin toplumsal etkileşimiyle başlar ve yavaş yavaş anlamlar elde edilir ve anlamlar öğrenenler tarafından içselleştirilir.</li><li>• Çocuğun iletişim biçimi olarak ilk öğrendiği şey, konuşma ve diğer sembollerdir; çocuk yavaş yavaş düşüncenin yapısını ve düşüncesini yönetmeyi öğrenir.</li></ul> <ol style="list-style-type: none"><li>5. Öğrenme, toplumsal-kültürel bir ortamda dilsel bir bağlamda gerçekleşir ve sosyal etkileşimin bir ürünüdür.</li><li>6. Öğrenmeler, salt gelişim dönemine bağlı değildir, çoğu kez gelişimin önündedir; çünkü öğrenme gelişimi etkiler ve yönlendirir. Bu yüzden kişinin kendi başına öğrenebileceği şey ile başkasının yardımı ile öğrenebileceği şey arasındaki farkı görmek önemlidir.</li></ol>

(Aydın, 2007, s. 15)

Ernst von Glasersfeld tarafından geliştirilen ‘Radikal Yapılandırmacılık’, Piaget’ nin bilgi teorisi ile ilgili çalışmalarına dayanır. “*Radikal yapılandırmacılık felsefedeki şüpheli geleneğine dayanması ve şeylerin varoluşu, yani ontolojiyle ilgili olarak kurduğu pragmatik ilişki nedeniyle radikaldir*”. (Lindemann, 2006, s. 13)

Glasersfeld’e göre ise bilgi bireyin gözlem ve algı yetenekleri sayesinde kendi bilişsel hareketleri sonucu oluşturulur. Glasersfeld’in düşüncesine göre nesnel gerçeklik diye bir şeyden söz edilemeyeceği gibi, her bireyin gerçeklikle ilgili kendi deneyim ve algılarından yola çıkarak, ancak kendine özgü gerçeklikler inşa edebileceği ve her bireyde farklı olarak ortaya çıkan görüşlerden hangisinin doğru olduğuna dair saptama yapılamayacağı anlamı bulunmaktadır (Aydın, 2007, s. 20).

### **Radikal Yapılandırmacılık ile İlgili Temel Varsayımlar**

<b>Ernst von Glasersfeld</b>	<b>Temel Varsayımlar</b>
	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Nesnel gerçeklik, yani kendinde şey bilinemez.</li><li>2. Bilgi, bireysel bilişsel yapılarca inşa edilir.</li><li>3. Bilgi, belli bir perspektifin ürünüdür ve görecelidir.</li><li>4. Her bireyin nesnel dünyasına ilişkin inancı biriciktir ve diğeriyle karşılaştırılmaz.</li></ol> <p>Bilişsel Gelişimin Öğeleri:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Bireysel-bilişsel yapılar</li><li>• Bireylerin öznel duyumu</li><li>• Öznel duyuların ya da öznel inançların pratik ve yararlı değeri</li></ul>

(Aydın, 2007, s. 20)

Matthews'a göre farklı bakış açılarıyla oluşturulan yapılandırmacılık teorileri olsa da, yapılandırmacılık teorisinin ortak ontolojik ve epistemolojik saptamaları aşağıda sıralanmıştır:

- a- Bilgi, gözlemciden bağımsız bir dünyaya işaret etmez.
- b- Bilgi için gözlemciden bağımsız bir dünya söz konusu değildir; bu yüzden bilginin doğruluğuna ilişkin uygunluk kuramı doğru değildir.
- c- Bilgi, birey tarafından, tarihsel ve kültürel bir bağlamda yaratılır.
- d- Bilgi, dış dünyadan çok, bireysel deneyimlere gönderme yapar.
- e- Bilgi, bireysel kavramsal yapılar tarafından oluşturulur.
- f- Kavramsal yapılar, bireyler onları yaşamsal deneyimleriyle ilişkilendirdiklerinde bilgiyi oluştururlar; bu açıdan yapılandırmacılık pragmatizmin bir türüdür.
- g- Tercihe değer, bilgikuramsal kavramsal yapı bulunmamaktadır; çünkü yapılandırmacılık göreceli bir doktrindir.
- h- Bilgi, deneyimlenen gerçekliğin uygun bir biçimde düzene sokulmasıdır.
- i- Deneyimin dışında, rasyonel olarak ulaşılabilir bir gerçeklik bulunmamaktadır (Matthews, 1993; aktaran Aydın, 2007 s. 22)

Oldukça kompleks ve eklektik bir yapıya sahip olan felsefi yapılandırmacılıkta felsefe tarihindeki düşünürlerin izlerini görmek çok kolaydır.

Yapılandırmacılığın, tek bildiğim hiçbir şey bilmediğim diyen Socrates; duyumla bilgi arasında ilişki kuran Aristoteles; nesnelere duyuma ait olduğunu ve nesnel olmadığını, bu açıdan bildiklerimizin aslında idealarımız olduğunu söyleyen J. Locke; J. Locke'un birincil ve ikincil nitelik ayrımını yadsıyıp, deneyciliği mantıksal sonucuna götürerek, varlığı algılanmaya indirgeyen ve var olmak algılanmaktır diyen G. Berkeley, ontolojik gerçekliğin bilinemeyeceğini, bilinebilir olanın sadece görünüş olduğunu ve bu



görünüşün de anlığın ve görünün kategorileri tarafından belirlendiğini söyleyen I. Kant; bildiğimizin sadece zihnimizde imgesini oluşturduklarımızdan ibaret olduğunu ileri süren Vico; tüm bilgimizin belli bir perspektifin ürünü olduğunu söyleyen ve Apollon-Dionysos benzetmesine başvurarak modern bilginin nesnelliğe vurgusuyla duyguları öldürmeye çalıştığını ileri sürerek onu eleştiren F. W. Nietzsche; bilgiyi ve doğruyu araçsallaştırıp, özne-nesne ayrımını yadsıyan ve nesnel bilginin olamayacağını savlayan J. Dewey; bilginin belli bir kültürün ürünü olduğunu, bu açıdan onun sosyokültürel açıdan koşullu olduğunu ve bu haliyle evrensel ve nesnel bilgiden söz edilemeyeceğini ima eden T. Kuhn ve bilgide dile vurgu yapan ve dilin sınırıyla bilginin sınırını özdeşleştiren Wittgenstein gibi düşünürlerin felsefi anlayışından kimi etkiler taşıdığını ileri sürmek, aslında belli açılardan olumlu olabilir. Ancak yine de, anılan düşünürlerin hiçbirisinin felsefi anlayışının tümüyle yapılandırmacı anlayışa indirgenemeyeceğini söylemek gerekir; çünkü bu düşünürlerin felsefi söylemleri ne özdeş ne de tek biçimlidir (Aydın, 2007, s. 24).

Her düşüncenin temellerini içinde bulunduğu çağ ve koşulların biçimlendirdiği gibi, yapılandırmacılık teorisinde de kendi çağına ait özellikler taşıdığı dikkati çekmekte, sadece bir öğrenme yaklaşımı olması dışında adeta çağına ayna tuttuğu görülmektedir.

