



Ondokuzmayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

YAPILANDIRMACI EĞİTİM FELSEFESİ AÇISINDAN
NATÜRALİST EĞİTİM ANLAYIŞININ
DEĞERLENDİRİLMESİ – “EMİLE” ÖRNEĞİ

Hazırlayan
Satuk Buğra GÜNAYDIN

Danışman
Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ

Yüksek Lisans Tezi

SAMSUN, 2014

**Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**

**YAPILANDIRMACI EğİTİM FELSEFESİ AÇISINDAN
NATÜRALİST EğİTİM ANLAYIŞININ
DEğERLENDİRİLMESİ – “EMİLE” ÖRNEğİ**

**Hazırlayan
Satuk Buğra GÜNAYDIN**

**Danışman
Prof. Dr. Zekerıyya ULUDAğ**

Yüksek Lisans Tezi

SAMSUN, 2014

KABUL VE ONAY

Satuk Buğra GÜNAYDIN tarafından hazırlanan “YAPILANDIRMACI EĞİTİM FELSEFESİ AÇISINDAN NATÜRALİST EĞİTİM ANLAYIŞININ DEĞERLENDİRİLMESİ- “EMİLE” ÖRNEĞİ” başlıklı bu çalışma, / / tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

Üye:

Üye:

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../ 2014

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin, proje aşamasından sonuçlanmasına kadarki süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

/ / 2014

Satuk Buğra GÜNAYDIN

ÖZET

ADI SOYADI	SATUK BUĞRA GÜNAYDIN
ANABİLİM DALI	EĞİTİMİN SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ
DANIŞMAN	PROF.DR. ZEKERİYYA ULUDAĞ
TEZİN ADI	YAPILANDIRMACI EĞİTİM FELSEFESİ AÇISINDAN NATÜRALİST EĞİTİM ANLAYIŞININ DEĞERLENDİRİLMESİ- “EMİLE” ÖRNEĞİ

Yapılandırıcı eğitim felsefesi, birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de eğitim sistemini şekillendiren temel teorilerden biridir. Esasen eklektik bir yapıya sahip olan yapılandırıcılık, tarihsel gelişim süreci içerisinde birçok felsefi kaynaktan ve eğitim anlayışından etkilenmiştir. Bu etki kaynaklarından tesiri yüksek olan teorilerden biri de natüralizmdir.

Tezimiz yapılandırıcı eğitim felsefesi açısından natüralist eğitim anlayışının değerlendirilmesi ile birbirinden etkilenmiş iki yaklaşımın ortak, farklı ve iç içe geçmiş yönlerinin tespitini amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmamızda, natüralist eğitim anlayışını ortaya koymak adına bu akımın önde geldiğini düşündüğümüz temsilcisi olan Jean Jacques Rousseau'nun “Emile” isimli eseri esas alınmıştır.

Yapılandırıcı eğitim felsefesi ve ”Emile” de ortaya konan natüralist eğitim anlayışı; eğitim kavramlarına bakışı, epistemolojik ve ontolojik kökleri, tarihsel gelişim süreci içerisinde birbirleri ile olan ilişkileri ve kavramsal yapıları ile karşılaştırılmış ve değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yapılandırıcılık, Natüralizm, Emile, Rousseau, Eğitim, Öğrenme, Öğretim.

ABSTRACT

NAME AND SURNAME	SATUK BUĞRA GÜNEYDİN
DEPARTMENT'S NAME	THE SOCIAL AND HISTORICAL FOUNDATIONS OF EDUCATIONS
SUPERVISOR	PROF.DR. ZEKERİYYA ULUDAĞ
NAME OF THE THESIS	AN EVALUTION OF NATURALIST EDUCATION APPROACH ON THE BASIS OF CONSTRUCTIVIST EDUCATION PHILOSOPHY- "EMILE" CASE

Constructivist education philosophy is one of the main theories that conceptualize the education system in our country as being various countries. Having an eclectic structure, constructivism has been inspired from several philosophical sources and educational approaches. One of the most affective theories on it is naturalism.

Our thesis aims at evaluating the naturalist education approach in terms of constructive education philosophy and this way to reveal the common, different and intersectional features of each other. Qualitative research method has been preferred in this study, the work of Jean Jacques Rousseau, "Emile" has been chosen to study on it as Rousseau is thought to be the leading figure of the naturalist education approach by this way.

Constructive education philosophy and the naturalist education approach in "Emile" have been composed in terms of educational terms that they define, their epistemological and ontological roots, their relations through the historical development process and conceptual structures. These are systematically compared, contrasted and evaluated.

Key words: Constructivism, Naturalism, Emile, Rousseau, Education, Teaching, Learning.

ÖN SÖZ

Ülkelerin eğitim sistemlerinin oluşturulmasında, mevcut dönemin hâkim eğitim felsefesi etkili bir unsurdur. Aydınlanma düşünürlerinden olan Rousseau'nun natüralist eğitim anlayışı da 18.yüzyılın hâkim eğitim felsefesi olmuş ve döneminin eğitim anlayışında kendisini belirgin biçimde göstermiştir. XIX. yüzyıldan itibaren natüralist eğitim, hâkimiyetini öğrenmeyi, tepki - uyarıcı bağı ile açıklayan davranışçı görüşe terk etmeye başlamış olsa da etkisi ortadan kalkmamıştır.

Yirminci yüzyıla gelindiğinde, bilginin göreceliliği ve nesnel gerçekliğin bilinemezliği üzerine kurulu yapılandırmacı eğitim felsefesinin egemenliğini ön plana çıkarmaktadır. Bugün ülkemizde olduğu gibi birçok ülkenin eğitim sisteminin temelinde halen yapılandırmacı eğitim felsefesinin oluşu, bu akımın egemenliğinin devam ettiğinin bir göstergesidir.

Yapılandırmacılığın, Sokrates öncesi dönemde başlayıp günümüze kadar devam eden gelişim sürecinde, Rousseau'nun natüralist eğitim anlayışı da önemli yol taşlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple her iki yaklaşımın, başta, ana hareket noktaları olan bilgiye ve gerçeğe bakışları olmak üzere birçok görüşlerinde benzerlikler söz konusudur. Ancak bu yaklaşımların bütününe bakıldığında aralarında düşünsel ve uygulamasal farklar olduğu da aşikârdır. Buna rağmen benzer yönleri ve tarihsel etkileşimleri sonucu iki yaklaşımın iç içe geçip karışması, yanlış kanaat ve uygulamaların doğmasına neden olmaktadır.

Bu çalışmada, yapılandırmacı eğitim felsefesi ile Rousseau'nun naturalist eğitim anlayışı çeşitli açılardan incelenerek karşılaştırılmış, teorik ve pratik alanlardaki iç içe geçmişliğinin doğurduğu karmaşayı ortadan kaldırmak adına aralarındaki farkların ve ortaklıkların "Emile" örneği üzerinden tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Yapılan çalışmanın gerek hazırlanması aşamasında, gerekse öncesinde, gösterdiği anlayışlı, yol gösterici ve destekleyici tavrıyla, mesafelerin yarattığı zorlukların, gelişme arzumu köreltmesini engelleyen, kıymetli Hocam Sayın Prof.Dr. Zekeriyya ULUDAĞ'a

içtenlikle teşekkür etmeyi borç bilirim. Ayrıca her zaman olduğu gibi bu süreçte de koşulsuz destekleri ile yanımda olan aileme de teşekkür ederim.

Satuk Buğra GÜNAYDIN

Samsun- 2014

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

KABUL VE ONAY	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
TÜRKÇE ÖZET	iii
İNGİLİZCE ÖZET	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR DİZİNİ	x
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1.PROBLEM DURUMU	3
1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.4.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	6
1.5.VARSAYIMLAR.....	7
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. YAPILANDIRMACILIĞIN TARİHİ KAYNAKLARI	8
2.1.1. Yapılandırmacılık ve Psikoloji	8
2.1.2. Yapılandırmacılık ve Toplum.....	11
2.1.3. Yapılandırmacılık ve Felsefe.....	13
2.2. YAPILANDIRMACILIK TÜRLERİ.....	19
2.2.1. Bilişsel Yapılandırmacılık	19
2.2.2. Sosyal Yapılandırmacılık	21
2.2.3 Radikal Yapılandırmacılık	24

2.3. YAPILANDIRMACILIĞIN EĞİTİM KAVRAMLARINA BAKIŞI	25
2.3.1. Yapılandırmacılık ve Öğretim	25
2.3.2. Yapılandırmacılık ve Öğrenme	26
2.3.3. Yapılandırmacılık ve Öğretmen	32
2.3.4. Yapılandırmacılık ve Öğrenci	36
2.3.5. Yapılandırmacılık ve Veli	37
2.3.6. Yapılandırmacı Okul ve Sınıf Ortamı	38
2.4. ROUSSEAU VE “EMİLE”	40
2.5. EMİLE’ DE EĞİTİM KAVRAMLARI	43
2.5.1. Emile’de Eğitim	43
2.5.2. Emile’ de Öğretim	57
2.5.3. Emile’ de Öğrenme	64
2.5.4. Emile’ de Öğretmen	68
2.5.5. Emile’ de Öğrenci	75
2.5.6. Emile’ de Veli	81
2.5.7. Emile’de Öğretim- Öğrenme Ortamı	84
BÖLÜM III: YÖNTEM	85
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	85
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	85
3.3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ.....	85
BÖLÜM IV: BULGULAR ve YORUM	86
4.1. Epistemolojik, Ontolojik ve Tarihsel Açıdan Yapılandırmacılığa ve “Emile”deki Natüralist Eğitim Anlayışına Dair Bulgular ve Yorum.....	86

4.2. Eğitim Kavramlarına Bakışları Açısından Yapılandırmacılığa ve “Emile”deki Natüralist Eğitim Anlayışına Dair Bulgular ve Yorum.....	89
BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER	100
KAYNAKÇA	102

KISALTMALAR DİZİN

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AİBÜ: Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Akt: Aktaran

C: Cilt

C.Ü.: Cumhuriyet Üniversitesi

çev: Çeviren

ed: Editör

EKEV: Erzincan Kültür ve Eğitim Vakfı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

S: Sayı

s: Sayfa

SBED: Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi

BÖLÜM I: GİRİŞ

İnsanlık tarihinde ortaya çıkan birçok felsefi düşünceden birisi de yapılandırmacılık adı ile takdim edilen düşünce tarzıdır. Tarihsel olarak konuya baktığımızda kökleri Sokrates dönemine kadar uzanan ve günümüzde çok az teoriye nasip olan bir etkiye sahip olan hatta uygulama imkânı bulan yapılandırmacılık, günümüzde her açıdan ele alınıp incelenen bir sistem olarak kabul edilebilir.

Bu anlamda yapılandırmacılık, bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilme süreci ve bilme sürecine etki eden faktörlerle ilgilenmekte ve dolayısıyla epistemolojik yönü itibariyle eğitimle ilgili uygulamalara zemin oluşturmaktadır. (Açıkgöz, 2004: 60-61) Bu fikri hareket, birbiri ile ilişkilendirilebilir epistemolojik ve ontolojik görüşler temelinden hareket ederek şekillenmektedir. Yapılandırmacılığa göre, suje ile obje arasındaki bağlantıdan doğan bilgi, görecelidir. Çünkü süje olan insan, bilgiyi ön öğrenmeleri, deneyimi, kültürü ve çevresi gibi her insanda farklı olan etkenlerle kendine göre oluşturmaktadır. Bu nedenle farklı sujeler, aynı nesne karşısında dahi farklı bilgiler oluşturmakta ve dolayısıyla bilgi öznellemektedir.

Bilgiyi bir başkasına aktarmak istediğimizde, bilginin aslını değil bizdeki yansımasını aktarmaya çalışmış oluruz ki; öğrenenin de bu yansımayı kendine göre yapılandıracağı düşünüldüğünde ortaya var olandan farklı bir sonuç çıkmaktadır. Bu sebeple bilgi bir insandan diğerine değişmeksizin aktarılamaz yani öğretilemez. Dolayısıyla öğrenme kaçınılmaz olarak bireyin kendi çabası ile kendi bilgisini oluşturması süreciyle gerçekleştirilebilir.

Yapılandırmacılığın öğrenmeye bakışı çok kaba bir anlatımla böyle olsa da zamanla, aynı temel üzerinden, değişik bakış açıları sergileyen farklı yapılandırmacılık türleri de ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacı öğrenme teorisi beraberinde; öğretmen, öğrenci ve veli için yeni roller, yeni öğrenme yöntemleri ve öğrenme ortamları oluşturmuştur. Bu yeni oluşumları iyi kavrayabilmek için öncelikle yapılandırmacılığın felsefi ve tarihi kökenlerine bakılmalıdır. Yapılandırmacılığın köklerinde karşımıza ilk olarak sofistler çıkmaktadır. Rölativizmin savunucusu olan sofistler bilginin kaynağının

algı olduğu görüşünü benimsemişlerdir. Ancak sofistlerin algının güvenilir olmadığına dair görüşleri beraberinde bilginin göreceli olduğu sonucuna ulaşmalarını sağlamıştır (Cevizci, 2001: 88).

İlk sofistlerden Protagoras'ın “*İnsan her şeyin ölçüsüdür*” söylemi ile özetlemeye çalıştığı tümel geçerli bir gerçeğin olmayıp, olsa olsa insanların kendisine özgü inanç ve görüşlerinin olduğu görüşü yapılandırmacılığın temelleri açısından önemlidir (Aster, 2001: 49). Bir diğeri sofist Gorgias'ın “*Hiçbir şey yoktur. Varsa bile insan için kavranılamazdır. Kavranılsa bile başkalarına aktarılamazdır.*” şeklinde ortaya koyduğu üç ilke de yapılandırmacılığın temel görüşleri ile örtüşmektedir (Hançerlioğlu, 2005: 197).

Sokrates'ten günümüze kadar başta Aristoteles, Locke, Rousseau, Kant ve Vico olmak üzere birçok filozof, felsefeci, düşünür ve eğitimci; düşünceleri ve uygulamalarıyla yapılandırmacılığın gelişimine destek olmuşlardır. Ancak yapılandırmacılık kavramının kullanımı ve bir kuram olarak ortaya konması Piaget ile başlayan süreçte özellikle; Vygotsky, Bruner, Ausubel, Kuhn ve Von Glasersfeld'in çalışmaları ile sağlanmıştır.

Çalışmamızın da bir yönünü teşkil eden yapılandırmacılığın tarihsel gelişimi açısından bakıldığında Jean Jacques Rousseau da başvuru kaynaklarımızdan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Düşüncelerine daha sonra ayrıntılı olarak temas edeceğimiz Rousseau ne hissediyorsa onun var olduğunu düşünür. Ancak Rousseau hissetmekle düşünmek arasındaki farka değinerek bilginin oluşumu sürecini açıklar. O'na göre tek bir nesne algısı sadece hissetmek demektir. İki nesne algılandığında ise ortaya bir kıyaslama ve yargılama durumu çıkmaktadır ki bu durum kişiye özeldir (Rousseau, 2010: 375-376). Bu sebeple kişiye özel ve göreceli olan bilgi, öğrenme sorumluluğunun kişinin kendisine ait olması sonucunu doğurmaktadır.

Bu bize yapılandırmacılığın ve natüralist eğitimin farklı yollardan, neredeyse aynı epistemolojik ve ontolojik başlangıç noktasına gelerek hareket etmeye başladığını göstermektedir. Benzer temellerin üzerine inşa edilmiş sistemler, doğal olarak birbiriyle

aynı denebilecek düşünce ve uygulamalara sahip olsa da; gerek yapılandırmacılığın zaman içindeki evrimi ve tesir edenlerin farklılaşan görüşleri, gerekse Rousseau'nun natüralist felsefesinin uzantısı olan bazı bakış açıları, bu iki yaklaşımın farklı sistemler haline gelmesini sağlamıştır.

Bu iki sistemin içiçe geçmişliği, her birinin ayrı ayrı değerlendirilmesi ve uygulanması noktasında sıkıntı yaratmaktadır. Günümüzde yapılandırmacı eğitim felsefesine uygun olduğu veya olmadığı zannedilen birçok düşünce ve uygulama natüralist eğitimin, eğitim tarihinden gelen güçlü yerleşmişliğinin de tesiriyle, olması gerekenden farklı uygulamaların oluşması ve iddia edilenden farklı bir eğitimin şekillenmesi sonucunu doğurmaktadır. Yapılandırmacı eğitim felsefesi açısından natüralist eğitim anlayışının değerlendirilmesi, zıtlıkların ve ortaklıkların belirlenerek, uygulamadaki ve düşüncedeki karışıklığın fark edilmesi bakımından önem arz etmektedir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Yapılandırmacı eğitim felsefesinin günümüz eğitimindeki yaygın hâkimiyeti ve insana ait eğitim-öğretim ve öğrenme özellikleri çok sayıda araştırmaya konu olmasını sağlamıştır. Yapılan bu araştırmalar yapılandırmacılığın değişik konu, düşünce, kavram ve durumlara bakışını ortaya koymayı, yapılandırmacılığın ne olduğunu açıklamayı ve diğer görüş ve düşüncelerle karşılaştırılmasını içermektedir. Benzer şekilde Rousseau'nun natüralist eğitim anlayışı ve "Emile" hakkında da çok sayıda çalışma mevcuttur. Bu çalışmalar içinde öne çıkan İsmail Hakkı BALTACIOĞLU'na ait "*Jean Jack Rousseau'nun Terbiye Nazarriyeleri*" kitabı, Mehmet MABOÇOĞLU'nun "*Jean Jacques Rousseau'nun Eğitim Felsefesi*" tezi ve Mehmet BAKIR'ın "*Jean Jacques Rousseau'nun Natüralist Eğitim Anlayışı*" çalışması olmak üzere hazırlanan çalışmalarda yapılandırmacılığın ve natüralist eğitimin birbiri ile ilişkilendirilmesi noktasında karşımıza sadece, natüralizmin o tarihsel gelişim sürecindeki yeri ve ortak birkaç söylem çıkmaktadır. Natüralizmin ve yapılandırmacılığın ontolojik ve epistemolojik görüşlerinden kaynaklanan felsefi köklerini; eğitim, öğretim, öğrenme, öğrenci, öğretmen, veli ve öğrenme ortamı gibi konularda; temel kavram ve uygulama

alanlarında farklı ve benzer yönlerini araştıran bir çalışmaya yapılan literatür taramasında rastlanmamıştır.

Çalışmamızda natüralist eğitim anlayışı, bu sahada karşımıza çıkan Jean Jacques Rousseau'nun "Emile" adlı eserinde ortaya koyduğu eğitim görüşleri ile örneklendirilmiştir. Yapılan literatür taramasında "Emile" i bir bütün halinde değerlendirdiğini tespit ettiğimiz ana kaynaklara ulaşılmıştır. Ulaşılan bu kaynaklardan, ölkemizde J.J.Rousseau üzerine yapılan ilk çalışmalardan biri olarak yayımlanan Gad FRANCO'nun (1913) Osmanlı Türkçesi ile basılmış, kitabından bazı eksiklikler sebebiyle yararlanmamız mümkün olamamıştır

Elde edilen tüm bilgiler ışığında daha önce araştırılmamış olduğunu söyleyebileceğimiz, yapılandırmacı eğitim felsefesi açısından natüralist eğitim anlayışının "Emile" örneği üzerinden değerlendirilmesi, çalışmamızın ana problemini oluşturmaktadır.

1.2. ARAşTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı yapılandırmacı eğitim felsefesinin ortaya koyduğu eğitim görüşleri ile Rousseau'nun "Emile" de ortaya koyduğu natüralist eğitim anlayışının ortak ve farklı yönlerini tespit etmek, karşılaştırmak ve değerlendirmektir. Bu araştırma kapsamında yanıt aranacak sorular şunlardır:

- 1) Yapılandırmacı eğitim felsefesi nedir?
- 2) Yapılandırmacı eğitim felsefesinin psikolojik ve toplumsal kaynakları nelerdir?
- 3) Yapılandırmacı eğitim felsefesinin gelişim süreci ve bu sürecin günümüz yapılandırmacılığına etkileri nelerdir?
- 4) Yapılandırmacılık türlerinin görüşlerindeki farklar ve benzerlikler nelerdir?
- 5) Yapılandırmacılığın eğitim kavramlarına bakışı nasıldır?
- 6) Rousseau'nun yaşamı ve "Emile"deki eğitim görüşleri üzerine etkisi nasıldır?
- 7) Rousseau'nun eğitim düşüncesinin ana hatları hangi kavram ve görüşler doğrultusunda şekillenmektedir?

- 8) “Emile” de eğitim kavramlarına nasıl bir bakış söz konusudur?
- 9) Epistemolojik ve ontolojik açıdan, yapılandırmacılığın ve “Emile” deki natüralist eğitim anlayışının benzer ve farklı yönleri nelerdir?
- 10) Eğitim kavramlarına, topluma ve insana bakışları açısından yapılandırmacılığın ve “Emile” deki natüralist eğitim anlayışının benzer ve farklı yönleri nelerdir?
- 11) Uygulama yönünden yapılandırmacılığın ve “Emile” deki natüralist eğitim anlayışının benzer ve farklı yönleri nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitimin ne olduğu üzerine çok sayıda ve türde tanım mevcuttur. Binlerce yıllık eğitim tarihi içerisinde yüzlerce değişik eğitim düşüncesine rastlamak da mümkündür. Ancak bu durum özellikle uygulama noktasında eğitimin temel iki yol üzerinden hareket ettiği gerçeğini değiştirmemektedir. Birinci yol, objenin üretimine benzer şekilde, bazı metot ve araçları kullanan belli bir amaca yönelik eğitim faaliyeti olarak karşımıza çıkarken ikinci yol, çocuğu doğal seyri içerisinde büyüyen bitkiye benzeterek, gelişimi de bu doğrultuda destekleyen eğitimidir (Uludağ, 2004: 24). Araştırmamızın ana kolları olan natüralizm de yapılandırmacılık da eğitimin bahsettiğimiz ikinci yolu üzerinden hareket etmektedir.

Osmanlı’da özellikle II.Meşrutiyet sonrası, maarif hakkında alınan önemli ve keskin kararlarda payı büyük olan İttihad ve Terakki Fırkası üyelerinden etkili bir kısım, Rousseau’nun eğitim görüşlerini savunan Spencer’in düşüncelerini benimsemiştir (Ülken, 2001: 95). Sonuçta etkili olduğumuz bu düşünceler, “Emile”in Ziya Paşa tarafından 1870’de çevrilmesini sağlamıştır. Selim Sabit Efendi’nin övgüler yağdırdığı ve defaten okuduğunu söylediği Emile, daha sonra 1931 yılında Ali Rıza ÜLGENER tarafından çevrilmiştir. 1943 yılına gelindiğinde bu kez Ali Rıza ÜLGENER ile birlikte Hilmi Ziya ÜLKEN ve Selahattin GÜZEY tarafından da “Emile” in çevirisi yapılmıştır (Ata, 2003: 239). Bu çevirilere ihtiyaç duyulması ve “Emile”e paralel bir şekilde, ders programlarında beden eğitimine, sanata ve zanaat öğrenimine yer verilmesi, derslerin uygulama sahasının arttırılmaya çalışılması ve hatta

uzun vadede köy enstitülerinin kurulması dahi “Emile”in eğitim sistemimize ne denli nüfuz ettiğinin göstergeleridir.

“Emile”e olan ilgi, ortadan kalkmamış olsa da natüralist eğitim anlayışı etkisini kaybederek zamanla yerini insanı obje gibi gören davranışçı eğitim teorisine bırakmıştır. 2006 yılına gelindiğinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınarak hazırlanmış olan yeni ilköğretim program ile yapılandırmacı yaklaşım ve dolayısıyla eğitimin birinci yolu tekrar eğitim sistemimizin merkezine yerleştirilmeye çalışılmıştır.

Kısa sayılabilecek bir süreçte gerçekleşen bu değişimler beraberinde görüşlerin birbiri ile karışması sonucunu doğurmuştur. Mevcut karmaşa, eğitim sistemimizdeki öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacılığa yeterince uyum sağlayamaması, yapılandırmacı program dönüşümüne rağmen yedi yıllık bir süreçte yapılandırmacılığa uygun hale getirilememiş okul ve sınıflarda “*yapılandırmacı*” eğitimin yapılması (Helvacı, 2010; 51-52), müfredat değişiklikleri olsa da yapılan değişikliklerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile değil önceki eğitim anlayışları ile yapılıyor olması gibi durumlarla ortaya çıkmaktadır (Turan, 2010: 12).

Her ne kadar natüralizm ve yapılandırmacılık eğitimin aynı yolundan ilerleseler de hem teorik hem pratik alanda büyük farklara sahiptirler. Bu farkların ortaya konmasıyla, özelde ülkemizde olduğu gibi genelde de oluşan karmaşanın bir kısmı hakkında kanaat oluşabilecektir. Araştırmamızın önemi bu noktada karşımıza çıkmaktadır

1.4ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırmanın natüralizmle ilgili kısmı Rousseau'nun "Emile" adlı kitabı ile sınırlandırılmıştır. "Emile" in Türkçeye çok sayıdaki çevirisinden Yaşar AVUNÇ' un Türkiye İŞ Bankası Kùltür Yayınlarından çıkan çevirisi, günümüz Türkçesine uygunluğu da göz önüne alınarak kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışma, sanat, edebiyat ve mimarı gibi birçok alanda var olan yapılandırmacı yaklaşımın sadece eğitim felsefesi alanındaki görüşleri ile sınırlandırılmıştır.

1.5 VARSAYIMLAR

Bu araŐtırmada aŐađıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Rousseau'nun "Emile" isimli eseri natüralist eğitim anlayışını temsil etmekte yeterli kabul edilmiştir.

2. Yapılandırmacı eğitim felsefesi ve natüralist eğitim anlayışı, görüşlerindeki ortaklıklara rağmen farklı sistemler olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. YAPILANDIRMACILIĞIN TARİHİ KAYNAKLARI

1.1.1 Yapılandırmacılık ve Psikoloji

Psikoloji, başta insan olmak üzere canlı varlıkların duyuş, düşünüş ve davranışları ile ilgilenmekte ve bunların bağlı olduğu kanunları bulmayı amaçlamaktadır (Baymur, 1994: 1). Psikoloji'nin bir bilim olarak değerlendirilmesi 19. yüzyılın ikinci yarısına rastlamaktadır (Selçuk, 2010: 4). Yapılandırmacılık bu dönemde karşımıza psikolojik yönü ile çıkar. Wilhelm Wundt öncülüğündeki yapılandırmacı psikoloji, psikolojinin konusunu bilinç, amacını ise bilince ait öğeleri belirlemek ve çözümlenmek olarak ileri sürmekte öğrenmeye de bu doğrultuda bakmaktadır (Selçuk, 2010: 5). Wundt haricinde eğitim sorunları ile ilgilenen ve psikolojik bulguları eğitime uygulamaya çalışan William James, John Dewey ve Edward Thorndike gibi bilim insanları duyuş, düşünce inanç, ilgi ve değerlerin öğrenme-öğretme sürecini etkileyen önemli etmenler olduğunu ortaya koymuşlardır (Erden ve Akman, 2012: 14). İnsana ait duyuşsal, düşünsel ve davranışsal durumların, eğitim ve öğretim üzerindeki tespit edilen etkisi sonucu eğitim psikolojisi yeni bir disiplin olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim psikolojisi, insanların gelişim özelliklerini ve öğrenme ilkelerinin inceleyip verimli eğitimi ve öğretimi gerçekleştirmeye çalışan uygulamalı bir bilim dalı olması bakımından önemlidir (Yurtal, 2011: 4).

Eğitimde uygulanacak yöntem, teknik ve stratejilerin belirlenmesinde, eğitim hedeflerinin ve hatta bir eğitim felsefesinin oluşturulmasında; insan yerine, din veya ideoloji kabul edilse dahi burada karşımıza çıkacak olan iki temel bakıştan biri sosyoloji ise diğeri psikolojidir. Bir öğrenme psikolojisi olarak değerlendirilmesi yanlış olmayan yapılandırmacılıkta da durum aynıdır. Yapılandırmacılığın modern çağdaki öncüsü olarak nitelendirebileceğimizi düşündüğümüz Jean Piaget'nin esasen bir psikolog olması da bu nedenle şaşırtıcı değildir. Piaget yapılandırmacılığı ortaya koyarken psikolojinin yanı sıra felsefeden, sosyolojiden ve özellikle biyolojiden yoğun bir şekilde

faydalanmıştır. Alanlar arası geçişler ve kurduğu ilişkiler, yüzyıllardır aranan bazı sorulara farklı cevaplar bulabilmesini sağlamıştır.

Piaget'nin ortaya koyduğu yapılandırmacılık köklerini, biyolojik çalışmalardan almaktadır. Piaget üç değişik çeşit salyangoz grubu ile bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonucu Piaget salyangoz gruplarının her birinin farklı çevre koşullarında farklı fiziksel gelişimler sergilediğini tespit etmiştir. Piaget deneyi sonrasında organizma etkinliklerinin, yeni yapıların evrimleşmesine neden olduğunu, yeni bir davranışın gelişmesinin genetik yapının düzenleyici sisteminde (genom) dengesizlik oluşturduğunu ve bu karışıklığın düzenleyici sistemde bir dizi olasılıktan en uyumlu olanın kalıcı hale gelmesi ile sonuçlandığını ortaya koymuştur (Fosnot ve Perry, 2007: 15). Organizmanın fiziksel, bilişsel ve duyuşsal olarak bir bütünlüğe sahip olduğunu düşünen Piaget bilişsel değişikliklerin fiziksel de olduğu gibi evrimleşme süreciyle bir dengeleme noktasına geldiğini savunur. Bu tespit beraberinde bilginin insanın biyolojik gelişimine paralel olarak içinde bulunduğu ortam ile karşılıklı etkileşiminin bir sonucunda oluştuğunu savunduğu, “*genetik epistemoloji*” kavramını ortaya çıkarmıştır. Genetik epistemoloji bilginin, bilgi tarihinin ve toplumsal türeyişin üzerine kurulduğu kavram ve işlemleri, psikolojik kaynakları üzerinden açıklamaya çalışmaktadır (Piaget, 1984: 1).

Piaget'nin genetik epistemoloji kökenli yapılandırmacılığında tüm algılarımız, algılama etkinliklerimizin bir sonucudur ve bu yüzden, kendi algılama yollarımıza özgüdür. Bilgi ise eylemlerden ve kişilerin onlara tepkisinden ortaya çıkar. Dolayısıyla bilgi sadece duyumdan ya da algıdan türemez, bunların yanı sıra davranış şemalarından ya da çeşitli düzeylerdeki işlemsel şemalardan da türer ve bu şemaların ikisi de yalnızca algılara indirgenemez. Bilgi gerçeğin bir kopyası değildir; bilgi aslında deneyimler sonucu geçerli olduğu ispatlanan kavramsal işlemlerin bir haritasıdır.

Piaget'nin insan gelişimini bir bütün olarak değerlendirmesi, genlere etki edebilecek kadar kuvvetli olan çevre şartlarına bağlı fiziksel değişikliklerin, benzer şekilde bilişsel gelişim için de genellenebileceği düşüncesini doğurmuştur. Dolayısıyla öğrenime ancak çevre şartlarının düzenlenmesi yoluyla müdahale edilebilir. Bilişsel

gelişim için çevre şartlarının uygun şekilde tasarlanması ve öznenin bu çevreye yerleştirilmesi gereklidir. Çevre kavramı ise yapılandırmacılara göre iki farklı anlam ihtiva etmektedir. Bunlardan birincisi kalıcı nesnelere dayalı ve bu nesnelere dayalı oluşturduğumuz ve deneyimlerimizden çıkardığımız ilişkileri belirtirken diğer anlamı dikkatimizi bir maddeye yöneltirken, o maddenin etrafındaki şeyleri temsil etmesidir (Glaserfeld, 2007: 5). Ancak bu bakış çevreyi insandan bağımsız ve adeta insanın dışında var olabilir olarak değerlendirmektedir. Fakat çevre kendiliğinde var olan veya insandan bağımsız değildir. Çevre enlaşılması için insana muhtaçtır.

Piaget düşünsel gelişimin biyolojik gelişimle paralellik arz ettiğini de fark etmiştir. Piaget'ye göre insanın dönemlere ayrılmış olarak geçirdiği bilişsel gelişim evreleri vardır ve bu evrelerin her biri farklı bilişsel gelişim özelliklerine sahip olduğundan uygun çevre şartlarının hazırlanmasında ve istenebilecek bilişsel gelişim ve öğrenmenin sağlanmasında bu evreler de dikkate alınmalıdır. Piaget insanın gelişim evreleri içinde çocuğun bilişsel gelişimini dört ana evreye ayırmaktadır. Doğumdan iki yaşına kadar olan ve duyuşsal motor dönem olarak nitelendirilen ilk evrede Piaget'ye göre bebekler düşünemeyip yalnızca açık eylemlere girişirler (Günçe, 1971: 89). Bu evrede bebek öz farkındalığa sahip değildir. Bu dönemde bebek duyu organlarının bilincine kavuşur ve bedeninin farkına varıp onu istediği gibi kullanmaya başlar (Bacanlı, 2002: 62).

İlk evrenin bitişi ile beraber işlem öncesi dönem olarak tanımlanan ve yedi yaşına kadar süren ikinci evre başlamaktadır. Bu dönemin önemli özelliği sembolik fonksiyondur. Sembolik fonksiyon eylemin düşünceye dönüşmesidir yani eylem ve nesnelere zihinsel bir şemaya dönüştürebilmesidir (Bacanlı, 2002: 64). Bebeğin algıladığı nesnenin yok olmayıp sadece yerinin değiştiğinin farkına varabilmesi, yani nesne değişmezliği bu dönemde kazanılmıştır. Ancak bu evrede maddenin korunumu henüz kavranılmamıştır. Bu yüzden işlem öncesi dönemdeki çocuk dört parçaya ayrılmış bir ekmeğin, bir bütün halindeki ekmekten fazla olduğunu zannedebilmektedir (Slavin, 2013: 34).

İşlem öncesi dönemin yedi yaşında bitmesi ile birlikte oniki yaşına kadar sürecek somut işlemler dönemi başlar. Göz önünde olan somut işlemler yapılabilir. Ancak soyut işlemler hatta elle tutulup gözle görülemeyen işlemler gerçekleştirilememektedir. Bu dönemde çocuk, maddenin, uzunluğun, sayıların, alan ve ağırlığın korunumu gibi korunumları ise kavramış durumdadır. Sınıflama ve sıralama becerileri ise çok gelişmiştir (Bacanlı, 2002: 66-68).

Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerinden sonuncusu ise onbeş yaşına kadar süren soyut işlemler dönemidir. Artık ergenlik sürecine girmeye başlayan çocuk yetişkinlerin düşünebime becerilerini kazanmakta ve soyut işlemleri yapabilmeye başlamaktadır. Birden çok düşünce birleştirilerek çözümler yapmak bu dönemin özelliklerindedir (Bacanlı, 2002: 68-69). Piaget tespit ettiği dönemlere bağlı özelliklerle, öğrenme ve öğretim için bir çerçeve oluşturmuştur.

Sonuçta yapılandırmacılık her ne kadar çevreyi ve sosyal alanı reddetmese de her ikisini de sadece nesnel yönüyle anlamaya çalışan diğer taraftan nesnel olanın karşısında insanın iç dünyasına yönelik öznel bir psikolojiyi kabul eden bir düşünce tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır (Uludağ, 2011: 4).