Felsefe bir bilgi dalı ve düşünme biçimi olarak Eskiçağdan itibaren insan ve toplum üzerine sorular sormaya başlamış ve bu sayede günümüz düşünce hayatına etkilerinin yanı sıra, o çağın koşulları hakkında da bilgi aktarabilmiştir.

Eskiçağ sonunda felsefede aydınlanma akımı olarak ortaya çıkan yeni bir anlayış gelişmiş; bu anlayış Eskiçağ döneminin eleştirisi ve insanlığın beklentilerinden oluşan bir sentez olarak kendini göstermiştir. Toplumun ortak inançlar, ideolojiler ve kuralları yerine insanın kendisi, birey olarak, merkeze oturmuştur. Aynı dönemde

doğa bilimlerinin etkisi artmış, rasyonel düşünme öne çıkmıştır. Fransız İhtilali ile kilise ve aristokrat hükümranlılığı sona ermiş, bireyselleşme kültür ve politikada etkin farklar yaratmaya başlamıştır.

Endüstrileşme ile Modernçığa geçiş yaşanmaya başlamıştır. İki dünya savaşıyla beraber teknik buluşlar, kültürel devrimler, kadın-erkek eşitliği, işçi sınıfı hareketi, laiklik, marksizm, faşizm, liberalizm ile Modernçığ biçimlenmiştir.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren demokrasi, insan hakları gibi siyasi kavramların öne çıkmasının yanı sıra, kapitalist bir anlayış da benimsenerek, bireyin hem vatandaş hem de tüketici, oy veren bir vatandaş olduğu kadar, üreten bir işçi olduğu vurgulanmaya başlamıştır.

1968 öğrenci hareketi bireylere serbest alan tanımayan ve uyum zorunluluğu getiren teknokrat rejime karşı bir ayaklanma hareketi olup, aşırı rasyonalist düzenin insanların hayalgücünü sınırladığı noktasına işaret etmeye başlamıştır. Bu sırada ortaya çıkan edebiyat, sanat ve kültür anlayışları, insanların irrasyonel taraflarının dışavurumlarını da sergiler olmuştur.

Buna bağlı olarak bir yandan da postmodern tutum çağın koşullarını eleştirmeyi üstlenmeye başlamıştır; geçmişten bugüne kadar elde edilmiş olan bilgiler, gelecek için öngörülen düşüncelerle bir araya getirilmiş; bilimden, sanata, toplumsal yaşamdan, bireysel bakışa kadar herşey, herkes bu akımın bir parçası haline gelmiştir. Gilles Deleuze, Jacques Derrida gibi düşünürler de bugüne kadar insan ve dünya anlayışının sonucu olarak kabul gören tekanlamlılığa, sabit kararlara, kesin tanımlamalara karşı çıkararak, yeni bir felsefe anlayışı oluşturmaya başlamışlardır. Bu postmodern akımın temel kaygısı ise çoğulculuk ve hoşgörüdür.

Bu tezin konusu olan yapılandırmacılık yaklaşımı da, bu postmodern dönemin özelliklerini barındıran bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Bir yandan tarih boyunca ortaya konulan düşünce ve anlayışları taşıyan; diğer yandan da günümüz düşünce ve anlayışlarını yansıtan eklektik bir yapıya; bireyin önemini, refahını ve biricikliğini vurgulayan pragmatik bir anlayışa; toplumda farklı bireylerin küresel bir dünyada yaşaması gerçeğinden hareketle, çoğulcu demokrasi, kültürlerarası farkındalık, toplum hizmeti gibi kavramlara yaslanan postmodern temelli yapılandırmacılık kendini göstermiştir. Ayrıca yapılandırmacılık tek bir disipline bağlı olmaksızın, birçok disiplinden yararlanan, ancak özellikle doğa bilimleriyle, toplum bilimlerinden etkilenen bir bilgi kuramını da içermektedir.

### **2.3. Yapılandırmacı Eğitim Anlayışına Göre Öğrenme**

Yapılandırmacılık ilkesine göre öğrenmek bireyin kendi zihninde gerçekleştirdiği bilişsel bir etkinliktir. Buna göre eğitim aracılığıyla aktarılması gereken bir gerçeklik olgusu düşüncesi artık geçerliliğini kaybetmiştir. Gerçeklik bireyin kendi öğrendiklerine bağlı olarak oluşturulur. Öğrenilmiş ve deneyimlenmiş gerçeklik ise bireyin yaşantısıdır. Aynı şekilde birey kendisini de öğrenir. Bireyin kendine yönelik düşünceleriyle, yaşama dair düşünceleri ayrılmaz bir bütündür. Anlatmak ve yansıtmak ise bireyin kimliğini bulması, kavramları oluşturması için zorunlu eylemlerdir.

İnsanlar için öğrenmek yaşamboyu devam eden bir gerçeklik arayışı olup, sadece kullanışsal açıdan gerekli (pragmatik) gerçekliğin değil, akla uygun (rasyonel) gerçekliğin de peşindedir. Ancak yaşamda ilerlerken sosyal değişimlerle birlikte akla uygunlukla ilgili algılama da değişikliğe uğrar. Bu nedenle yapılandırmacılıkta kesin bir öğrenme yerine, esnek, geliştirilebilir ve eleştirel bir öğrenme anlayışı bulunmaktadır.

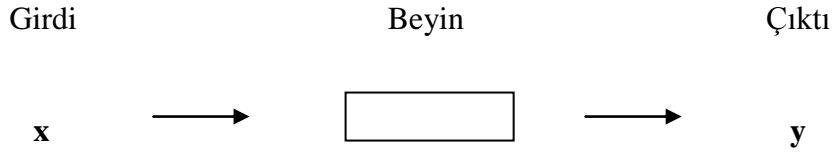
Ayrıca, bir arada yaşayabilmek için farklı açılardan düşünmek, farklı düşünceleri anlayabilmeyi öğrenmek, toplum sözleşmesine bağlı bireyler için vazgeçilmez olmalıdır (Siebert, 2005, s. 47).

#### **2.4. Eğitimde Yapılandırmacılık Teorisine İlişkin Uygulamalar**

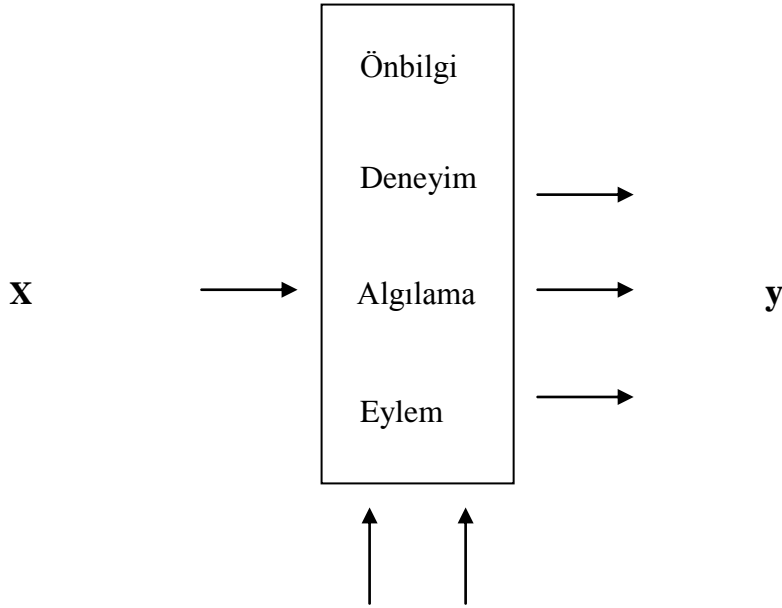
Yapılandırmacılık teorisine göre birey edilgen bir alıcı olarak değil, etkin bir katılımcı olarak öğrenir. Öğrenme eyleminde bulunurken algıları, deneyimleri, duyguları, önceden edinilmiş bilgileri, hatıraları ile adeta bilişsel bir çalışma oluşturur ve sadece kendine özgü, biricik, özel bir anlama biçimi geliştirir. Bu nedenle her bireyin dünyayı algılama şekli kendine özgüdür ve hiçbir bireyin algısı bir başka bireyin algısıyla kesinlik içinde örtüşmez; örtüşmüş olsa bile bu bilinemez. Ancak, bilişsel ve radikal yapılandırmacılıkla eleştirel olarak gelişen toplumsal yapılandırmacılığa göre ise anlam yapılandırmaları bu kadar biricik ve bireye özgü gerçekleşemez. Çünkü toplum içinde yer alan bireyler düşünme edimlerini tek başına gerçekleştirirler bile, yaşantılarında kullandıkları ortak dil, sembol ve kültürlerin onları etkileyerek, bilgiyi belli bir bağlamda ancak kavrayacaklarına ilişkin bir anlayış söz konusudur.

Bireye ya da topluma özgü de olsa öğrenmek anlamların yapılandırılması ise, eğitimbilim açısından ne anlama geldiği ve hangi yöntemlerin, ne nedenlerle kullanılmasının önemli olduğunun bilinmesi gerekmektedir.

Foerster'e göre insanlar "basit makineler" olarak görülmektedirler:



Ancak kendi kendine eyleyen insan beyni "basit bir makine değildir."



(von Foerster,1996, s. 20)

Öğretenin, öğrencilerini kendi bilgisini aktaracağı adresler olarak gördüğü mü, yoksa kendi gerçekliklerini oluşturan bireyler olarak mı kabul ettiği noktasının eğitim politikası açısından farklılık yaratması kaçınılmazdır.

Yapılandırmacılık eklektik ve pragmatik yapısı gereği eski öğrenme teorilerinin sunduğu yöntem ve anlayışları (örneğin taklit ederek öğrenme, ödülle pekiştirme) tümüyle reddetmez; ancak yeni öğrenme anlayışına uygun olarak bağlantı kurar. Yapılandırmacılık yaklaşımında 'ne' sorusu yerine, 'nasıl' sorgusu öne çıkarılmaktadır.

### 2.4.1. Öğrenci Merkezli Eğitim

Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre öğrenen üzerine yoğunlaşarak konu/ders odaklı olmak yerine, öğrenenin ön bilgileri, deneyim ve algılama düzeyleri dikkate alınarak öğrenme süreci tasarlanmalıdır. Geleneksel eğitim anlayışının tersine yapılandırmacılıkta sadece öğrenci merkezli bir eğitim değil, daha çok öğretmen-öğrenci etkileşiminin ön plana çıktığı bir sınıf ortamından söz edilmektedir.

### 2.4.2. Sosyal Etkileşim Yoluyla Eğitim

Akran eğitimi: “Çocuklar bir çok kavramı sosyal etkileşimleri sırasında öğrenirler. Bu etkileşimi arttırmak için öğrenme ortamlarını yapılandırmak öğrenmeyi kolaylaştırır” (Schunk, 2009, s. 275). Örneğin bir beceri ya da kazanımın bir akranı tarafından bir öğrenciye öğretilmesinin verimli sonuçlar doğurması dışında, dersin yapısına dinamizm katarak, öğrenciler arasında işbirliğini teşvik edecek ve öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin olmalarına yol açacaktır.

Sınıf içi tartışma: Hedef konunun derinlemesine ele alınması ve farklı görüşlerin olduğunun da anlaşılmasıyla, öğrenmeyi pekiştiren bir yöntem olarak ortaya çıkacaktır. Ayrıca toplum hayatında gerekli olan tartışma kültürünün önemi ve ilkeleri de bu yöntemle aktarılabilir, yapılandırmacılık anlayışı ve yeni bilim imgesine göre görelilik ilkesi, ve tek bir doğrunun olmadığı anlayışı yaşantı yoluyla öğrencilere kazandırılacaktır.

### **2.4.3. Motivasyon Yoluyla Eğitim**

Öğrenme konusunda öğrenci için önemli olabilecek amaç, hedef veya yararın öne çıkarılması yoluyla, aktarılacak konuya ilgi uyandırarak, öğrencinin doğal öğrenme güdüsü harekete geçirilecektir.

### **2.4.4. Öğrenmeyi Öğreten Eğitim**

Yapılandırmacı eğitimde önemli olan, hedeflenen bir bilginin hedeflendiği biçimde aktarılmasını sağlamaktan öte, öğrenme sürecinin öğrenci tarafından etkin kullanılmasını sağlamaktır.

Bu nedenle J. L. Bencze öğrenciler düşünceleri üzerinde nasıl düşüneceklerini öğrenmeye, inançlarını nasıl sorgulayacakları konusuna yönleme, yeni bilgi elde etmek için alternatif yollara ihtiyaçları olduğunu söyler ve bunu öğrenmeyi öğrenmenin koşulu görür. Öğrenmeyi öğrenmek kavramsal dönüşüm, yeni beceriler edinme, kavram haritaları geliştirme vb. konusunda gelişimi gerektirir (...) (aktaran Aydın, 2007, s.59).

### **2.4.5. Değerleri Dikkate Alan Eğitim**

Yapılandırmacılık teorisinin en önemli tezlerinden biri de günlük hayatla olan bağlantısıdır. Öğrenme hayata ve hayati eylemlere sıkıca bağlıdır. Öğrenilen öğretilerin gerçek hayatta olumlu eylemlere katkı sağlaması amaçlanabileceği gibi, olumsuz eylemler de kendini gösterebilir. Öğrenen birey topluma faydalı bir bilim adamı da olmak isteyebilir, iflah olmaz bir düzenbaz da. Nitekim öğrenme değerden bağımsız olarak gerçekleşir. Bu nedenle yapılandırmacılık eğitim anlayışında mutlaka değerlere de yer verilmeli; öğrenenin öğrendiklerinden sorumlu olduğu bilinci özellikle ve özel bir çabayla yerleştirilmelidir.