1.1.2 Yapılandırmacılık ve Toplum

Piaget'nin fikirlerindeki sosyokültürel boyutun zayıflığı hatta bazı konularda hiç olmayışı, bu boyuta merkezi bir değer veren Vygotsky'nin yapılandırmacılıkla ilgili yeni bir alan oluşturmasını sağlamıştır (Nicolopoulou, 2004: 149) Psikolog Lev Vygotsky'in sosyal yapılandırmacılığına göre bilgi kültürel bir işleve sahiptir ve yapılandırılmasında kültür işlevseldir. Bilgi diğer insanlarla etkileşim ve işbirliği ile içselleştirilir ve bilgi dil ve sembollerle ifade edilir. Dolayısıyla dil öğrenimi bilgiyi yapılandırma sürecinde etkilidir (Aydın, 2006b: 8).

Yapılandırmacı öğrenme kuramlarından sosyal yapılandırmacılık, insanın temas ettiği sosyal çevresi ile etkileşiminin hem başlı başına bir öğrenme olabileceği hem de

çoğu zaman öğrenmeyi etkileyen bir unsur olarak başlı başına değerlendirilebileceği kanaatindedir. Benzer mantıkla toplumun genel görüşleri, eğilimleri ve ahlak anlayışı gibi birçok unsur da eğitim üzerinde etkilidir.

Bilginin oluşumu sürecinde mevcut şemaların ve deneyimlerin ana araçlar olması ve bu araçların sadece nesnelere kaynaklanan öğrenmelerde dahi yüklenen anlamlandırma ve şemalandırmaların; dil, kültür, aile gibi sosyal kriterlerle ilişkili oluşu yapılandırmacı öğrenmenin toplumdan ayrı düşünülmemeyeceği sonucu doğurur.

Sosyal yapılandırmacılıkla özdeşleşmiş Vygotsky'nin yapılandırmacı yaklaşımı anlayışı ile ortaya koyduğu görüşler, üç temel öğrenmede ve bilişsel gelişimde sosyal ve kültürel çevrenin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur. Vygotsky'ye göre öğrenme tek başına yapılan bir etkinlik değildir. Çünkü hepimiz bir sosyal çevre ve kültür içinde doğar, belli zihniyet ve zihniyetlerin hakim olduğu bir toplumla etkileşerek gelişir ve var oluruz. Dolayısıyla sosyal çevrenin öğrenme ve biliş üzerine etkisi kaçınılmazdır. Bu etki sınıf içi etkinlikler sırasında ve özellikle grup halinde yapılan işbirlikli etkinliklerle kullanılmalıdır. Öğrencinin bu aşamada grubu değerlendirme ve uygun görev dağılımı yapıp üstlendiği sorumluluğu yerine getirme, diğer grup elemanları ile sağlıklı iletişim kurabilme, öğrendiklerini uygulayabilme özelliklerine sahip olması beklenir.

Yapılandırmacılığın toplumla ilişkili bir kavram olan ahlaka ve öğretilmesine bakışını Piaget'de bulmak mümkündür. Piaget insan ahlak anlayışını da öğretilmesini de dönemlere ayırarak değerlendirmiştir. Piaget'ya göre çocuk dış baskılardan kaynaklanan ahlaktan içe sindirilmiş bir ahlak anlayışına doğru yönelmektedir. Bu doğrultuda Piaget ahlak gelişimini “*dışabağımlı evre*” ve “*özerk evre*” olarak iki kısma ayırmıştır. Piaget eğitimin yoğunlaştığı dışabağımlı evrede, yapılmaması gerekenlerin söylenip uyup uymamanın çocuğa bırakılması gerektiğini savunmuştur (Çam ve diğerleri, 2012: 1211). Bir çocuk annesi izin vermeden dışarı çıkıp düştüğünde dizinin yaralanmasını ceza olarak görecektir. Okul çağına gelen çocuk ise artık anne babasının yanı sıra öğretmeninin sözlerini de dinlemektedir. Artık devreye girmeye başlayan dürtüler çocuğa söylenen sözlerin aksi yönünde davranışlar sergilemesine neden olmaktadır. Bu

aşamada çocuğu asıl frenleyen şey bu davranışlarının başkaları tarafından fark edilmesidir (Yörükoğlu, 1988: 169). İlerleyen dönemlerde ise ceza, diğer insanlara ifşa olma korkusu gibi duygular ve kişiye yerleşen doğru davranışları sergileme eğilimi sayesinde içsel bir şekilde yapılı hale gelmektedir.

1.1.3. Yapılandırmacılık ve Felsefe

Yapılandırmacı yaklaşımın düşünsel tohumları antikçağ septiklerinin bilinemezlik görüşleri ile atılmıştır. Çekirdeğinde, mantıksal doğrulama olan antikçağdaki görecelilik anlayışı yapılandırmacılığın ilk kaynaklarını oluşturmaktadır. Yapılandırmacılık ortaçağın teolojik gerçeklik anlayışı ve ardından gelen aydınlanmanın doğurduğu bilimsel gerçeklik düşüncelerinin baskınlıkları altında kuluçkada kalmıştır. Yirminci yüzyıla gelindiğinde ise başta Piaget olmak üzere birçok bilim adamının çalışmaları ile kabuğunu kıran yapılandırmacılık aynı şüpheli çıkış noktasından hareket etmiştir ve Piaget'nin genetik epistemolojisinden hareketle evrimci bir metodoloji kullanılmıştır (Uludağ, 2011: 4). Yapılandırmacı yaklaşım öğrenim dışında dil, edebiyat ve sanat gibi birçok alanda etkili olmayı da başarmıştır.

Yapılandırmacılıkla ilişkilendirilebilecek düşüncelere rastladığımız ilk sofistlerden Protagoras'a göre duyum değişici, şüpheli ve aldatıcıdır. Fakat yine de duyum bilginin biricik kaynağıdır ve dolayısıyla bilgi zorunlu olarak şüphelidir. Bu durumun yanısıra insanların gördüklerinin, duyduklarının, hissettiklerinin birbirinden farklı oluşu Protagoras'ı, ne kadar kişi varsa o kadar hakikat olduğu ve doğrunun ve yanlışın ölçüsünün insan olduğu sonucuna ulaştırmıştır (Weber, 1998: 39). Sofist Protagoras'ın yapılandırmacılıkla ilişki görüşlerini ortaya koymaları bakımından *"Herkes için geçerli olan ortak gerçekler olamaz"* ve *"İnsan her şeyin ölçüsüdür"* söylemleri önemlidir (Hançerlioğlu, 2004: 389).

Şüphecilerin bilgiye göreceli bakışları yapılandırmacılığın kökleri açısından önemlidir. Ancak öğrenme ve öğretim yorumlaması ile beraber uygulamaya dönüştüren kişi olması bakımından Sokrates görülür (Aytaç, 2009: 28). Sokrates'in en çok uğraştığı konulardan biri öğrenme ve öğretimdir. Sokrates, insanın doğruyu bulmada yaradılışı

bakımından yatkınlık sahibi olduğuna ve anlığın kendiliğinden bazı gerçekleri bulup çıkarabileceğine inanmıştır (Kansu, 1954: 24). Sokrates insanın bu özelliğini aktif olarak kullanabilmesi için “Sokrat yöntemi” olarak da bilinen yöntemi geliştirmiştir. Sokrates’in kurduğu yöntem öğreticinin art arda sorular sorup öğrencinin ise bu sorulara cevap vermesi ile öğrenimi gerçekleştirmektedir. Bu yöntemle bilginin öğreticiden, öğrenene doğrudan aktarılmasının yerini öğrenenin kendi bilgisini oluşturmasını almaktadır. Sokrates yöntemini kullanırken öğretmen açısından iki farklı yaklaşım geliştirmiştir. İlki yanıtlara ve yanıtlara karşı, itiraz edici yeni sorular sormayı, ikincisi ise yanıtlara ve yanıtlara karşı itiraz etmeden, bazen kendine has alaycı bir tavırla öğrenenin düşüncelerindeki çelişkiyi gene öğrenene buldurarak, doğruya yönlenmesini sağlamaktır. Sokrat Yöntemi’nin her iki kullanım türü de yapılandırmacılığın temel öğrenme felsefesiyle örtüşerek öğrenenin kendi bilgisini oluşturmasını sağlaması yönüyle önemlidir. Sokrates’in öğrencisi olan Aristoteles’in algı - bilgi ilişkisini ortaya koyması, yapılandırmacı bilgi felsefesinin temellerindeki yerini almasını sağlamıştır. Ayrıca Aristoteles’in realist görüşü de nesnel dünyayı kabul eden yapılandırmacılığın görüşü ile ilişkilidir.

Yapılandırmacılığın iki bin yılı aşkın bir sürece yayılmış olan tarihsel gelişiminde, Aristo’dan Locke’a kadar olan yaklaşık on dokuz asırlık geniş bir zaman dilimine genellikle değinilmemektedir. Türk- İslam düşünürlerinin ve düşüncelerinin yükselişte olduğu bu dönemde, konumuzla alakalı olabilecek görüşleri ile iki ismin ön plana çıktığı söylenebilir. Başlı başına bir araştırma konusu olma potansiyeline sahip olduğunu düşündüğümüz bu konunun ilk muhatabı Muallim-i Sani yani ikinci öğretmen olarak bilinen Farabi’dir.

Farabi’nin bilgiye bakışı, yapılandırmacılıkla ilişkilendirilebilecek görüşlerinden ilkidir. Farabi’ye göre bilgi; duyu, akıl ve nazar şeklinde üç kaynaktan gelir. Bilgi edinme süreci duyularla başlamakta akılla devam edip nazarla nihayete ermektedir. Farabi duyuların güvenilir olmadığı görüşünden hareketle, bilme sürecin duyularla başlamasının, insanın hiçbir şekilde hakikati bilemeyeşinin nedenlerinden biri olduğu kanaatindedir (Aydın, 2003a: 89). Farabi durumu bir başka açıdan şu şekilde değerlendirir:

“ Her meselede aranan, onun hakkında kesin gerçeği elde etmektir. Ama, çok defa kesinliği elde edemeyiz. Buna karşılık biz, aradığımızın bir kısmına dair kesinlik, geri kalanlara dair de zan ve kanaat elde edebiliriz. Belki ona dair bir tasavvura ulaşabiliriz veya ondan sapar ve ona rastladığımız halde onunla karşılaştığımızı inanırız veya lehde ve aleyhteki deliller bize eşit olarak gözükünce şaşakalırız. Bunun nedeni, bir sorunu çözümlerken kullandığımız metodların farklı olmasıdır”(Akt. Atay, 2001: 79).

Bu söylemde dikkat çeken gerçekliğin bir kısmına dair kesinlik elde edilebilirken, kalanına dair ancak zan ve kanaat elde edilebilme düşüncesi ve göreceli yaklaşımdır. Farabi konuyla alakalı görüşünü şu şekilde özetlenebilir; *“Eşyanın hakikati ve mahiyetine vakıf olmak, insanın gücü dahilinde değildir.”* (Akt. Atay, 2001: 78).

Yapılandırmacılığın tarihsel gelişimi içerisinde Farabi’den sonra yerini almış isim İbn Sina’dır. İbn Sina’ya göre dış duyular, bizi sadece mevcut, içinde bulunduğumuz, şu andaki dünyanın farklı nesnelere haberdar etmektedir. Ancak duyularla elde edilenlerin işlenmesi noktasında etken olan geçmiş deneyimler gibi unsurlar dış duyularla elde edilebilir değildir. Bu yüzden iç duyular zorunludur (Kuşpınar, 2001: 36-37). İbn Sina’nın bilmenin nasıl gerçekleştiğine dair tespiti ve bilişsel yaklaşımı özellikle Piaget’in görüşleriyle büyük benzerlik taşımaktadır. Bu benzerliğin bir diğer örneği ise beş duyu türünden biri olan tahayyül kuvvesidir. İbn Sina tahayyül kuvvesini şu şekilde açıklamaktadır: *“Kendisinde, nesnenin şekli veya biçimi duyu organlarının ortaya koyduklarından farklı olabilir. Bu meleke sayesinde tuhaf ve acayip şeyler hayal edilebilir. Mesela altın imgesi ile dağ :imgesini birleştirerek “altın dağ” imgesi kurulabilir”* (Akt. Kuşpınar, 2001: 38). Bu “altın dağ” örneğinden anlaşılacağı gibi tahayyül kuvvesi, Piaget’in şema ve uyumsama kavramlarının benzeri olarak nitelendirilebilir. İbn Sina’nın tıp bilgisini de kullanarak içsel duyuları beyindeki bölgeleri ile beraber izah etmesi yani iç duyuları biyolojik açıdan değerlendirmesi de dikkat çekicidir.

17. yüzyıla gelindiğinde John Locke'un adına yapılandırmacılık denmese de, ortaya koyduğu eğitime dair görüşler, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını pek çok açıdan etkiler niteliktedir. Locke felsefesinin ağırlık merkezi olan bilgi teorisi, insan bilgisini yalnız iç ve dış deneye bağlayarak öznelenmektedir (Gökberk, 2004: 301). Locke'a göre bilginin öznel oluşu, bilgi- algı ilişkisi hakkındaki görüşü ile de ortaya çıkmaktadır. Locke'a göre algılama daha önceki deneylere, daha önce öğrenilmiş olana, zihnin alışkın olduklarına ve önyargılarına bağlı olarak yaptığı yorumdur (Locke, 2004: 27). Dolayısıyla bilgi görecelidir. Locke'un bilgi felsefesinde dikkat edilmesi gereken bir husus da maddeyle ilgili yaptığı birincil ve ikincil nitelikler ayrımıdır. Maddenin tözsel olan; katılık, uzam ve sayı gibi niteliklerini belirten, bir anlamda gerçek nitelikler olarak da tanımlayabileceğimiz birincil niteliklerin yanısıra, cismin kişiden kişiye değişebilen renk, ses, tad gibi ikincil niteliklerinin varlığı Locke'un bilginin göreceliliğine dair söylemini kuvvetlendirmekte ve gerçeğin bilinemezliğine de temas etmektedir (Bravo, 2008: 62).

Locke'un doğrudan öğretim ve eğitim hakkında görüşlerine baktığımızda karşımıza çıkan: *"Öğretmenin ödevi öğretecek her şeyi çocuğa öğretmek değil, çocuğa bilim aşkı ve saygısı aşılacak, ve çocuk kendi kendine bilgilerinin genişletmeyi isterse bunu sağlayacak bir düşünce disiplinini çocuğa vermektir"*(Akt. Kansu, 1952: 84) sözleri yapılandırmacı öğretmen ve öğrenen rollerini tek bir cümleyle ortaya koyması bakımından çarpıcıdır. Ayrıca Locke'un öğrenilmesi istenilen şeylerin mümkün olduğu kadar önceki bilgilere bağlanması gerektiği görüşü, Piaget'nin şema, özümleme ve uyumsama kavramlarının ham hali niteliğindedir. Öğrenimin baskı ve zorla değil gönüllü bir şekilde ve zevkle yapılması gerekliliğini vurgulayan Locke, bu duruma okuma örneğini vermiştir. Locke, çocuk konuşmaya başladığında okumayı da öğrenmesi gerektiğini ve bu öğrenmenin üzerlerine harfler oyulmuş zarlarla oynayarak, öğrenen merkezinde gerçekleşmesini ister (Kansu, 1952: 83-84). Locke, okulun, hayat kavgasına hazır ve dayanıklı insanlar yetiştiren, şekilci ve süs kalıbı olan öğrenim yerine, faydalı pozitif, gerçek ve doğrudan doğruya uygulanması mümkün öğrenimin yapıldığı yerler olması gerektiği görüşü yapılandırmacılıkla ilişkili olduğu kadar Locke'un çocukların fiziksel gelişimiyle ilgili görüşleriyle beraber değerlendirildiğinde,

çalışmamamızın diğer tarafı olan Rousseau'nun Naturalist eğitim anlayışının da bir öncülü olarak belirlemekte ve Locke'un görüşlerinin önemini arttırmaktadır.

Giovanni Battista Vico'nun, eğitim görüşleri ise Von Glasersfeld gibi birçok isim tarafından yapılandırmacılığı ortaya koyan ilk kişi olarak nitelendirilmesini sağlamıştır. Vico, insan doğasının değişkenliğinden bahsetmiş ve bu nedenle insanın sadece kendi oluşturduğu ürünleri bilebileceğini söylemiştir. “*De antiquissima Italorum sapientia*” adlı eseriyle epistemolojiye yeni bir açıdan bakan Vico, insanların yalnızca kendi başlarına inşa ettikleri şeyleri açıkça anlayabildikleri görüşünü savunmuş ve “*bir kişi ancak bir şeyi açıklayabiliyorsa onu biliyordur*” diyerek günümüz yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla birebir örtüşen bir düşünceye yapısı sergilemiştir (Arslan, 2007: 7).

Rousseau, öğrenene yüklediği öğrenme sorumluluğu, öğretmeni yol gösterici olarak konumlandırması, uygulayarak, yaşatarak öğrenmeyi desteklemesi ve özgür eğitim anlayışı ile yapılandırmacılığın temellerinde yer alabilmiştir. Ayrıca Rousseau'nun, natüralist eğitiminin temel hareket noktalarında biri olan gerçeğe ve bilgiye bakışı yapılandırmacılıkla neredeyse aynı şekilde karşımıza çıkmaktadır. Rousseau'nun epistemolojik yaklaşımı Locke'da olduğu gibi deneysel bilgi biçimini temele alsa da, farklı olarak insan bilgisinin kaynağını duyum ile başlatır ve de bilgiyi pasif izleyicinin dıştan edinimi değil deneysel eylemler vasıtasıyla aktif katılımının yapılandırması olarak ele alır Pasif, alıcı zihin yerine, zihnin aktifliğini daima ön planda tutarak oluşturmaya yönüne dikkat çeker (Bakır, 2007: 104-105).

Immanuel KANT ise bilgimizin gerçeği doğru şekilde yansıtıp yansıtmadığında ziyade, gerçeğin bilişsel yetimizi nasıl yansıttığını sorgulamıştır (Law, 2010; 196). Kant, bir anlamda gerçek bilgi veya öz olarak tanımladığı, hakkında kesin bir şeyin söylenemeyeceği ve doğa yasalarının etkili olmadığı, yalnız pratik aklın ve vicdan yasalarının işlediği “*numen*” (kendinden şey) (Mengüşoğlu, 2008: 266-267) ile duyu verileri ile elde edilen ve us yardımıyla anlamamızın mümkün olduğu “*fenomen*” kavramlarını kullanarak bir ayrım oluşturmuştur (Taşkın, 2002: 293). Kant'a göre herhangi bir obje doğrudan idrak edilememektedir. Elde ettiğimiz bilgi zihinsel

yetilerimiz tarafından kabul edilmiş, işlenmiş ve dönüştürülmüş haldedir. Bu sebeple idrak edilen yalnızca objenin insan zihnindeki bir imajı olmaktadır (Çakmak, 2011: 199). Sonuçta numen olarak var olan ve insan tarafından fenomen olarak elde edilen bilgiyi işleyen zihin, insanın deneyiminden, çevresinden, içinde yaşadığı kültürden etkilenmektedir. Dolayısıyla bilgi Kant'a göre de öznelleşmektedir.

Eğitim alanında ise Kant, çocukların bilmekten çok, bir şeyi yapar ve kendinden bulur hale getirmenin gerekliliğini vurgulamakta ve bunun için en iyi yöntemin ilk büyük yapılandırmacı olarak nitelendirdiğimiz Sokrates'in yöntemi olduğunu söylemektedir (Kansu, 1952: 110). Okulların değişmez planlarının olmasının ve katı bir şekilde mekanikleşmesini eleştiren Kant'ın, tecrübeye dayalı eğitim veren okulları savunuşu, yapılandırmacılıkla benzerlik sergilemektedir. (Kant, 2009: 46).

Kant'dan sonra yapılandırmacılık adına dikkat çeken görüşlere sahip isim John DEWEY' dir. Dewey yaparak ve yaşayarak anlamlandırılan bilgi kadar hiçbir bilginin özgün ve kullanışlı olmadığını söylemiştir (Demirel, 2008: 17). Dewey, insan zihninin dış dünyayı pasif bir şekilde kenardan izleyerek anlamasının mümkün olmayışını, zihnin böyle bir yapıda olmadığı görüşüyle açıklamaktadır. Bu nedenle aktif zihnin bilfiil eylemlerle dış dünya ilişkilerini anlama gerekliliğini vurgular. Buradan hareketle öğrencilerin öğrenecekleri değil yapacakları şeyler sayesinde öğrenmeyi doğal olarak gerçekleştirecekleri kanaatine ulaşmaktadır (Aydın, 2011d: 297-298). Dewey'le ilgili vurgulanması gereken önemli noktalardan biri etkilendiği isimlerin ilk sırasında Rousseau'nun olmasıdır. Bu etki öyledir ki Dewey, Rousseau için "*yeni eğitim peygamberi*" demektedir (Akt. Bal, 1991: 22).

Bilim felsefesinin çağdaş düşünürlerinden olan Thomas KUHN'a gelindiğinde ise karşımıza insanın gerçekle doğrudan temas edemeyeceği görüşü çıkar. Kuhn'u Piaget'den ve diğer bilişsel ve sosyal yapılandırmacılarından ayıran, ön öğrenmeleri ve şemaları gerçeğe ulaşma engeli olarak görmemesidir. Kuhn'a göre gerçekle insan arasına paradigmlar, sembolik genelemeler, metafizik modeller ve değerler perdesi girmektedir (Ünder, 2010: 206). Paradigmların sürekli değişiyor olması nesnel gerçekliğin doğru şekilde bilinemez oluşunun nedenidir.

Tarihsel seyir içerisinde söz etmeye çalıştığımız düşünürlerin görüşleri elbette çok daha geniş ve zengindir. Bu çerçevede sadece bir giriş mahiyetinde sözünü ettiğimiz filozoflar yapılandırmacılığı en azından teorik açıdan inşa etmiş ve geliştirmişlerdir. Bu bölümde bahsi geçen isimler dışında, başta Piaget, Von Glasersfeld ve Vygotsky olmak üzere yapılandırmacı eğitim düşünürlerinin görüş ve yaklaşımları yapılandırmacılık türleri başlığı altında incelenmiştir.

1.2. YAPILANDIRMACILIK TÜRLERİ

1.2.1. *Bilişsel Yapılandırmacılık*

Biliş, içinde yaşadığımız dünyayı anlamamızı sağlayan zihinsel faaliyetler anlamına gelmektedir (Morgan, 2006: 65). Bilişsel yapılandırmacılık ise bu faaliyetlerin bilgiyi nasıl yapılandığından hareketle bir öğrenme teorisi oluşturmaktadır. Bilişsel yapılandırmacılık denilince akla gelen ilk isim şüphesiz Piaget'dir. Piaget insan düşüncesinin nasıl bilimsel bilgi üretebildiğini açıklamakla uğraşır. Davranışçılardan farklı olarak “*bilgi nedir?*”, “*bilginin değeri nedir?*” gibi sorulara cevap aramaktan ziyade, “*çocuk bilgiyi nasıl kazanır ?*” sorusunun cevabıyla ilgilenir (Karadağ, 2010: 32). Bu sorunun cevabını bulabilmek için Piaget mantıkla psikoloji arasında eşgüdüm sağlamaya çalışır. Piaget'de bilginin içeriği ve niteliği de bilginin nasıl edindiği ile ilintilidir (Ayanoğlu, 2007: 30). Çünkü nesnel gerçeklik bilişsel yapılarla şekillenmektedir.

Piaget, özellikle çocuklara, bir şey öğretme aşamasında tüm bilgiler verilmesine rağmen çoğu zaman öğrenmenin başarı ile gerçekleşemediğini tespit etmiştir. Ancak yeni doğmuş bebekler temel birkaç refleks dışında hiçbir yetiye sahip değilken, birkaç yıl içinde konuşan, yürüyen, dünyayı belli ölçülerde anlayıp sorunlarına çözüm üretebilen, hatta soyut problemlerle dahi baş edebilen hale gelmektedirler. Tüm bunlar elbette bir öğrenme faaliyeti sonucu gerçekleşmektedir (Aydın, 2007c: 12). Öyleyse bu öğrenme nasıl gerçekleşmiştir? Piaget bu sorunun cevabını, daha önce çalışmış olduğu evrim biyolojisinden de etkilenecek ortaya koyduğu kavramlarla vermeye çalışmıştır.

Bu yüzden Piaget'nin Bilişsel yapılandırmacılığını kavrayabilmek için bu temel kavramları anlamak gerekir. Piaget çözümlemesini zeka ve şema kavramları üzerinden başlatır. Bu temel iki kavramla ilişkili olarak uyumsama, özümleme, örgütlenme ve dengeleme kavramlarıyla bilişsel öğrenmeyi ortaya koyar.

Piaget'ye göre karşı karşıya olduğumuz kavram ve olayları birbiriyle tutarlı bütünlük haline getirmeye çalışırız. Sonuçta oluşturulan örgütlenmiş davranış veya düşünce kalıpları ise şemalardır (Bacanlı, 2002: 59). Piaget (1984: 38) kendi cümleleri ile şemayı “*eylemde yinelenebilir ve genellenebilir olan şey*” şeklinde tanımlamaktadır. Piaget, Yeni durumları, mevcut şemalara veya ihtiyaç halinde, yeni şemalara uygun şekilde yerleştirmek ise örgütlenmedir.

Öğrenme konusunda Piaget'nin bakışı açısını ortaya koyan genel ifadelerden biri de zekadır. Piaget zekâyı çevreye uyum yapabilme yeteneği olarak ele almaktadır. Bu tanımda bahsedilen uyum, çevreye ne kadar çok ve ne kadar hızlı adapte olunabildiği şeklinde açıklanabilir. İnsan zekası, Piaget'ye göre doğuştan getirilen iki eğilim olan örgütlenme ve uyum sağlama ile bilgi sistematik ve tutarlı hale getirilip amaca göre birleştirilip, koordinasyon sağlanıp, fikirleri ve eylemleri birleştirme eğilimindedir. Başka bir deyişle insan dünyayı anlamak için mevcut şemaları kullanır. Eğer mevcut şemalarla, karşılaşılan durum arasında ilişki kurulup bir şemaya yerleştirilebiliyorsa bu duruma özümleme denir. Ancak mevcut şemaların yeterli olmadığı durumlarda yeni şemalar oluşturularak karşılaşılan durum yeni şemaya yerleştirilerek sorun çözülür, bu ise uyumsamadır. Yeni edilen bilgiler bazen önceki bilgilerle bir uyumsuzluk yaratır. Bu da kişinin bir dengesizlik haline gelmesine neden olur. Dengesizlik, öğrenmeyi ve doğru olanı bulma arzusunu ortaya çıkarır. Sonuçta kişi uygun bir şema biçimi tasarlar. Piaget bu durumu ise dengeleme olarak tanımlar.

Bu kavramlar bir örnekle daha iyi anlaşılır bir hale getirilebilir. Bir çocuk gördüğü aslanı anlamaya çalışır ve mevcut şemalarından birine yerleştirerek özümsemeyi amaçlar. Aslanın tüyleri ve vücut şekli, çocuğun aslanı kediye benzetmesine neden olur ve aslanı kedi şemasına yerleştirmek ister. Ancak aslanın vücut yapısının iriliği, vahşiliği, saldırganlığı ve gücü gibi özellikleri çocuğun kedi

şemasına uygun değildir. Bu bir dengesizlik durumu oluşturur. Bu dengesizliği gidermek için çocuk öğrenme yolları geliştirir ve yeni bir şema oluşturarak aslanı o şemaya yerleştirip örgütleme yapar ve dengesizlik hali dengeye dönüşürken, öğrenme gerçekleşmiş olur.

Piaget bu şekilde bilgiyi yapılandırmanın, bireyin bilişsel süreçleriyle, bilgisi arasında bir haberleşme olarak, bilginin bireyler tarafından, eşyalar ve objeler üzerine yapılan etkileşimler sonucunda yapılandırıldığını ve dolayısıyla dışarıdan hazır bir şekilde verilemeyeceğini ifade etmiştir (Ülgen, 2001: 90). Öğrenme için bir dengesizlik durumuna ihtiyaç vardır. Öğrenen, bu dengesizliği dengeye çevirme arzusuyla öğrenmeye çalışırken, öğretmen dengesizliği yaratma ve dengesizliği aşma konusunda rehberlik yapma konumunda olmalıdır. Öğrenenin, dengesizliği ortadan kaldırabilmesi için gereksinim duyabileceği kaynak, malzeme ve fiziksel ortam da sağlanırsa, küçük yaştaki çocukların da yapabildiği gibi öğrenme öğrenen merkezinde gerçekleşebilir. Bu öğrenmenin kuvvetli yanı kalıcı ve anlamlı olmasıdır. Piaget öğrenmenin gelişim evreleri ile ilişkisini de ortaya koyar. Her gelişim döneminde belli öğrenmeleri yapabilme durumu söz konusudur. Bu nedenle bir anlamda gelişim öğrenmeden önde ilerlemektedir..

1.2.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılık, bilişsel yapılandırmacılık ile benzerlik göstermekle birlikte öğrenmenin sadece bireyin bilişsel süreçleriyle değil, dil gelişimi ve sosyal şartlarla ilgisini kurarak farklılaşır. Sosyal yapılandırmacılık kuramın öncülerinden Vygotsky, öğrenmenin Piaget'in öne sürdüğü gibi sadece kişinin kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, aynı zamanda bu süreç içinde sosyal etkileşim ve dil gelişiminin de önemli yer tuttuğunu vurgular. Bilgi, dil ve sembollerle ifade edilir ve dil öğrenimi bilginin yapılandırılmasında etkilidir. İnsan gerçekliğe doğrudan temas edememekte, sadece dil ve kültür aracılığıyla yapılandırmaktadır. Kültürce yapılandırılan anlam çocuklar tarafından yetişkinlerle yapılan etkileşimle içselleştirilir (Aydın, 2007c: 18). Piaget ve Glasersfeld'e zıt olarak Vygotsky, bilgi ve inanışların

yapılandırılmasında bireysel ve psikolojik mekanizmaları önemseyip, bireysellikten uzak sosyal ortamlar üzerine odaklanmaktadır (Kanlı, 2009: 48).

Sosyal öğrenme bilişsel gelişmeyi yönlendirmektedir. Sosyal ortamın iyi veya kötü düzenlenmiş olması, çocuğun bilişsel gelişimini hızlandırabileceği gibi yavaşlatabilir de. Çocuklar öğrenmeye, çevrelerindeki kişilerden ve sosyal dünyadan başlarlar. Vygotsky'ye göre, çocuk zihnindeki kavramlar, fikirler, olgular, beceri ve tutumların kaynağı sosyal çevredir. Bilginin ana kaynağı olan algılama ve diğer uyarıcılar sosyal çevre tarafından sağlanır. Anlamlar toplumsal açıdan inşa edilir. Öğrenme ve bilişsel gelişme, bireylerin daha nitelikli ve bilgili olanlarla gerçekleştirdiği ilişkilerden etkilenir. Bilişsel gelişimin kaynağı çocuğun içindeki bilişsel süreçlerden çok, çevresi ile etkileşimidir (Ergün ve Özsüer, 2006: 284).

Öğrenmeyi kişi kendi başına gerçekleştiriyor olsa da, Piaget'nin bilme üzerine kurduğu kavramlar olan şema, özümseme, örgütleme, uyumsama ve dengeleme, öğrenme sürecinde çevreden etkilenmektedir. Dolayısıyla öğrenmede hem çocuk, hem de çevre etkindir ve öğrenme çocuk ve çevrenin işbirliğiyle gerçekleşmektedir (Ülgen, 2001: 93). Bir çocuk küçük yaştan itibaren başta anne babası olmak üzere çevresindeki birçok insanı gözlemler, örnek alır ve davranışlarını bu çerçevede geliştirir.

Toplumsal kuralları, ahlâkı, kültürü ve daha birçok şeyi bu şekilde yapılandırarak öğrenir. Çocuk okula gitmeye başladığında arkadaşlarının davranışları çocuk üzerinde etkili olmaya başlar. Örneğin matematik dersinin arkadaşları tarafından önemsendiğini gözlemleyen bir çocuk matematik dersini önemli bir ders olarak değerlendirecek ve matematiğe olan ilgisi artacaktır. Bunun sonucunda, matematiği kendine uygun görmeye başlayacak ve öğrenme isteği beraberinde anlamayı ve anladığını yapılandırmasını sağlayacaktır. Çevrenin bu ve benzeri tesirleri ömür boyu öğrenme üzerinde etkili kalmaya devam etmekte ve aynı şeylerin farklı insanlar tarafından farklı şekillerde şemalandırılmasına neden olmaktadır. Örneğin bir İngiliz'in çay şemasında süt varken, bir Türk'ün çayla ilgili şemasında süt bulunmaz. Bunun nedeni farklı kültürlerin, farklı yapılandırmalar sonucu farklı öğrenmelere gerçekleştirmesidir.

Vygotsky'nin Piaget'yi eleştirdiği bir başka nokta ise gelişimin, öğrenmenin önünde yer almasıdır. Vygotsky'e göre öğrenme gelişim önünde ve yönlendirici olmalıdır. Bu görüşünün şu sözlerle ifade eder: *“Çocuğun gelişmesinde ve öğrenmesinde model alma ve öğretim önemli bir rol oynar. Bunlar, zihnin insana özgü niteliklerinin açığa çıkarır ve çocuğu yeni gelişim düzeylerine erdştirir. Konuşmayı olduğu gibi okulda ele alınan konuları öğrenirken de, model alma zorunludur. Çocuk bugün yardımla yapabildiği şeyleri yarın kendi başına yapabilecektir. Bu yüzden en iyi öğretim biçimi, gelişmenin önünde giden ve onu yönlendirir öğretim biçimidir”* (Akt. Aydın, 2007c: 17)

Vygotsky'e göre çocuğun öğrenme potansiyeli bilgili bireylerle birlikte olduğunda ortaya çıkar. Başkaları ile birlikte olduğunda birey tek başına olduğundan çok daha fazlasını yapar. Başkalarıyla etkileşerek gerçekleştirilen öğrenmenin aracı ise dildir (Özden, 2003: 60). Bilgi, bireyin sosyal etkileşimine ve tecrübesine dayalı olarak yapılandırılır. Vygotsky, araştırmalarında “işbirliğine dayalı öğrenme” olarak bilinen çalışma sistemini kullanmıştır. Bu sistem içerisinde, her öğrenme grubunun, birbirleriyle işbirliği içinde olması desteklenmektedir. Piaget yaptığı gözlemlerde, öğrenenlerin küçük gruplar halinde çalışarak problemleri çözerken birbirleri ile yardımlaşmasının, problemin çözümünü hem daha kolay hem de daha çabuk elde etmelerini sağladığını tespit etmiştir (Ocak ve Çınar, 2010: 59).

Ayrıca Vygotsky, bireyin kendi başına yapabildiği, ilerleyebildiği bilişsel gelişim düzeyi ile, yardım alarak; bir annenin, babanın, arkadaşın veya öğretmenin yardımıyla oluşan bilişsel gelişim düzeyi arasındaki farkı “yakın gelişim alanı” olarak tanımlamıştır. Vygotsky, bilişsel gelişimi üç temel kavramla açıklamaktadır. (Yurdakul, 2005: 45)

1. İçselleştirme: Bireyin sosyal çevresinde bilgiyi özümsemesi anlamında kullanılır. Düşünebilme ile yapabilme arasındaki farkın ayırt edilebilmesidir.

2. Yakınsal Gelişim Alanı: Bireyin sosyal çevresiyle etkileşim içerisinde olarak öğrenmeyi gerçekleştirdiği alandır. Bireyin kendi kendine erişeceği performans düzeyi

ile uzman rehberliğinde erişeceği performansı arasındaki farklılık olarak da tanımlanabilir.