## 2.5. Yapılandırmacı Eğitimde Öğretmenin Rolü

Geleneksel eğitim yönteminde öğretmen merkezli uygulamaların tersine, öğrenci merkezli anlayışta öğretmenin rolü daha az önemli olmamış, sadece işlev ve amaçları farklılaşmıştır. Marlowe'e göre *“yapılandırmacı sınıflarda öğretmen; kendi gelişimlerini izlemeleri, öğrenme ve nitelikli çalışma için ölçüt hazırlamaları ve kendilerini geliştirici plan hazırlamaları için öğrenenlere yardımcı olmaktadır.”* (aktaran Demirel/Yurdakul, 2010, s. 53)

Yeni öğretmenin özellikleri, konuya ilişkin son kaynaklara göre şöyle sıralanmaktadır:

- Öğretmen öğretmeye teşvik eden bir rehberdir.
- Öğretim ortamının adaletini ve güvenliğini tesis eder.
- Öğrencileri inisiyatif kullanmaya ve özgün olmaya yönlendirir.
- Öğrencileri araştırma, gözlem ve deney yapmak konusunda cesaretlendirir.
- Öğrenmede deneyim ve ön bilgilerin önemini bilir; yanlış ön bilgileri düzeltir.
- Ezber gerektiren bilgiler aktarmak yerine, yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünmeyi merkeze alan çalışmalar yapar.
- Proje çalışmalarına ağırlık verir; yaparak-yaşayarak öğrenme prensibine odaklanır.
- Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmasını, işbirliği yapmalarını ve grup çalışmalarını destekler.
- Açık uçlu sorularla öğrencilerin düşünme, sorgulama ve soru sorma becerilerini geliştirir.
- Dersin işlenişine katkı sağlayan zengin, ilgi çekici, görsel materyaller bulundurur veya öğrencilerle beraber hazırlar.



- Eğitim teknolojilerini üst düzeyde kullanma becerisine sahip olur ve derslerde kullanır.
- Yöntem konusunda bilgili ve esnektir. Öğrencilerinin farklılıklarını tanır, uygun yöntemleri seçebilir.
- Öğrenmenin değerlendirilmesinde sonuçtan çok, sürece önem verir. Değerlendirmelerini farklı ölçütlerle belirler (Aydın, 2007, s. 63)

## 3. BÖLÜM

### 3.1. Eğitimde Yapılandırmacılık Teorisine Yönelik Eleştiriler

Yapılandırmacılıkla yeni bilim anlayışının ışığında bireyin nasıl öğrendiğine dair yeni yaklaşımlar oluşurken, temel olgusu öğrenme olan eğitimbilim de ortaya çıkan bu sonuçları dikkate almak durumunda kalmıştır.

Modern çağın geleneksel eğitim anlayışı olan davranışçılık ve bilgiyi işleme kuramı da tıpkı yapılandırmacılığın içinde bulunduğu postmodern çağı yansıması gibi, kendi çağını yansıtmaktaydı. Eğitim alanında yapılandırmacılık etkileri hissedilene dek bu alanda geçerli olan kuramsal ve eylemsel uygulamalar öğrenme olgusunu oldukça farklı bir anlayışla ele almaktaydı. Doğa bilimlerinin etkisinde pozitivist bir anlayışın hüküm sürdüğü Modern çağda evrensel doğru-kesin gerçeklik olguları var olduğu kabul edilirken, bireyin kendinden bağımsız olarak bulunan bu bilgilere ulaşması üzerinde durulmaktaydı. Öğrenmenin temel amacı mükemmel bilgiyi oluşturarak, evrensel doğrulara ulaşmaktı. Bu nedenle davranışçılık kuramını benimsemiş eğitim programlarında neyin öğretilmesi gerektiği açık olarak sıralanmış, öğrenciye nasıl öğretileceği ya da öğrencinin nasıl öğreneceği ile ilgili kaygılara pek yer verilmemiştir.

Yapılandırmacılık kuramına göre ise evrensel doğrular, mutlak gerçeklikler yoktur ve her tür bilgi ve gerçeklik bireyin bilişsel etkinliği olarak kendine özgü bir biçimde üretilir. Yapılandırmacı anlayışa göre tasarlanan eğitim programlarında ise artık neyin öğretileceği değil, nasıl öğrenileceği ve öğrenmenin nasıl desteklenebileceği konuları öne çıkmaktadır. Ancak eğitim tümüyle toplumsal ve kamusal bir etkinliktir ve yapısal nedeniyle aynı zamanda toplumsal hedefleri içerir. Eğitimden beklenen, belli ilkeler ve amaçlar doğrultusunda hareket ederek, öğrencilere belli sürenin sonunda toplumsal yaşamı açısından önemli kazanımlar elde etmesini sağlamaktır. İçinde bulunduğu topluma uyum sağlamak üzere ortak değerler ve kültürün aktarılması; içinde bulunduğu topluma katkı sağlamak için de bilgi, meslek vb. kazandırılmalıdır. Bu noktadan hareket edildiğinde zorunlu eğitim etkinliğinin yapısı gereği, yapılandırmacı yaklaşımla çelişen bazı noktaları göze çarpmaktadır:

Bu açıdan yapılandırmacılığın göreceliliği, aslında nesnel bilgiyi yok saydığı gibi, mümkün olduğunca nesnel verilere dayanan eğitimbilimini de yok saymaktadır. Bu durum, eğitim programlarında her şeye yer verileceği gibi, hatta ulusal ya da evrensel bir eğitim programı oluşturulamayacağı, her bireye ve kültüre göre doğru değiştiği için, bireysel ve yerel unsurlara ağırlık veren, bilim dışı unsurlar içeren eğitim programları oluşturulabileceği anlamına gelmektedir (Aydın, 2007, s. 31).

Yapılandırmacılık anlayışına göre bir bilginin var olduğu dahi kabul edilmezken, bilginin aktarımı nasıl gerçekleştirilebilecektir? Görecelik eşliğinde bilgiler arasındaki önem sıralaması ve doğruluk saptaması nasıl yapılabilir?

Bilgi ile bilgi olmayı ayırmaya yönelik geçerli bir dayanak bulunmamaktadır. Astroloji, akupunktur, parapsikoloji, bilim, din vb. olguların yan yana ve yaygın olduğu ortamda, hepsinin hakikatin bir ifadesi olduğunun kabul edilmesi ve bunlara eşit düzeyde geçerlilik

hakkı tanınması, özde eğitimbilimi yok etmek ve bilimle bilim olmayanı ayıracak bir ölçüt bırakmamak demektir (...) (Aydın, 2007, s. 30).

Doğru kadar yanlışın da geçerliliğinin olduğu bir ortamda herkes için ‘ortak’ sayılabilecek bir noktaya nasıl varılabilecektir?

Yapılandırımcıların bilgedeki nesnelliği yadsımaları, tüm bilgi türlerini aynı statüye tabi tutmak, hepsini eşit düzeyde geçerli saymak, ideolojileri bilgi statüsünde konumlandırmak, doğru ile yanlış arasındaki epistemolojik farkı belirsizleştirmek gibi bir dizi olumsuzluğa yol açmaktadır. Bu olumsuz sonuçlar, eğitimbilim ve yapılandırımcılığı temel alan bir eğitim programı için de içinden çıkılması olanaksız paradokslar oluşturacak niteliktedir (Aydın, 2007, s. 27).

Eğitimin temel hedefi değiştirmek olduğuna göre, yapılandırımcı bir anlayışta bireylerin ne için, nasıl değişmeleri gerektiğinin programlanarak önceden belirlenmesi mümkün görünmemektedir. Oysa toplum üyelerinin belli süreler içinde ‘zorunlu eğitim’ almaları söz konusuysa, bu sürecin belli ‘ortak’ değerler/hedefler/amaçlar çerçevesinde planlanmadan işletilmesi önce birey, sonunda da toplum üzerinde uzun erimli sakıncalar yaratabilecektir.

Bilgi olanı-bilgi olmayandan, doğruyu-doğru olmayandan, iyiyi-kötüden, güzeli-çirkinden, sanatı-sanat olmayandan ayıran ölçüt ya da ölçütlerin yadsınması, bilim, sanat, ahlak ve benzeri alanda sınırsız bir karmaşaya yol açacağı gibi, bu karmaşanın, eğitimbilim ve eğitim felsefesi açısından, neyi öğretelim, gençlere ideal olarak ne türden hedefler koyalım, onların iyi insan olmaları için öğrenme-öğretme sürecinde ne türden etkinliklere önem verelim vb. türden bir dizi sorunlara yol açacağı ortadadır (Aydın, 2007, s. 32).

Nesnel gerçekliğin olamayacağı, bilginin ise bireye özgü göreceli olduğu anlayışıyla hareket eden yapılandırmacılık teorisi, bilimin egemenliğine ve evrenselliğe karşı çıkarak, bu iki olguya dayandırılarak genelleştirilen üst anlatılara da itiraz etmektedir. Buna göre yapılandırmacı eğitim programında öne çıkarılması gereken birey ve bireye özgü çevre-kültür ve değerler olmalıdır.

Bu haliyle yapılandırmacılık, bireye ve yerelliğe vurgusuyla, ulusal ve hatta evrensel nitelikli eğitim programları oluşturulmasına engel olmak, kimi ülkelerde gözlemlediğimiz gibi, eyaletlerin, alt kültürlerin, hatta bireylerin ilgileri doğrultusunda çoğulcu bir eğitim programı oluşturulmasına olanak sağlamak gibi işlevler yüklenmiş gözükmektedir. Onun bu işlevlerinin olumsuzluklara yol açabilecek olası dört mantıksal sonucu bulunmaktadır:

1. Eğitimin bilimsellikten uzaklaşmasına ve son dönemlerde yaygınlaşan, bilim dışı dinsel, ideolojik, astrolojik, hatta söylencesel uygulamaların eğitim programlarına dahil edilmesine ya da eğitim programlarında yer alan bilim dışı unsurların varlığını meşrulaştırmasına neden olabilir.
2. Farklı alt kültürleri içinde bulunduran ulus devletlerini, ortak değerlere gönderme yapan ulusal eğitimden uzaklaştırarak yerel ağırlıklı eğitim programlarıyla ulus devletlerin ayrışmasına ve parçalanmasına neden olabilir.
3. Eğitimde merkeziyetçi ve devletçi yapıya son vererek, eğitimin yerel yönetimlere devredilmesine ve hatta, bireyseli ve yereli önemseyen özel kurumların ön plana çıkarılmasına neden olabilir.
4. Gelişmemiş, bilimsel gelişmeyi yakalayamamış toplumların gelişmemişliği içerisinde kalmalarına, bilime dayanarak bilgi ve değer üretmek yerine, salt gelişmiş toplumlar için tüketici ve potansiyel pazar olarak kalmalarına neden olabilir (Aydın, 2007, s. 43).

Yeni bilim imgesi ışığında öğrenmeyi araştıran yapılandırmacı teorinin içerdiği yaklaşımlar postmodern çağın gereklerine uygun bir anlayış ortaya koyuyor olsa da, kuramın içinde barındırdığı barış, hoşgörü, çoğulculuk, demokrasi kavramlarının bile sadece bireye özgü olması, ‘ortak’ bir anlayışla ele alınmaması, toplumlar için hayati önem taşıyan bu kavramların bütünüyle anlamsızlaşmasına neden olabilir.

Bu nedenle yapılandırmacı teorinin özel olarak eğitim alanına uyarlanması için gerekli özen ve duyarlılığın gösterilmesi; toplumu biçimlendirme gücüne sahip eğitim sürecine uygun olacak ilkelerin saptanması ve ancak ondan sonra uygulanmasına teşvik edilmesi önerilebilir.

### **3.2. Pozitivist ve Postmodern Eğitim Anlayışlarının Karşılaştırılması**

Konuya ilişkin birçok yazıda, modernitenin eğitim anlayışı ‘pozitivist’ olarak, yapılandırmacılık ise ‘postmodern’ olarak gösterilmektedir. Aşağıdaki tablo, konuyu; öğrenme, bilgi, gerçeklik algısı, doğru kavramları açısından ele almaktadır.

## Davranışçılık-Yapılandırmacılık Karşılaştırması

Değişkenler	Pozitivizm (Davranışçılık- Bilgiyi İşleme Kuramı)	Pozitivizm Ötesi (Yapılandırmacılık)
<b>Öğrenme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dış dünya gerçekliğinin bireye aktarımıdır.</li> <li>• Var olan nesnel bilgilerle bilir hale gelmektir.</li> <li>• Gerçekliğin baskısı altındadır.</li> <li>• Doğrudan öğretimle gerçekleşir.</li> <li>• Belirli bir bilgi biriminin öğrenilmesine ve her birimin bir sonrakini nasıl etkileyeceğinin mekanik olarak kestirimine dayanır.</li> <li>• Sınırlı etkinlik dizgelerinin ve manipüle edilmiş sınırlı yaşantıların tasarımıyla bilgi birimlerinin birbirinin üzerine kurulmasıyla oluşur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulmasıdır.</li> <li>• Anlamlıdır ve gerçek bir bağlamdan türer.</li> <li>• Çevre koşullarında bağımsız gerçekleşen anlam, bakış açısı kazanma ya da yeniden yapılandırma süreci olarak oluşu ve sonuçları hiç bir zaman kontrol edilemez.</li> <li>• Gerçek yaşam durumlarında ve bağlam merkezli zengin yaşantılar sayesinde kurulan özgün ilişkilerle oluşur.</li> <li>• Çok değişkenli ve değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğinin yordanması zor olan, döngüsel ve holografik bir olgudur.</li> </ul>
<b>Bilgi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bireyden bağımsızdır.</li> <li>• Bilişin dışında nesnel bir gerçekliktir.</li> <li>• Dış dünyada hazırdir ve birey tarafından erişebilir niteliktedir.</li> <li>• Dış dünyanın kopyası ya da bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emilimdir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilişin dışında var olan, bireyden bağımsız bir olgu değildir.</li> <li>• Duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümüdür.</li> <li>• Bireylerin nesnelere üzerindeki etkinlikleriyle oluşur.</li> <li>• Sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşayabilirliğini değerlendirmekten doğar.</li> </ul>
<b>Gerçeklik</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ontolojik bir gerçeklik söz konusudur.</li> <li>• Dış dünya ile iç dünyanın (bilişin) ayrımıdır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aynı sosyal ortam içinde bulunan bireylerin kendi dünya parametrelerini tanımlamak için oluşturduğu zihinsel anlamlardır.</li> <li>• Dış dünyadan ayrılan bir iç dünya (biliş) yoktur.</li> </ul>
<b>Doğru</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deneysel süreçlerle elde edilen ve bireyden bağımsız nesnel olarak indirgenen sonuçlardır (evrensel tek doğru).</li> <li>• Mükemmel bilgiyi oluşturmaktır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bireyin kendi anlamlarıyla “diğerleri”nin anlamlarının çelişmemesidir. (Çoklu bakış açısı).</li> <li>• Diğerlerinin anlamlarına karşı bireyin kendi anlamlarını test etmesidir. (Sosyal Anlam Birliği)</li> </ul>

(Demirel/Yurdakul, 2010, s. 39-40)

Tüm teorilerde olduğu gibi öğrenme teorileri de kendilerinden bir önceki teorilerle diyalektik etkileşime geçerek oluşurlar. Kimi zaman yepyeni fikirlerle, kim zaman ise eski teorilerin eksikliklerini ortaya koyup, tamamlayıcı alternatifler sunarak temellenen yeni teoriler, kendilerinden önceki teorileri çürüterek ancak geçerli hale gelirler.