3. Destekleyici: Bireye çevresinden sağlanan yardımdır

1.2.3. Radikal Yapılandırıcılık

Von Glasersfeld'in öncülüğünü yaptığı radikal yapılandırıcılık, bilişsel ve sosyal yapılandırıcıların temel kanaatlerinin bir kısmına farklı yollardan ulaşmaktadır. Radikal yapılandırıcılar, bilişsel ve sosyal yapılandırıcılar gibi nesnel gerçekliğin dış dünyadaki varlığından ve sabitliğinden emin değildirler. Fakat bir gerçeklik varsa bile bunun nesnel olarak ortaya koyulamayacağını, insanın sadece algı ve deneyimler aracılığıyla yapılandırılmasına bağlı olarak bilginin öznel olduğunu savunurlar (Bahar ve Karakırık, 2001; 19).

Glasersfeld konuyla ilgili görüşünü şu sözleriyle açıklar: *“Her ne kadar bizim dışımızda, orada duran bir nesnel gerçekliğin bulunması olası olsa da, bilgi bu nesnel gerçekliği yansıtmaz. Bilgi açıkçası, bizim deneyimlerimiz tarafından oluşturulmuş, düzenlenmiş ve organize edilmiş bir dünyayı yansıtır”* (Akt. Aydın, 2007c: 19). Dolayısıyla öğrenenin olası gerçek dünyaya ait bilgi oluşturması zorunlu değildir. Ancak oluşturulan bilgi zorunlu olarak öğrenene aittir.

Radikal yapılandırıcıları diğer yapılandırıcılardan ayıran en belirgin yönleri ise öznel gerçeklik görüşünün uzantısında ortaya çıkan ve yapılandırma sürecinde bireyi tek söz sahibi yapan düşünceleridir (Ocak ve Çınar, 2010: 60). Bu düşünce beraberinde *“öğretim”* diye birşeyin olmayışı sonucunu doğurup, yapılandırıcılık türleri içerisinde radikallerin aşırı bir uç olarak değerlendirilmelerine neden olmaktadır (Şimşek, 2004: 132).

1.3. YAPILANDIRMACILIĞIN EĞİTİM KAVRAMLARINA BAKIŞI

1.3.1. Yapılandırmacılık ve Öğretim

Bir öğrenme teorisi olarak tanımlayabileceğimiz yapılandırmacılığın önemli unsurlarında biri olan öğretmenin; öğrenmeyi sağlamak adına gerçekleştirdiği etkinlikler, davranışlar, eylemler, tutumlar ve kullandığı yöntemler yapılandırmacılığın öğretim kısmını zorunlu bir şekilde ortaya çıkarmaktadır. Fakat yapılandırmacılıkta bilgi edinme ya da yaratma sorumluluğunun öğrencide olması öğretmenin rolünü değiştirmektedir (Gültekin ve diğerleri, 2007: 508). Dolayısıyla yapılandırmacılığın öğretim yanı, öğrenme için gerekli olan yolların rehberliğini yapmaya dönüşmektedir. Bu rehberliğin kapsamında öğretmen, açık uçlu sorular sorarak, varılacak noktayı öğrencilere sezdirerek, yeterli deneme fırsatları yaratmalarına fırsat yaratmalıdır (Ocak ve diğerleri, 2010: 47).

Piaget yapılandırmacılığın öğretisel yanına şu şekilde değinmiştir: “... yapısalcılık öğretisel sonuçları çok çeşitli olmuş bir yöntemdir, ama bir öğreti değildir. Bir yöntem olduğu için, uygulanabilirliği sınırlıdır; yani eğer, tam da verimliliği dolayısıyla başka yöntemlerle bağlantısı kurulmuşsa, bu başka yöntemlerin geçerliliğini de kabul eder” (Piaget, 1982: 139) Benzer şekilde öğretim alanında da yapılandırmacılık öğretim faaliyetine katkı sağlayabilecek çok sayıda ve çeşitli yöntemleri kullanılabilir görmektedir. Bu sebeple yapılandırmacılıkta takrir yönteminin kullanılmayacağı gibi söylemler aslında olması gerekeni yansıtmamaktadır. Dikkat edilmesi gereken asıl nokta seçilen yöntemin yapılandırmacılıkla doğru ilişkilendirilebilmiş olmasıdır.

Yapılandırmacı öğretim anlayışında öğretmenin uygulanabilecek öğretim yöntemlerini keskin hatlarlar sınırlandırmak mümkün değildir. Yapılandırmacılıkla bağdaşmadığı düşünülen takrir gibi yöntemler dahi uygun görüldüğünde öğretmen tarafından kullanılabilir. Buradan önemli olan öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olacak tutumu sergilemek olmalıdır. Öğretmenin yapılandırmacılığa vakıf,

alanında iyi yetişmiş ve öğretim yöntemlerinin tümüne hakim olması bu noktada önemini daha net belli etmektedir.

1.3.2. Yapılandırmacılık ve Öğrenme

Yapılandırmacılık için yapılabilecek en doğru tanımlama, onun bir öğrenme kuramı olduğudur. Herkes kendine bağlı şartlar sonucu farklı öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Bu sebeple öğrenimin asıl sorumlusu öğrenci olmakta ve öğrenme kavramı yapılandırmacılık için kıymetlenmektedir. Yapılandırmacı öğrenmenin genel ilkeleri bilginin nakledilmeyip ancak yapılandırılabilceği, öğrenmenin gelişimin bir sonucu değil, gelişimin kendisi olduğudur. Öğrenme zihinsel yapıların gelişimiyle ilerleyip, öğrenenlerin anlamlandırma çalışmaları, deneyimlerin tekrar genellenmesi, önceki yapıların yeniden organize edilmesiyle gerçekleşmektedir (Fosnot, 2007: 37-38). Bilginin nakledilememesi beraberinde öğrencinin sosyal ve iletişimsel becerilerinin geliştirilmesi gerekliliğini doğurmaktadır.

Yapılandırmacılıkta öğrenme, öğrenciye bağlı olarak yavaş veya hızlı gerçekleşebileceği gibi öğrenci arzuları, önyargıları ve çevresi gibi etkenler nedeniyle asla öğrenilemeyebilir. Bu nedenle öğrenme sürecinin öğrenciye özel oluşu sabit bir program veya müfredatın varlığını mümkün kılmamaktadır. Ancak öğretmen yaptığı yönlendirmelerle öğrencide gerekli ilgiyi, arzuyu, isteği doğurup; önyargıları yok edip çevresel şartları hazırlayıp, kısa vadeli bir programla öğrenciyi yönlendirebilir. Bu süreçte, örnek olay, öykülendirme, rol oynama, yaratıcı drama, gözlem gezisi, proje geliştirme, soru- cevap, tartışma ve deney yöntemleri kullanılabilir. Yapılandırmacılık açısından kullanımı en uygun olanları ise aktif öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenmedir.

Eğitimin önemli bir kavramı olan öğrenmenin türlerine hem yapılandırmacılığı daha iyi anlayabilmek hem de bir karşılaştırma yapabilmek için kısa kısa temas etmenin yararlı olacağı kanaatindeyiz.

Aktif öğrenme: Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretim faaliyetleriyle öğrenenin zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2004: 17).

Yapılandırmacılık zaten özü itibariyle öğrencinin araştırma, sorgulama, sorun çözme gibi aktif olduğu yöntemlerle, bilgiyi ön bilgileri ile bağlayarak, kendi yorumunu katarak zihnine yerleştirmektedir (Güneş, 2006: 6). Dolayısıyla aktif öğrenme yapılandırmacılığa uygun bir yöntemdir. Aktif öğrenme, öğrencileri öğrenmenin gerçekleşmeyeceği düşünülen ezberle dayalı bir öğretimden kurtarır. Ezberlemenin yerini merak ve kuşku duyma, araştırma, uygulama ve deneyerek öğrenme alır.

Aktif öğrenme modeline göre oluşturulan öğrenme ortamında, görevlerde ve müdahalede esneklik sağlanmalıdır. Aktif öğrenmenin diğer bir özelliği ise öğrenciyi edilgen durumdan kurtararak etkin öğrenme süreçleri oluşturmak, öğrenciyi gerçek yaşamla bütünleştirmek ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Öğrenme, gelişen bir süreçtir; bu sebeple öğrenme sürecinde öğrencinin çevreyle etkileşimi ve öğrenme becerilerini geliştirici etkinlikler önem kazanmaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecinin merkezinde olduğu aktif öğrenmede pek çok teknik, yöntem, strateji ve materyal kullanılabilir ve bunlar dersin düzeyine, hedeflerine, konusuna göre değişiklik gösterebilir ve bu sebeple kullanışlı olmasının yanısıra, çoğu zaman pahalı araçlara gerek duymadan kullanılabilmesi sebebiyle ekonomik de bir yöntemdir (Açıkgöz, 2004: 15). Ancak önemli olan, kuramsal yaklaşımlara uygun olarak, etkinliklerle öğrenmeye ağırlık verilmesidir ki burada öğretmenin yönlendirici fonksiyonu devreye girmektedir (Kalem ve Fer, 2003: 436).

İş birliğine dayalı öğrenme: İşbirliğine dayalı öğrenme, küçük grupların birlikte çalışarak, ortaya öğrenme amacı uygun ürünler koymaya çalıştıkları ve faaliyetin başarısı sonucu ödüllendirildikleri öğrenme yöntemidir. Aktif öğrenme yöntemlerinin temelinde yer alan konuşma, dinleme, yazma ve yansımanın kullanıldığı, işbirliği becerilerinin ön plana çıktığı, temelinde sosyal etkileşim olan, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen, zihinsel yeteneklerini kullanmasını sağlayan bir yöntemdir. İş birliğine

dayalı öğrenmede öğrenciler birbirlerinin öğrenimine katkı sağlarken ve kendi öğrenmeleri hakkında kararlar alması yönünde destekler (Yıldız, 1999: 155).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin asıl amacı olan grup üyelerinin işbirliği ile öğrenmeyi gerçekleştirirken, gruptaki bir öğrencinin öğrenmesi gruptaki diğer öğrencilerin öğrenmesinden ya da diğer öğrencilerin harcadığı çabalardan etkilenmektedir. Bu nedenle, gruptaki herkes birbirinin öğrenmesinden sorumludur (Açıkgöz, 1993: 187).

Vygotsky işbirliğine dayalı öğrenmede “yaklaşık gelişim alanı” (zone of proximal development) adını verdiği kavram iş birlikli öğremede kullanmaktadır. Buna göre kişinin yalnız başına öğrenemediği ancak bilen birinin yardımıyla öğrendiği bir nokta vardır. İşte burada öğretim ya da birinin kolaylaştırıcılığı gereklidir. Kolaylaştırıcı kişi öğrenenin arkadaşları ya da gereksinim duyulduğu zamanlar öğretene olabilir.

İşbirliğine dayalı öğrenmede grup olma sorumluluğundan kaynaklanan bağımlılık ilişkisiyle işbirliği oluşmaktadır. Sağlanan bağımlılık öğrenenlerin başarılarının birbirlerine bağlı olmasını gerektiğinin ve verilen görevin tamamlanabilmesi için aralarından başarısız olanlara diğerlerinin mutlaka yardım etmesi gerektiğine kendilerini inandırmalarını sağlar. İşbirliğine dayalı öğrenmede grup içinde yüz yüze etkileşim ortamının sağlanması önemlidir. Başarılı bir işbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin, birbirlerine gerekli araç gereç ve bilgileri etkin bir şekilde sağlamaları, görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri, birbirlerine geri bildirimde bulunmaları, istenen ürünü elde edebilmek için birbirleri ile yoğun ve sert tartışmalara girebilmeleri, karşılıklı hedeflerinin gerçekleşebilmesi için birbirlerini desteklemeleri, başarıya ulaşmak için motive olmaları gerekmektedir (Özer, 2005: 114). İş birliğine dayalı öğrenmede akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerinin yanında yüksek özgüven, empatik yaklaşım, iletişim becerileri, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Yılmaz, 2001: 68).

Probleme dayalı öğrenme: Probleme dayalı öğrenme, temellerini Dewey’in yaparak yaşayarak öğrenme ve yaşam boyu öğrenme görüşlerinden alır. Bu yöntem

öğrenciye bir konu hakkında bilgileri aktarmak yerine probleme yönelterek, ilgili problemi çözmek için araştırma yapmayı ve düşünce yürütmeyi ön plana çıkarmaktadır. Problemi çözmeye isteği öğrencinin öğrenme arzusunu tetiklemektedir. Öğrenci ön bilgilerinin ışığında yeni düşünceler ve bilgiler üretmeye çalışır. Yapılan araştırmalar ve deneyler çözüm sürecine yardımcı olmalıdır. Öğrenme sorumluluğunu alan öğrenciye karşı öğretmen sadece rehberlik görevini üstlenir. Problem çözümünün sadece bir şekilde olması gibi bir zorunluluk yoktur. Farklı sonuçlar normaldir.

Probleme dayalı öğrenme modelinin uygulandığı öğrenciler sorumluluk almayı, öğrenimin merkezinde yer almayı öğrenirler. Yöntem uygulandıkça öğrenciler öğretmenlerinden giderek daha bağımsız olurlar. Sonuçta öğrenciler probleme dayalı öğrenmeyi günlük hayata uyarlayabilir. Böylece yaşam boyu öğrenmeye devam edebilen bağımsız öğrenenler haline gelirler (Kaptan ve Korkmaz, 2001: 185). Uygulanan yöntemde günlük hayattan örneklere yönelmeye çalışılmasının sebeplerinden biri budur.

Probleme dayalı öğrenmenin eleştirilen yanları da vardır. Bunların başında çok zaman alması, öğrenmenin değerlendirilmesinin güçlüğü, bütün disiplinlere uygulanabilirliği ve gerekli materyal ve kaynak temininin zorluğu gelmektedir (Karagöz ve Çivi, 1996: 83).

Proje tabanlı öğrenme: Proje tabanlı öğrenme, bir konunun araştırıldığı, üzerine düşünüldüğü ve sonuçta çoğu zaman öğrenme ile beraber özgün bir proje ürünü elde etmenin amaçlandığı yöntemdir. Bu süreçte öğrenci tek başına yer alabileceği gibi küçük gruplar içinde veya sınıf ortamında tüm öğrencilerle beraber yer alabilir. Proje tabanlı öğrenmeyi tek başına ve sürekli uygulanacak bir yöntem olarak görmek doğru değildir. Etkili olacağına kanaat getirildiği an kullanımı faydalıdır. Hatta proje tabanlı öğrenme yaklaşımının savunucuları proje çalışmasının tüm programı oluşturmasını önermezler (Demirhan ve Demirel, 2005: 49-50).

Her ne kadar öğretmen yönlendirici bir rol üstlense de öğrencinin yürüttüğü düşüncelerin ve yaptığı araştırmaların sonuçları ilerleyişi belirlediğinden birçok

disiplinle temas söz konusu olmaktadır. Proje tabanlı öğrenmeye olanak veren ortamlar öğrencilerin kendi öğrenmelerini kurgulayıp, yönlendirdikleri, yaratıcılıklarının geliştirilip, sorunların işbirliği içinde çözdükleri bir yapıdadır (Erdem, 2002a: 173). Yöntem, değerlendirme konusunda öğretmenin süreç içindeki gözlemlerine önem verir. Elde edilen ürünler değerlendirme için bir kıstas oluşturur. Ürünlerin düzenli olarak sergilenmesi veya sunulması ise öğrencinin öğrenmeye karşı olumlu tutum takınmasına sebebiyet verdiği ve motivasyon sağladığı için gereklidir. Proje tabanlı öğrenmenin yapıldığı sınıf ortamı hataların hoş görüldüğü ve değişikliğin normal karşılandığı bir ortam olmalıdır.

Proje tabanlı öğrenmede olması gereken ölçütler şu şekilde sıralanabilir. Öğrencilerin sorulara yön veriyor olması, öğrencilerin bilgiyi yapılandırması ve öğrencilerin özerk olmasıdır. Ayrıca yapılan çalışmaların ve elde edilen ürünlerin gerçek yaşama dayalı olması da önemlidir (Demirhan ve Demirel, 2005: 51). Öğrencileri gerçek hayat problemleri ile karşılaştırmaya çalışan proje tabanlı öğrenme, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve iletişim becerileri gibi birçok becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Çiftçi ve Sünbül, 2005: 9).

Buluş yoluyla öğrenme: Buluş yoluyla öğrenme ile özdeşleşen isim Bruner'dir. Bruner bilmenin bir ürün değil süreç olduğu görüşündedir (Semenoğlu, 2001: 571). Bu süreçte öğrenci kendi faaliyetlerinden, gözlemlerinden ve yargılarından yola çıkarak bir yargıya ve bilgiye ulaşip öğrenmeyi gerçekleştirmelidir. Tümevarım ve örnek olay kullanımı ön plandadır Bu yöntemde öğretmen, öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamı hazırlamakla sorumludur. Sorulan sorular ve gösterilen uç örneklerle öğrenciler düşünmeye ve sorgulamaya yönlendirilir. Sorular ve yönlendirmeler süreç sonuna kadar devam eder. Bruner öğrencinin kendi çabası ile gerçekleştirdiği öğrenmenin yani buluş yönteminin kalıcı öğrenmeyi sağladığı ve öğrenmeye yönelik güdülenmeyi arttırdığı kanaatindedir. Buluş yoluyla öğrenmede dikkat edilmesi gereken husus öğrencilerin bilgi düzeyindeki eksikler giderilmeden bu stratejinin kullanılmamasıdır (Sönmez, 2011: 107). Buluş yoluyla öğrenmenin sıkıntılı yanı ise ön bilgilerin durumu ve bireysel farklılıklar nedeniyle fazla zaman kaybettirebilmesidir.

Bu yöntemlerin dışında Piaget'nin bilişsel gelişim evrelerini temel alan sistematik öğrenme modelleri de mevcuttur. Bu yöntemler içeriklerini oluşturan aşamaların sayısı ve ilk harfleri sebebiyle 4E, 5E ve 7E şeklinde tanımlanmıştır. Bu öğrenme yöntemlerinin ortak noktası, süreci öğrencinin dikkatini çekme ve ilgi uyandırmayla başlatıp önceki bilgilerin kullanımını sağlamakla devam ettirip, öğrenciyi aktif bir şekilde öğrenimin merkezine koyma gayretiyle devam edişleridir. Bu benzer özlere dışında, uygulamada ortaya konulan farklar sebebiyle, 7/E yöntemi 5/E'nin, 5/E ise 4/E'nin genişlemiş hali olarak değerlendirilebilir.

Her üç modelin özünü 4E modelinde bulmak mümkündür. 4E'de mevcut bilgileri kullanarak yeni bilgi edinmeyi amaçlayan bir düşünce vardır (Ocak, 2012; 229). 4E modeli ile öğrencilerin motivasyonu artırır ve üst düzey düşünme becerileri geliştirilir (Ocak ve Tavlı, 2010: 51). 4E modelinin aşamaları sırasıyla Keşfetme (Explore), Açıklama (Explain), Genişletme (Expansion) ve Değerlendirme (Evaluation) şeklinde oluşmaktadır.

1- Keşfetme (Explore): Bu aşamanın en önemli özelliği dersin nasıl ve ne yönde ilerleyeceğini belirmesidir. Öğrenenin zihindeki denge hali, öğrenmeyi tetikleyecek bir geçici dengesizlik haline dönüşmeye başlamalıdır (Yılmaz ve Huyugüzel, 2006: 5). Karşılaşılan bilgi zihindeki şemalarla karşılaştırılır önceki deneyimlerle uyumu değerlendirilir. Burada öğretmen öğrenendeki önceden edinilmiş yanlış kavram ve algıları fark edip gerekli yönlendirmeyi yapabilmesi, geçerli bir sonuç elde edebilmek için önemlidir.

2- Açıklama (Explain): Bu aşamada yapılandırmacı öğrenmeye uygun aktif öğrenme, iş birliğine dayalı öğretim, probleme dayalı öğretim gibi öğretim stratejileri kullanılarak öğrencinin konuya aktif bir şekilde dahil edilmesi amaçlanmalıdır (Ocak ve Tavlı, 2010: 52).

3- Genişletme (Expansion): Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin yapılandırmaya başladıkları bilgileri uygulamaya koyabilecekleri uygun ortam ve etkinlikleri hazırlayarak edindikleri bilgileri genişletmeyi ve günlük hayatla ilişkilendirip,

kullanabilmelerini amaçlamalıdır. Bu aşamanın önemli özelliği uygulama sayesinde, önceki aşamalarda oluşmuş yanlış kazanımların düzeltilmesidir. Öğretmen sınıfın düzeyine göre açıklamalar yapar, öğrencilerin konu ile ilgili sorular sormalarına olanak sağlayarak konunun öğrencilerce tamamen anlaşılmasına yardımcı olur.

4. Değerlendirme (Evaluation): Değerlendirme süreç temelli olarak problem çözme, kompozisyon yazma, günlük hayattaki olaylarla bağlantı kurma gibi etkinlikler yoluyla yapılır (Ocak ve Tavlı, 2010: 52). Bu doğrultuda öğrencilerin öğrenilen kavramları kullanarak proje hazırlamalarına veya uygulama yapmalarına olanak sağlanır.

1.3.3. Yapılandırmacılık ve Öğretmen

Geleneksel öğretmen anlayışının aksine yapılandırmacı eğitim felsefesinin ortaya koyduğu öğretmen profilinin temel amacı, olabildiğince çok bilgi aktarmak değildir. Yapılandırmacı öğretmen öğrencilere eleştirel düşünmeyi, araştırma yapmayı, ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşmayı, sorgulamayı, kısaca düşünme becerisini kazandırmayı istemektedir (Demirtaş, 2010: 45). Bu durumun temel sebebi yapılandırmacılığın bilginin öznel olduğu görüşüdür. Yapılandırmacılığa göre nesnel gerçekliğin var olduğunu kabul etsek bile aynı nesne karşısında dahi farklı değişkenlere bağlı olarak farklı bilgiler oluşmaktadır. Bunun üstüne bilgiyi aktaran ne kadar başarılı olursa olsun, alıcının bilgiyi kendi ön bilgileri, tecrübeleri ve çevresi etkisiyle alacağı düşünüldüğünde aktarılmak istenilenden farklı bir bilginin oluşması kaçınılmazdır. Bu yüzden yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen, öğrenme sürecinde aktif olan tarafa dönüşmektedir. Ancak bu durum öğretmenin sorumluluğunun azaldığı anlamına gelmemektedir. Aksine öğretmen sadece öğretenden çıkıp, “ortam düzenleyici”, “yönlendirici”, “kolaylaştırıcı”, “rehberlikçi” rollerini yüklenmektedir (Yaşar, 2010: 16). Öğretmen otorite değil sınıf içinde bir gözlemcidir. Yapılandırmacılıkta sınıf yönetimi emir verme ya da zor kullanma ile yapılmaz. Denetim dolaylı, duygusal ve zihinseldir.

Yapılandırmacı öğretmen, öğrenen ihtiyaç duyduğu takdirde öğrenmeye sadece öğretmen sıfatıyla değil öğrenen sıfatıyla da dahil olur. Bu kolaylaştırma elbette bilgiyi direkt olarak sunma şeklinde değildir. Öncelikle öğretmen, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrenenin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur. Yapılandırmacı öğretmen kuzey yıldızı gibidir, öğrencinin nereye gideceğini söylemez fakat yolunu bulmasına yardımcı olur (Şaşan, 2002: 51). Öğretmen problemi öğrenen için çözmek yerine öğrencinin çözümlemesi için gereken ortamı hazırlar. Öğretmen düşündürücü sorular sorarak öğrenenleri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik eder. Fakat öğrenene neyi veya nasıl düşüneceğini söylemez.

Öğretmen, öğrenenin bilgiyi yapılandırabilmesini sağlamak için birçok unsuru ve bileşenlerini göz önüne alarak hareket etmelidir. Bu unsur ve bileşenlerinin fark edilebilmesi ve uygun bir şekilde kullanabilmesi, öğretmenin bazı önemli niteliklere sahip olmasına bağlıdır. Bu niteliklerin başında öğrenenlerin gelişim özelliklerinin ve bireysel farklılıklarının farkında olmak gelmektedir. Bu farkındalık doğru yönlendirmelerin ve ortam düzenlemenin anahtarıdır. Bu anahtara sahip olabilmek için öğretmen, öğreneni yakından tanıma, sağlıklı iletişim kurma, insan psikolojisinden anlama ve öğrencilerle samimi ve dostça ilişki kurabilme becerilerine sahip olmalıdır.

Öğretmen iyi bir gözlemci ve takipçi de olmalıdır. Öğrenen öğrenmeyi önceki bildikleri ile ilişkilendirerek gerçekleştirmektedir. Bu nedenle öğretmen öğrencinin kazanımlarının farkına varabileceği süreç temelli ve sık dönütlü değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Öğrenme sonucu oluşacak ürünlerin tek bir standarda göre değil her bir öğrenenin kendi öğrenmesine göre şekillenecek olması, bu değerlendirme sürecinin sonuçta başarılı veya başarısız şeklinde yorumlanmaması gerekliliğini doğurmaktadır.

Öğretmen sınıfta özgür bir tartışma ve düşünme ortamı oluşturabilmelidir. Bu nedenle öğretmen açık görüşlü, kendisini geliştirebilen, demokratik ve öğrencilerle beraber öğrenmeye dahil olabilir nitelikte olmalıdır. Yapılandırmacı öğretmen açık uçlu sorularla öğrenenleri düşünmeye, araştırmaya ve problem çözmeye teşvik edebilmelidir.

Alışılmadık durumlar oluşturarak oluşan dengesizliği öğrenme için bir basamak olarak kullanılmalıdır. Dengesizlik yaratan durumları öğrenme noktasına getirebilmek için öğretmen gerekli materyalleri hazırlayabilmeyi, kullanabilmeyi ve seçebilmeyi becerebilmelidir. Materyal olarak sadece kutulanmış özel olarak üretilmiş nesnelere değil, fiziksel öğrenim mekanlarının ötesindeki nesne ve ortamları değerlendirebilmelidir.

Yapılandırmacı öğretmenin ders hakkında açık uçlu sorular sorabilmek, öğrencileri yönlendirebilmek ve ortamı hazırlayabilmek için branşında derinlemesine bilgi sahibi olması da gerekmektedir. Konunun gelişimini bilmeli ve öğrenmenin kendiliğinden oluşan yapılarını, özümleme ve düzenlemenin olası sonucunu kestirebilmelidir (Fosnot, 2007: 330).

Öğretmenin rolünü daha iyi belirleyebilmek için şu düşüncelerin de üzerinde durulmalıdır. Öğretmen öğrenme sürecinde ve özellikle yapılan etkinlikler sırasında grup çalışmasını ve iş bölümünü teşvik etmelidir. Çünkü bir öğrenme grubu, problemleri çözmeyi ve anlamlı öğrenmeyi bireysel olarak yapabileceğinden daha iyi başarmaktadır. Bireysel ya da rekabetçi çalışmalarla karşılaştırıldığında işbirliği, daha fazla grup ve birey başarısı, daha nitelikli mantık yürütme stratejileri, daha fazla metabilizasyon ve daha yeni düşünceler ile problemlere çözümler sağlayarak güdülenmeyi artırmalıdır. (Gültekin ve diğerleri, 2007: 519).

Yapılandırmacı yaklaşıma sahip bir öğretmenin yapması ve sahip olması gereken özelliklerden anlaşılabilir olduğu gibi yapılandırmacı öğretmenin davranışçı veya geleneksel olarak nitelendirilebileceğimiz öğretmenden farklı olarak danışman, düzenleyen ve öğrenmeye katılan olma özelliklerindedir. Yapılandırmacı öğretmen öğrenciye uygun öğrenme ve öğretim kuramını kullanabilmek için tüm öğrenme ve öğretim kuramlarına vâkıf olmalıdır. Bu kuramlar öğrenci durumu kadar dersin niteliği ile de orantılıdır. Bir sınıf öğretmenin her bir ders için aynı öğrenciye aynı yöntemlerle yaklaşması doğru değildir. Özellikle dış dünya ile kolayca ilişkilendirilemeyecek veya öğrencinin kendi başına bilgi edinmeyeceği durumlarda bilginin genel çerçevesini oluşturmak öğretmenin sorumluluğundadır (Demirtaş, 2010: 44). Bu sorumluluğun yerine getirilmesinde; yapılandırmacılıkla beraber

kullanılmayacağı görüşü neredeyse tabulaşmış olan ve davranışla özdeşleşmiş takrir yönteminin kullanımı da yanlış olmayacaktır. Takrir yöntemi kullanımı elbette sürekli mahiyette olmamalıdır ve belirtildiği gibi sadece bir genel çerçeve oluşturmak için kullanılmalıdır. Böylece takrir, empoze veya dikte etmekten çıkacak ve yol gösterici mahiyete bürünebilecektir.

Öğretmen öğrencisini değerlendirme aşamasında gözlemlerini, ortaya çıkan ürünleri, süreç içerisinde yapılan tanımları ve deneyleri kullanmalıdır. Bunların yanında öğrenci gözlem formları, öğrenme günlükleri ve gözlem formlarının kullanımı da faydalıdır. Değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken öğrenimin belli bir sonu ve süresi olmadığını ve devamlılığı içinde yorumlanması gerektiğinin unutulmamasıdır.

Önemli bir diğer nokta da öğretmenin velileri yapılandırmacı yaklaşım üzerine bilgilendirmesidir. Bu bilgilendirme tamamen öğretmene ait bir sorumluluk olmasa da, öğretmenin de üstlenebileceği bir sorumluluktur. Veliler eğitimin önemli bir unsurudur. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin okul dışında devam ettiğın düşünürsek, velinin öğrenciye doğru şekilde rehberlik edebilmesi için yapılandırmacılığı bilmesi şarttır. Yapılandırmacı öğretmen uygun fırsatlar yaratarak velileri yapılandırmacılık hakkında bilgilendirip öğrenmenin okul dışında da sağlıklı ve uygun bir şekilde devam edebilmesini sağlayabilir.

Yukarıda yapılandırmacılığın öğretmen hakkındaki düşüncelerine genel olarak temas ettiğimizi düşünüyoruz. Şuna da belirtmek gerekir ki öğretmen hakkındaki düşünceler yıllar içinde teoriye bağlı olarak değişmekle birlikte ondan alışlagelmiş olan beklentiler yüzyıllar boyunca çok fazla değişmemiştir. Dolayısıyla öğretmenin sınıf içinde veya dışındaki sorumluluğu açısından yapılandırmacılık oldukça problemlı görünmektedir.

1.3.4. Yapılandırmacılık ve Öğrenci

Yapılandırmacılık bir öğretme yaklaşımından ziyade bir öğrenme anlayışıdır. Bu söylemden de anlaşılacağı gibi öğrenmenin odağında öğrenci vardır ve öğrenmenin

asıl sorumluluğu ondadır. Yönelinen bilginin öğrenilmesi sırasında öğrenci aktif bir şekilde yer almalıdır. Çünkü geleneksel yaklaşımın tersine yapılandırmacılıkta bilgi hazır bir şekilde sunulmamaktadır. Öğrenci bilgiyi ön kabulleri (apriori) ve deneyimleri sonunda kendi algısı ile oluşturmaktadır. Öğrenci bilgiyi kendi algısı, ön kabulleri ve deneyimleri ile kendisi oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrenci öğrenme sürecinde hangi yöntem ve stratejileri kullanabileceğinin de bilincinde olmalıdır.

Yapılandırmacılıktaki bu öğrenci merkezilik beraberinde tüm öğrenenler için ortak hedefleri belirlemeyi ve hedeflere ulaşmak için aynı düzeyde başarı bekleme ortadan kaldırmaktadır (Çelik, 2006: 6). Dolayısıyla her bir öğrencinin özelliğine bağlı olarak farklı eğitim ve öğrenim hedefleri olmalıdır.

Yapılandırma sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmeye çalışır. Bir başka deyişle, bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandıkları biçimiyle oluştururlar. Öğrencinin mücadeleci, meraklı, girişimci ve sabırlı olması, yapılandırmacı öğrenme açısından sahip faydalı kişisel özelliklerdir.

Öğrenenler bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırır. Böylece, içerik ve süreci aynı zamanda öğrenirler. Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında sorumluluğunu yerine getiren bireylerin girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapma, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olması beklenir (Şaşan, 2002: 52).

Yapılandırmacı eğitimin bir parçası olan öğrencinin sahip olması beklenen davranışlar; öğrenme ortamında etkin olma, sorumluluk üstlenme, birlikte çalıştığı grupta kendini nesnel olarak değerlendirip eleştirilere hoşgörü ile yaklaşma, öğrendiklerini değişik ve yeni ortamlarda uygulama ve bilgi kaynaklarını ve öğretim materyallerini doğru şekilde kullanabilme olarak sıralanabilir (Yaşar, 2010: 18).

Öğrenci kendi iradesi ile düşünmeyi bilmelidir. Düşünülecek şeyi öğretmenin söylemesine gerek kalmadan yapmayı ve çalışmayı sürdürmeyi, düşüncelerini kendi sözcükleri ile açıklamayı, yapılarını gözden geçirmeyi ve bir kavramı yapılandırmadan bir sonrakine geçmemeyi bilen öğrenci yapılandırmacılığa uygun öğrenme gerçekleştirebiliyor demektir (Koç, 2006: 60).

Yapılandırmacı eğitim teorisinin en önemli unsurlarından biri olan öğrencinin otonom ve özgür bir insan gibi algılanması insan merkezli felsefi anlayışlardan kaynaklanmaktadır, denilebilir. Özellikle hümanist ve varoluşçu düşüncelerin burada etkili olduğu söylenebilir.

1.3.5. Yapılandırmacılık ve Veli

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme asla okul veya sınıf gibi bir mekânla sınırlı değildir. Öğrenci bilgiyi kendisine göre yapılandırıp, öğrenmeyi gerçekleştiren olduğundan, bunu yapabileceği her yer öğrenme mekânıdır. Dolayısıyla okul dışında gerçekleştirilebilecek öğrenmeler de söz konusudur. Öğrenci okul dışı öğrenmelerde, okuldaki öğretmen gibi kendisine rehberlik veya koçluk yapabilecek birine ihtiyaç duyabilir. Bu noktada velinin üstleneceği rol önemlidir. Öğrencinin okul dışı zamanlarında en çok bulunduğu ortam genellikle aile ortamıdır ve bu ortamda ona rehberlik yapabilmeye en uygun kişiler de genellikle ebeveynlerdir. Bunun için velilerin hem yapılandırmacılık hakkında hem de eğitim hakkında donanımlı olmalarının yanı sıra bilgi ve vizyon sahibi olmaları gerekmektedir. Aksi durumda sergilenecek tutumlar yapılandırmacı eğitim felsefesine aykırı durumların oluşmasına ve eğitim ve öğrenim verimliliğinin azalmasına hatta yok olmasına dahi sebebiyet verecektir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında veli, öğrencinin öğrenme sürecine “katılımcı gözlemci” olarak da katılmalıdır (Akpınar, 2010: 19). Veli, araştırmaya, düşünmeye, farklı konularla ve bilgilerle bağlantı kurmaya teşvik edici bir rol üstlenmelidir. Bunu gerçekleştirmek için en uygun yöntem soru cevap şeklinde sorular sormaktır (Yaşar, 2010: 18). Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için okul dışı çevrenin düzenlenmesi ve öğrencinin ihtiyaç duyabileceği materyal ve kaynaklara

ulaşabilmesinde de görev veliye düşmektedir. Veliler öğrencilerine sorumluluk bilincini ve özdenetim becerilerini kazandırmaya çalışmalı ve bu doğrultuda fırsatlar yaratmalıdır.