Bu nedenle eğitimde yapılandırmacılık teorisinin geçerliliğini sınamak üzere kendinden önceki davranışçılık teorisine karşılaştırılması önemli bulguların ortaya çıkmasına yardımcı olabilir.

Genellikle bahsi geçen iki teorinin karşılaştırılmasında H. Aydın'ın şu yorumu önemli görünmektedir: *“Yapılandırmacılığı davranışçılığın tam karşısında konumlandırmakta, geleneksel öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığımız ve eleştirdiğimiz durumları davranışçı yaklaşıma, olmasını arzu ettiklerimizi ise, yapılandırmacı yaklaşıma yansıtıyormuş izlenimi uyandırmaktadır”* (Aydın, 2007, s.108-109).

Karşılaştırmanın ilk saptaması olarak; davranışçılığın ardında modern çağın pozitivist felsefi etkileri görülürken, yapılandırmacılığın gerisinde postmodern çağın göreceli felsefi etkileri yer almaktadır.

Sadece bu nedenle pozitivist anlayışın gereği davranışçılık teorisine ontolojik olarak bireyin dışında kendinde bir gerçeklik olgusu olduğunu, epistemolojik açıdan ise nesnel bilginin varlığını kabul eder. Buna karşılık yapılandırmacılık teorisinde ontolojik olarak kendinde bir gerçeklik olmadığı gibi, epistemolojik olarak bilgi de mutlak olmayıp, kişiye özgüdür, görecelidir.



Yapılandırmacı eğitime göre öğrenme algı yoluyla başlayıp, bilişsel süreçlerle devam eden bir etkinlik olup, bilgi ve gerçeklik bireye özgü olarak yapılandırılır. Davranışçı eğitim modelinde ise öğrenmenin mekanik olarak gerçekleştiği, nesnel bilgilerin öğrenildiği, nesnel gerçekliğin kavrandığı ve nesnel koşullara uyumlu, nesnel ölçütlere göre değiştirilen davranışların oluşturulduğu ileri sürülür. Bu noktada davranışçılık bilişsel ve duyuşsal süreçleri dikkate almayan bir tarzla sunulur. Oysa ki davranışçılık *'... biliş ve duyuş içsel süreçler olduğu için, onların nesnel gözlemin konusu olamayacaklarını bilir; biliş ve duyuşta neler olduğunun sadece davranıştan yola çıkarak kestirebileceğini ileri sürer ve bu yüzden adı davranışçı kuramdır.'* (Aydın, 2007, s. 111)

Ancak bu iki kuramın öğrenme olgusuna yaklaşımları tümüyle farklı görünmektedir. Davranışçılık teorisinde "ne öğretilmeli?" sorusuna yanıt aranırken, yapılandırmacılık teorisi "birey nasıl öğrenir?" sorusuna uygun bir anlayışla hareket eder. Bu anlayış farkı davranışçı eğitim programlarının ürün odaklı olmasını, yapılandırmacı eğitim programlarının ise sürece dayalı olarak tasarlanmasını beraberinde getirir. Ürün odaklı yaklaşımda öğrenenin öğrendikleriyle birlikte yeni gözlemlenebilir bir davranış geliştirmesi beklenir. Sürece dayalı yaklaşımda amaçlanan bireysel öğrenme potansiyelinin geliştirilmesi, düşünme yetisinin güçlendirilmesi ve bilginin yapılandırabilmesidir.

Pozitivizmde bilimden beklenen, algılar ile gerçeklik arasında doğrudan ilişki kurabilmesidir. Yapılandırmacı anlayışa göre bilimin işi algılar ile bireyin kendi dünya görüşü arasında bağlantı noktaları oluşturmaktır. Artık yeni bilim anlayışına göre bilimin işi nasıl bir dünya olduğunu açıklamak değil, algılarla ortaya çıkan

fenomenleri açıklayan sağlam teoriler geliştirmektir. Yapılandırmacılık teorisi de öğrenme fenomeni ile ilişkilidir ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini bilmek ister.

Ne öğretilmesi gerektiği anlayışıyla eğitim programlarını tasarlayan davranışçı yaklaşımda öğretmen merkezi bir konumdadır. Öğretmen bu bağlamda öğretilmesi gerekeni öğrenciye aktararak, öğrencinin gerekli (nesnel) bilgiyi edinmesini sağlar. Öğrenciler ise bireysel farklılıkları dikkate alınmaksızın, herkes için aynı şekilde ve eşit miktarda sunulan bilgileri öğrenmek durumunda bırakılır. Bu noktada bireye pasif alıcı olarak bilginin aktarıldığı vurgulansa da, öğretmene özgü öğretim teknikleriyle herkese eşit olarak sunulan bilgiyi alabilmesi ve sağlamlaştırabilmesi için her öğrencinin edindiği bilgiyi bilişsel süreçlerden geçirmesi, içselleştirip davranış değişikliği olarak yansıtması beklenmektedir. Bu da davranışçı öğretim programının program gereği öğrenciyi etkisizleştirdiği, ancak öğrenme eyleminin yine de öğrenci odaklı olduğu yolunda bir düşüncelyi doğrular.

Bireyin nasıl öğrendiği ile ilgilenen yapılandırmacılık yaklaşımına göre eğitim programları öğrenci merkezlidir. Bu anlayışa göre öne çıkarılan bireysel farklılıklar, bireysel ihtiyaçlar dikkate alınarak, eğitim programlarının içeriği esnek tutularak kişiye özgü hale getirilmiş; göreceli bilgi anlayışı ile her bireyin kendine özgü bir biçimde bilgiyi yapılındıracağı kabul edilmiştir. Ancak, öğrenenin bilgiyi yapılındırması aşamasında başvurduğu deneyim, önbilgi ve alışkanlıklar bulunmaktadır. Oysa genellikle öğrencinin deneyimi az, önbilgisi yanlış, alışkanlıkları da sınırlı olabilir ve bunların değişmeleri gerekebilir. Bu değişimi gerçekleştirebilecek kişi ise öğretmen olacaktır. Bu saptamaya göre öğrenci odaklı olarak sunulan yapılandırmacı eğitim gerçekten öğrenciyi etkin kılrsa da, öğrenme aşamasında öğretmenin rolünün de etkinliğine işaret etmektedir.

Buna göre yukarıda adı geçen eğitim yaklaşımlarının ne sadece öğrenci odaklı olduğunu, ne de sadece öğretmen odaklı olduğunu söylemek mümkündür. Hatta iki kuramın farklı amaçları olduğu dikkate alındığında ise, karşılaştırma yapmanın çok da doğru olmayacağı düşünülebilir. Bu noktada karşılaştırma yaparak, bir kuramı diğerini yok etmeye yönelik bir biçimde desteklemek ya da bir kuramın zayıf ve yetersizliklerini vurgulayarak çürütmek, eğitimin çok boyutluluğu dikkate alındığında haksız bir uygulama olacaktır.