Yapılandırımcılığın süreç değerlendirmesinin yapıldığı bir sistem oluşu öğrencinin yapması gereken proje görevi ve benzeri çalışmalara velinin müdahil olmaması gerekliliğini de doğurmaktadır. Öğrencinin sorumluluk ve özdenetim becerilerinin körelmesinin yanı sıra öğrenmenin gerçekleşmesini ve sağlıklı değerlendirmeyi engellemesi nedeniyle bu tarz davranışlardan veliler mutlaka kaçınmalıdır.

Velinin okul ve öğretmenlerle uyum içerisinde hareket etmesi de oldukça önemlidir. Bunun için velinin okul ve öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olması ve işbirliği yapması gereklidir. Elbette velilerin bu bahsedilen davranışları sergileyebilmeleri için her şeyden önce yapılandırımcı yaklaşım hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Fakat yapılandırımcılık hakkında yapılan nicel araştırmalar ülkemiz velilerinin yapılandırımcılık konusunda yeteri kadar bilinçli olmadığını gözler önüne sermektedir. (Sınıf Yön. ve Yap. Araş., 2010)

1.3.6. Yapılandırımcı Okul ve Sınıf Ortamı

Yapılandırımcı eğitim felsefesi doğrultusunda değişen öğretmen ve öğrenci rolleri, öğrenme ortamının da değişmesi gerekliliğini doğurmuştur. Öğrenme ortamının fiziksel düzenlemesi, o sınıftaki öğretme faaliyetinin dinamiğini etkileyen bir unsurdur. Fiziki imkanlar, bilgilerin becerilerin, tutum ve anlayışların kazandırılmasında etkili bir öğretim aracı olarak değerlendirilebilir (Tok, 2010: 35). Yapılandırımcı sınıf ortamı, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil; öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir ortamdır. Bu ortamda gerekli malzemelerin bulunması kadar bunların düzenlenişi ve görüntüsü de eğitsel açıdan önemlidir.

Okulun veya herhangi bir eğitim ortamının düzeni insanların duygusal dünyalarını, öğrenme performanslarını ve hatta sağlıklarını olumlu veya olumsuz yönde

etkileyebilmektedir. Bu durum özellikle öğrencileri ve öğretmenleri ilgilendirmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapıldığı okullarda bu konu üzerinde durulması ve gerekli düzenlemelerin yapılması, eğitimin kalitesini arttırmada oldukça etkilidir. Eğitim kurumlarında bu düzenlemeyi yaparken yerleşim düzeninden, öğrenci sayısına, renk uyumuna, uygun ışık ve ısı düzeyine, temizliğe, gürültünün olmamasına, estetiğe varıncaya kadar birçok fiziksel ortam ögesi göz önünde bulundurulmalıdır (Uludağ ve Odacı, 2002: 33) Ayrıca her bir ders için öğrenenin gereksinim duyabileceği materyaller hazır bulundurulmalıdır. Bilgiyi yapılandırmada kullanılacak her türlü teknolojik imkan da sağlanmalıdır. Günümüzde teknolojik imkanların kullanımı öğrenim sürecine büyük katkı sağlayabilecek boyuttadır. Çok sayıda ve değişik teknolojik materyallerin öğrenim ortamında bulunması ve yöntemlere paralel bir şekilde kullanımı faydalı ve gereklidir.

Yapılandırmacı sınıf için fiziksel ortamdan başka psikoloji ortamı da önemlidir. Bu psikolojik ortamda birçok unsur gözönüne alınmalıdır. Öncelikle herkes fikrini özgürce söyleyebileceğini ve kınanmayacağını bilmelidir. Günlük hayatla ilişkili durumlar ön planda olmalıdır. öğrenimle ilgili unsurları gerçek hayatla ilişkilendirilebilecek malzemeler bulunmalıdır. Tavır ve hareketlerinde her bir öğrenci baskıyla değil otokontrolle hareket etmeli ve özgürlük kısıtlanmamalıdır. Sosyal öğrenmenin gerçekleştiği işbirliğinin, birlikteliğin ve aidiyetin hissinin olduğu öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Öğrenciler cesaretlendirilmeli ve kişisel farklılıklar soruna değil problem çözümüne dönüşmelidir. İletişim yolları her zaman açık olmalıdır (Arkun ve Aşkar, 2010: 34).

Yapılandırmacı anlayışın uygulandığı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Çünkü öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmalar, bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilir ve bu sebeple yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenmelidir. Bu tür eğitsel ortamlar sayesinde öğrenciler zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınıama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde edebilirler (Yaşar, 1998: 70).

2.4. ROUSSEAU VE “EMİLE”

Rousseau, düşünceleri ile geniş kitleleri ve kendinden sonraki düşünürleri etkilemiş, Fransız aydınlanmasının temellerini atmış ve eğitim de dahil olmak üzere birçok alanda oluşturduğu yeni bakış açılarıyla fark yaratmıştır. XVIII. yüzyılın düşünce tarzını oluşturduğunu söyleyebileceğimiz, akla aşırı güven duyan, felsefi sorunlara da bu çerçevede bir yaklaşımla, rasyonalist gözle bakan Aydınlanma çağına Rousseau'nun, insani ve duygusal bir katkı sağladığı aşikârdır (Akdemir, 2010; 62).

Rousseau'nun Emile haricinde yazılmış ve etkili olmuş, başta Toplum Sözleşmesi ve İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı olmak üzere çok sayıda eseri vardır. Emile'i diğer eserlerinden ayıran ise insanlığın önemli sorunsallarından biri olan eğitime dair görüşlerinin yanı sıra diğer kitaplarındaki düşüncelerinin, bir bütünlük arz edecek, özleri ortaya konacak şekilde Emile'de toplanmış olmasıdır. Toplum Sözleşmesi'nde ortaya konulan siyaset kuramını, İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağındaki, toplumsal ve sivil eşitsizliği ve uzantılarını Emile'de bulmak mümkündür. Bu yönüyle “Emile”, Rousseau'nun düşünsel bir özeti mahiyetindedir. Rousseau, diğer kitaplarında sorun olarak değindiği bazı konuları Emile'de eğitim yoluyla çözmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca Pedagoji üzerine yazılmış ilk geniş kapsamlı eser olması da “Emile”in bir diğer özelliğidir. Rousseau'nun bazı kaynaklarda ilk pedagoğ olarak değerlendirilmesinin sebebi de budur.

Rousseau düşünceleri ve yaşayışı arasında sıkı bağları olan düşünürlerdendir (Gökberk, 2004: 339). Rousseau'nun natüralist anlayışını ve eğitim üzerine görüşlerini etkileyen hatta şekillendiren çalkantılı bir hayatı olmuştur. Bu hayatın tesirinde gelişen düşünceleri ve gözlem becerisi ile beraber hayatının izleri kendisini “Emile” de göstermektedir. Rousseau'nun hayatıyla, Emile için kurguladığı hayat büyük benzerlikler içermektedir. Bu nedenle ‘Emile’ i anlamak biraz da Rousseau'nun hayatından geçmektedir.

Rousseau'nun hayatı üç ana döneme ayrılabilir. Bunlar “*çıraklık yılları*”, “*olgunluk yılları*” ve “*düşkünlük yılları*”dır (Dent, 1991: 33). Çıraklık yılları

Rousseau'nun 1712'de doğumu ile başlar. Rousseau doğumundan dokuz gün sonra annesini kaybeder. Babası ise on yaşındayken Cenevre'den kaçarak Rousseau'yu terk eder. Rousseau artık "Emile" de kurgulandığı gibi anne ve babası olmaksızın yetiştirme sürecindedir. Babasının gidişinin ardından amcasının sorumluluğu altına giren Rousseau, bir oymacının çıraklığını yapar. Bu süre zarfında Rousseau eğitim için Emile'e uyguladığı gibi gerekirse geçimini de sağlayabileceği bir zanaat öğrenir. Bu sayede yine tavsiye ettiği gibi nesnelere, çocuk yaşta yoğun bir muhataplık yaşar.

Rousseau Başrahip Gaime ile tanışıp din eğitimi almaya başladığında ise 16 yaşındadır. Bu yaştan önce kalvenist olan ancak ayrıntılı bir din eğitimi almamış Rousseau, din ile ilk ve asıl muhataplığını bu dönemde yaşar. Rousseau kendisinde olduğu gibi Emile'i de 15 yaşına kadar dini konulardan ve soyut kavramlardan çeşitli nedenlerle uzak tutmaktadır. Din gibi metafizik ve soyut konular ancak bu yaştan sonra Emile'in ilgi alanına sokulmaktadır.

Rousseau başrahibin yanından ayrıldıktan sonra geziler yapar. Bu gezilerin büyük çoğunluğu kitaplarında da anlattığı gibi doğayla iç içe gezilerdir. Gezileri sırasında gözlemler yapma ve düşünme fırsatı yakalar. Rousseau'nun Emile'e toplumları, kültürleri, insanları ve doğayı tanıtmaya da yaptıkları gezilerle ilgili yazdığı yazılardır.

Gençlik döneminin başlarında ileride hizmetine gireceği ve sonrasında sevgilisi de olacağı Mme de Warens ile tanışır. Rousseau okumaya zamanı ve kaynağı bu dönemde bulur. Rousseau okuma konusunda da kendi hayatında olduğu gibi çocuklukta değil gençlikte ve sonrasında okumayı tavsiye etmektedir.

Çıraklık dönemi boyunca Rousseau katiplik, sekreterlik, çocuk bakıcılığı ve yazarlık gibi birçok işte çalışır, deneyim edinir ve yaptığı seyahatlerle insanları ve toplumları tanır. 1749 yılında Dijon Akademisinin "*Bilimlerin ve sanatların gelişmesi ahlakın düzelmesine yardım etmiş midir?*" sorusuna yanıt aradığı yarışma, Rousseau'nun yaşayacağı aydınlanma ile olgunluk döneminin de başlangıcı olacaktır (Kansu, 1952: 97). Rousseau çıraklıkta biriktirdiklerini artık değerlendirmeye

başlayacak ve yaşadığı aydınlanma sonrası ortaya çıkan “*İlimler ve Sanatlar Hakkında Nutuk*” eseri Rousseau’yu üne kavuşturacaktır.

Rousseau’nun hayatının “Emile”e ne denli tesir ettiğinin bir ispatı da, Emile’in hayali eşi ve kadın eğitiminin örneği olarak sunulan Sophie’nin adının; Rousseau’nun büyük aşklarından biri olan ve devrinin nitelikli kadınları arasında yer alan Sophie d’Houdetot ile aynı olmasıdır.

Rousseau’nun “Emile”de yaptığı mevcut sisteme dair eleştirilerinin başarısı ise bu sistemi iyi tanıyor oluşunun eseridir. Bu durum yine Rousseau’nun öğretmenlik yaptığı dönemki tecrübelerinden ve Rousseau’nun Kont Gouvon’un yanında çalıştığı dönemde, Amecy’de yapılan bir seminerde, dönemin eğitim bakanıyla tanışma ve hatta sohbetli gezintiler yapma fırsatını yakalamasıyla da ilişkilidir. Rousseau’nun dönemin eğitime karşı yaptığı eleştiride bu dönem önemlidir.

Rousseau olgunluk döneminde çok sayıda eser vermiştir. Bu eserlerden biri olan “Emile”deki dini söylemler büyük tepki çekmiş ve bu nedenle Rousseau yaşadığı topraklardan yıllarca ayrı kalmıştır. Bu süreçte yaşamaya başladığı kuruntulu, tedirgin ve izole hayat Fransa’ya dönüşünün ardından da devam etmiştir. Yaşamının son yıllarında da yazmaya devam eden Rousseau 1778 yılında ölmüştür.

Rousseau “Emile”de yalnızca eğitimin amaç ve yöntemlerinin değil baştan sona tüm bir hayatın peşine düşmüştür. Rousseau eğitime tek yönlü ve dar bir bakış açısıyla bakmamış, diğer eserlerinde değindiği sorunlara da çözüm oluşturacak şekilde insanın özgür olmasının yanında, toplumda yaşayan bir yurttaş olarak nasıl iyi ve mutlu bir hayat kurabileceğini sorgulamıştır. Tüm bu sorgulamaların belki de en önemli kaynağı Rousseau’nun kendi yaşantısı ve deneyimleridir.

2.5. EMİLE' DE EĞİTİM KAVRAMLARI

2.5.1. *Emile'de Eğitim*

Rousseau eğitimle ilgili çok sayıda tanımlama yapmıştır. Bu durum eğitim kavramının kapsamından ve karmaşasından kaynaklanmaktadır. Yapılan her bir tanım eğitimin bir başka yanına vurgu yapsa da bu tanımlamalar içinde en geneli; eğitimin, doğduğumuzda sahip olmadığımız ve büyüdüğümüzde gereksinim duyduğumuz herşeyin kazandırılması olduğu ifadesidir (Rousseau, 2010: 6). Benzer bir söylemle Rousseau (2010: 21) eğitimi “...bir gün maruz kalacakları darbeye karşı yetiştirmek.” olarak da tanımlar, Ancak bu genel tanımlar Rousseau'nun eğitim felsefesinin ana hareket noktası olan eğitim amacını açıklamakta yetersizdir.

Rousseau, insan doğasına dair yaptığı tespitleri ve doğayı temel alarak oluşturduğu düşünceleri ile doğru eğitimin nasıl olması gerektiğini, kullanılması gereken yöntemleri ve sonuçlarını “Emile”de geniş bir şekilde açıklamaktadır. Çoğu kez öğrenme ve öğretim görüşleri ile birleştirerek verdiği eğitim görüşlerinde ana sorunu eğitimin amacı oluşturmaktadır. Eğitim amacının bir soruna dönüşmesinin nedeni, Rousseau'nun anlaşılabilirliği bakımından genel bir sorun olarak görülen farklı yorumlanmaya müsait söylemleridir.

Rousseau'nun “Emile”de anlatmaya çalıştığı eğitim düşüncesi; hem bireyci hedeflere hem de toplumcu hedeflere yönelme imkânı vermektedir. Ancak toplumcu veya bireyci yaklaşımlar birçok yönden taban tabana zıttır. Eğitimin hedefine toplum yerleştirildiğinde, toplumun iyiliği insanın iyiliği ile birleşirken; bireycilik temele alındığında insanın kendi iyiliği bağımsız bir şekilde ön plana çıkmaktadır. Toplumsal amaçta, insan kendini toplumla tanımlarken, bireycilikte insan kendini bütünü yargısından bağımsız şekilde ortaya koymaktadır (Tunçel, 2012: 87). Rousseau (2010: 18). durumu ve olası çözümüne dair ipucunu şu şekilde ortaya koyar:

“ Doğa ve insanlar tarafından karşıt yollara sürüklendiğimiz ve bu çeşit itkiler arasında bölünmeye zorlandığımız için bizi ne bir ne de öteki

amaca götüren bileşik bir yolu izliyoruz. Böylece tüm ömrümüz boyunca savaşa savaşa ve dalgana dalgana, kendimizle uyuşmadan ne kendimiz ne de başkaları için ne olacaktır? Güdülen çifte amaç tek bir amaçta birleşseydi, insanın çelişkilerini ortadan kaldırarak mutluluğun önündeki büyük bir engel de ortadan kaldırılmış olurdu.”

Söyleminden de anlaşılabilceği gibi Rousseau toplumdaki insanla, doğadaki insanın birleştirilebileceği düşüncesinden, bir ana hareket noktası bulmaktadır. Ancak Rousseau'nun toplumu, kötülüğün ve mutsuzluğun kaynağı olarak görüşü ve Rousseau'nun cemiyet ve medeniyet düşmanı olarak gözükmesine neden olacak kadar sert toplum eleştirisi, hem insana hem topluma yönelik amaçların birlikte varlığını çelişik göstermektedir (Baltacıoğlu, 1933: 10).

Rousseau çelişik görünen duruma rağmen toplumu, eğitim amacından çıkarma yolu izleyememiştir. Rousseau'ya göre toplum her ne kadar beraberinde kötülükleri getirirse de artık doğal yaşama dönüş mümkün olmadığından toplum zorunludur (Aslan, 1962: 22). Rousseau (2009: 100) insanların ihtiyaç ve içgüdülerinin, örneğin korunma içgüdüsünün, birleşilerek ortak güç elde etme ihtiyacı doğurması sonucu; insan türünün, tek başına ve ilkel halden uzaklaşarak toplum haline gelmesini kaçınılmaz hale getirmiştir. Dolayısıyla Rousseau artık bu durumdan geri dönmenin kaçınılmaz olduğu kanaatindedir.

Rousseau çözümü eleştirdiği toplum yerine yeni bir toplum kurgulamakta bulur. Toplum sözleşmesi ile ortaya koyduğu bu toplum biçimi öyledir ki; toplum, her bir üyesinin canını ve malını bütün ortak güçle korurken, insan, toplumla birleştiği halde kendi buyruğunda ve aynı zamanda neredeyse ilkel halindeki kadar özgürdür.

İnsanın doğal halinden toplum sözleşmesi ile toplumsal hale geçmesi sürecinde verdiği tavizler ve yaşadığı kayıplar, Rousseau'nun elde edilenlerin kaybedilenlerden fazla olduğuna inanması sebebiyle önemsenmez. Rousseau'ya (2011: 18) göre kazanılanlar ve kaybedilenler şöyledir; *“İnsanın toplum sözleşmesi ile yitirdiği şey, doğal özgürlüğü ile isteyip elde edebileceği şeyler üzerindeki sınırsız haktır. Kazandığı*

şeyse, toplumsal özgürlükle, elindeki şeylerin sahipliğidir". Bu söylemde doğal özgürlük yerine, toplumsal özgürlüğün yer alması dikkat çekicidir. Toplumsal özgürlük kavramı ise kendi terminolojisi içinde çelişik durmaktadır. Rousseau durumun öyle olmadığını, çok önem verdiği ve eğitim anlayışının yanı sıra tüm görüşlerinin temel hareket noktasını oluşturan özgürlük kavramından kastını açıklayarak yapar. Rousseau'ya (2004: 119) göre özgürlük insanın her yapmak istediğini yapması değil, istemediğini yapmamasıdır. Bu sayede Rousseau hem toplumsal hem de özgür olarak var olabilmenin önünü açar.

Toplum sözleşmesi hakkında vurgulanması gereken nokta, bu kuram üzerine çalışmış ilk düşünür olan Hobbes'un da, Locke'un da doğal hukuk doktrini üzerinden ilerlemiş olmalarıdır. Hobbes'un toplum sözleşmesinde, Rousseau'nun İnsanlar Arasındaki Eşitliğin Kaynağı'nda temellendirdiği ve toplum sözleşmesi'nde kullandığı temel hareket noktasını olan toplum öncesi doğal durum ile uygar toplum karşıtlığını bulmak mümkündür (Ekici, 2011: 81). Locke'un ise insanın doğal hakkı olan özgürlüğünün ve diğer haklarının korunması için bir araya gelen insanların oluşturdukları toplumdan hareketle bir toplum sözleşmesi oluşturması görüşü Rousseau ile ortaktır (Çapar ve Yıldırım, 2012: 79). Ancak Rousseau'nun olası küçük etkilenmelere rağmen özgün ve farklı bir sözleşme oluşturduğu; Locke'un çoğunluğun yönetimi düşüncesine karşın, Rousseau'nun her insanın isteğinin, genelin ya da bütünü istediğinin bir parçası olup; insanın başkasını değil, kendisini siyasi otorite olarak görmesi gibi büyük farklılıklarla ortaya çıkmaktadır (Guttek, 2006: 78).

Sonuçta Rousseau bireyciliği ve toplumculuğu, yurttaşlık kavramı içinde birleştirmiş; bireyin hem kendisi hem de diğer bireyler için eşsiz ve faydalı bir insan olabilmesi için eğitilmesini ise amaç olarak belirlemiştir (Bakır, 2007: 118). Yurttaşların neden önemli olduğunu ve eğitimin bu noktada gerekliliğini ise Rousseau (2005: 183) Ansiklopedi'de şu şekilde açıklamaktadır. "*Yurttaşları gerektiği gibi yetiştirirseniz her şeyi elde etmiş olursunuz, böyle olmazsa, devlet başkanı da dahil olmak üzere işleri kötülük dolu kötülerden başka bir şey bulamazsınız karşınızda. Ama yurttaşları yetiştirmek bir günde gerçekleştirilebilecek bir iş değildir; onların yetişkin yurttaşlar olmaları için, çocuklarında eğitimden geçmeleri gerekir*". Rousseau'nun

toplum sözleşmesinde ortaya koyduğu toplum insanların doğa durumundaki kadar eşit ve özgür oldukları bir toplumdur. Bunu sağlamak ve devlet düzenine getirmek için ise Rousseau eğitimi kullanmayı düşünmektedir (Demir, 2012: 8). Fakat Rousseau'nun kusursuz eğitimi ütopyik olarak gördüğü de bir gerçektir. Bu sebeple Rousseau amaca en çok yaklaşan, en başarılı eğitimi yapacağı kanaatindedir.

Rousseau'nun yurttaşlık kavramının izlerine eğitim tarihimiz içinde; esasen bir felsefeci olan, insan aklına ve tabiata değer veren hümanizmayı benimsemiş ve bu doğrultuda çeviri eserlerine önem verilmesini sağlamış, Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali YÜCEL' de rastlamak mümkündür (Akyüz, 2001: 3737-374). Adı dahi Rousseau'nun görüşünün bir özeti olan “ *İyi Vatandaş İyi İnsan*” kitabında Hasan Ali Yücel (1998: 18-19) şöyle demektedir;

“ Bir milletin içinde iyi vatandaş olma, inancım, bütün beşeriyet içinde iyi insan olmaya bağlıdır. Fena insan, nasıl iyi bir vatandaş olabilir? Bir vücudun sağlam olabilmesi uzuvların sağlamlığına, uzuvların sağlamlığı ise onları yoğuran küçük parçaların, selüllerin sağlamlığına bağlı değil midir? Fert, aile ve millet de insanlık varlığına nisbetle aynı şeylerdir. Kısmi ve mahdut bencillikler, daima bu bütünü aleyhine olmuştur. Yoksul bir çevre içinde hangi varlık sahibi, bahtiyar olabilmıştır? İnsanların, mutluluk duygusunu en çok benliğine sindirebileni, etrafını mutlu kılmak için her türlü özveriyi seve seve, isteye isteye yaapan değil midir? Bu yönden bakılınca iyi vatandaş olmaya çalışma, iyi insan olmanın en doğru yoludur.”

Rousseau'nun toplumcu ve bireyci hedefleri birleştirmiş olması, bunlara, sürekli eşit mesafede ve ağırlıkta yaklaştığı anlamına gelmemektedir. Rousseau'nun doğaya ve insana dair söylemlerinin çokluğu da zaten bunun bir göstergesidir. Rousseau (2010: 218). insanın ilk görevinin insan olmak olduğunu sıklıkla vurgular ve eğitime böyle bir rol biçer. İnsan olmak amacından sonra ise eğitimin en temel ilkesi bilimleri sevmeyi aşılacak olmalıdır. Ancak Rousseau (2010: 278) öğrencisine bilim öğretmek derdinde değildir, asıl derdi gerektiğinde bilim öğrenmeyi, buna hak ettiği değeri vermeyi ve her şeyin üstünde, gerçeği sevmeyi öğretmektir. Ayrıca bilim, Rousseau'nun çok değer verdiği düşünce yürütme becerisini kazandırmaya olan katkısıyla da kıymetlidir. Eğitim

yöntemi olarak kullanılan oyunların amacı da benzer şekilde Emile'in düşünmeyi öğrenmesini sağlamaktır.

Rousseau (2010: 446) düşünceleri doğrultusunda yapılacak eğitimin sonucunda düşünce yürütebilen ve aklın boyunduruğuna girmekten onur duyacak bir insan doğacağını iddia eder ve eğitim başyapıtı olarak tanımladığı öğrencinin tek özelliğini akıl olarak gösterir. Kazanılması gereken davranışların kaynağı olan doğa kanunları ise zaten akla uygun olacağından aklın boyunduruğunda olan öğrenci için sıkıntı yaratmamaktadır. Bu görüşüne paralel olarak Rousseau, çocuğun akılla yetiştirilmeye çalışılmasının işe tersten başlamak anlamına geldiğini söyleyerek yanlış bulur. Rousseau'nun görüşlerinde akla karşı olduğunu düşündürecek yönler var olsa da, Rousseau'nun uygarlık ve akıl eleştirisini veya gelişim dönemlerine göre farklılaşan akla bakışını; akla karşı olduğu yönünde yorumlamak büyük bir yanlış olacaktır (Erdem, 2012b: 28).

Rousseau'nun öğrenci açısından bakıldığında ise amacı verdiği eğitimin sonuçta Emile'i mutluluğa erdirmesidir. Ancak Rousseau Emile'in mutluluğa erişmesi için acı çekmesine de izin vermektedir. Çünkü *“Biraz acıya katlanmasını bilmeyen insan çok acı çekmeyi beklemelidir.”* (Rousseau, 2010: 392). Benzer bir söyleme Rousseau'dan önce Locke'da da rastlamak mümkündür. Locke eğitimin amacını deneyim öğrenilmesi ve bu sayede mutluluğu gerçekleştirmek olarak görmektedir (Cihan, 2006: 173).

Rousseau'ya göre eğitimin beslendiği üç kaynak vardır. Bunlar doğa, insan ve şeylerdir. Yetilerimiz ve fiziksel ilerlememiz doğa eğitimi ile geliştirilirken. İnsan kaynaklı eğitim bu gelişime dair elde edilenlerin kullanımını şekillendirir. Kendi deneyimlerimiz sonucu bizi etkileyen nesnelere edindiğimiz bilgi ise şeylerin eğitimidir. Bu üç kaynak, üç ayrı öğretmen olarak nitelendirilebilir. Doğa eğitimi bizim irademiz dışındadır ancak her bir insana karşı aynı ve değişmez bir duruşu vardır. Şeylerin eğitimi ise objeyle suje arasındaki ilişkiden hareket ettiği için kısmen bize bağlıdır. İnsan kaynaklı eğitimde ise bir insanın çevresindeki tüm insanları aynı ve doğru yönde kontrol edemeyişimizden kaynaklanan, bize bağlı olmayan, kontrolsüz bir eğitim söz konusudur (Rousseau, 2010: 6-7).

Rousseau insan kaynaklı eğitimin vakitsiz de olduğu kanaatindedir. Olması gereken, doğanın yaptığı gibi eğitimin geç başlayıp yavaş ilerlemesidir. Doğa ve insan eğitimlerinin zıtlığı diğeri bir durum ise doğa eğitiminde duyular hayal gücünü uyandırırken, insan eğitiminde hayal gücünün duyuları uyandırmasıdır. Bu durum insan eğitiminde cinselliğın erken ortaya çıkması sonucunu doğurmakta ve oluşan güç kaybı yüzünden kötü nesiller ortaya çıkmaktadır. Kısaca “*Doğadan kaynaklanmayan her şey doğaya karşıdır.*” (Rousseau, 2010: 594). Bu durum eğitim içinde söz konusu olduğundan, birbirinden farklı üç öğretmenin birbirinden farklı eğitimler vermesi sonucu başarısız bir eğitimin ortaya çıkması birçok nedenle kaçınılmazdır.

Rousseau bu duruma çareyi kısmen kontrol edebileceğimiz şeylerin eğitimini, hiç kontrol edemediğimiz doğa eğitimine uydurup, insanların eğitimini ise belli bir zamana kadar dışlayarak bulmuştur. Ancak belli bir yetişmişlikten sonra insan kaynaklı eğitim de insan tarafından doğru şekilde değerlendirilerek, bir anlamda hikmet süzgecinden geçirilerek kullanılabilir. Rousseau’ya göre bu üç öğretmenin doğa eğitimi merkezinde, doğanın amacında bütünleşmesi ile kusursuz eğitimi ortaya çıkacaktır. Rousseau’nun eğitimin temeline doğayı koyma düşüncesi buradan kaynaklanmaktadır.

Rousseau doğa merkezli eğitimi sonuç olarak negatif eğitimi yani hiçbir şey yapmadan çocuğu doğanın önderliğinde ve çocuğun özelliklerine bağlı olan bir eğitime bırakmak gerekliliğini oluşturmuştur. Rousseau’nun bu yaklaşımı “çocuktan hareket” akımının düşünsel temelini de oluşturmuştur. Bu akımın en güçlü sözcülerinden “Çocuk Asrı” kitabının yazarı Ellen KEY, Rousseau’da olduğu gibi natüralist bir anlayışla eğitimin en büyük sırrının hiç eğitmek olduğu görüşünü savunmuştur (Aytaç, 2006: 35-36). Bu akımda Ellen KEY dışında göze çarpan isim Maria MONTESSORİ’dir. Montessori çocuğun kendi kendine etkinlik göstermek yönünde tabii bir ihtiyacı olduğu ve bu ihtiyacı karşılamak için kendi seçimleri ile hareket etmesi gerekliliği üzerinde durmaktadır (Aytaç, 2006: 51).

Çocuktan hareket akımını savunanlar haricinde, Rousseau’nun görüşlerinden etkilenmiş olan Francis Parker, William Heart Kilpatrick, John Holt, Salzman, Froebel ve Herbert Spencer gibi isimler, kullandıkları yöntemlerde objelerle doğrudan ilişkiye girilmesini sağlayan doğa gezileri gibi bazı Rousseau tavsiyelerini onaylamış ve kullanmışlardır (Gutek, 2006: 84). Rousseau’nun görüşlerini destekleyenler olduğu gibi

şiddetle karı çıkan isimler ve görüşler de vardır. Bu isimlerden biri olan Süleyman Hayri BOLAY (1996: 104-105) natüralizmin insanın metafizik yönünü görmezden gelip her şeyi doğaya indirgemesini ve ahlaki içgüdülerin tatminine bağlamasını eleştirir.

Rousseau'nun eğitim temeline nasıl konumlandığından bahsettiğimiz doğa kavramını Rousseau'nun gözünden kavrayabilmek önemlidir. Rousseau doğa kelimesinin çok çeşitli anlamlarda kullanmaktadır. Bu anlamları üç başlık altına toplamak mümkündür. Ancak bu tanımların ortak ve bütüncül bir doğa kavramıyla sürekli bağlantılı halde olduğuna da dikkat edilmelidir. Rousseau felsefesinin kilit kelimesi olan doğanın ilk anlamı, zorla olana karşı, kendiliğinden anlamıdır. İkinci anlam farazi ve tarihi kullanımıdır. Sonuncusu ise insan türünün olması gereken ve türüne özgü yönüne ve insanoğlunun oluşturduğu siyasi yapı ve hedefe vurgu yapan doğa kavramıdır (Özdağ, 2012). Rousseau doğayı etkin olarak kullanıp sistematikleştirmiştir ancak doğaya büyük bir sorumluluk yükleyen ilk düşünür Rousseau değildir. Rousseau'ya kadar olan süreçte doğa ile ilgili düşünceleri ile başta, Milet Üçlüsü olarak bilinen Thales, Anaksimandros ve Anaksimenes'i, "*Bilgi güçlülüktür*" ve "*... güçlü olmak doğayı bilmektir*" diyen Francis Bacon'ı, Kepler'i, Laplace'i, Locke'u, Hume'u sıralamak mümkündür (Denkel, 1997: 174-175). Ancak Rousseau'nun güçlü ve özgün bir doğa bakışı olduğu da aşikardır.

Doğa temelinde oluşturduğu natüralist eğitime göre Rousseau öğretmeni ve doğayı birlikte çalışan ortaklar olarak görür ve doğayı, insanı maddi yönden geliştirmekle; öğretmeni ise insanı tinsel yönden geliştirmekle sorumlu tutar. Bu nedenle fiziksel gelişimin hızlı olduğu gençlik yıllarının bitimine kadar eğitimde doğa ön plandayken, fiziksel gelişimin yavaşlayıp, soyut düşünme becerisinin geliştiği dönemde öğretmen ön plana çıkmalıdır.

Natüralist eğitimin her insan için genel geçer kalıpları yoktur. Eğitim her bir insana göre farklılaşan bir yapıdadır. Rousseau konuyu şu şekilde açıklar "*İnsanın eğitim yerinde eğitilen bir at gibi, kendisi için eğitilmesi gerekir; onu, bahçesindeki bir ağaç gibi kendi tarzında yetiştirmelidir.*" (Rousseau, 2010: 5). Her insan kendine münhasır olduğuna göre eğitimin de o münhasırlığa özgü olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu görüş Kant'ta da karşımıza çıkmaktadır. Kant insanı "*canlı doğal sisteminde*" kendine özgü yapıya ve akla sahip bir varlık olarak, doğal yeteneklerini

kullanarak kendi tarafından konulmuş amaçlar sayesinde geliştirebileceği düşüncesindedir (Çilingir ve Küçükali, 2004: 82).

Rousseau'nun tespitine paralel bir diğer durum ise çocuğu yaşına uygun eğitmemektir. Bir çocuğu, yetişkini eğitiyormuşçasına eğitmeninin yanlışlığını Rousseau (2010: 2) “*Çocuğun içinde hep yetişkini arıyorlar; onun yetişkin olmadan önce ne olduğunu akıllarına bile getirmiyorlar.*” söylemiyle vurgulamıştır. Yapılan eğitim bir yanıyla gelecekteki durumlara hazırlık olsa da, eğitim çocuğa uygulandığından öğrencinin fiziksel, zihinsel ve ruhsal yapısına dikkat edilerek uygun biçimde verilmelidir. Çocuğa yaşına uygun şekilde davranmamak çocuğun gücünü tüketmek anlamına da gelmektedir. Rousseau eğitimin özellikle bir duruma yönelik olarak verilmesine de karşıdır.

Rousseau yaşadığı dönemden de örnekler vererek toplumun bir değişim ve devrim içinde olmasının; farklı durum ve ortamlara karşı hazırlıklı olmayı sağlayan, çok yönlü yetiştiren bir eğitim sistemine ihtiyacı doğurduğunu belirtmektedir. Burada asıl kastedilen zenginlik, fakirlik, hiyerarşide üstte veya altta olma gibi durumları insan için geçersiz kılacak eğitimidir. Bu da Rousseau'yu bir kez daha doğa eğitimine ulaştırmaktadır. Çünkü “*yalnızca doğanın verdiği karakterler değişmez, doğada ne krallar ve zenginler ne büyük senyörler yaratır*” (Rousseau, 2010: 256).

Rousseau'nun çocukluk dönemi için öngördüğü eğitim sonucunda yetiştirdiği, hayali öğrenci Emile'in kazandığı özellikler aynı zamanda çocukluk dönemi sonunda bir çocuğun sahip olmasını istediği ve gelecek dönemlerde vereceği eğitimin önkoşulu olarak gördüğü özelliklerdir. Rousseau (2010: 201) bir anlamda çocukluk eğitimi sonucu kazandırılması istediği özellikleri şu şekilde açıklar.

“Düşünceleri sınırlı ve açıktır; ezbere hiçbir şey bilmese de deneyimi sayesinde çok şey bilir. Bizim kitaplarımızı başka bir çocuk kadar iyi okumayı bilmese de doğanın kitabını gayet iyi okur; akli dilinde değil kafasındadır; düşünme yetisi belleğinden daha güçlüdür; tek bir dil konuşur, ama söylediği şeyi kendi kulağı duyar ve başkaları kadar iyi söylemese de, onların yaptıklarından daha iyisini yapar. Görenek, gelenek, alışkanlık nedir bilmez; dün yaptığı bugün yaptığını hiç

etkilemez. Hiçbir zaman formüle uymaz, ne otoriteye ne örneğe bağlı kalır ve ancak kendisine uygun geldiği biçimde davranır ve konuşur.”

Rousseau, Emile'in çocukluk döneminde gördüğü eğitiminin değerlendirmesini; döneminin eğitim sisteminde yetişmiş olan çocuklarla mukayese ederek yapmıştır. Emile kentte eğitim almış çocuklara göre daha uygun davranışlar sergilemektedir. Kentli çocuklara göre güçlü ve beceriklidir. Yetenek ve deneyimi, hak ve otoritenin yerini tutmuştur. Bu sebeple akranlarına yol göstermekte başarılıdır. Çocuklara uygun düzeyde olan düşünce yürütme, tahminde bulunma gibi konularda da Emile daha öndedir (Rousseau, 2010: 204). Bu kıyaslama tamamen Rousseau'nun zihninde olup, fiilen gerçekleşmemiş bir kıyaslama olsa da Rousseau'nun, çocuk eğitimi hedeflerini ortaya koyan bir ölçüt olması bakımından kıymetlidir.

Rousseau “Emile”de zihinsel eğitimin, beden eğitimi ile ilişkisini de vurgulamakta ve bedensel egzersizlerin önemine dikkat çekmektedir. Antik Çağ'ın eğitim anlayışında önemli yer tutan Sokrates ve Platon gibi düşünürlerin de sıklıkla bahsettiği jimnastiğin, zaman içinde yok olan değeri Rousseau ile tekrar göz önüne serilmiştir (Kansu, 1952: 270). Rousseau eğitim sürecinde zihinsel ve fiziksel gelişimi, bir arada ve her ikisine de önem vererek sürdürmüştür. Sadece eğitimin yapıldığı yaşa göre biri diğerinin önüne nispeten geçmektedir. Bedensel gelişime önem verilmesinin faydalarından birini Rousseau (2010: 270) “ *Eğitimin büyük gizi, vücudun ve zihnin idmanlarının her zaman birbirleri için dinlendirici olmalarıdır*” ifadesiyle açıklamaktadır.

Rousseau' nun eğitim anlayışında bedensel gelişimin önemli yer tutmasının bundan başka dört ana sebebi daha vardır. Birincisi “*Güçsüz bir vücut ruhu da güçsüzleştirir.*” sözüyle belirginleşmektedir. İkincisi bedensel yorgunluğun özellikle çocukluk döneminde, zihinde yer almaması gereken cinsel düşün ve imgelerin önünü kesmesidir. Üçüncü sebep bedensel güçlenme sonucu kazanılan yarışların veya fiziksel güce dayalı olarak, başarılı işlerin sağladığı kendine güven duygusudur. Son sebep ise bedensel gelişimin için yapılan egzersizlerin ömrü uzatmasıdır. Ayrıca Rousseau (2010: 203) bedensel gelişimle eğitim arasında şöyle bir ilişki kurmaktadır; “*...fiziksel gelişimine de önem verilen Emile çevik, hafif ve dinçtir. Gücünün ölçüsünü bilip buna göre davranabilmekte, amaçsız işlerden uzak durmayı bilmektedir*”.

Rousseau (210: 269) fiziksel gelişimle ilgili düşüncelerini şu söylemiyle sağlamlaştır; *“Öğrencinizin zekasını geliştirmek istiyorsanız, bu zekayı yönetmesi için gereken gücü geliştirin. Onun vücuduna sürekli idman yaptırın, onu bilge ve mantıklı kılmak için güçlü kuvvetli ve sağlıklı yapın; çalışsın, harekete geçsin, koşsun, hep hareket içinde olsun gücüyle adam olursa aklıyla da adam olacaktır”*. Eğitim sürecinin sınıf gibi kapalı değil, doğa gibi hem hareketli olup hem gözlem yapılabilecek bir ortamda yapılmasının nedenlerinden biri zaten, hem zihni, hem fiziği geliştirme düşüncesidir. Rousseau bu konu da fiziksel gelişime verdiği önem payını, düşünme becerisine sağladığını iddia ettiği katkıyla artırır.

Benzer düşünceleri Rousseau sonrası dönemde Dewey’de bulmak mümkündür. Dewey Rousseau’nun doğacı anlayışına benzer biçimde çocuğun gezmesini, kırlarda koşmasını ve böylece büyük alemleri tanımasını istemektedir (Bal, 1991: 41). Ülkemiz eğitim tarihinin başlangıcında hazırladığı 1924 raporu ile önemli bir yer tutan Dewey’in fikri tesiri, (Bal, 1991: 63) ve Hasan Ali YÜCEL’in çalışmaları ile kurulmuş olan köy enstitülerinde beden eğitimi dersine ve sabahları düzenli olarak yapılan jimnastik etkinliklerine rastlamak şaşırtıcı değildir. Köy enstitüleri programında beden eğitimi dersinin amacı; öğrencilerin vücutlarını sistemli ve ahenkli hareketlerle geliştirmek, vücutlarına atletik bir çeviklik kazandırmak, gençlerin dayanma güçlerini, disiplin ve ödevseverlik duygularını geliştirmek, sporu yaşamları boyunca sürüp gidecek bir alışkanlık haline getirmek, gençlere iklim zorluklarını yenebilecek yetenek ve alışkanlık kazandırmak, vücut yapısı sağlam, kuvvetli ve dayanıklı gençler yetiştirmek amacıyla olduğu söylenmektedir ki; bu söylemlerin tamamı Rousseau’nun bedensel eğitim sonucu Emile’de elde etmek istedikleri ile neredeyse aynıdır (Bilir, 2008: 148).

Onbeşinci yaşını bitiren ergenlikten sıyrılan ve artık genç olan Emile genel olarak insanları tanıyan ve dünyada neler yapıldığını bilen bir insandır. Dünyaya tek başına yaşaması için gelmemiş olan Emile artık bireyleri tanımalı ve dünyada nasıl yaşandığını da öğrenmelidir. Geline nokta Emile bilgisini belleğinde değil, yargısında taşıyan birisi durumundadır.

Rousseau (2010: 270) ikinci kitabın sonunda artık on beş yaşına gelmiş Emile’de eğitim sonucu elde edilen özellikleri ve ilerleyen dönemlerle ilgili ipuçlarını şöyle özetlemiştir:

“Vücudunu ve duyularını çalıştırmakla işe başladıktan sonra, zihnini ve düşünme yetisini çalıştırdık. Sonunda, organlarının kullanımını yetilerinin kullanımı ile birleştirdik. Onu etkin ve düşünen bir varlık yaptık; geriye insan yanını tanımlamak için onu seven ve duyarlı bir varlık yapmamız, başka bir deyişle, duyguları aracılığıyla aklını geliştirmemiz kalıyor”

Rousseau öğrenciyi sadece toplum için yetiştirdiğini iddia eden sistemleri çelişik bulmaktadır. İnsanın en etkin olabileceği çağ olan gençlikte bu etkinliği kullanmak yerine kuramsal bilginin verilmesinin sonuçta deneyimsiz kalmış olan insanın toplumda bocalaması ve hatta kendini idare edememesine neden olduğunu söyler. Deneyimle öğretilebilecek hiç bir şey kitaplardan öğretilmemeli tüm dersler ise eylemlerle verilmelidir. Sözler eylemlere göre çok etkisiz öğretim araçlarıdır. Burada Rousseau'nun yaptığı vurgu, diğer söylemleri ile uyumlu bir şekilde eğitimin tecrübe kazanma temelinde ve öğrencinin aktif olarak bu süreçte yer alması gerekliliğine paralel olarak kuramsal bilgi temelli eğitime eleştiri getirmektedir.

Rousseau'nun doğayı temel almadan eğitene bir eleştirisi de, kazandırılmak istenilen davranışların sürekli tekrarlanarak kazandırılmaya çalışılmasıdır. Rousseau (2010: 639) bu durumu *“Hapis yata yata, hapis yatmaktan zevk alınmaz”* benzetmesiyle açıklar. Zevk almadan ve istemeden yapılan davranışlar ilk fırsat bulunduğu terk edilecektir. İsteyerek ve zevk alarak yapılan davranışlar ise içten geldiğinden herhangi bir koşulda ortadan kalkmaları mümkün değildir.

Doğa eğitimi içinde Rousseau'nun zararlı gördüğü olgulardan biri de daha önce de değindiğimiz toplumdur. Rousseau'ya göre yaratıcının elinden çıktığında iyi olan insan; insanoğlunun elinde kötüleşir. Rousseau, insanı doğasının dışına çıkararak zayıf, korkak ve sürünür hale getirenin, özgürlüğünü yitirmesine neden olanın; mülkiyet, sanat ve bilim gibi toplumla ilişkili unsurlarla toplum olduğunu sıklıkla vurgulayıp uygarlık eleştirileri yapar. Rousseau'nun, kendinden önceki düşünürlerin sermayeyi ve dolayısıyla mülkiyeti savunup, olumlu sonuçlar doğuracağı görüşünün hakimiyetine ve yerleşmişliğine karşın bu düşünceyi ortaya koyabilmiş olması Rousseau'nun özgünlüğünün bir kanıtıdır (Timuçin, 2012: 78).

Toplumun kurumları insanın içindeki doğayı yok etmektedir. Bu nedenle iyinin iyi olarak kalması ve insanın doğadan kopmayıp, doğayla bütünlüğünün bozulmaması için çocukluk dönemi bitene kadar toplumla teması olmamalıdır. Rousseau'ya göre bir çocuğun toplumun içindeyken, o toplumdaki etkilenmemesi, ahlak konusunda bir fikir edinmemesi de mümkün değildir. Rousseau'nun tasarladığı izole hayatın nedenlerinden biri de budur.

Rousseau'nun izole etme görüşünün tersine eğitimin, toplumun devamlılığını sağlamak için olduğunu ve bunu toplumdaki izole değil, toplumla içiçe, toplumsal ilgi, ihtiyaç ve arzular doğrultusunda örgün eğitimin kullanıldığı sistemi savunan düşünürlerin sayısı oldukça fazladır (Akyüz, 1992: 156-157). Hatta toplumu eğitimin bir fonksiyonu olarak gören düşünürler dahi vardır. Bu isimlerin başında Fichte'yi ve Dewey'i saymak mümkündür (Ergün, 1995: 15). Rousseau'nun toplum eleştirisini haklı bulup eğitim konusunda Rousseau'nun açtığı yoldan ilerleyenler ise Condorcet, Kant, Humboldt, Marx, Freud, Reich, Marcuse ve Habermas'tır (Ergün, 1995: 16).

Rousseau (2010: 616) Emile yirmi yaşını bitirdiğinde sahip olduğu özellikleri bütünlük içinde anlatarak verdiği örnek eğitimin sonucunun ne olması gerektiğini şu şekilde açıklar.

“Ruh ve beden yapısı yerindedir. Güçlüdür, sağlıklıdır, çeviktir, beceriklidir, sağlamdır. Duygulu ve akıllıdır, iyilik ve insanlık doludur, ahlaklıdır, zevk sahibidir, güzeli sever. İyilik yapar. Acımasız tutkuların etkisinden kurtulmuştur. Başkalarının düşüncesinin boyunduruğundan bağımsızdır ama aklın yasasına boya eğer, dostluğun sesine kulak verir. Tüm yararlı yeteneklere ve birçok hoş yeteneğe sahiptir. Zenginliğe pek önem vermez. Zenginlik kaynağını kollarının ucunda taşır. Ne olursa olsun, ekmeksiz kalmaktan korkusu yoktur.”

Rousseau'nun eğittiği ve eğitim sonucunda nasıl bir hale geldiğini anlattığı hayali öğrencisi erkektir. Toplam beş kitaptan oluşan eserinin ilk dört kitabı bir erkeğin nasıl yetiştirileceğini anlatır. Beşinci kitap ise Emile'in eşi olacak Sophie üzerinden kadın eğitimini, kadının nasıl olması gerektiğini ve aile olmayı anlattığı kısımdır.

Rousseau'ya göre erkek etkin ve güçlüyken, kadın edilgen ve zayıftır. Rousseau kadının, erkekten farklı özelliklere sahip olması yüzünden farklı bir eğitim alması gerektiği kanaatindedir.

Rousseau (2010: 518) kadınların yaratılış sebebini şu şekilde açıklar “*Onların asıl yaratılış nedeni çocuk yapmaktır*”. Yine Rousseau (2010: 526) kadının, olması gereken yaşam biçimini ve dolayısıyla davranışlarının biçimlenmesi gereken yönü şu şekilde belirler; “*Genç kızlar evlendiklerinde artık halk içinde görünmüyorlar, evlerine kapanıp kendilerini tümüyle ev işlerine ve ailelerine veriyorlardı. İşte, doğanın ve aklın kadına buyurduğu yaşam biçimi budur.*” Dolayısıyla Rousseau, Sophie'yi kendi eğitim hedeflerini gerçekleştirmesinden ziyade eşi Emile'in ihtiyaçlarına cevap vereceği şekilde bir eğitime yönlendirme gerekliliğini savunmaktadır (Gutek, 2006: 80).

Rousseau'ya göre bir öğretmen için kız öğrenciye boyun eğdirmek bir erkeğe göre daha kolaydır. Çünkü bağımlılık kadınlara özgü bir durumdur ve kızlar kendilerinin boyun eğmek için yaratıldıklarını hissederler. Dolayısıyla kadın eğitim için biçilen hedef doğrultusunda ilerlemek erkeğe göre daha kolaydır. Rousseau bir kız öğrencinin öğretmenin cinsiyeti konusunda beyandan kaçınır. Rousseau'ya göre önemli olan öğretmenin öğrencisinin en çok öğrenme eğilimi gösterdiklerini serbestçe öğrenmelerini sağlamasıdır.. Bu görüşüne karşın Rousseau kadın öğrenimini sınırlandırır ve bu sınırlandırmayı gerekçelendirir. Rousseau 'nun (2010: 556). oluşturduğu sınır şu sözü ile belirginleşmektedir: “*Bir kadının yalnızca cinsine özgü işlere bağlı kalması ve geri kalan tüm işlerde tam bir bilgisizlik içinde bırakılmasını ayırım gözetmeden ayıplamayacağım.*” Rousseau'nun (2010: 562) sınırlandırma gerekçelendirmelerinden bir diğeri “*Soyut ve kurgusal gerçekleri, bilimlerde ilkeleri ve aksiyomları, fikirleri genelleştirmeye yönelik her şeyi araştırmak kadınların harcı değildir.*” söylemidir ki tüm bunları Rousseau'ya göre kadın doğası kaynaklıdır

Kız öğrencilere uygulanacak öğretimin kapsamı daraltılmış olsa da kullanılan yöntem erkeklere uygulanan öğretim yöntemleri ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Rousseau, küçük bir kız çocuğu ile dadısı arasında geçen ve tümevarımlarla öğretimin gerçekleştiği örnekten anlaşılabilceği gibi sokrat yönteminin kız öğrenciler için de kullanımı desteklemektedir. Bu yöntem haricinde ise kadınların

yapacağı öğrenmelere ait incelemelerin tümünün uygulamalı olması gerektiği görüşü hakimdir.

Rousseau'nun kadın eğitimi görüşünde olduğu gibi kızların sadece ev işlerine yöneltildiği zamanlar, erkeklerin kızlardan daha uzun ve daha iyi eğitim almaları sonucunu doğurmuştur. Günümüzde ise kültürel beklentilerin farklılaşması, ayrımcılığa karşı yapılan düzenlemeler, yasalar ve değişen toplumsal cinsiyet rolleri kadın eğitimi ile erkek eğitimi arasındaki farkı azaltmıştır. Ancak yine de dünya genelinde okuma yazma bilmeyenlerin üçte ikisinin kadın oluşu, okula gitme oranlarında kadınların erkeklerden hala çok geride kalıyor olması, Rousseau'nun görüşlerine bilinçli veya bilinçsiz şekilde tabi olan zihniyetin güç kaybetse de devam ettiğinin bir göstergesidir (Demirbilek, 2007: 21)

Rousseau her iki cins için eğitimin sonuna geldiğinde artık evlenmeye hazır olan erkek ve kadın öğrencilerinin üstlenmesi gereken rolleri de açıklar. Bu roller elbette Rousseau'nun kadın ve erkek farklarından doğan eğitiminin de bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Evli bir erkek çalışıp ekmeğini kazanıp, kadını beslemelidir (Rousseau, 2010: 647). Evli kadın ise eşini sevmeli, üzüntülü zamanlarında erkeğini avutmali ve hastalığında eşinin yardımına koşup görevlerini üstlenmelidir (Rousseau, 2010: 654).

İnsanın kati suretle erdemli olması gerekliliğini tüm eğitim sürecinde vurgulayan Rousseau (2010: 660). evliliği öncesi dönemde Emile'e erdemli olmanın yol haritasını şu sözleriyle açıklar. “*Şimdi gerçekten özgür ol; kendi kendinin efendisi olmayı öğren; yüreğine buyur. Ey Emile, böylece erdemli olacaksın!*”. Özgür ve kendi kendinin efendisi olma durumu, doğrudan söylenmeden eğitimi boyunca Rousseau tarafından Emile'e işlenmiştir.

Emile'in kendi yapabileceği şeyi başkasına yaptırmama davranışına sahip olması, insanın başkalarına ne kadar az muhtaçsa özgürlüğe o kadar yakın olacağına inandırılışı erdemliliği sağlamak için yapılanların bir göstergesidir. Ayrıca erdemlilik Emile'e insanlardaki örnekleri ile gözlemletilmiştir. Emile evlilikten sonra, aldığı eğitim rehberliğinde öğretmeni olmadan hayatına devam edebilecek hale gelmiştir.

Rousseau 1762 yılında yayınlanan “Émile ou de l’éducation” kitabının devamı niteliğinde olan bir kitap için çalışmaya başlamıştır. Emile’in dostu ve yol göstericisi olan Rousseau ile yaptığı hayali mektuplaşmaları içeren çalışması, tamamlanamamış olsa da 1781 yılında, Rousseau’nun ölümünden üç yıl sonra yayımlanmıştır (Dent, 1991: 174).

Çalışmada vurgulanan önemli nokta Emile gibi doğa eğitiminden başarılı bir şekilde geçmiş, donanımlı bir gencin bile doğadan ve doğanın rehberliğinden kopması sonucu düşeceği durumun kötülüğü ve doğaya sarılıp aldığı eğitimi kullanarak bu kötü durumdan kurtulabileceğidir. Doğa eğitimi sadece öğretmen rehberliğinde yapılan ve zamanla kısıtlanmış bir süreç değildir. İnsan ömrü boyunca doğa tarafından eğitime devam eder. Dolayısıyla doğa eğitimine tabi olmak için hiçbir zaman geç değildir ve doğa eğitimi aslında bir yaşam biçimi olarak ortaya çıkmaktadır.

2.5.2. Emile’ de Öğretim

Öğretim en genel tanımıyla karşımıza, öğrenmeyi sağlama ve kılavuzlama faaliyeti olarak çıkmaktadır (Bilen, 1995: 43). Rousseau bu öğrenmeyi sağlama ve kılavuzlama işinin nasıl yapılması gerektiğini açıklamaya bir öğretim eleştirisi yaparak başlar. Rousseau (2010: 217) “...asıl amacının çocuğa çok şey öğretmek değil, kafasına yalnızca doğru ve açık düşüncelerin girmesine izin vermek olduğunu...” söyler. Rousseau’nun doğru ve açık düşünmeyi sağlayacak öğretim yöntemleri, öğrencinin bulunduğu gelişim dönemine göre farklılaşmakta olsa da hepsi aynı doğa eğitimi hedeflerini sağlamaya yöneliktir ve asıl kazandırılmak istenilen düşünme becerisidir.

Rousseau öğretimle ilgili verdiği örneklerden çok, düşüncelerinin asıl vurgusuna dikkat edilmesini istemektedir. Bunun nedeni örneklerin çocuğun gereksinimlerine göre değişebilir olmasıdır. Verilen örnekler bazı çocuklar için kullanılabilir olsa da bazıları için uygun olmayacaktır. Özden kopmadan örnekleri uyarlamak çocuğun niteliklerinin incelenmesine bağlıdır. Çocukların kendilerini göstermeleri için yaratılacak fırsatlar da bu nitelikleri ortaya koyması bakımından önemlidir.

Rousseau öğretim faaliyetlerinin en ufak bir zorlama olmadan, çeşitli eğlencelerle ve oyunla yapılması gerektiğini savunur. Rousseau zorunlu olarak yapılan öğretimin başarıya ulaşmak yerine kırgınlık ve sıkıntı doğuracağı kanaatindedir. Çocukların eğlendikleri her şey bir öğretim fırsatıdır. Rousseau (2010: 185). Öğretmenlere “...dilediğiniz gibi öğretin yeter ki hiçbir zaman eğlenceden öte bir şey olmasın” demektedir. Eğlence ile kendi kendine bulunamayanlar ise tümevarım yöntemi ile bulunmalıdır. Öğretmenin eyleme yönlendiren yaklaşımlar sergilemesi gerektiğini vurgulayan Rousseau bunun sebebini çocukların söylemiş olduklarını ve söylenmiş olanları kolayca unutmaları, fakat yapmış olduklarını veya kendilerine yaptırılmış olanı asla unutmamaları gözlemine bağlar.

Sosyal ilişkilerin öğretiminde ise Rousseau gençlik dönemine kadar beklemekte, sonrasında ise öğrencinin merakını, onun düzeyinde olan gerçek ve maddi ilişkilerden hiçbir zaman uzaklaşmadan bu süreci gerçekleştirmektedir. Rousseau (2010: 249- 250). bu süreci Emile’in zihninde anlamayacağı tek bir düşüncenin ortaya çıkmasına izin vermeden ilgisini çekerek bir gün tanınması gereken ilişkilere kademeli olarak yaklaştırılması ile sağlamaktadır.

Rousseau’nun öğrencisini toplumdan korumaya çalışması doğal halde yaşayan insandan toplumsal hale geçen insanın özel isteme dayalı çıkarları peşinde koşarken doğasının yitirip kötüleşmesinden kaynaklanmaktadır (Erdem, 2012b: 28). Rousseau Emile’i kötülükten ve bozulmadan korumak isteyerek toplumdan uzaklaştırmakta, fakat Emile’in bir gün toplumda yer alacağını farkında olması sebebiyle toplumu tanıma işini belli bir zihinsel hazırlıkla ve kademeli geçişle yavaş yavaş gerçekleştirmektedir.

Öğretmen öğrencisine tüm insanları, hatta insanın değerini azımsayanları bile sevmesini öğretmelidir. Onun önünde insan türünden sevecenlikle, hatta acımayla bahsetmeli, ama hiçbir zaman küçümsemeyle söz etmemelidir (Rousseau, 2010: 305). Ancak Rousseau’ya göre Emile’in insan türüne ait sefillikleri görmesi de gerekmektedir. İyi seçilmiş ve uygun zamanda gösterilmiş bir olay öğrencinin uygulanması ve düşünmesi için anlatım yoluyla gerçekleştirilemeyecek bir fırsat yaratacaktır. Bu tür gözlemlerin sık yapılması ise uygun değildir. Hekimlerin ölüme alışması gibi, insan sık gördüğü durumlara alışır ve bağışıklık kazanır. Bu durum hem

gözlemeden elde edilmek istenen faydanın yok olmasına hem de çocuğun kalbinin katılaşmasına neden olacaktır (Rousseau, 2010: 314).

Rousseau'nun özgürlük bağlamındaki eğitimi elbette öğretim alanında da kendini göstermektedir. Bu görüşün etkisiyle öğretim sürecinde öğretmen, bir rehber iken; yönlendirilse de öğrenci, isteyen, talep eden ve belirleyen konumundadır. Çocukları özgür eğitmeyi istemenin sonucu ise onlara çıkar ve zevk olmayan şeyleri öğretememektir. Ancak bu öğretmek içinde bir koz da oluşturmaktadır. Çocukta öğrenme isteği uyandırıldığında, zaten her yöntem çocuğa uygun hale gelmektedir (Rousseau, 2010: 131).

Rousseau'nun bu özgürlükçü öğretim tavrının izlerini Tolstoy'da görmek mümkündür (Karataş, 2012: 9). Rousseau'nun Tolstoy üzerine etkisi öyle büyüktür ki, Tolstoy “ *Onbeş yaşından itibaren Rousseau, benim hocam oldu, Rousseau ve İncil, hayatıma etki eden en güçlü iki kaynaktır.*” Demektedir (Aytaç, 2009: 272). Endüstrileşme çağındaki eğitim akımlarından biri olan “Hürriyetçi Eğitim” anlayışı da Rousseau'nun eğitim görüşleri çerçevesinde, Tolstoy öncülüğünde ortaya konmuştur. Tolstoy'da da eğitim ve öğretimin en temel ilkesi özgürlüktür. Bizim açımızdan önemli olan nokta ise bu özgürlük anlayışının “Emile” deki gibi olmasıdır. Tolstoy hürriyetçi eğitim anlayışını sadece teoride bırakmayıp Yasnaya Polyana Okulu'nda pratiğe dökmeye çalışmış böylece bir anlamda Rousseau'nun görüşlerinin uygulamadaki temsilcisi olmuştur (Aytaç, 2009: 272-273).

Rousseau'nun doğal ve özgür eğitiminde, yalana teşvik edici uygulamalar yoktur. İnsanların koyduğu ceza ve kınamadan kurtulma ihtiyacındaki çocuk ise yalan söylemek zorundadır. Dolayısıyla doğal ve özgür eğitim, erdemi ve ahlâklı insan yetiştirme yönünden faydalıdır. Rousseau'nun bir başka çıkarımı çocukların tüm yalanlarının öğretmenlerin işi olduğudur. Çocuklara gerçeği söyletmek istemek onlara yalan söyletmeyi öğretmekten başka bir şey değildir (Rousseau, 2010: 106-1107). Herkes için farklı gerçeklik algıları varken tek bir gerçeğin dönüt olarak alınmaya çalışılması beraberinde yalan söylemeyi, istenilen cevabı istenilen şekilde, öyle algılanmasa ya da bilinmese dahi vermeyi doğuracaktır.

Rousseau'ya göre öğrenciye yıllarca öğretilen davranış kuralları genellikle öğrencinin aldırmadığı, aldırma da nedeninin cezadan kaçmak veya ödüle ulaşmak olduğu, ceza veya ödül olmadığında ise yapma gerekliliği hissetmediği bir hal almaktadır. Bu ise öğrenciye sahtekârlığı, yalancılığı, samimiyetsizliği öğretmek anlamına gelmektedir. Rousseau öğretmen tarafından verilen ödül ve ceza yerine yapılması gerekeni öğrenciye tüm gerçekliği ile doğa yasalarını açıklamak olarak işaret etmektedir. Bu yasalara karşı gelenlerin karşı karşıya kaldıkları doğal fiziksel ve ruhsal acılar öğrenciye göstermelidir. Bu sayede öğrenci doğal olarak ortaya çıkan cezanın farkında olup sahtekârca ve erdemsiz davranışlardan uzak, yapması gerektiği için yapacağı yasalara uygun davranışlar sergileyecektir. Rousseau'nun (2010: 227) doğa yasalarının kavratılması noktasında ise her zaman en genel ve en belirgin olaylarla işe başlanıp devam etme düşüncesi, tündengelim yöntemini de kullandığının göstergesidir.

Günümüzde öğretmen kaynaklı ceza ve ödül yöntemlerinin kullanılmaması konusunda Rousseau ile hemfikir olan düşünceler yaygınlaşmaktadır. Bu düşüncelere göre hem ödülün hem de cezanın dışsal uyum baskısı olduğu ve içsel olmaması sebebiyle, ödül ve ceza ortadan kalktığında, önceki duruma dönülüyor olması bu yöntemlerin geçerli olmadığına göstergesi olarak kabul edilmektedir (Gündüz ve Balyer, 2011: 19-20).

Öğrenciyi uygun olmayan isteklerden caydırmak gereken durumlarda yapılması gereken engellemedir. Bu engel küçük yaşlarda dikkati başka yöne çekecek ve isteklerini unutturacak hoş ve göze çarpıcı bir nesne ile çocuğu oyalamaktır. Hayati bir sorun olmadığı müddetçe engelleme harici müdahale olmamalıdır. Öğrencinin yaptığı davranışın kötü bir sonucu veya cezası varsa doğadan gelen bu cezayı çekmesine izin vermek gereklidir. Olası durumların sonucu ceza veya ödül gerektiriyorsa doğa zaten bu işi kendisi hallederek öğrenmeye katkı sağlayacaktır. Zaten bu yüzdendir ki daha özgür ve bağımsız yetiştirilen halk çocukları, iyi yetiştirildiği öne sürülen çocuklardan daha az narin ve daha gürbüz olarak yetişmektedir (Rousseau, 2010: 50). Ayrıca bilgi kazandırma çabasında gösterilen aceleciliği eleştiren Rousseau bilgi dünyasının ortasında yetiştirilen çocuklara nazaran bir köşede tek başına yetiştirilmiş çocukların

olgunlaşmak için yeterli zamana sahip olabilmeleri nedeniyle bu tercihin daha iyi olduğunu söyler.

Rousseau'ya göre çocuklukta ağırlık verilmesi gereken duyuların eğitimidir. Çünkü, çocuk bir yetişkininki kadar akıllı gelişmemiş olsa da bir yetişkin kadar iyi duyum özelliklerine sahiptir. Duyumları çalıştırmak veya eğitmek ise bunları kullanmak değil, onlar aracılığıyla iyi akıl yürütmeyi becerebilecek hale gelmektir (Rousseau, 2010: 156-157). Rousseau altıncı duyu olarak nitelendirdiği düşünceyi ise diğer duyu organları ile birlikte bilgi sağlama aracı olarak görmektedir. Rousseau (2010: 236) kullanılan ölçme aletlerinin kullanımını da duyuların doğruluğunun yerini alarak körelttiği için onaylamaz.

Rousseau en açık seçiğini öğretim örneğini geometri öğretimi üzerinden yapar. Geometrinin çocuklara uygun olmadığını savunan Rousseau bunun nedenini öğreticilerde bulur. Dolayısıyla uygun öğretim şartları sağlanırsa çocukların da geometri öğrenebileceğini söyler. Öğretmenin öğrencisi yerine düşünce yürütüp sadece belleği çalıştırmak yerine düşünce yürütmeyi öğretmekle işe başlarsa geometri öğretimindeki temel sorunun çözülüp öğretim yolunun açılacağı kanaatindedir. Rousseau (2010: 177) yapılması gerekenleri şöyle ifade eder;

“Doğru şekiller çizin, bunları düzenleyin, üst üste koyun, oranlarını inceleyin; gözlemeden gözleme giderek, tariflere, problemlere, yalnızca üst üste koymak dışında tanıtlayıcı bir şekle gerek kalmadan, tüm temel geometriyi bulursunuz. Oysa ben Emile' e geometri öğreteceğimi ileri sürmüyorum; geometriyi o bana öğretecek; oranları arayacağım, o da onları bulacak; çünkü onları ona bulduracak şekilde arayacağım.”

Rousseau bu teorik söyleminin ardından pratik uygulama örneğini de verir. Eş dik açıları, birbirine dik yatay ve dikey doğruları, bir çember içine çizen Rousseau bu açıların, doğrular veya çember olmaksızın da eşit olup olamayacağı gibi sorularla ilerler. Rousseau geometri öğretimi ile ilgili daha birçok pratik örnek vermektedir. Bugün matematik öğretimi üzerine hazırlanan kaynaklardaki söylemler ve örnek etkinlikler Rousseau ile neredeyse aynı şekildedir. Rousseau'nun öğretim örneğini verdiği geometrik şekillerin öğretimi konusunda bugün genel öğretim kanaati şu

şekildedir; “Bir şekil veya cisim öğretmenin en etkili yolu, onu öğrencilere ürettirmek ve kullandırmaktır.” (Altun, 2010: 164) Dolayısıyla öğrenim sorumluluğu öğrencidedir ve etkinliği yapan bizzat öğrencidir. Bu noktada birinci bölümde izah etmeye çalıştığımız yapılandırmacılığın günümüz eğitimindeki ağırlığı da oluşan görüşte etkili bir unsurdur. Yapılandırmacı görüşün kullandığı yöntemler çeşitli olsa da Rousseau’nun kullandığı Sokratik yöntem de yapılandırmacılıkta sıklıkla karşımıza çıkmaktadır.

Gençlik döneminin öğretim örneğini ise coğrafya üzerinden veren Rousseau defaten vurguladığı gibi küreler veya haritalar gibi simgelerin değil nesnenin kendisinin gösterilmesini söyler. Simgeleri kullanarak öğretimi sadece nesnenin gösterilemeyecek olduğu durumlarda kullanılmak gerektiği görüşündedir.

Dünya’nın hareketlerini anlayabilmesi için Rousseau Emile’i, akşama doğru ufku açık bir yere güneşin batışını izlemeye götürüp gözlem yaptırır. Benzer şekilde güneşin doğuşu da gözlemlenen öğrenci, simgelerle değil, nesnelere öğrenme sürecine dahil olur. Yaptığı gözlem sonucu öğrenci güneşin farklı yerlerden doğup battığını fark eder ancak bunun nedenini henüz bilememektedir. Bu aşamada Rousseau (2010: 212-213) öğrencisinin soracağı sorulara karşı öğretmenin yanıt vermemesini, aklındaki sorularla öğrencinin yalnız bırakılmasını istemektedir. Öğrenci yapacağı düşünme faaliyetleri ve ihtiyaç halinde yaptırılacak değişik gözlemlerle sonuca kendisi ulaşmalı ve öğrenimi gerçekleştirmelidir.

Yapılan eğitim ve öğretim sonrasında Rousseau, öğrenci gelişiminin yıllık olarak kaydedilmesi gerektiğini söyler. Bu kayıtlar bir sonraki sene öğrencinin yapacaklarını kıyaslamada kullanılacaktır. Örneğin “ *şu kadar milimetre büyüdünüz; işte atladığınız hendek, taşıdığınız yük, taş attığınız uzaklık, bir solukta geçtiğiniz koşu alanı, bütün bunlar geride kaldı bakalım şimdi ne yapacaksınız.*” şeklinde bir kıyas bu sayede yapılabilmektedir (Rousseau, 2010: 239). Bu yaklaşımın avantajı öğrencinin kendini aşmasını tetikleyişidir. Zaten Rousseau çocuğun düşünme yürütmeye başlar başlamaz başkaları ile kıyaslanmasına ve rakipleştirilmesine karşıdır. Yalnızca kıskançlık ve gurur yüzünden öğrenmektense hiçbir şey öğrenmemesi tercih edilmelidir (Rousseau, 2010: 239). Fakat uygulama safhasında Rousseau’nun Emile’i birçok defa fiziksel ve zihinsel yarışlara sokup rekabet yarattığı da bir gerçektir.

Toplumsal olan her şeyde olduğu gibi ahlakta da Rousseau'nun öğrettikleri sınırlıdır. Rousseau sabır ve metanet gibi çocuğun öğrenebileceği erdemleri ve ahlaki değerleri çocuklara tattırmak gerektiği kanaatindedir. Rousseau bu işi yine Sokrat yöntemini kullanarak, soru ve cevaplarla, öğretmen yönlendirmesi ve öğrencinin buluşu ile gerçekleştirmektedir. Ahlakta ait kavramların, adlarının değil kendilerinin öğrenciyle tanıştırılması gerekmektedir. Bunun için yalnızca oyun olduğuna inandıkları, tüm oyunların zahmetine katlanışları kullanılabilir (Rousseau, 2010: 154).

Rousseau dogmaların ve benzerlerinin ise on beş yaşına kadar öğretilmemesi gerektiğini savunur. Bu durumun nedenini, Tanrı kavramının öğretilmemesine dair gerekçe üzerinden genelleyerek anlayabilmek mümkündür. Rousseau henüz soyut düşünme becerisine sahip olmamış, üst düzey düşünce üretmekten uzak, yalnızca dokunduklarını anlayan ve sadece duyularının tesiri altındaki çocuğun, yetişkinlerin bile kavramakta güçlük çektiği yaratma, yok etme, aynı anda her yerde olma gibi sıfatlara sahip olan Tanrı kavramının, ancak zihninde hayal gücünü de kullanarak anlamlandıracağı ve dolayısıyla da tanrıyı bir manada putlaştıracağı görüşündedir. Zihinde somutlaştırılmış olan Tanrı görüntüsü ise ömür boyu zihinde kalıp, yetişkin olduğunda Tanrı'yı anlama gücünü azaltacaktır.