Yaşam boyunca pek çok şeyi öğrenmemiz gerekir ve öğrendiklerimiz birbirinden farklıdır. Konuşmak, yazmak, yabancı dil, matematik, tarih, dikiş dikmek, yemek yapmak, bilgisayar kullanmak gibi farklı biçimlerdeki öğrenme alanları, farklı öğrenme koşullarını gerektireceklerdir.

Davranışçı öğrenme kuramı, klasik ve edimsel koşullanmaya dayalı davranışları nasıl öğrendiğimizi, güdülenme, tekrar, pekiştirme, ödül, ceza, genelleme, sönme gibi birtakım kavramlara başvurarak açıklamayı, sosyal öğrenme kuramı, daha çok dil, kültürel unsurlar, ahlak vb. nasıl öğrendiğimizi, Gestaltçı öğrenme sezgi, içgörü, bütünü görme gibi kavramsal öğrenmelerde zihinsel bağlantıları nasıl kurduğumuzu, bireysel yapılandırıcılık özümseme, uyarılma ve denge gibi kavramlar aracılığıyla öğrenme sırasında bilişte ne olduğunu ve daha çok bilişsel temelli öğrenmeleri vb. açıklamaya çalışmaktadır ( Aydın, 2007, s. 116).

Bu düşünceden hareketle üzerinde durulması gereken nokta tüm öğrenme kuramlarına kendi özel anlayışları ve amaçları doğrultusunda yaklaşmamız gerektiğidir. Farklı amaçlara hizmet eden, farklı türdeki öğrenme kuramlarının eski-yeni diye kronolojik bir sıralamaya sokularak, hiyerarşik olarak sınıflandırılması ve son kuramın yapılandırıcılık kuramı olması nedeniyle tartışılmaz en iyi ve en

geçerli kuram olarak kabul edilmesi, nitelikli eğitim açısından sorunlu bir yaklaşım olarak görünmektedir.

Kabul gören son eğitim yaklaşımının en yeni ve en az denenmiş eğitim teorisi olduğu düşünülürse; uzun süreli denenmiş eğitim teorilerinin yerine zamanla yeni teorilerin gelmesi gibi, yapılandırmacılık teorisinin de uygulamaları ve sonuçları izlenecek ve zaman içerisinde yeni yaklaşımlarla geliştirilecek, ya da tamamen farklı bir kuramın gölgesinde kalacaktır değerlendirmesi yapılabilir.

Günümüzde yapılandırmacılık öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışarak eğitim felsefesine önemli katkı sağlamakta ve öğrenme için ortaya somut ve değiştirilemez bir olgu sunmak yerine; yeniliğe açık, esnek, dinamik bir tutum önermektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Davranışçılık her ne kadar öğretmen merkezli olarak anılsa da, yapılandırmacılığın daha çok öğretmen merkezli olması gerektiğini vurgulamak burada önemli görünmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımı iyi algılayamamış, içselleştirememiş bir öğretmen şüphesiz onu uygulayamayacaktır; böylelikle yapılandırmacı bir eğitim gerçekleştirilememiş olacaktır.

Yapılandırmacılıktaki görecelik ilkesiyle birlikte öğretmenin konumu ele alındığında alışılmamış bir durum ortaya çıkmaktadır. Öğretmen öğretenden değildir artık; öğretmen öğrenciye öğrenmesi için eşlik eden bir kişi olarak burada konumlandırılmaktadır. Buna bağlı olarak, yapılandırmacı anlayışa göre öğretmenin hangi amaçla, nasıl rehberlik edeceği ile ilgili bilgiler de göreceli olacaktır. Hatta genel olarak hayat, okul, eğitim, öğrenci hakkında bilgileri de kendine özgü olacaktır ki, bu durumda yapılandırmacı eğitimde öğretmen ve öğrenci, Horst Dräger'in ifadesiyle kapalı devre sistemler olarak karşı karşıya gelmiş olacaklardır (Dräger, 2009). Öğretmen-öğrenci ikilisi birbiriyle iletişimi olmayan kapalı bireylere dönüştükleri anda ise artık, eğitim diye bir olgudan söz etmek mümkün olamayacaktır.

Oysa eğitim nesilden nesile bilgi, deneyim ve kültür aktarımı için dün ne kadar önemli idiyse, bugün ve yarın da en az o kadar önemli olacaktır. Yapılandırmacılık teorisi ile aslında değişen çağın koşulları ve farklı anlayış gereksinimleri vurgulanırken, belki eğitim sürecinin de yeni baştan ele alınıp, tümüyle yapılandırılması gerekmektedir. Örneğin; sınıf, ders, not odaklı okullar yerine, aile hekimliği sistemine benzer öğrenciye özel öğretmen uygulaması geliştirmek yeni bir yol olarak önerilebilir.

Bu alternatif eğitim modelinin ayrıntıları aşağıda şu ifadelerle özetlenebilir:

İlköğretime başlayan bir öğrenci en az dört; en fazla altı ders almalıdır. Hangi dersleri almak istediğine kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda karar verebilir. Aldığı derslerin öğretmenleriyle görüşür. Okulda aynı branş için farklı öğretmenler varsa, onlarla da görüşür. Hangisi ile kendini rahat hissediyorsa, ona göre dersinin öğretmenini seçebilir. Örneğin, Türkçe dersi için Ayşe Öğretmen ile beraber çalışmaya karar verebilir. Bundan sonraki yıllarda da Türkçe dersinin öğretmeni hep Ayşe Öğretmen olacaktır. Diyelim ki ikinci sınıfta Türkçe almak istemedi; bunun yerine Sosyal Bilgiler aldı. Bu durumda üçüncü sınıfa geçtiğinde Türkçe-2 dersini kaldığı yerden alabilecektir. Toplam 8 yıllık eğitim boyunca okutulacak branşlar ve alınması gereken asgari düzeyler eğitim etkinliğinin başında açıklanmalıdır (Türkçe 6 düzey; Müzik 4 düzey gibi). Buna göre her öğrenci ilgili branşları, en az belirtilen düzeye kadar tamamlamak durumundadır. Dileyen daha fazla düzeyde ders de alabilir (Örneğin yetenekli bir öğrencinin 8 yıl boyunca müzik okuyabilmesi ya da akademik açıdan daha iyi bir durumda olan bir öğrencinin 8 yıl fen/matematik okumak istemesi gibi).

Ancak branş öğretmenleri hep aynı kalmalıdır. Çünkü öğretmen sürekliliği öncelikle öğrencinin yakından izlenmesine olanak tanıdığı için bu bağlamda çok önemlidir. Böylelikle öğrencinin kişilik özellikleri yıldan yıla izlenebilecek, okuduğu branşa dair performansı anlamlı biçimde gözlemlenebilecek, öğretmen zayıf ve güçlü yönlerine göre öğretimi şekillendirilebilecektir. Böylelikle bu eğitim modelinde bireyselliğin vurgulanmasının dışında, özellikle dikkate alınmasına da olanak tanınmış olacaktır.