On beş yaşından sonra ise Rousseau dogma ve benzerlerinin öğretilmesine ise taraftardır. Çünkü on beş yaş öncesi sahip olunmayan soyut düşünme ve üst düzey düşünme gibi yetenekler artık kazanılmaya başlamıştır. Rousseau'nun dogmaların öğretilmesi isteği ise nedensiz değildir. Rousseau'ya göre dogmalar, düzen koruyucu ve toplum dostudur. Bunlara karşı koyanların cezayı hak ettiği de öğretilmelidir. Ayrıca iyilik yapmayı öğreten, bilgiden başka bilinmesi yararlı bilginin olmadığına inandırılıp, sürekli Tanrı'nın gözetiminde oldukları, iyiliği gösterişsiz yapıp, kötülüğe yakınmadan katlanmaları sonucunda Tanrı'nın huzuruna çıktıklarında mutlu olacakları öğretilmelidir. Bu sayede dogmalar faydalı olacaktır. Oluşturduğu bu din şablonunu Rousseau (2010: 554) "*İşte gerçek din budur.*" diyerek tamamlar.

Rousseau'nun ahlak ve din konusunda asli unsurunun insanın kendine ait içsel tabiatıdır. Oysa Rousseau'dan sonraki düşünürler, örneğin Kant dışsal ve zorlayıcı kuvvetlerin üzerinde durmaktadır. Rousseau çocuğun belli gelişim dönemleri içerisinde

tecrübe kazanarak kendiliğinden medenileşen ahlaki bir hayvan olduğu görüşündedir (Baltacıoğlu, 1933: 217).

Din kavramı Rousseau için insani görevlerin unutulmasına engel olduğu için de önemlidir. İyi insan olabilmek için görevlerin unutulmaması gerekir. Bu da dinin eğitim için kullanılabilmesi sonucunu çıkarmaktadır. Rousseau'ya göre dinin eğitim için bir başka kullanım alanı, iyiyi istemesidir. Çünkü Rousseau (2010: 363) “ *İnsan yalnızca iyilik yapmak isterse başarılı olur.* ” düşüncesindedir.

Rousseau'nun din konusundaki görüşlerinde de cinsiyet ayrımı kendini göstermektedir. Rousseau kadınların din konusunda kendi kendilerine karar veremeyecekleri kanaatindedir. Bu nedenle kızların babalarının dinini, evli kadınlarınsa kocalarının dinini seçmesini uygun görür. Bu durum dinin kadınlar tarafından anlamlandırılmasına gerek kalmayışı ve din üzerine düşüncelerine ihtiyaç duyulmayışı ile beraber dini bilgilerin öğretimi noktasında, Rousseau'nun Emile'i eğitirken şiddetle karşı çıktığı ezber yönteminin kullanımını kaçınılmaz hale getirmektedir. Rousseau'nun kadına bakışı ve din öğretimi konusundaki düşüncelerinin uzantısı bugün çoğu kişi tarafından geçersiz ve bilimsellikten uzak görülmektedir (Aşıkoğlu, 1996: 28).

2.5.3. Emile' de Öğrenme

Rousseau'nun öğrenmeye bakışı, dış dünyaya bakışı ile şekillenmeye başlar. Dış dünyanın gerçekliği konusunda Rousseau'nun tereddütü yoktur. Algılarımız, hissettiklerimiz gerçeğin kendisidir. Ancak hissetmek ve düşünmek farklı şeylerdir. Algılarımızın güvenilir olduğunu kabul etsek bile düşüncenin iki nesne arasında yaptığımız mukayese sonucu ortaya çıkışı bilgiyi yargıya bağlamaktadır. Yapılan kıyaslamalar ve yargılamalar insana ait deneyim, önöğrenmeler ve kültür gibi birçok farklı unsurun etkisi altındadır. Dolayısıyla aynı nesne karşısında her bir insan farklı düşüncelere sahip olup farklı bilgiler oluşturmaktadır. Bu yüzden öğretmen veya bir başkası ne öğretmeye çalışırsa çalışsın, öğrenci neyi nasıl öğreniyorsa, öğretim o şekilde

gerçekleşiyordur. Rousseau (2010: 385) bu düşüncesini ilerleterek şöyle der “*Hiç unutmayın ki ben düşüncelerimi öğretmem açıklarım*” Tüm bu nedenlerle bilgi edinme süreci bireyselleşmekte ve öğrenme sorumluluğu öğrenene geçmektedir. Rousseau (2010: 492) başkalarının düşüncelerini öğrenmek için harcanan zamanın, insanın kendi düşündüklerini öğrenmek için harcadığı zamandan az olması sebebiyle daha çok bilgiye ancak daha az zekâya sahip olduğunu düşünmektedir.

Öğrenme sorumluluğu öğrenciye yüklendiği için öğrenme konusunda öğrenci arzuları dikkate alınmak zorundadır. Dayatma veya zorlamayla yapılan eğitim sonucunda öğrenci dinlenmeye zorlandığı şeyleri dinler gibi yapmayı daha uygun görecektir. Öğrenci arzularını kullanmak ise öğrencinin göstereceği gayret ve istekle başarılı öğrenme fırsatlarının değerlendirilebilmesini sağlayacaktır. Ancak arzuların kontrolü ve uygun olanına yönlendirme de önemlidir. Rousseau salık verdiği yöntemlerle öğrencinin yaşına uygun olmayan ve eğitime zarar verebilecek arzuların, uygun olmayan düşünce ve bilgilerin zihne yerleşmesine engel olunmasını görüşündedir. Rousseau (2010: 230) durumu şu şekilde özetler:

“Bizim gerçek öğretmenlerimiz deneyimdir, duygudur ve insan ancak içinde bulunduğu koşullara göre kendisine uygun olan şeyleri iyi hisseder. Bir çocuk büyüüp adam olmak için yaratıldığını bilir; adamlık durumu hakkında sahip olabileceği tüm düşünceler onun için öğrenme fırsatlarıdır, ama onun düzeyinde olmayan bu durum hakkındaki düşünceler konusunda mutlak bir bilgisizlik içinde kalmalıdır. Tüm kitabım bu eğitim ilkesinin sürekli bir kanıtından başka bir şey değildir.”

Çocuğun ürettiği düşüncelerin öğrenimde kullanılabilmesi için dikkat edilmesi gereken nokta, Rousseau’nun önem verdiği kavramlardan biri olan özsaygının, kontrolüdür. Özsaygı basitçe, insanın kendisini herkese tercih ettiği gibi, başkalarının da diğer insanlara karşı kendisini tercih etmesi isteğidir. Bu durumun çeşitli nedenlerden mümkün olmayışı özsaygının, kötü ve hiddetli tutkuların kökeni, eşitsizliğin ve adaletsizliğin ilk basamağı olmasına neden olmaktadır (Durğun, 2012: 111). Öğrenci özsaygıyı kontrol edebilecek mekanizmaları kullanabilecek hale gelene kadar bu

sorumluluk öğretmene aittir. Özsaygının neden olacağı, erdemlilikten uzaklaşma ve kötü davranışların ortaya çıkma durumları eğitimin düşmanlarıdır.

Öğretmen, çocuğun beslendiği düşüncelerin basitliğinin yol açacağı saflıkları asla onun yüzüne vurmamalı ve onun öğreneceği biçimde belirtilmemelidir. Aksi durumda öğrenci hem özsaygının doğurduğu kötülüğe ulaşacak hem de kendine güvende büyük sıkıntılar yaşayacaktır. Ayrıca özsaygının doğuracağı çatışma öğretmen ile öğrenci arasındaki dostluk temelli ilişkiyi sarsacaktır. Rousseau (2010: 91-92) özsaygı ile ilgili durumdan şöyle bahseder; *“Özsaygının rehberi olan sağduyu ortaya çıkana dek, çocuğun, görülüp işitilmek için herhangi bir şey yapmaması, kısacası başkalarına bakarak hiçbir şey yapmaması yalnızca doğanın kendisinden istediğini yapması önemlidir; o zaman iyilikten başka bir şey yapılmayacaktır.”*

Rousseau, konuşmanın öğrenme açısından sağlayacağı etkinin çok daha fazlasının sembollerle veya benzetmelerle yapılabileceği kanaatindedir. Bu yöntem etkili olduğu kadar hızlıdır. Örneğin buzda koşmaması gerektiği uzun uzadıya anlatmak yerine buzda kayıp ayağı kırılmış birini göstermek daha başarılı bir öğretim yöntemidir. Bu tür somutlaştırılması zor olan durumlarda ise öğretmen düşünce yürütme gücünü imgelerle, figürlerle canlandırmalı ve hayal gücünü harekete geçirmelidir. Bunu yaparken çok ve soğuk sözler yerine az ve duygu dolu sözler aklın keskinliği kullanılarak söylenmelidir. Zaten natüralizmin eğitimle ilgili tezlerinden biri, öğretimde çocuğun duygularını temel alıp bu duygulara hitap ederek hareket etmektir (Guttek, 2006: 89).

Sorulan sorulara istenilen yanıtların verilmesi üzerinde kurulu değerlendirme sistemi Rousseau'nun gözünde geçersizdir. Çocuğun hiçbir seçim yapmadan zihnine yığılan; çocuk için anlamsız bilgilerden gerekli olanı ne olduğu bilmese de belleğinden çekip kâğıda yazması aslında boşuna ve bilgiçcedir. Yapılan düşünme becerisini değil bellek kapasitesini ölçmektir. Asıl ve önemli olan düşünme becerisini geliştirmek ve dolayısıyla değerlendirmektir. Bunu sağlamak ise düşünme becerisi öğrencisinden çok daha yüksek olmaları gereken bir öğretmenin işidir. Bu durumun pratik örneği, uçurtma gölgesine bakarak uçurtmanın nerede olduğu sorulan çocuğun; güneşle gölge arasındaki ilişkiden hareketle düşünce yürüterek doğru cevabı bulması ile verilmektedir

(Rousseau, 2010: 205-206). Yani yapılması gereken öğrencinin kendi zihinsel çabasıyla öğrenmesini sağlamaktır.

Rousseau takririn ve kolay öğütlerin öğretim açıdan çok işlevsel olmadığını, uygulanabilir denilen şeyin bile, uygulaması gösterilmedikçe, kullanmadan öylece kalacağını savunur. Zaten bu nedenle ezbere şiddetle karşı olan Rousseau (2010: 124) “*Emile hiçbir şeyi hiçbir zaman ezbere öğrenmeyecektir*” şeklinde kesin konuşmaktadır. Natüralist eğitimden sonra ortaya çıkan davranışçı yaklaşımda ise durum farklıdır. Öğretmen, merkezde, önceden saptanmış ve geçerliliği kanıtlanmış öğretim stratejileri yoluyla bilgi aktaran, öğrenci ise yalnızca bilgiyi alan konumundadır (Özden ve Şimşek, 1998: 77). Dolayısıyla davranışçılık öğrenciyi kaçınılmaz olarak ezbere itmektir. Davranışçılıktan sonra hakim olmaya başlayan yapılandırmacılıkta ise öğrencinin bilgiyi kendine göre oluşturduğu görüşü ve öğrencinin merkeze alınışı, ezberle öğrenmeye bakış açısının tekrar Rousseau ile aynı hale gelmesini sağlamıştır.

Rousseau Emile’in çocukluğunda sadeliği ve sağduyuyu öğrenmişse gençlikte duyarlı bir ruha sahip olacağı kanaatinde. Çocuklukta kazanılan sadelik ve sağduyu, doğru fikir yürütmeyi sağlayacaktır. Doğru fikir yürütme Rousseau’ya (2010: 307) göre çoğu zaman duyguların gerçek olması ile ilişkilidir. Çocukluk döneminde nesnelere incelemeyi ön plan çıkaran Rousseau bunun insanları incelemek için bir ön hazırlık olduğunu da vurgular. Artık yetişkin olmuş insanlarda ise diğer insanları incelemekten zaman kalırsa nesnelere incelenebilir.

Çocukluk döneminde Robinson Crouse’dan başka kitap okutulmamış olan öğrencinin kitap okuma zamanı yirmili yaşlarından sonra gelmiştir. Okuyacağı güzel kitapların amacı dil incelemeyi ve güzel söz söylemeyi öğrenmektir.

Rousseau çocuklukta kitap okumayı tavsiye etmediği gibi, ilerleyen dönemlerde de kötüye kullanımının bilimi öldürdüğü söyler. Okunmuş şeylerin bilinmiş veya öğrenilmiş olmadığının altını çizer. Bu eleştirisinin haklılığını, sonuçları üzerinden değerlendirir. “*Çok okumak kendini beğenmiş bilgisizler yetiştirmekten başka bir işe yaramıyor. Edebiyatla ilgili tüm yüzyıllar içinde, bu yüzyılda olduğu kadar çok kitap okunan görülmediği gibi, daha az bilgin yetiştireni de görülmedi.*” (Rousseau, 2010: 669).

Rousseau'nun (2010: 330) öğrenmeye dair düşüncelerinin özü, tüm gelişim dönemlerine temas ederek şu cümlesinde toplanır. “*Çelişkileri karşılaştır, doğayı sev, başkalarının fikirlerine önem verme ve insanı tanı.*”.

2.5.4. Emile' de Öğretmen

Rousseau'nun eğitim üzerine hazırladığı kitabının, natüralist eğitim anlayışına göre hazırlanmış bir öğretmen kılavuz kitabı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Rousseau her ne kadar özgür, öğrenci arzularını merkeze alan ve öğrenme sorumluluğunu öğrenciye bırakan bir sistem inşa etse de; özgürlüğün yegâne istisnasını öğretmene boyun eğmek olarak görmüş, öğrenci arzularını gerektiğinde ortadan kaldırma veya yönlendirme sorumluluğunu öğretmene vermiş, öğrenciye öğrenmeyi öğretme görevini dahi öğretmene yüklemiştir. Bu ve benzeri örneklerin ışığında rahatlıkla söylenebilir ki, Rousseau'nun sisteminde öğretmen perde arkasında gözükmeyen ancak eseri ortaya koyan gizli kahramandır.

Rousseau'nun ortaya koyduğu öğretmen her şeyden önce doğayla uyumlu olmalıdır. Doğayla çatışmaktan ziyade, doğanın akıntısına kendini kaptırmayı bilmelidir (Gutek, 2006: 87-88). Doğaya uyumdan sonra Rousseau'nun önceliği öğretmenini iyi yetiştirmiş olmasıdır. Kendisi iyi yetişmemiş biri öğrencisini iyi yetiştiremeyecektir (Rousseau, 2010: 2). Ayrıca öğretmen uygun yaş, sağlık, bilgi ve yeteneğe de sahip olmalıdır. Ancak böylesine bir insanın varlığının imkânını sorgulayan Rousseau böyle bir öğretmenin varlığına kanaat getiremez ve sadece var olduğu kabulü üzerinden hareket eder. Kendisi de Emile'in öğretmeni olarak bu kabule dahildir. Pratikte öğretmen kusursuz değildir. Bu durum dahi Rousseau'ya göre kullanılabilir. Öğretmen kusurlarını, zayıflıklarını öğrencisine göstermelidir. Bu zayıflıkları ile başa çıkma çabası öğrenci tarafından gözlenmelidir. Öğretmeninde gördüğü mücadele sayesinde öğrenci kendine egemen olmayı öğrenebilecektir

Rousseau öğretmeni bir belleten veya öğreten olarak görmemektedir. Öğretmen bir rehber görevi üstlenmektedir. Öğretmen öğretmekten çok yönetmelidir; ilkeleri öğretmektense, öğrencinin bunları bulmasını sağlamalıdır. Bu rehberlik görevi ise öğrenci rehber gereksinim duymayacak hale gelene kadar varlığını sürdürmelidir.

Rousseau'nun bu yaklaşımı romantik eğitim savunucuları olan Jonathan KOZOL ve John HOLT gibi düşünürlerin, öğretmeni herşeyi söylemekten ziyade, çevrelerindeki dünyaya ilişkin açıklamalar yaparak kendi öznel dünyalarını oluşturmalarını sağlayan öğretmen tanımlamasına benzemektedir (Gutek, 2006: 88)

Eğitim kuramları öğrenciyi zihince, bedence, sosyal yönden ve duyguya geliştirilmesi gereken bir kişi ya da birey olarak önemsemeye başladığından beri, geleneksel yetiştirme tarzları yetersiz olmuştur (Smith, 1967: 174). Bunun yanında ulaşılan teknolojik şartlar ve yapılandırmacılığın etkileri ile değişen öğretmen rolü de Rousseau'nun görüşleri ile benzer şekildedir, öğretmen, bilgiye ulaşma ve onu kullanma sürecinde bir rehberdir (Özden, 2004: 65).

Rousseau öğretmenin de öğrenci ile birlikte öğrenmeye dahil olduğu şeyleri öğrencinin iyi öğreneceği kanaatindedir. Öğretmen öğrencisiyle arkadaş olup eğlenceleri paylaşarak öğrencisinin güvenini kazanmalıdır. Öğrencinin gözünde öğretmeni dostu ve oyun arkadaşı olmalıdır. Öğretmenini gören öğrenci eğlencesiz kalmayacağından emin olmalıdır. Zaten Rousseau'ya (2010: 340) göre *“Eğitme yeteneği öğrencinin eğitimden hoşlanmasını sağlamakta toplanır.”* Bunu yapabilmesi için öğretmenin akli başında ancak olabildiğince genç olması zaruridir. Eğitim başlangıcının erken oluşu ve öğrencinin yetişkinliğine kadar olan uzunluğu ile beraber öğretmenin uygun bir yaş sınırında olması şartı öğretmenin yalnızca bir öğrenci ile meşgul olabileceği sonucunu doğurmaktadır. Benzer şekilde öğrenci de sadece bir öğretmen tarafından yetiştirilmelidir. Rousseau çok sayıda öğretmenin elinden geçen bir öğrencinin iyi yetişmiş olmasının olanaksız olduğu kanaatindedir. Rousseau'nun bu kabulü bugün uygulanması bakımında mümkün gözükmemektedir. Yapılan öğretmen tanımlamaları bile bu imkansızlığı şu şekilde gözler önüne sermektedir; *“ Öğretmenlik; soyut içerikli, genç ve kalabalık gruplarla çalışmayı gerektiren...”* bir meslektir (Sönmez, 2003: 297).

Rousseau'ya göre öğrenci, öğretmenin efendisi olduğunu sanmalıdır. Aslında durum böyle olmayacaktır. Özgür gibi görünen ancak hiçbir şey bilmeyen, hiçbir şey yapamayan ve deneyimi kısıtlı olan çocuk kesin bir şekilde öğretmene bağımlıdır. Bu bağımlılığı kullanan Rousseau, çocuğun her konuda istediğini yapar gözüksede yalnızca öğretmenin yapmasını istediği şeyi isteyecek hale gelmesi gerektiği görüşündedir.

Öğretmen bunu sağlamak için işleri, oyunları, eğlenceleri ve diğer durumları yönlendirip kontrol etme ve çocuğu etkileme gücünü kullanmalıdır (Rousseau, 2010: 136-137). Öğrencinin kendini efendi sanması doğurduğu bir avantaj da öğrencinin öğretmene karşı gizleme, yalan söyleme, çekinme tavırları sergilemesini engellemesidir. Bu sayede öğretmen öğrencisini sürekli en saf ve en doğal haliyle gözlemleyip uygun yönlendirmeleri ve çevre düzenlemelerini başarı ile yapabilecektir. Öğretmene bir başka seslenişinde öğretmenin yalın, ölçülü, ağırbaşlı olması gerektiğini söyler.

Öğrenci, öğretmenin sahip olduğu bilginin kendi bilgisi kadar sınırlı olmadığını ve öğretmeni gibi çoğu şeyi kolayca yapamayacağını farkında olmalıdır. Bu öğretmenin öğrencisine karşı akıl ve bilgi üstünlüğü kurmasını sağlar. Bu sayede öğrenci, öğretmenin kendi adına söyleyip öngördüklerinin kendi yararına olduğuna inanır. Ayrıca verilen öğütlerin buyurmaya dönüşmemesi de sağlanmış olur. Öğretmen ve öğrenci arasında oluşturulmuş bu bağ öğretmenin yaptığı yanlışlar, aldanişlar ve yanılığlar sonucu zedelenip yok olabilir. Öğretmen bu yüzden dikkatli ve temkinli olmalıdır. Dolayısıyla öğretmenin bilgi, deneyim ve fikir yönünden kuvvetli olması da gereklidir (Rousseau, 2010: 336).

Çocuğun istekleri karşısında öğretmenin takınacağı tavır önemlidir. Bunlardan biri bebeklik döneminde ve çocukluğun bir kısmında sergilenen ağlama davranışına karşı gösterilen tutumdur. Bir istek karşısında söylenmesi gereken bir hayır sözcüğü varsa bunu geri alınmaz ve sağlam bir şekilde söylemek gereklidir. Bu sayede öğrenci isteği gerçekleşmemiş de olsa sabırlı, dengeli, yazgıya boyun eğen biri olacaktır (Rousseau, 2010: 89). Rousseau isteğe yönelik ağlamada ise ağlamanın şiddeti arttıkça çocuğu daha az duymak gerektiğini ve aldırış etmemeyi öğrenmeyi savunur, şayet böyle yapılmazsa isteğin ağlama sonucu yerine getirilmesi çocuğu ağlamaya karşı kıskırtmak olacaktır (Rousseau, 2010: 80). Bu durumun bir başka sıkıntısı ise çocuğu arzu ettiği her şeyi elde etmeye alıştırmasıdır. Öğrenci eninde sonunda elde edemeyeceği bir şeyle karşılaşacaktır. Bu durumda o isteğin yerine gelmeyişi, önceden yerine getirilmemiş isteklerin vereceği acıdan çok daha büyüğünü, hatta bir yıkımı doğuracaktır. Bu istek kontrolünde Rousseau, ödül veya cezanın sadece doğa tarafından verilemesi gerektiğini söyler. Öğrenci verilen ödülü almak veya cezadan kaçınmak için sinsi, sahteci ve

yalancı olmaya teşvik edilmektedir (Rousseau, 2010: 88). Rousseau'nun cezadan kaçınmasının bir başka sebebi ise özellikle çocukların hiçbir görev veya sorumluluğa gerçek anlamda sahip olamayışlarıdır (Korkmaz ve Ektem, 2014: 179).

Rousseau öğrenciye sözlü eğitim vermemek gerektiğini söyler. Dersler sadece tecrübeyle alınmalıdır. Öğrenciye hiçbir ceza verilmemelidir, çünkü kabahatin ne olduğunu bilmez. Öğrenciye asla af diletmemelidir, çünkü öğrenci öğretmeni kırmayı beceremez. Eylemlerinde her türlü ahlak anlayışından yoksun olduğundan, ahlak açısından kötü olan ve ne cezayı ne de azarlanmayı gerektiren hiçbir şeyi zaten yapamaz (Rousseau, 2010: 90-91).

Rousseau çocuk eğitiminde öğretmenin “iyi” olması gerektiğini söyler. Bunun nedeni doğayla teması kuran kişinin öğretmen olması ve bu teması isterse olumsuz bir yöne doğru da sürükleyebilmesidir (Korkmaz ve Ökten, 2014: 179). Eğer öğretmen iyi olmazsa, öğrenci de kötü olacaktır, bunun nedeni iyilik veya kötülüğün insan kaynaklı eğitimden doğuyor olmasıdır (Rousseau, 2010: 80). Rousseau “insanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağı ve kökeni” adlı eserinde doğa da tek başına olan insanın iyi veya kötü olarak tanımlanamayacağını iddia eder. İyilik ve kötülük ancak insanlar arasındaki eşitsizlikten ortaya çıkar ki, bu eşitsizlikten doğan efendi de olsun, köle de olsun özgürlük yitirilmiştir. Ancak Rousseau “Emile”de özgürlüğü eğitimin merkezine yerleştirmektedir. Dolayısıyla öğrencinin belli bir yaşa kadar etkileşim kuracağı yegâne kişi olan öğretmenin iyi veya kötü oluşu şüphesiz öğrenciyi de etkileyecektir. Bu durum sadece iyi ve kötü kavramları ile de sınırlı değildir. Örneğin öğretmenin zayıf oluşu öğrencinin dik kafalı olmasına neden olacaktır.

Eğitimde asıl olan, her durum ve şartta yaşamasını öğretmektir. Ölüm kaçınılmazdır ve önemli olan yaşayabilmektir. Yaşamak ise nefes almak değil davranmaktır (Rousseau, 2010: 13) Dolayısıyla var olduğumuzu hissettiren yanlarımızı kullandığımız, özgür olduğumuz davranışlar sergilediğimiz zaman yaşıyoruzdur. Davranışlarımız ise bu yönde bir eğitimle şekillendirilmelidir. Burada dikkat edilmesi gereken özgürlüğün iyi ayarlanmasıdır. Olanaklı ve olanaksızın sınırları uygun ölçülerde daraltılıp genişletilerek doğru yönlendirmelerle özgürlüğün içeriği

doldurulmalıdır. Rousseau (2010: 90) bir öğretmenin bu olanaklılık ve olanaksızlık yasalarına ve sınırlarına hakim olmayan birinin eğitim işini üstlenmemesi gerektiğini söylemektedir. Bu belirlenen sınırlar çocuğunedel ödemeyeceği sınırlar değildir. çocuk, verdiği özgür kararların olası sonuçlarını kabul edip ve gerekirse olumsuz sonuçlarına katlanmalıdır (Guttek, 2006: 78).

Rousseau öğretmenin yapmacık tavırlardan uzak, içten olmasını, erdemli ve iyi olması gerektiğini söyler Bu sayede öğrenciye verilen örnekler yüreklerine girip belleklerine kazanabilecektir. Ayrıca öğrencinin etkileştiği yegâne insan olan öğretmenin erdemli ve iyi oluşu öğrenciyi de bu yönde olumlu etkileyecektir. Zaten her yaşta en önemli ahlak dersi kötülük yapmamaktır. Öğretmenin iyi oluşu bu ahlak dersinin verilmesini sağlar (Rousseau, 2010: 110-111).

Öğretmeni bir diğer sorumluluğu öğrencisini gözlemlemektir. Her zekanın kendine özgü bir şekli vardır ve dolayısıyla bu şekle göre yönetilmesi gereklidir. Öğrencisinin zeka şeklini daha ilk sözcüklerini söylemeden gözlemlemeye başlayarak ve devam ederek doğru yönetimi ver yöneltme gerçekleşecektir (Rousseau, 2010: 94). Öğretmenin öğrenci istek ve arzularını anlamaları ve onları tanımları gerekliliği bugünün öğretmeninde de olması istenilen özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır (Özden, 2003: 75).

Öğretmen öğrencisine yardım ederek zeka, beden veya güç gereksinimlerini karşılamak için eksiklerini gidermelidir. Burada vurgulanan nokta öğretmenin yine, bizzat bu işleri yapan değil yardım edeni olduğudur. Öğretmen gözlem sayesinde çocuğun çevresine girenlerin çocukta ne etki yaratacağını kestirebilmelidir. Böylece çocuğun ileri yaşlarında eğitimin üç kaynağından biri olan insan kaynaklı eğitimde doğa eğitimine uygunluk sağlanabilecektir. Rousseau'nun (2010: 247-248) konuyla ilgili tavsiyesi şu şekildedir.

“Çocuk kendini tamamen işine vermiş olmalı; ama siz de kendinizi tümüyle çocuğa vermeli, fark ettirmeden onu durmadan gözlemlemeli, gözetlemeli, tüm duygularını önceden sezmeli ve sahip olmaması gerekenleri engellemelisiniz; kısacası, onu yalnızca işine yararlı olduğunu

hissetmekle kalmayacak, yaptığı işin neye yaradığını iyice anlayıp bundan hoşlanmasını sağlayacak şekilde çalıştırın.”

Çocuğa öğrenmesi gereken şeyleri önermek nadir olsa da öğretmene düşer. Bu önerilenleri arayıp bulmakla öğrenci yükümlü olsa da, öğrencinin anlayacağı düzeye getirmek, arzu uyandırmak ve arzuyu yerine getirme olanaklarını sağlamak öğretmene düştüğünden, öğretmenin öğrenci seviyesine uygun düşünebilmesi önemli ve gereklidir.

Öğretmen anlatılacak olanları elinden geldiğince eylemlerle anlatmalıdır, yalnızca yapılamayacak şeyleri sözle dile getirmelidir. Eylem dayalı ve öğrencinin bizzat bu eyleme dahil olduğu ders ömür boyu unutulmayacaktır. Ancak aynı kazanım anlatımla sağlanmaya çalışılırdı Rousseau'ya (2010: 236) göre öğrenci ertesini gün her şeyi unutmuş olacaktır. Rousseau (2010: 323).öğretmenin derslere benzeyen ders vermesinin, otorite ve deneyimin; öğrencinin elde edeceği kendi deneyimin ve aklının gelişiminin yerini tutmasından da özenle kaçmıştır.

İlk gençlik döneminde de Rousseau çocukluk döneminde olduğu gibi öğretmenin az ve belli etmeden öğrencisini yönlendirmeye devam etmesi gerektiği görüşündedir. Bu yönlendirme yanlışları düzeltmek şeklinde olmamalıdır. Yanlışları öğrenci kendisi bulup düzeltmelidir. Eğer öğrenci yanlışını fark edemiyorsa öğretmen sadece bunu hissettirmek için çalışmalıdır. Unutulmaması gereken yanlış olmazsa yeterince iyi öğrenmenin de olmayacağıdır. Öğretmenin üslubu ise açık, basit ve soğukkanlı olmalıdır (Rousseau, 2010: 214).

Çocuğa yalan söyleyerek yanıt vermektense, onu susturmak daha iyidir. Çünkü öğretmenin öğrencisine söyleyeceği tek bir yalan eğitimin tüm verimini sonsuza dek yok edecektir (Rousseau, 2010: 289-290). Yanıt vermenin uygun olduğu durumlarda ise tereddüt göstermeden, ciddi, kısa ve açık olunmalıdır.

Rousseau öğretmenlere az konuşmayı tavsiye etmektedir. Çok konuşma sonucu öğretmenin sözlerinin değeri azalacaktır. Öğretmen sözleri değerini korurken istenilen tesiri elde edebilmek için zamanı, yerleri, kişileri seçmeyi iyi bilmelidir. Söylenecek sözler örneklerle de güçlendirilmelidir. Tüm bunların değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkanın öğrencide oluşturacağı tesirde öğretmen tarafından mutlaka kestirilebilmelidir. Yoksa olması gerekenden uzak sonuçlar ortaya çıkacaktır.

Ergenlik dönemine gelene kadar öğretmen, çevre şartlarını kontrol ederek, öğrencisinin dikkatini istediği yöne çekerek, hissettirmese de zorla ve hileyle öğrencisini yönlendirmiştir. Ergenlik döneminin büyük ihtimalle sonuna doğru uygun an geldiğinde öğretmen daha önce kullandığı üslubu ve hileli tavırları terk edip bir daha da kullanmamalıdır. Bir anlamda otoritesini terk etmelidir. Öğrencinin en çok yanlışla düştüğü, saptığı bir dönemde yol gösterici ve yönlendirici öğretmenin otoritesini terk etmesi her ne kadar yanlış görünse de; Rousseau'nun kast ettiği otorite yasadan, kuraldan anlamayan ve öğretmenin boyunduruğuna yalnızca kandırarak girdiren otoritedir. Artık yapılması gereken öğrenci- öğretmen değil dost olmaktır. Çocuk büyümüş ve adam olmuştur. Dostluk, minnettarlık, güven ve yıllarca beraber olmuşluğun getirdiği binlerce duygulanım daha önce sağlanmış olan otoritenin artık farklı şekilde kurulmasını sağlamalıdır.

Öğrenci ile dost ve sırdaş olmanın bir avantajı da öğrencisini gerçekte olduğu gibi kavrayıp, buna göre yönlendirilmesine imkân sağlamasıdır. Aksi halde öğrencinin sadece öğretmen üzerindeki kötü bir yanılması öğretmene rehberlik edecektir.

Gençlik dönemine kadar gelen kadar cahilliği ile engellenen çocuk, bilgiyle engellenebilir hale gelmiştir. Rousseau (2010: 451). bilgiyle engellemeyi açıklamadan önce sarf ettiği şu sözler oldukça önemlidir ve söylemi yöntemi tamamen ortaya koymaktadır. *“Bir ergeni yönetmek için, bir çocuğu yönetmek için yaptığınız her şeyin tersinin yapmanız gerektiğini düşünün”*.

Yöntemin gerekçesini ise Rousseau şu düşüncelerle açıklar. Henüz anlayamayacağı ve ileride anlamasına engel olacağı için saklanan veya kötü veya yanlış davranışlara sevk edeceği için uzak tutulan gizler yeni gencimize hızla açıklanmalıdır. Çünkü artık öğrenci bu gizleri anlayabilecek yeterliliğe yaklaşırsa da, izole bir çevrede değildir. Dolayısıyla eninde sonunda öğreneceği şeyleri yalan yanlış ve olması gerekenden uzak şekilde başkalarından veya kendiliğinden öğrenmesinden öğretmenin öğrenmesi en doğrusu olacaktır. Böylece bilgilendirilme sayesinde öğrenci doğru bir şekilde yönlendirilecektir.

Rousseau (2010: 637) insanları on yaşında pastaların, yirmi yaşında bir sevgilinin, otuz yaşında zevklerin, kırk yaşında tutkuların, elli yaşında ise cimriliğin

yönettiğini söyler. Tüm bunların yönetiminde insanın bilgeliğe ulaşmasını yalnızca iyi bir rehber, iyi bir öğretmen sağlayabilecektir.

Rousseau, para için yapılmayacak soylu mesleklerden biri olduğunu düşündüğü öğretmenliği yapanlara başarının tüm sorumluluğunu şu sözleriyle yüklemektedir: “*Bu kitaba başlarken amacım başkaydı ve elbette bu amaca ulaşılmazsa bunun suçu öğretmende olacaktır.*” (Rousseau, 2010: 333) Rousseau'nun bu görüşü öğretmenin gizli kahramanlığının, eğitimdeki ağırlığının ve öneminin bir başka göstergesidir.

2.5.5. Emile' de Öğrenci

Öğrenciye ve çocuğa bakış on yedinci yüzyılda sadece burjuvazi ve aristokrasiye mensup erkek çocuklarını kapsar durumdaydı (Akbaş ve Atasu, 2009: 96). Onsekizinci yüzyılda başlayan çocuğa ve öğrenciye dair modern bakışın gelişmesinde Rousseau ve Locke önemli kaynaklardır (Akbaş ve Atasu, 2009: 98). Bu kaynaklardan Rousseau, her ne kadar cinsiyete bağlı olarak değişen bir eğitim anlayışına sahip olsa da; hangi cinsiyetten olursa olsun, öğrenciyi öğrenme sürecinde etkin hale getiren ve sınıf farkı gözetmeksizin her insan için doğa temelli bir eğitim tasarlamış olması bakımından önemlidir.

Rousseau'nun öğrenciye bakışı ve eğitim anlayışı “Emile” de ortaya konulduğu gibi gelişim dönemlerine göre farklılık göstermektedir. Rousseau'ya (2010: 198) göre “*Her yaşın, yaşamın kendine uygun bir yetkinliği, kendine özgü bir olgunluk türü vardır*” Emile'in beş farklı kitaptan oluşmasının bir sebebi de budur. Dolayısıyla bebeklik, çocukluk, ergenlik, gençlik ve genç yetişkinlik dönemlerinde ve hatta bunların alt dönemlerinde öğrenci ve buna bağlı olarak öğretmen davranışları farklılık göstermektedir.