Ders programlarını öğrenciler kendileri oluşturacaklardır. Belli bir çalışma saati uygulamasına göre okulda bulunacak öğretmenle sene başında yapılacak programa göre, öğrenci derse gelmek istediği saati seçebilecektir. Bu şekilde öğretmen de hangi öğrencileri bir arada buldurmak istediğine karar vererek, öğrencileri en uygun olduğunu düşündüğü ortama yönlendirebilecektir. Öğretmen ders düzeylerine göre anlatım yapacağından, örneğin Türkçe-2 dersini almak üzere yaş ve sınıf düzeyleri dikkate alınmaksızın tüm öğrenciler bir araya gelebileceklerdir. Böylelikle sadece akran ortamında sınırlı etkileşimin yol açtığı bozulma da önemli ölçüde hafifletilebilecek; farklı yaş gruplarının öğrenme ortamında birbirine sağlayacağı katkılara fırsat verilmiş olacaktır (büyük kardeşin küçük kardeşin eğitimindeki önemi gibi).

Okulun açılış-kapanış saatlerine göre öğrenci kendi istediği dersleri, kendi belirlediği öğretmenleriyle beraber, kararlaştırdıkları saatlerde görecektir; geri kalan zamanını ise okulda serbest etkinliklerle geçirebilecektir. Okulda bu serbest zamanlar için kitap okuma-tartışma, film izleme-tartışma, spor ve sanatsal faaliyetler, kültür atölyeleri (çocuklar için felsefe, şiir yazma, tiyatro sahneleme vb.) gibi etkinlikler sunulmalıdır. Ancak isterse bir öğrenci sadece kütüphaneye gidip kitap okuyabilir ya da bir

arkadaşıyla zaman geçirebilir. Öğrencinin sorumluluğu kayıtlı olduğu derslerde hazır bulunmaktır ve okul ortamının kurallarını dikkate almaktır.

Bireyselleşme, bireysellik, bireye özgü vurgularının yapıldığı çağımızda en önemli sorunlardan biri yalnızlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kadar bireyci bir ortamda giderek küçülen aile yapıları, tek çocuk olgusu, çok çalışan ebeveynler ve güven yoksunluğu nedeniyle evde ya da denetimli mekânlarda gözetim altında bulundurulmuş çocuklar, en sık rastlanan durumlara işaret etmektedir. Oysa ki sosyalleşme ihtiyacı özellikle küçük yaşta çocuklarda daha fazladır; onların taklit edebilecekleri iyi rol modellerine, ders alabilecekleri örneklere, ve en önemlisi çıkarım yapabilecekleri deneyimlere ihtiyaçları vardır. Yetişkinlerin, gençlerin, kardeşlerin oluşturduğu kalabalıklar içinde kendini var edebilmek için çocukların çabalamaları ve bütünü bir parçası olmanın önemini anlamaları gerekmektedir. Bu sorundan yola çıkarak okulun benimsediği misyonu içinde sosyalleşmeyi sağlama belki de öncelikli olarak sayılmalıdır.

Okullar az katlı ve geniş bahçeli olmalı; her öğretmenin kendine ait bir çalışma mekânı bulunmalıdır ve dersler orada işlenmelidir. Öğrencilere okulda kitap, defter gibi malzemelerini saklayabilecekleri belli bir dolap tahsis edilmelidir. Serbest kıyafet uygulanmalı; ancak, okula aidiyet duygusunu yaşatan bir broş, fular, bileklik takma zorunluluğu olmalıdır. Okul kuralları net bir dille panolarda asılı bulunmalı; öğrenciler bir kurala karşı geldiklerinde ne tür cezalar alabilecekleri hakkında önceden bilgilendirilmelidir.

Okulun idari sorumluluğunda öğrenciler de dönüşümlü olarak yer almalı; katların güvenliği, kuralların korunması, yemekhane kullanımı, tuvaletlerin temizliği gibi konularda takipçi ve söz sahibi olmalıdırlar.



Eğitim programları düzeylere uygun olarak belirlenmeli; ezberci eğitimden kaçınarak, düşündürücü, sorgulayıcı, yansıtıcı yöntemler benimsenmelidir. ğrenim süresince çeşitli değerlendirmelerle başlangıç, süreç ve son gelişmeler kayıt altına alınmalıdır.

Öğrencinin değerlendirilmesi konusunda tek inisiyatif sahibi olan kişi ğretmen olmalıdır. Öğretmenin takdiri çok önemli olup ve tıpkı top oyunlarındaki hakem kararı gibi, verilen karar sorgulanmamalıdır. Bu noktada ğretmen üzerindeki sorgulayıcı veli, denetleyici müfettiş gibi ağır baskılar kaldırılmalı; öğretmenin zgr ve âdil değerlendirme yapacağı inancı geliştirilmeli ve taraflarca benimsenmelidir. Öğretmen sürekliliği bu konuda da önemli bir güven ortamı sağlayacağından, öğretmenin verdiği kararlara saygı duyulması da kolaylaşacaktır. Öğrenci çeşitli nedenlerden ötürü öğretmeninin değiştirilmesini talep ettiğinde, bu durum teşvik edilmemeli, ancak zorunlu hallerde gerçekleştirilmelidir.

Özetle; yapılandırmacı yaklaşımla örgütlenen eğitim ortamı, tüm paydaşların etkin olduğu, özenli düşünme edimlerinde bulunduğu, sorumlulukların ussal bir biçimde ve ihtiyaçlar gözetilerek dikkate alındığı bir ortam olarak ortaya çıkmaktadır.

## KAYNAKLAR

- Aristoteles, (2008). Eğitim Üzerine, İstanbul: Say Yayınları.
- Aydın, H. (2007). Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık, Ankara: Nobel Yayın.
- Çelik, S. (2010). Bilgi Felsefesi, İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). Eğitimde Yeni Yönelimler, Ankara: Pegem Akademi.
- Kant, I. (2007). Eğitim Üzerine, İstanbul: Say Yayınları.
- Koç, G. & Demirel, M.(2006), Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni BirParadigma,<http://www.network54.com/Forum/509857/thread/1152295521/1152295521/DAVRANI%DE%C7ILIKTAN+YAPILANDIRMACILI%D0A-+E%D0%DDTiMDE+YENi+BiR+PARADiGMA>, internetten indirilme tarihi: 09/02/2011.
- Lindemann, H. (2006). Konstruktivismus und Pädagogik, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Özlem, D. (2001). Ortak Yayın (Makale), Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek, İstanbul: Metis Yayınları.
- Siebert, H. (2005). Pädagogischer Konstruktivismus, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Siebert, H. (1998). Konstruktivismus-Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung, [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/siebert98\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/siebert98_01.pdf), internetten indirilme tarihi: 12/02/2010.
- Spring, J. (2010). A. Özgür Eğitim, Çev. Ekmekçi, A. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Schunk, D. H. (2009). Öğrenme Teorileri. Çev. Şahin, M. Ankara: Nobel Yayın.
- Voß, R. (2005). Unterricht aus konstruktivistischer Sicht, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

## ÖZGEÇMİŞ

1970 Hannover/Almanya doğumlu; 2002 İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği mezunudur. Halen Özel Irmak Okullarında ikinci kademe müdür yardımcılığı görevini sürdürmektedir. Evli ve bir kız çocuğu annesidir.