Bu durum birbirine çelişik gibi gözükken durumların aslından dönem gereği olduğuna dikkat edilmesi sonucunu doğurur. Örneğin çocukluk dönemi toplumdan ve diğer insanlardan kaçınma salık verilirken genç yetişkinlik döneminde bu duruma karşı çıkmamaktadır.

Rousseau'nun pedagojiye katkısı noktasında Bedi Ziya EGEMEN (1965: 9), ruh ve beden sistematik gelişiminin Rousseau ile ortaya konuluşunu vurgulayarak şöyle demektedir;

“Çocukluk ve gençlik çağlarının bir gelişme mevzuu olmasını, kendi hususi kanunları içinde araştırılması gereken meseleler olarak yeni bir mana ve değer kazanmasını biz Rousseau'ya borçluyuz. Ancak ondan sonradır ki, çocukluk ve gençlik çağlarında beden ve ruhun ayarı gelişme kanun ve şartları olduğu gerçeği anlaşılmış ve terbiye işinden önce bunların ilmi bir şekilde tetkik edilmesi zaruretine varılmıştır.”

Rousseau'nun Emile'de ortaya koyduğu gelişim evreleri kendini rahatça belli etse de çoğu zaman keskin sayısal sınırlarla belirlenmemiştir. Bu sınırlar Emile'in basılmamış bir müsveddesinde karşımıza çıkmaktadır. Rousseau 12 yaşına kadar olan süreyi “doğa çağı”, 12-15 yaş arasını “akıl çağı”, 15-20 yaş arasını “enerji ve hayal gücü çağı”, 20-25 ya arasını ise “bilgelik çağı” olarak belirlemiştir. “Emile” de bu çerçevenin kullanıldığını söylemek birkaç istisnaya rağmen mümkündür (Dent, 1991: 164)

Rousseau'nun gelişimi evrelere ayırma ve bu evrelerde sahip olunan özelliklere göre hareket etme yaklaşımını daha sonra Freud'da Erikson'da, Piaget'de ve hatta Kohlberg'in ahlaksal kuramında bulmak mümkündür. Bu isimlerin ve Rousseau'nun oluşturduğu gelişim evreleri, farklı isimler alıp, farklı açılardan değerlendirilseler de gelişim süreleri ve zaman aralıkları büyük ölçüde örtüşmektedir.

Rousseau dönemlere ayırdığı eğitimin ilk on yıllık kısmının en tehlikeli dönem olduğunu söyler. Bu dönem, erdemi ve gerçeği öğretmekle değil yüreği kötülüğe, zihni yanlışlığa karşı korumakla geçmelidir. Rousseau'ya (2010: 115) göre “...çocukluk aklın uykusudur”. Bu dönemin önyargı ve alışkanlıklar kazanılmadan sona erdirilmesi önemlidir. Bunun gerçekleşmesi için çocuğun hiçbir şey yapmasına izin vermemek ve hiçbir şey yapmamak yeterli olacaktır. Bir çocuğu bilge yapmak, erdemi ve gerçeği öğretmek için uygun dönemi, bu ilk on yıllık dönem olarak görmeyen Rousseau (2010:

93) bu hiçbir şey yapılmama sonucu koruduğunu düşündüğü çocuğun bir “*eğitim harikası*” olacağı kanaatindedir.

Çocukların sadece nesnelere karşısında direnme görmesi gerektiğini belirten Rousseau çocukların diğer durumlar karşısında özgür olmalarını vurgularken, çocuklara boyun eğdirmekle, engellemek arasındaki farka dikkat çeker. Çocuğun istekleri karşısında buyurarak, emrederek yaklaşmak, özgürlüğün kısıtlandığı hissiyatını yaratacak, çocuğa buyurmayı öğretecektir ve çocuğun doğru kararlar almasına engel olarak bedensel ve ruhsal olarak korunmayı öğrenememesine neden olacaktır. Çocuk bağımlı olmalı ancak boyun eğmemelidir, istemeli ama buyurmamalıdır. Aksi halde çocuk özellikle nesnelere karşısında ve çoğu zaman insanlar karşısında da geçersiz buyruklara sahip olacaktır. Bu durum çocuğun dik kafalı ve öfkeli olmasının neden olacaktır. Rousseau'nun pratikte nesne ile kastı tabiattaki bir taş parçası veya bir hayvan iskeleti parçasıdır. Önceden hazırlanmış, gerçek halinden uzaklaştırılmış nesnelere Rousseau'nun bahsettikleri değildir. Aradaki fark eşya ile veya dışsal faktörlerin etkisiyle kurgulanan eğitimin, Rousseau'nun eğitimi arasındaki ayrım önemlidir (Baltacıoğlu 1933: 288-299).

Böyle bir bakışın sebebi Rousseau'ya göre küçük ve zayıf yaratılan çocuklara doğa tarafından verilen küçük derslerin onların büyük acılar çekmelerini engelleyecek olmasıdır. Rousseau çocukların fiziksel yapılarının zaten büyük acı ve sıkıntılara yol açamayacağı kanaatindedir. Çocuklar sopayla kollarına vurduklarında kollarını kırmaya, keskin demiri eline alsa elini parçalayacak kadar derin kesmeye güçleri yetmeyecektir. Rousseau (2010: 66-67) bu yüzden çocukların doğal olarak özgür bırakılmaları gerektiğini söyler. Çekilecek küçük acılar ise çocuğun “...büyüyünce, cesaretsiz, acının eline düşerek daha ilk iğne batmasında kendini öldü sanıp ve kanının ilk damlasını gördüğünde bayılır” biri olmasını önleyecektir.

Bebeklik ve çocukluk dönemlerinde çocuğun dil gelişimine de önem veren Rousseau dile getirilen sözcüklerin öncelikle gösterilebilen nesnelere olması gerektiğini, kolay ve belirgin harflerden oluşmasını ve sık tekrar edilmesini ister. Zaten bu dönemlerde Rousseau soyut kavramlardan şiddetle kaçınmak gerektiğini savunur.

Dikkat edilmesi gereken bir diğerk nokta ise çocuğun yanında yapılan konuşmaların kurallara uygun olmasıdır. Çocuk konuşmayı etrafında konuşanlardan öğrendiğine göre yapılan hatalar, aynı hataları çocuğun da yapmasına neden olacaktır. Bu durumu köylü ve kentli konuşmalarının arasındaki ses ve hatta ses yüksekliği arasındaki farkın fizyolojik temelli bir farktan değil sosyal çevrenin farklılığından kaynaklandığını belirtir.

Çocukların düşünce oluşturması konusunda ise Rousseau bunun gerçekleşmeyeceğini söylemese de kolay olmadığı görüşündedir. Ancak buradan çocuğun düşünmemesi gerektiği ve düşünemediği sonucu çıkarılmamalıdır. Bilakis Rousseau (2010: 132) çocuklukta düşünme alışkanlığının kazanılmamasının, yaşamın geri kalanında düşünme yetisini yok edeceği korkusundadır.

Düşünce, nesnelere arası ilişkilerle, nesnelere ve zihinsel faaliyetlerle ortaya çıkmaktadır. Bu belli bir ön yeterlilik anlamına gelmektedir. Düşünce için çocukları zorlamak, zihinlerini tümüyle yabancı konulara yönlendirmek, hem boşa kürek çekmek hem de çocuğu yormaktır. Yapılması gereken, yetişkinler, öğretmenler veya ebeveynler tarafından istenilenin değil, çocuğun ilgisini çeken, ileride ona yarar sağlayabilecek ve yüksek düşünme yetisi gerektirmeyen öğrenmeler gerçekleştirmeye çalışmak ve düşüncesinin altyapısını hazırlamaktır. Zaten Rousseau'nun bu döneme kadar olan süreçte yapılan herşey, gelecekteki duygusal, zihinsel ve ahlaksal eğitime bir hazırlık amacı gütmektedir. Düşünme yeteneğini zaman içinde geliştirmek içinse gerekli olan hazırlığın sağlanmasında Rousseau'nun (2010: 123) deyiimiyle *“gerçek sanat, nesnelere seçiminde, tanıyabildiği nesnelere durmadan ona sunarken bilmemesi gerekenleri de ondan saklamakta gösterilecek özende yatar ve böylece gençliğinde eğitimine, ömrü boyunca da davranışlarına yardımcı olacak bir bilgi deposu oluşturmaya bu şekilde çalışmak gerekir”*

Rousseau (2010: 271) çocukluk ve ergenlik dönemi olarak tanımlayabileceğimiz yaklaşık ilk 14 yıllık dönem sonucunda öğrencisinin aldığı yolu şu sözlerle açıklar: *“Öğrencimizin başlangıçta yalnızca duyuları vardı, şimdi fikirleri var. Eskiden yalnızca hissediyordu, şimdi fikir yürütüyor. Çünkü art arda ya da eşzamanlı birçok*

duyumun ve bunlar hakkındaki yargının kıyaslanmasından benim fikir diye adlandırdığım bir tür karmaşık duyum ortaya çıkıyor.”.

Ayrıca Rousseau (2010: 278) eğitiminin sonucunda Emile'in kazandığı özellikleri de ortaya koyar:

“Emile'in doğa bilgisi vardır ve tamamen fizikseldir. Tarihin adını bile Ebilmez, hatta ne metafiziğin ne de ahlakın ne olduğunu bilir. İnsanla şeyler arasındaki temel ilişkileri bilir, ama insanla insan arasındaki tinsel ilişkilerin hiçbirini bilmez. Fikirleri genelleştirmeyi, soyutlamalar yapmayı pek az bilir. Kimi cisimlerin ortak özelliklerini görür, ama bu niteliklerin üzerine düşünce yürütmez. Geometrik şekiller sayesinde soyut alanları, cebir işaretler sayesinde nicelikleri bilir; bu şekiller ve işaretler bu soyutlamaların destekleridir; onun duyuları bu desteklere dayanmaktadır. Kendisine yararlı olan şeye daha çok önem verir ve bu değerlendirme biçiminden hiç ayrılmayarak, genel geçer fikirlere pabuç bırakmaz. Emile çalışkandır, ılımlıdır, sabırlıdır, metindir, cesaret doludur. Hiç alevlenmemiş hayal gücü tehlikeleri hiçbir zaman büyütmez.”

Özetle Emile on dört yaşının sonuna kadar kendisine verilmek istenilen ve dönemine uygun erdem özelliklerini kazanmıştır. Bundan sonraki süreçte artık toplumsallaşmaya başlayacak Emile edindiği erdemleri kullanarak toplumsal erdemleri de kazanabilecek ve bu sayede hem özgür hem de yurttaş olma yolunda ilerleyebilecektir.

Rousseau hiçbir şey yapmadan eğittiği çocuğu toplum, ahlak ve kitap gibi birçok şeyden uzak tutarak; fiziksel gelişim ve düşünme becerisini ön planda tuttuğu çocukluk döneminden sonra “yaşamın en değerli zamanı” olarak gördüğü ilk gençlik dönemi eğitimi başlar. Rousseau on beş yaşından sonra gelen gençlik dönemini ikinci defa doğuş olarak tanımlar. Bu dönem sıradan eğitimlerin son bulduğu ve Rousseau'nun (2010: 183) “bizim eğitimimizin başlaması gereken dönemdir” dediği çağdır.

Rousseau, eğitim ve öğretimin, asıl bu dönem gerçekleşmesi gerektiği kanaatindedir. Bu dönemin kilit kelimelerinden olan “yarar” izini her yerde

göstermektedir. Çocuklukta zorunlu olanın yasasını tanıyan, doğayı tanıyan çocuk, artık bir genç olarak yararlı olanı bulmayı ve bilmeyi öğrenmelidir. Gelişmek isteyen vücudun yerini bilgilenmek isteyen zihin ve bu isteğin doğurduğu merak almaktadır. Merak bu dönem itici bir kuvvet olarak karşımıza çıkmaktadır. Artık sadece kendimiz için değil diğer insanlar ve hatta toplum içinde yarar gözetmeye çalışma süreci başlamıştır. Çocukluk dönemine göre bu büyük dönüşümün nedeni artık güçlenmiş olan zihinsel yapının sınırlarını aşıp sadece kendisine dönerek düşünmeye fazla gelişinden kaynaklanmaktadır.

Öğretmen öğrencisinin zihinsel gelişiminin farkında olarak ona uygun düzeyde toplumsal ilişkileri tespit edip buna uygun olmayan toplumsal bilgilerden öğrencisini uzaklaştırmalıdır. Bazı durumlarda bilgilerin sıralanışı sosyal ilişkilerden uygun olmayanları göstermeye zorluyorsa öğretmen bu bağlantıyı tinsel olarak göstermek yerine, önce tüm dikkatini endüstriye ve birbirine yararlı olan mekanik sanatlara yöneltmelidir.

Rousseau öğrencisinin gelecekte bir meslek sahibi olması gerektiği söyler. Ancak bunu dürüstlük prensibi ile pekiştirir. Dürüstlük kavramını ise; “*Yararı olmayan hiçbir dürüstlük yoktur*” diyerek yarar ilkesine bağlar. Bu yarara bağlı olarak şair yerine kunduracı olan bir kişi daha dürüst bir meslek yaparak Rousseau’nun, (2010: 262). gözünde doğru bir meslek yapmaktadır. Rousseau’nun bir diğer meslek kriteri ise mesleğin sağlığa zarar vermemesidir. Ancak Rousseau bunun zahmetli ve tehlikeli işlerden uzak durmak anlamına gelmediğini söyler.

On dört yaşından önce Emile’in karşısına çıkarmadığı din kavramını Rousseau gençlik döneminde ortaya çıkarır. Bu konuda çok sayıda tavsiye veren Rousseau genel olarak dogmalardan arındırılmış bir deizm tavsiye etse de din seçimi konusunda da Emile’i düşünme yetisiyle seçim yapması için özgür bırakır.

Gençlik dönemi toplum ve kültürleri tanıma ve ideal eşi arama dönemidir. Bu nedenle öğrenci tıpkı Emile’de olduğu gibi değişik yerlere geziler yapmalı farklı insanları ve kültürleri tanımalıdır. Eşiyle yaşayacağı yerin belirlenmesi de gezilerin diğer bir amacıdır. En sonunda hayat arkadaşını bulan ve artık bir aile kuran Emile’in bir öğretmen rehberliğinde verilen eğitimi sonlanmaktadır. Emile artık özgür, erdemli,

düşünce yürütebilen, aklına güvenen, ekmeğini her şartta kazanabilecek, hayatı tanıyan, sorumluluk sahibi; iyi bir yurttaş, iyi bir eş, iyi bir insandır.

2.5.6. *Emile' de Veli*

Rousseau eğitimde öğrencinin asıl rehberini ve muhatabını öğretmen olarak belirlemiştir. Bu nedenle de hayali öğrencisi Emile'in babasını kaybetmesini, annesiyle ve geri kalan yakınlarıyla ise irtibatsız olmasını uygun görmüştür. Dolayısıyla Emile eğitimine etki edecek bir veliye sahip olmayışı bakımında anasız, babasız bir çocuktur (Kakınç, 1968: 157). Ancak Rousseau Emile üzerinden olmasa da eğitimde velinin rolünü açıklamaktan geri durmaz. Bunu bir dönem zengin ailelerin çocuklarına öğretmenlik yaptığı sırada yaşadıklarını aktararak gerçekleştirir.

Rousseau eğitim verdiği çocukların ailelerinden tam bir destek ve otorite talep etmektedir. Öğrencinin boyun eğmesi gereken tek kişi olan öğretmen, bir veli direnci ile karşılaşır ve öğrenci bunun farkına varırsa öğrenci bunu kullanmaya veya en azından otorite zafiyeti hissedip öğretmenin sözünün ve eğitimin itibarsızlaşmasına neden olacaktır. Bu noktada zaten Rousseau eğitimin artık mümkün olamayacağı kanaatindedir. Dolayısıyla Rousseau'nun Sisteminde veliye düşen asıl görev öğretmene güvenme ve müdahil olmamaktır.

Rousseau öğretmen varken veliyi etkisizleştirmekteyse de, öğretmenin olmadığı zamanlarda ve öğretmenin henüz bulunamayacağı çağlarda anne, babanın eğitim görevlerini ve aileye verdiği önemi açıklar. Rousseau anne ve babanın eğitim sorumlulukları haricinde birçok gerekçeyle ailenin önemine vurgu yapmaktadır. Rousseau'nun aileye verdiği bu değer aileye eleştirel gözlerle bakan birçok teorisyen yanında Marx ve Engels gibi isimlerin aile yapısına karşı çıkışları, ailede “*dekonstrüksiyon*” yani yapısızlığı savunan zihniyetleri Rousseau'nun görüşlerinin tam da zıttı olarak karşımıza çıkarmaktadır (Akay, 2002: 75).

Rousseau eğitimin asıl sorumluluğunu özellikle erkek çocuklarda birçok gerekçeyle babaya verir. Ancak “*Kadınlar yeniden anne oldular mı, kocalar da yeniden*

baba ve koca olacaklardır” ve “ Herkesin asıl görevine dönmesini istiyorsanız, işe annelerden başlayın” söylemleri düşünüldüğünde annelerin eğitimde kaçınılmaz olarak üstlendiği görevlerin yanı sıra dolaylı olarak oluşturduğu etki de ortaya çıkmaktadır. (Rousseau, 2010: 18).

Rousseau'nun anneye verdiği önem annenin çocuğun ilk eğitimcisi olmasından kaynaklanmaktadır. Yaşamla beraber başlayan eğitimde anne, başlangıçtaki bozulmayı engelleyip, olası zincirleme sorunları ortadan kaldıracak yegâne kişidir. Annenin eğitim açısından asıl kıymeti buradadır. Kızların eğitiminde öne çıkan kişi de annedir. Bir kızın sahip olması gereken özellikleri kazanmasında rehber olan anne hem davranışlarıyla hem de sağlayacağı imkanlarla bunu sağlamalıdır.

Babanın, erkek çocuğun asıl eğitimcisi olmasını ise Rousseau; annenin ilk eğitiminden sonra eğitim işinin babaya devredildiği düşüncesinden ve topluma olan borcundan ilerletir. Akli çok gelişmiş olmasa da bir babanın çabası sayesinde çocuğunu dünyanın en usta öğretmeninde daha iyi yetiştireceğini iddia eder (Rousseau, 2010: 23). Ayrıca baba çocuklarını toplumsal bir insan, devlete vatandaş olacak şekilde yani iyi yurttaşlar olacak şekilde yetiştirmekle sorumludur. Çocuğu eğitme sorumluluğu bu borcu ödeme yükümlülüğünden ileri gelmektedir (Rousseau, 2010: 24).

Rousseau'nun anne ve baba kavramlarına yüklediği anlamlardan doğan eğitim misyonları, değişen anne ve baba rolleri ile farklılaşmıştır. Sanayileşmenin, göçlerin, eskiyen gelenek ve göreneklerin, azalan dinsel bağnazlığın etkisiyle değişen yaşam amacı ve biçimi, değer yargıları, sanat anlayışları ve inançlar beraberinde erkek ve kadın için değişen toplumsal ve ailesel roller yüklemiştir (Yörükoğlu, 1997: 43). Rousseau'nun çalışıp ekmeğini kazanıp, kadını besleyen erkek ve evine ve eşine hizmet eden kadın profili artık çoğu ailede hem erkeğin hem kadının, çalışıp ekonomik değer ürettiği ve yine her ikisinin ev içinde ve birbirine karşı sorumluluklarının olduğu rollere bürünmüştür. Dolayısıyla erkek ve kadının artık birbirine benzemesi çocuk eğitiminin de artık hem anne hem baba tarafından hem kız hem erkek çocuklar için benzer şekilde verilmesi sonucunu doğurmaktadır. Ancak kadın ve erkek doğası arasındaki farklar birbiri ile aynı olmaya yüz tutan rolleri farklılaştırabilmektedir. Bu

sebeple yapılan öğrenci üzerinde bugün dahi annenin rolünü vicdan, çocuğun toplumla bir bağ oluşturma ve kendinden başka insanların var olduğunu düşünerek davranma üzerine yoğunlaştırırken, babanın rolünü zekâ, psiko-seksüel ve kişilik gelişimi ile daha yoğun şekilde ilişkilendirilmektedir (Yeşildağ, 2010: 423-424).

Rousseau'nun Emile'i, ailesi ile tamamen temassız kılması ve verdiği diğer örneklerde velilere yüklediği sınırlı önem ve görevler, eleştirildiği noktalardan biridir. Bugün pedagogların neredeyse tamamı, bir çocuğun anne, babasının ilgisine ve sevgisine muhtaç olduğu görüşünde birleşmektedir. Bu ilgi ve sevgi çocuğun özellikle duygusal yönden gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Berktin, 1974: 92). Fakat Rousseau "Emile" de böylesine bir etkiyi çeşitli gerekçelere bağlayarak göz ardı etmektedir.

Rousseau'nun vurguladığı bir diğer nokta ebeveynlerin çocukların yanındayken yaptığı konuşmaların yaşa uygun olmayışının, çocuğun kendini büyümüş görmesine ve büyüklerin yanlarında yaptığı her şeyi kendilerine uyarlamamanın yollarını araştırmalarına neden oluşudur. Çocuğun örnek alışması yüzünden söylemlerin açık saçık, edepsizlikten uzak ve ahlaklı olması, önemlidir. Rousseau ahlakı erkenden bozulanların ileride insanlardan uzak, acımasız kişilere dönüştüklerini gözlemlemiştir. Bu tesirin kontrolünün zorluğu Rousseau'yu tek bir eğitmen ve toplumdan izole eğitim düşüncelerine iten faktörlerden biridir. Ayrıca dilin kullanımının bozukluğu da örnek alınacağından kullanılacak dilin düzgünlüğüne de dikkat edilmelidir.

Rousseau çocuk eğitiminin, doğanın istediği gibi geç ve yavaş ilerleyebileceği kırsal hayatın yaşandığı memleketlerde çocuğu büyütme gerektiğini söyler. Aileyi kente bağlayan durumlar varsa o zaman ebeveyne düşen görev öğrencinin dostlarını, arkadaşlarını, uğraşlarını, eğlencelerini özenle seçmektir.

2.5.7. Emile’de Öğretim-Öğrenme Ortamı

Rousseau’nun oluşturduğu eğitim sistemi gözleme, deneye ve düşünce yürütmeye dayalıdır. Ayrıca eğitimin öğrenci açısından eğlenceli olması, öğrencinin arzularına dayanması da gereklidir. Tüm bunlarla beraber Rousseau’nun doğaya verdiği önem, öğretim-öğrenme ortamının sınırlı bir mekân olmasını engellemiştir. Rousseau’nun ideal öğretim-öğrenme ortamı doğanın kendisidir. Bu nedenle Rousseau öğrencisi Emile’i güneşi gözlemlemesi için dağlara, doğa kanunlarını öğrenmesi için ormana götürür. Emile’in düşünce yürütmesini sağlayacak soru cevap sohbetleri bir kır gezisi esnasında yapılmaktadır. Emile’in bedensel gelişimi bile doğada yaptığı egzersizler, koşular ve yürüyüşlerle sağlanmaktadır. Doğanın öğrenme ortamı olduğu durumlarda doğada yer alan her şey bir öğretim aracıdır ve Rousseau başka bir öğretim materyaline de ihtiyaç duymaz.

Rousseau çocukluk döneminde öğrencisini toplumla hiç temas ettirmemektedir. Bu temas gerekli olmaya başladığında ise Emile kademe kademe toplumsal ortamlara sokulmaktadır. Girdiği ortamda Emile bulunduğu toplumdaki insanları gözleme ve toplumsal kuralları anlama çabası içerisindeydi. Gençlik çağlarında ise Emile’in toplumsal öğrenme alanı genişler. Artık değişik kültürlerin, toplumların ve insanların olduğu değişik coğrafyalar Emile için bir öğrenme ortamıdır. Dolayısıyla Emile’in öğrenme ortamı gençlik dönemi ile beraber sadece doğa olmaktan çıkıp aynı zamanda diğer insanlarla muhatap olabileceği ve onları gözlemleyebileceği tüm ortamlar olmaya başlamaktadır. Bu yönüyle “Emile” 19. yüzyılın son çeyreğinde ortaya çıkan ve tabiatın kucağında bir ortak hayatı esas alan kır eğitim yurdu akımının fikrî öncüsü olarak gözükmektedir (Aytaç, 2006: 73). Kır eğitim yurtlarının öncüsü olan Cecil Reddie’nin kurduğu yurtlar Rousseau’nun arzu ettiği gibi büyük şehirlerden uzak, doğa ile içiçe, öğrencileri hem ruhen hem de bedenen geliştirmeyi amaçlayan yapıdadır (Aytaç, 2006: 74). Fakat kır eğitim yurtlarında öğrenciler Rousseau’nun görüşünden farklı olarak tek başlarına değil diğer öğrencilerle beraber eğitime katılmaktadır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak hazırlanmıştır. Yapılan literatür taramaları sonucunda elde edilen doküman bilgileri çalışma örneklemeine uygun bir şekilde işlenmiştir. Ortaya konan kavramsal çerçeve kapsamında elde edilen bulgu ve veriler, analiz ve sentez yoluyla yorumlanmış ve yeri geldiğinde de eleştirel bir gözle ele alınmıştır.

2.2. EVREN ve ÖRNEKLEM

Araştırmamızın natüralist eğitim evreni, Rousseau'nun "Emile" adlı kitabındaki görüşleri ile örneklemlendirilmiştir. Araştırmamızın yapılandırmacılık açısından evreni ise Sokrates öncesi dönemden günümüze kadar olan süreçte çok sayıda düşünürü, düşünce akımlarını ve uzantılarını içermektedir. Yapılandırmacılıkla ilişkilendirilebilecek görüşlerin çok geniş bir araştırma sahası oluşturması, çalışmamızın yapılandırmacılık örneklemini, yapılandırmacılığın ulaştığı son haline olabildiğince yakın bir şekilde değerlendirip geçmişteki diğer unsurların ise sadece gelişim aşamaları dâhilinde öne çıkan başlıklarla ele alınması ile belirginleşmektedir. Ayrıca yapılandırmacılığın edebiyat, mimari ve sanat gibi alanlardaki varlığına, eğitim felsefesi ile net ilişkileri olmayışları nedeniyle değinilmemiştir.

2.3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Araştırmamız literatür taramasına dayanmaktadır. Araştırma konusuyla ilgili literatür taraması yapılmış belirlenen kaynaklara ulaşıp, oluşturulan plan doğrultusunda incelenmeleri sonucunda ortaya çıkan veriler, bilgi fişlerine işlenmiştir. Elde edilen veriler, kapsamı ve doğruluğu denetlendikten sonra sistematik ve objektif bir şekilde ele alınarak değerlendirilmiştir. Kavramsal çerçevede olgusal veriler yer alırken, bulgular ve yorum kısmında ise olgusal verilerin yanı sıra, yargısal verilere de yer verilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR ve YORUM

4.1. EPİSTEMELOJİK, ONTOLOJİK ve TARİHSEL KAYNAKLARI AÇISINDAN YAPILANDIRMACILIĞA ve “EMİLE”DEKİ NATÜRALİST EĞİTİM ANLAYIŞINA DAİR BULGULAR VE YORUM

Ortaçağ felsefesinin ana hareket noktası olan din, Rönesans ve aydınlanma süreçleri ile yerini, deney ve akla dayalı bir düşünme biçimine terk etmiştir (Gökberk, 2004: 163). Aydınlanma sürecinde etkili olan isimlerden Thomas HOBBS, Francis BACON ve Jean Jack ROUSSEAU, deney ve akıl paralelinde, insanı ve doğayı merkeze alan natüralist bir felsefe geliştirmişlerdir (Cevizci, 2012: 84). Ancak Hobbes’un ve Bacon’un doğa felsefeleri, evrensel mekanizmanın bir parçası olduğu iddiası ile insanın, zihinsel ve sosyal dünyasını doğal, bilimsel ve mekanikleşen bir boyutla değerlendirme gerekliliğini savunmuşlardır ki; bu düşünce 20. Yüzyılın davranışçı eğitim görüşünün de temelini oluşturmaktadır. Oysa Rousseau insanı sadece doğanın bir parçası veya dişlisi olarak ele almayı, insan tabiatına ve özellikle insanın duygusal yönüne vurgu yaparak oluşturduğu doğa felsefesi ile; davranışçılığa tepki olan yapılandırmacılığın tarihsel gelişim sürecinde yer almıştır (Cevizci, 2012: 86). Dolayısıyla natüralist bir felsefe ile hareket eden görüşler, eğitim alanında birbiri ile tezat oluşturabilecek bir hale gelmiştir. Ancak birbirlerine zıt veya tepki olarak nitelendirilen yapılandırmacılığın ve davranışçılığın, organizma temelinden hareket ediyor olmaları bu ortak kökenin bir tezahürüdür.

Bir öğrenme teorisi olarak kavramsal çerçevede izah etmeye çalıştığımız yapılandırmacılığın ontolojik bakışı nesnel gerçekliğin varlığını kabul etmektedir. Ancak yapılandırmacılık bu gerçekliğin bilinebilir olmadığı kanaatine de sahiptir. Bu kanaat “*yapılandırmacılık türleri*” başlığı altında izah etmeye çalıştığımız gibi, Piaget’de bilişsel yapıların farklılaşması, Vygotsky’de bilginin dilsel ve toplumsal oluşu, Glasersfeld’de ise duyuma güvensizlik şeklinde gerekçelendirilmektedir (Aydın, 2007c: 21). Öne sürülen farklı nedenler sonuçta gerçeğe dair bilginin öznel olduğu düşüncesinde birleşerek yapılandırmacılığın epistemolojik görüşünü ortaya koymaktadır.

Rousseau da nesnel gerçekliğin varlığından emindir. Rousseau yapılandırmacıların yaptığı gerekçelendirmelerinden farklı olarak; bilginin oluşumu sürecinde zihinsel yargılama olduğunu ve bu yargılamanın insanın zihinsel yanlışlarından ve deneyimlerinden etkilenmesi ile bilginin öznel olduğu sonucunu doğurmaktadır.

Rousseau'nun çocukluğu toplumdan kopuk bir dönem olarak tasarlamasının sebeplerinden biri de, öznel bilginin sağlıklı bir yargılama ile yapılabilmesi sağlamaktır.

Rousseau her ne kadar bu tavrını toplumun kötülüklerin kaynağı olduğu görüşüne bağlayıp, bunu toplumsal sözleşmesinde ortaya koyduğu toplumla çözmeye çalışsa da; gerçekte böyle bir toplumun var olmadığı da aşikârdır (Laren, 2011: 291). Bunun yanısıra insanın sosyal bir varlık oluşu ve Rousseau'nun da kabul ettiği gibi toplum halinden geri dönüşün mümkün olmayışı; mevcut ve ideal olmayan toplumdaki insanı ele alıp, eğitimi de buna göre tasarlama ihtiyacı doğurmaktadır. Ancak Rousseau, bunu yapmayışının yanısıra bilginin göreceliliği ve insan merkezlik üzerine kurulu bir eğitim anlayışı inşa etmektedir. Bu durum eğitimin açık işlevlerinden biri olan toplumun kültür birikimini ve aktarımını sağlama görevini yerine getirmesine engel teşkil etmektedir (Tezcan, 1994: 571). Zaten Rousseau, eğitim anlayışında toplumsal değerleri çoğu zaman ikinci veya üçüncü plana atmaktadır. Örneğin toplumsal değerler, bireyin özgürlüğü karşısında her zaman değersiz görülmektedir (Yıldırım, 2013: 51).

Rousseau'nun izole tavrına bir eleştiri de Erikson'un gelişim kuramında ortaya koyduğu kişisel ve sosyal gelişimin bir bütünlük arz ettiği düşüncesidir. Buna göre toplumdan kopma ve özellikle yaşıt çocuklarla ilişki kurmama durumu kişilik gelişiminin sağlıklı olmasına engel teşkil etmektedir (Slavin, 2013: 56).

Piaget ise doğumla başlayan öğrenme sürecinde bilişsel dönemlere göre yaptığı, ayrımlarda ve hatta çok önem verdiği ve zihnin araştırma çabası olarak değerlendirdiği oyunlarda dahi sadece bilişsel süreçler üzerine yoğunlaşmakta ve öğrenmenin sosyal yanı ile bir ilişki kuramamaktadır (Piaget, 1993: 51). Ancak Piaget'nin bu tavrı, bir toplum düşmanlığının veya eğitim amacına yönelik bir zorunluluğun sonucu değildir.

Piaget'nin toplumu ve sosyal çevreyi dışlar tavrı; biyolojik çalışmalar üzerine temellendirdiği yapılandırmacılığın organizmaya kısıtlı bakışından kaynaklanmaktadır.

Natüralizmin nesnel gerçekliğe sıkı bir şekilde bağlı oluşu şimdiye kadar bahsettiğimiz durumların dışında, doğaüstüne çok az önem vermesi veya hiç önem vermemesi gibi bir sonuç da doğurmaktadır (Guttek, 2006: 76). Din konusunda Rousseau kendinden yüz çevirdiğimiz ve kendisine dönmemiz gereken doğayı tanımlamaktadır (Kuken, 2001: 291). Rousseau, ahlaktaki bozulmanın ve yozlaşmanın kaynağını kurutmanın yolunu ve bu sayede maneviyatın ve ahlakın olduğu dönemlere dönüşü, doğa ile sağlama iddiasındadır (Yinilmez, 2012: 124). Tüm bu ilişki yumağında natüralizm, ahlaka veya değerlere sahip olma gerekliliğini güçlü bir nedene bağlayamamakla eleştirilmektedir (Batak, 2008: 178). Doğa kaynaklı bir ahlakın, bir insanın bir değerini sebepsiz yere öldürmesini nasıl ve hangi güçle engelleyeceği sorusu bu eleştiri için bir örnek teşkil edebilir.

Rousseau'nun nesnel gerçeklik anlayışıyla ilgili bir diğer eleştiriye de Bedi Ziya EGEMEN'in (1965: 11) şu satırlarında bulmak mümkündür: *“Rousseau'dan bu yana öyle bir zihniyet gelmiştir ki, bu zihniyet çekinmeden gerçeğin bütün şartlarını hiçe saymış ve yerine hakikat âlemiyle hiçbir münasebeti olmayan ideal faraziyelere dayanan yalancı bir dünya kurmuştur.”*

Yapılandırmacılık ise nesnel gerçekliğe bakışını yalnızca öğrenme konusu üzerinde yoğunlaştırmaktadır. Yapılandırmacılığın davranışların ne yönde değişmesi gerektiği veya nasıl bir hayat kurgulanması gerektiği gibi bir eğitim amacı yoktur. Yapılandırmacılık eğitim için kullanılan bir yöntem durumundadır. Aslında Rousseau'nun belirlediği eğitim amacına yönelik olarak kullandığı ve bugün yapılandırmacı öğrenme yöntemleri olarak kabul gören sokratik yöntemi, deney ve gözlemi, yaparak yaşayarak öğrenmeyi kullanışı da belirttiğimiz duruma bir örnektir ve yapılandırmacılık ve natüralizm arasındaki organik bağlardan birini belirginleştirmektedir.

4.2. EĞİTİM KAVRAMLARINA BAKIŞLARI AÇISINDAN YAPILANDIRMACILIĞA VE “EMİLE”DEKİ NATÜRALİST EĞİTİM ANLAYIŞI’NA DAİR BULGULAR VE YORUM

Çok yönlü ve karmaşık bir kavram olan eğitimin ne olduğu, nasıl olması gerektiği ve amacı gibi konular; eğitimin ele alındığı dönemin düşünsel yapısından etkilenecek birbirinden farklı eğitim algılarının ve anlayışlarının oluşmasına sebep olmuştur. Bu nedenle eğitim, Antik Yunan’da ve Roma’da siyasi otoriteye bağlı vatandaşlar yetiştirmek, Ortaçağda dini değerler kazandırmak, Rönesansla başlayan süreçte ise akli ve doğayı ön plana çıkaran bireyci hedeflere ulaşmak şeklinde bir anlam kazanmıştır.

Yakın bir geçmişe ait tanımlarda ise eğitim “ *Belli amaçlara yönelik davranış değiştirme süreci*” (Şahin, 2011: 3) veya “*Yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerinin almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişilik geliştirmelerine yardım etme etkinliği*” (Oğuzkan, 1981: 57) şeklinde ele alınsa da, değişen düşünce yapısı postmodern bir eğitim anlayışı oluşturmaktadır.

Özellikle 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren eğitimle ilgili ortaya çıkan yeni tartışmalar modern eğitimin ötesindeki eğitimi, yani postmodern eğitim anlayışını şekillendirme gayretindedir. Postmodern anlayışta kesinlik ve mutlak bilgi reddedilmekte, bilginin keşfi değil, yorumu ön plana çıkmaktadır (Özden, 2008: 58). Postmodern düşüncenin eğitimin mutlak olduğunu söyleyemesekde bir tanımı “*kişide kendi öğrenme profili hakkında farkındalık yaratılması yoluyla daha üst zihinsel yeteneklerini ortaya çıkarıp ortaya çıkarıp geliştirmesi ve bu arada değişen çevresel koşullara uyum gösterebileceği bilgi, beceri ve davranışları sürekli olarak güncelleyebilmesi için uygun öğrenme ortamlarının yaratılması süreci*”(Genç ve Eryaman, 2007: 100) şeklinde ortaya konmaktadır. Dolayısıyla postmodern eğitime göre kesin bilgi, göreceli bilgiye; öğretme ise öğrenmeye dönüşmektedir ki bu eğitim anlayışı ortaya koymaya çalıştığımız yapılandırmacı eğitim felsefesi ile birebir örtüşmektedir.

Yapılandırmacılığın tabii olduğunu söyleyebileceğimiz bu postmodern zihniyet ve yapılandırmacılığın bilgi ve gerçeğe olan bakışı, eğitimin merkezine öğrenciyi yerleştirmesine sebep olmuştur. Yapılandırmacılığın bu tutumu, her bireyin ayrı ayrı ele alınarak bir eğitim sistemi kurulmasının mümkün olmayışı nedeniyle eleştirilmektedir. Karşıt görüş, bireyi merkeze almak yerine, insanı ve insanı değerleri ön plana alan, farklılıkları değil ortaklıkları vurgulayan bir eğitim anlayışı olması gerekliliğini savunmaktadır (Şişman, 2010: 8).

Natüralist eğitimde de öğrenci merkezli bir tutum mevcuttur ancak bu tutum özellikle çocukluk döneminde yapılandırmacılığa göre daha az öznedir. Bunun sebebi, tezimizin “*Emile ve Öğretmen*” başlığı altında daha ayrıntılı bir şekilde açıklamaya çalıştığımız gibi öğretmenin çeşitli yollarla öğrencinin merkezde olduğunu sanmasını sağlarken aslında öğretmenin doğaya uygun bir şekilde öğrenciye fark ettirmeden yöneltmesinden kaynaklanmaktadır. Tam bu noktada hem genel bir tespit olması bakımından hem de natüralist öğretmen ve eğitim ilişkisini kavramak adına eğitim ve öğrenim kavramlarının farkına vurgu yapmakta fayda bulunmaktadır.

Eğitimin kavramsal sorunlarından biri, esasen herhangi bir uğraş alanı, sanat ya da meslek için gerekli bilgi ve becerileri elde etme, edinme işi olan öğrenimle karıştırılmasıdır (Öncül, 2000: 854). Bu durum öylesine yaygın bir hataya dönüşmüştür ki eğitimin, öğrenimi de kapsayan bir anlamı olduğunu söylemek artık yanlış olmayacaktır. Ancak yine de eğitimin birincil anlamı davranış değişikliğine yönelikken, öğrenimin birincil anlamı bilgi ve beceri edinme üzerinedir.

Bu ayrım doğrultusunda Rousseau'nun natüralist öğretmenin, öğretme işinde rehberliği belli belirsiz yaparken, öğrencinin karakterini ve kişiliğini biçimlendirme işinde yani eğitimde, öğrenciyi tam bir kontrol altında tuttuğunu söylemek mümkündür (Gutek, 2006: 88).

Bahsettiğimiz eğitim ve öğretim ayrımı çerçevesinden bakıldığında, Rousseau'nun “*Emile*”de davranışları doğa baz alarak değiştirme çabasına karşın,

yapılandırmacılıkta belirli bir hedefe yönelik davranış değiştirme çabasının olmayışı ve yapılandırmacılığın bilgi edinme sürecine yoğunlaşırken, Rousseau'nun bilgi edinmeyi ikinci plana atışı gibi durumlar "Emile"deki natüralist anlayışın daha ziyade eğitim; yapılandırmacılığın ise daha ziyade öğrenim üzerinde durduğunun göstergeleridir.

Rousseau bilginin aktarımının mümkün olmadığı görüşünü öğrenmeye uyarlamaktadır. Öğretmenin zihninde var olanları aktarmak için yaptığı konuşmaların öğrencinin bilgileri eksiksiz olarak edindiği anlamına gelmediğini vurgulayan Rousseau (2010: 97), bir anlamda yapılandırmacılığa yol gösteren şöyle bir ifade kullanır.:

“Bol bol sarf edip de çocukları durmadan bitkin düşürdüğünüz o uzun sözler arasında onların yanlış anladıkları tek bir söz bile olmadığını mı düşünüyorsunuz? O dağınık açıklamalarınızı onların kendilerine göre yorumladıklarını ve bunların içinde, gerektiğinde karşınıza çıkarabilecekleri kendi düzeylerinde bir yöntem oluşturmak için bir şey bulmadıklarını mı düşünüyorsunuz?”

Bu söylemdeki öğrencinin kendi yorumu ve kendi düzeylerine uygun yöntem geliştirmeleri ifadeleri yapılandırmacılıkla uyumlu ifadelerdir. Yapılandırmacılıkta da bilgiyi oluşturma sürecinde öğrenen kendine göre ve kendi yorumuyla bilgiyi edinir. Şema oluşturma ve uyumsama gibi süreçler öğrenenin kendisine özgün ve öznel olarak gerçekleşmektedir. Her iki görüşte de ortaya çıkan bu öznel anlayış, herşeyin belirsiz ve göreceli bir dünyada değerlendirilmesi sonucu bireylere genel kabullerin benimsetilmesi noktasında oluşan zorluğun yanında bilimsel birikimin kazanılmasında da sorun teşkil edebilmektedir (Şişman, 2010: 9).

Bilginin öznel bir şekilde oluşturulması nedeniyle öğrenimin de bu görüşe uygun yapılması gerektiğini savunan yapılandırmacı eğitimin uygulandığı iddia edilen bir okulda kazanılan bilginin yansız ya da nesnel olması mümkün değildir çünkü okuldaki bilgi belirli yollarla düzenlenip yapılandırılmış durumdadır (Tezcan, 2005: 106) Ayrıca yapılandırmacı sınıflar ve sınıf uygulamaları, özerklik ve otonomi sanısı yaratmayı başarsa bile, bir sınıf ortamında neredeyse hiçbir zaman kaçmanın mümkün

olmadığı ideoloji yüzünden, öğretmenlerin masum olmayan sosyal bir fonksiyon gerçekleştirmesine neden olmaktadır (Laren, 2011: 377). Eğitimin devlet eliyle yapılması ve devletlerin ideolojileri doğrultusunda iktidarda olanlar tarafından yönetilmesi bu durumu kaçınılmaz hale getirmektedir. Bu noktada gerçek anlamda yapılandırmacı öğrenim gerçekleşebilmesi Rousseau'nun "Emile"de ortaya koyduğu gibi devlet kontrolünden uzak, öğretmenliği para kazanma amaçlı yapmayan, donanımlı öğretmenlerin var olması ile sağlanabilir. Ancak Rousseau bile oluşturduğu öğretmenin var olabileceği durumu sorgularken olumsuz bir duruşa sahiptir. Günümüz gerçeklerinde bahsi geçen öğretmenin varlığının mümkün gözükmeyişi, yapılandırmacılığın da natüralist eğitim anlayışı gibi öğretmen açısından ütopyik bir hale dönüşmesine neden olmaktadır.

Rousseau'nun bir öğretmenin sadece bir öğrenci yetiştirmesi gerekliliğini savunması da "Emile"de ön plana çıkan söylemlerindendir. Bunun sebebi, Emile ve öğretmen başlığı altında açıklamaya çalıştığımız gibi öğretmenin, öğrencisini tanıma adına yapacağı gözlemlerin ve tespitlerin, öğrencinin eğitime ihtiyacı kalmayacak hale gelene kadar ki süreçlerde bir bütünlük ve süreklilik içinde değerlendirmesi zorunluluğudur. Ancak günümüzde bir öğrenci için bir öğretmenin var olması elbette mümkün değildir.

Yapılandırmacılığın sosyal türü ise ise Rousseau'nun tersine eğitimde öğrencinin diğer öğrencilerle etkileşim içinde olmasını işbirlikli öğrenme ve küçük grup çalışmaları gibi yöntemlerle kullanmaktadır. Öğretmenler ise rehberlik faaliyetlerinin bahsedilen yöntemlerle yapıldığı sınıflarda çok sayıda ve sürekli değişim içinde olan öğrenci gruplarıyla yapabilmektedir.

Rousseau öğrenim sürecinde olabildiğince ideal bir öğretmen olarak gözlem, deney, deneme yanılma ve soru cevap yöntemlerini kullanmaktadır. Öğrencinin bilgiyi, hazır bir şekilde değil kendi çabası sonucu edindiği yapılandırmacılıkta da bahsi geçen yöntemler ortak bir şekilde kullanılmaktadır. Kullanılabilecek diğer yöntemler konusunda Piaget, yapılandırmacılığın uygulanabilirliğindeki zaafiyet nedeniyle değişik yöntemlerin kullanımına açık kapı bırakmaktadır. Fakat Rousseau'da bu açık kapı

mevcut değildir. Örneğin Rousseau (2010: 124) “*Emile hiçbir şeyi hiçbir zaman ezbere öğrenmeyecektir.*” diyerek ezberleme gibi bazı yöntemlerin kullanımına şiddetle karşı çıkmaktadır.

Yirminci yüzyılın ilerlemeci eğitimcileri ezber konusunda genellikle Rousseau gibi düşünürler (Gutek, 2006: 79). Fakat Rousseau’nun sert ezber karşıtlığının yanlış sonuçlar doğuracağı kanaatinde olan görüşler de mevcuttur. Bu görüşlere göre ezbercilik yanlış anlaşılmaktadır. Her türlü bilgiyi düşünmeden öğrenmeye zorlamak elbette yanlıştır. Ancak Rousseau’daki gibi keskin ezber karşıtlığı beraberinde şiir bile ezberlemekten korkan insanlar yaratmaktadır. Ayrıca çocuğun asgari bir bilgi tabanı oluşturması için de ezber gerekebilmektedir. Dolayısıyla ezber doğru kullanıldığında faydalı hale gelebilmektedir (Müftüoğlu, 2004: 229).

Rousseau öğrenim sürecinde Emile’i cezayla veya ödülle muhatap etmemektedir. Emile yalnızca doğanın buyruğuna uymadığı zaman doğanın verdiği cezaya maruz kalmalıdır. Öğretmenin, velinin veya bir başka kişinin yapay ceza vermesi söz konusu değildir. Öğrencinin ödülle teşvik edilmesine ise Rousseau, karşı çıkmaktadır. Yapılandırmacılıkta da durum benzer şekildedir. Yapılandırmacılar ödül ve cezanın eğitim süresince yeri olmadığı görüşündedirler.

Piaget yapılandırmacı öğrenmeyi çocuk bilişsel gelişimini ayırdığı dört farklı evre üzerinden ele almıştır. Bu evreler birbirinden farklı öğrenmelerle ilişkilendirmiştir. Oluşturduğu bu sisteme bağlı olarak Piaget, belirlediği evrelerde öğrenenin şartlarına uygun hedeflere ve buna bağlı olarak da farklı teknik ve yöntemlerin kullanılması gerektiği kanaatine ulaşmıştır. Rousseau da benzer şekilde gelişim dönemlerini birbirinden ayırmış ve ilgili dönemin gereği olan eğitim ve öğrenmeye yönelmiştir.

Rousseau’nun ortaya koyduğu bu gelişim dönemlerinin önemini ve değerini vurgulayan Bedi Ziya EGEMEN (1965: 9), Rousseau’nun aslında bu görüşüne sadık kalmadığını şu şekilde dile getirmektedir; “*Ne yazık ki, çocukluk çağının ayrı gelişme kanunları olduğunu keşfeden Rousseau, bu kanunları Emile’inde bizzat çiğnemekten çekinmemiştir. Emile’ in yetiştirilme tarzı, çocukluğun kendine has şartlarını göz önünde tutmuş olmaktan çok uzaktır.*”

Piaget'nin oluşturduğu gelişim dönemlerine bağlı öğretime ise Rousseau'nun konu ile ilgili görüşlerini de içine alacak şekilde bir eleştiri ise Vygotsky'den gelmektedir. Vygotsky gelişmenin ve öğretimin birbirinden farklı süreçler olduğunu ve bu nedenle ilişkilendirilemeyecekleri görüşünü dile getirmektedir (Ergün ve Özsüer, 2006: 287)

Her iki yaklaşım dönemlere göre bir ayırım yapsa da, yapılan ayrımların birebir aynı olduğu söylenemez. Piaget daha ayrıntılı ve kısa süreli zaman dilimleri kullanmayı tercih ederken, Rousseau nispeten daha uzun dönemler kullanmaktadır. Piaget soyut işlemler dönemini yaklaşık 12 yaşında başlatır ve bundan öncesini üç ayrı döneme ayırır. Soyut işlemler döneminde önce yapılması gereken, somut işlemlere yönelmektir. Zaten yapılmaya çalışılacak soyut işlemlerin daha önceki dönemlerde başarıya ulaşması da mümkün değildir. Bu noktada Rousseau olaya benzer şekilde yaklaşmaktadır. Aradaki fark soyut işlemler için uygun zamanın yaklaşık 15 yaşından itibaren başlamasıdır. Bu yaştan önce Rousseau somut işlemlerin yanında nesneye ve doğaya yönelme gerekliliğini savunmuştur. Soyut işlemlerin önceden kazandırılmaya çalışılmasına da şiddetle karşı çıkmaktadır. Çünkü Rousseau bu dönemde kazandırılmaya çalışılacak soyut kavramların, zihinde yanlış imgelerin ve kanaatlerin yerleşmesine yol açarak, gelecekteki öğrenmelerin önünü tıkayacağı kanaatindedir.

Günümüzde yapılan araştırmalar gelişim dönemlerinin varlığını kabul etmekte olsa da Piaget'nin ortaya koyduğu zaman aralıklarının doğruluğu konusunda şüphelidirler. Örneğin ABD'de yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre ilköğretim ikinci sınıf öğrencisi olan yaklaşık sekiz yaşındaki öğrencilerin %40'ı işlem öncesi dönem özellikleri taşıırken, % 47'si somut işlemler dönemine denk gelmektedir (Topses, 2009: 99). Dolayısıyla Piaget'nin ortaya koyduğu dönem aralıkları büyük bir sapma göstermektedir.

Eğitim ortamı konusunda ise her iki görüş de özgür ortamdan bahsetseler de bu anlayışları aynı sonuca ulaşmamaktadır. Rousseau dört tarafı duvarlarla çevrili ortamı, eğitim için uygun bulmamaktadır. Eğitim için en uygun yer doğadır. Doğadaki nesnelere

eğitim ve ğretim malzemeleridir. Gözlem yapmak için sınırsız ortam vardır. Doğadaki geziler vücudu çalıştırmakta böylece zihinsel gelişim fiziksel gelişimle bütünleşmektedir. Rousseau kapalı ortamları gelişim yönünden de sakıncılı görmektedir.

Yapılandırmacılık ise kapalı sınıf ortamının kullanımına karşı değildir. Yapılandırmacı zgr eğitim ortamına sahip sınıfı sağlamak için, öğrencilerin sınıf eşyalarının yerlerini, yapılan etkinliklere bağlı olarak değiştirebilmeleri, dikkat çekici ve zevkli ekipman ve ğretim malzemelerinin sınıfta özgürce kullanılmabilmesi ve sınıfta hareket etme özgürlüğü gibi unsurlarla sağlamaya çalışmaktadır (Yapıcı, 2010: 62). Elbette bu durumda gelişen teknolojilerin sağladığı gözlem ve uygulama imknların faydası da mevcuttur. Ayrıca yapılandırmacılığın sınıf ortamını benimseyebilmesi iki görüş arasındaki ğrenci sayısıyla da ilişkilidir. Rousseau eğitimi bir kişiye göre tasarlamaktadır. Ancak özellikle günümüz şartlarında böylesi bir durum söz konusu olamamaktadır. Günümüz eğitim felsefesi olan yapılandırmacılıkta bu suretle kalabalık öğrenme ortamını özgürleştirerek sınıfa sığdırmakta mahsur görmemektedir.

Kavramsal ereve içinde farklı yönlerine defaten değindiğimiz Rousseau'nun özgürlük anlayışının ve yapılandırmacılığın özgürlük temelinde öznel olarak elde ettiği bilginin avantajı, güç ilişkileri ile çarpıtılan ve yönetilen toplumsal ve mantıksal ilişkileri anlamaya yardımcı oluşudur (Tezcan, 2005: 107). Diğer yandan aşırı zgrk tulumu sebebiyle yapılandırmacılık keyfiliğe ve etkisiz uygulamalara neden olduğu görüşü ile eleştirilmektedir (Ocak ve diğerleri, 2010).

Özellikle sosyal yapılandırmacıların vurgu yaptığı sosyal bir varlık olan insanın çevresindeki insanlardan, toplumdaki ve özellikle yaşıtlarından öğrenmenin gerçekleştiği teze Rousseau da katılmaktadır. Rousseau ve yapılandırmacıların bu konuda ayrıldıkları nokta ise bu süreci kontrol edilebilirliği ve sonuçlarıdır. Rousseau bu süreci kontrol edilemez görür bu nedenle olumsuz etkilerini bertaraf edebilecek düşünme becerisi kazanana kadar öğrenciyi toplumdaki izole eder. Ancak yapılandırmacılık izole etmek bir yana bunun öğrenme için kullanılması gerektiğini savunur.

Rousseau oniki yaşına kadar toplumdan olabildiğince izole eğitimden bahsetse de, öğrenme adına sosyal çevrenin ne kadar tesirli olduğunu açıklamaktan da geri kalmaz. Bu nokta da Rousseau özellikle sosyal yapılandırmacılarla tam bir fikir birliğindedir. Rousseau (2010: 144) sosyal öğrenmede özellikle yaşlıların etkileşiminden *“öğrencilerin okul avlusunda kendi aralarında öğrendikleri dersler, sınıflarda onlara öğretilecek tüm derslerden yüz kez daha yararlıdır”* şeklinde bahseder.

Sosyal yapılandırmacılıkdakine benzer bir şekilde Rousseau insanın sosyal çevresiyle etkileşerek öğrenmeyi gerçekleştirebildiğini savunur. Ancak bu öğrenmenin doğru yönde kontrolünün mümkün olmayışı Rousseau'yu çocuk eğitimin de neredeyse gençliğe kadar toplumdan ayrı bir eğitime sürükler. Rousseau'nun öğrenciyi izole eden duruşun pratikte uygulanamaz ve hayali olduğu görüşünde olan düşünler de azımsanmayacak sayıdadır. Bunlardan biri olan Erich AUERBACH (2011: 62) şöyle demektedir: *“Bir çocuk içtimai şeniyetten uzakta, kitapsız, ananesiz ve bilhassa arkadaşsız nasıl yetiştirilebilir?”*

Toplumsal olan her şeyde olduğu gibi ahlakta da Rousseau'nun öğrettikleri kısıtlıdır. Rousseau (2010: 350) toplumsal eğitimde, öğrencinin elde edeceği deneyimin bir şehir veya sosyal sınıfa indirgemenin doğru olmayacağını söylese de tüm sınıf ve halkları yapay bularak dışlayıp geriye kalanın yalnızca insana ait ve doğal olduğu kabulünden hareket edip öğrencinin buna uygun deneyimlendirilmesi gerektiği kanaati çelişik durmaktadır.

Toplumsal öğretilerde çarpıcı olan kısıtlı ahlak öğretiminin öğrenciyi kazandırılma şeklidir. Rousseau bu işi yapılandırmacılığın ilk atası olarak görülen Sokrates'in ünlü Sokrat yöntemini kullanarak, soru ve cevaplarla, öğretmen yönlendirmesi ve öğrencinin buluşu ile gerçekleştirmesidir (Rousseau, 2010: 230). Zaten günümüz yapılandırmacılığında da sokrat yöntemi öğrencinin soru cevapla bilgiyi kendisi ortaya koyup, öğretmen sadece rehberlik pozisyonunda olduğundan kullanılan yöntemlerdendir.

Veli konusunda ise iki görüş büyük ölçüde zıt düşünmektedir. “*Emile ve Veli*” başlığı altında daha ayrıntılı bir şekilde nedenleriyle izah etmeye çalıştığımız gibi Emile, anne ve babasıyla teması olmayacak şekilde kurgulanmıştır. Emile sadece öğretmenin buyruğuna boyun eğmeli ve sadece o ideal öğretmenin tesirinde eğitilmelidir. Pratiğe gelindiğinde ise Rousseau velinin varlığı halinde öğretmene asla müdahil olmayan, öğretmenin verdiği eğitimden başkasına neden olmayan bir veli profili çizmektedir.

Yapılandırmacılık ise Rousseau’nun tasarladığının aksine sürekli beraber yaşantı süremeyecek olan öğretmen ve öğrencinin beraber olmadığı zamanlarda veliye sorumluluk yüklemektedir. Öğretmenin sınıfta üstlendiği rehber rolü okul dışında veliye geçmelidir. Tabi bu durumda velinin bilinçli olması ve yapılandırmacı eğitimin ne olduğun bilmesi gibi bir zorunluluğu karşımıza çıkarmaktadır.

Rousseau öğretmenin olmadığı durumlarda, erkek çocuğun eğitim sorumluluğunu babaya, kız çocuğun eğitim sorumluluğunu ise anneye vermektedir. Bu durum Rousseau’nun erkek ve kadın doğalarının birbirinde farklı olduğu görüşünden kaynaklanmaktadır. Bu bakış “*Emile*”de kız eğitiminin, erkek eğitiminden ayrı ve farklı biçimde açıklamasına neden olmaktadır. Yapılandırmacılıkta ise böyle bir durum söz konusu değildir. Yapılandırmacılığın daha ziyade öğrenme üzerinde duruyor olması beraberinde öğrenme sistematüğini insan zihni ortak paydası üzerinden hareketle tespit edilmeye çalışılması ve zihin işleyişinde bir cinsiyet ayrımı yapılmaması sonucun doğurmaktadır. “*Emile*”de ortaya konan cinsel ayrım, eğitimin, gelişim çağlarına ait özelliklerle ilişkili olarak yapılması düşüncesinde de farklı zaman aralıkları ve dönemsel özellikler göstermesine neden olmaktadır. Yapılandırmacılık ise konuya sadece insan geneli üzerinden yaklaşp, tüm cinsler için ortak gelişim dönemi genellemelerinden hareket etmektedir.

Belli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlayabileceğimiz değer kavramı davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayıştır (Genç ve Eryaman, 2007: 90). Dolayısıyla değer ile eğitimin ayrı düşünülmesi veya birbirlerine olan etkilerinin göz ardı edilmesi mümkün değildir. Eğitimin beşikte

başlayıp mezarda bitmesi veya birden çok kişinin olduğu yerde eğitim var olduğu söylemelerinden (Öncül, 2000: 391) anlaşabileceği gibi eğitim, büyüme sürecinde içinde bulunulan ortamda değerlerin kazanılması ile başlamakta ve sadece okul ortamında veya aileler olmaksızın değerlerin kazandırılmayacağı tezini kuvvetlendirmektedir (Gürcan, 2012: 204-205).

Bu noktada Emile’i eğitirken aileyi dışarıda tutan Rousseau yaptığıının tam tersi bir söyleme sahiptir. Rousseau (2010: 19) “Emile”de, ahlak ve cinsellik sorgulaması yaparken, aile yaşamının ahlaksızlığa karşı bir çözüm oluşturması sebebiyle desteklenmesi gerektiği söyler. toplumun öğrenci üzerindeki tesirinin irdelenmesi, erdemli olmanın önemi, mutlu gibi görünmeden gerçekten mutlu olabilmek için yapılması gerekenler ve hatta iklim ve coğrafi konumun eğitim üzerine tesiri gibi durumlar “Emile”de incelenmektedir. Ancak bu gibi durumların sorgulamasına yapılandırıcılık dâhilinde değinilmemektedir. İşte bu sorgulama farkı da yapılandırıcılığın öğrenim, natüralizmin ise eğitim ağırlıklı görüşler olmaları sebebiyle karşımıza çıkmaktadır.

Piaget fiziksel gelişimin çevre şartlarına bağlı olarak farklı gelişim sergilediğini ve bunun genetik olarak aktarıldığı düşüncesindedir. Bu düşüncesine fiziksel ve bilişsel gelişimin aynı şekilde ilerlediği görüşünü de ekleyen Piaget bilişsel gelişimi açıklamaktadır (Glaserfeld, 2007: 4). Rousseau (2010: 674) da çevre şartlarının gelişim üzerindeki etkisine şu şekilde değinir “...ülkelerinin yerlisi ya da doğuştan oralı gibi gören eski uluslar, bu ülkelerde, atalarının yerleştikleri bu yerlerde geçirdikleri yüzyılların anısını unutacak ve iklimle üzerlerinde sürekli etkiler yapması için zaman verecek kadar uzun süredir yaşıyorlardı.” Rousseau benzer şekilde havanın ve toprağın dahi halkların özelliklerine, mizaçlarına, karakterlerine hatta ahlaklarına tesir ettiğini de ifade etmektedir.

Bilginin kaynağını duyumla beraber zihinsel işlemlere bağlayan Rousseau, çocuğun bir yetişkininki kadar akli gelişmemiş olan çocuğun bir yetişkin kadar iyi duyum özelliklerine sahip olmasından hareketle önce bu duyum yetilerinin geliştirilmesi gerektiğini söyler (Rousseau, 2010: 156). Burada önemli nokta yapılandırıcılığın

babası olan Piaget'nin de bilgiyi benzer şekilde akıl ve duyumdan hareketle oluşturmasıdır. Duyuma verilen bu önem her iki yaklaşımda da algı ve bilginin duyuma indirgendiği anlamına gelmez. Duyumla beraber düşünsel faaliyetler ve deneyim de önemlidir. Aynı zamanda Rousseau çocukların yalnızca görme duyusunu kullanarak öğrenilebilecekleri bir ders olamayacağı kanaatindedir. Duymanın da tek başına yeterli olamayacağı görüşünün yanına öğretimin eylemlerle olması gerektiği görüşü de eklendiğinde; Rousseau'nun eğitimde duyuların olabildiğince fazla kullanılmasına önem verdiği sonucu çıkmaktadır. Yapılandırmacılıkta da durum benzer şekildedir. Yapılandırmacılıkta araç-gereçlerin ve öğrenim ortamının, zengin, doğru düzenlenmiş ve kullanılmış olmasına verilen önem de buradan kaynaklanmaktadır.

Rousseau çeşitli gerekçelerle çocuğun, babasının ve büyük olasılıkla doğduğu toprakların dini de olan dine tabi olmasını ve yetiştirilmesini savunur. Akıllı pasifize ederek verdiği bu tavsiye karşın, mezhep seçiminde kişinin aklını en iyi şekilde kullanarak seçim yapması gerektiği kanaatindedir. Yani Rousseau akıl kullanılarak seçilmemiş bir dinin mezhebini akıl kullanılarak seçmek gerektiğini söyleyerek çelişkili bir görüş öne sürmektedir. Rousseau'nun din üzerine bahsettiğimiz söylemlerinin aslında savunduğu doğa dinine hizmet etmek için; özgürlük idealini, dinsel ve metafizik öğelerden temizleyip yaşanır bir duyguya dönüştürme gayreti olarak da görülmektedir (Korkmaz ve Ökten, 2014: 175). Yapılandırmacılık cephesinde ise öğrenimden ziyade eğitime temas eden bir konu olarak din üzerine açık ve üzerinde mütabakata varılmış bir söyleme rastlamak mümkün değildir.

BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER

Birbirleri ile neredeyse aynı epistemolojik ve ontolojik başlangıç noktalarından hareket eden yapılandırmacılık ve natüralist eğitim bu temel üzerinde ilerleyerek birçok ana konuda ortak bir yaklaşım sergilemektedir. Temel kavram ve görüşlerin uzantılarında ise her iki görüşün uyuşan yönleri olsa da, yaklaşımlar çoğu zaman birbirinden farklı hareket etmektedirler. Bu durumun oluşmasında önemli etkenlerden biri görüşlerin belli konularda birbirlerinden farklı ağırlıktaki eğilimleridir. Yapılandırmacılık daha ziyade öğrenim ve öğrenme üzerinde dururken, “Emile” örneği üzerinden ortaya konan natüralist anlayış daha ziyade eğitim üzerinde durmaktadır. Bu nedenden ki, iki yaklaşım birbirlerinin zayıf yönlerinin eksikliğini, temel ortak noktalarının yarattığı çağrışımın etkisiyle doldurmaktadır. Bunun yanısıra tarihsel gelişim süreçleri içerisinde, yaklaşımların birbiri ile etkileşimleri iki yaklaşımın birbiri ile karşılaşması ve karıştırılması sonucunu doğurmuştur.

Bulgular ve yorum kısmında ortaya koymaya çalıştığımız yapılandırmacılığa ve natüralizme dair bazı ortak ifadeler, her iki sistemin birlikte değerlendirilebileceği bir zemin oluşturmaktadır. Yapılandırmacılığın da natüralist eğitim anlayışının da temel ve ortak dayanaklarından biri olan nesnel dünyaya mutlak bağlılıkları her iki görüşün de insanın metafizik yönüne dair temasını zayıflatmıştır. Bu ise sadece maddi olarak ele alınamayacağını düşündüğümüz insanın, tek yönlü değerlendirilmesi sonucu sistemlerin her zaman bir yönüyle eksik ve zaafiyet içinde olması sonucunu doğurmaktadır. Ayrıca her iki görüşün bir diğer ana hareket noktası olan bilginin öznelliği, beraberinde herkes için genel geçer kavram ve değerlere şüphe ile yaklaşılması, hatta birçok açıdan var olmaları zaruri prensiplerin ortadan kalkarak; tüm düşünsel, ahlaki ve toplumsal zeminin kaymasına neden olabilmektedir. Antik çağ sofistlerinin bilginin öznelliği üzerine görüşleri, nasıl kaotik ve çökmeye başlayan toplumlar yarattıysa; savundukları rölativizm nasıl bir değer yıkımına neden olmuşsa benzer durumun bugünün toplumları için de tehlike oluşturma potansiyeli mevcuttur.

Öğrencinin eğitimin odağı olması, yapayarak yaşayak kalıcı bir şekilde öğrenmenin gerçekleşmesi, uygulamaya ve gözleme önem verilmesi gibi durumlar

elbette eğitim adına faydalı ve başarılıdır. Ancak bir toplumun eğitim sistemi oluşturulurken, o topluma ait ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal, metafizik ve hatta coğrafi ve iklimatik unsurlar da göz önüne alınmadır. Bunlar göz önüne alınmadan herhangi bir topluma monte edilmek istenilen sistemler içeriklerinde olumlu unsurlar barındırsalar da, sonuçta toplumsal unsurlarla, yerleştirilen sistem arasında doğacak olan sürtüşmenin yaratacağı yıpranma, sistemleri çöküşe sürüklenme gücüne sahiptir. Özellikle yapılandırmacılık gibi başta natüralizm olmak üzere birçok eğitim anlayışı ile karışmış olmasının yanısıra kendi içinde zaten eklektik bir yapıya sahip olan sistemlerin uzun vadede elde edeceği başarı tartışma konusudur.

KAYNAKÇA

1. AÇIKGÖZ, Kamile, **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2004.
2. AÇIKGÖZ, Kamile, ”İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri”, **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi: I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, MEB yayınları, Ankara, 1993. s.187-201.
3. AKAY, Ali, “Yapısalcılık- Sonrasına Yeniden Bir Bakış”, **Doğu- Batı Dergisi**, Ankara, 2002, S.19, s.67-82.
4. AKBAŞ, Emrah ve Reyhan ATASÜ TOPÇUOĞLU, “Modern Çocukluk Paradigmasının Oluşumu- Eleştirel Bir Değerlendirme”, **Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi**, 2009, C.20, S.1, s.95-103.
5. AKDEMİR, Ferhat, “Aydınlanma ve Modernite’nin Romantik Eleştirmeni: Jean Jack Rousseau”, **EKEV Akademi Dergisi**, 2010, S.44. s.61-72.
6. AKPINAR, Burhan, “Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü”, **Eğitime Bakış Dergisi**, Ankara, 2010, S.16, s.16-20.
7. AKYÜZ, Hüseyin, **Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Anlamları Üzerine Bir Araştırma**, MEB Yayınları, İstanbul, 1992.
8. AKYÜZ, Yahya, **Türk Eğitim Tarihi**, Alfa Yayınlar, İstanbul, 2001.
9. ALTUN, Murat, **Matematik Öğretimi**, Aktüel Alfa Yayınevi, Bursa, 2010.
10. ARKÜN S. ve Petek AŞKAR, ” Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Ankara, 2010, S.9. s.32-43.

11. ARSLAN, Mehmet, “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Ankara, 2007, C.40, S.1, s.41-61.
12. ASLAN, Necip, **Jean Jacques Rousseau: Hayatı Sanatı Eserleri**, Varlık Yayınları, İstanbul, 1962.
13. ASTER, Ernst von, **İlkçağ ve Ortaçağ Felsefe Tarihi**, Vural OKUR (çev.), İm Yayınları, İstanbul, 2005.
14. AŞIKOĞLU, Nevzat, ” J. J. Rousseau'nun "Emile " Adlı Eserindeki Din Eğitimi İle İlgili Görüşleri Üzerine”, **C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sivas, 1996, S.1. s.27-28.
15. ATA, Bahri, “ Rousseau, Emile ve Tarih Eğitimi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Ankara, 2003, S.159, s.239-244.
16. AUERBACH, Erich, **Rousseau Hakkında Bir Başlangıç Yazısı**, Beyaz Arif AKBAŞ (çev.), Yalnızgöz Kitabevi, Edirne, 2011.
17. AYANOĞLU KIZILTEPE, Zeynep, **Öğretişim: Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım**, Epsilon Yayınları, İstanbul, 2007.
18. AYDIN, Hasan, **Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık**, Nobel Yayınları, Ankara, 2007c.
19. AYDIN, Hasan “Postmodernizmin Eğitimdeki İzdüşümü: Yapılandırmacılık”, **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**, İstanbul, 2006b, C.4, S.16, s.4-21.
20. AYDIN, İbrahim Hakkı, **Farabi’de Bilgi Teorisi**, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 2003a.

21. AYDIN, Süleyman, “ Aristo ve Platon’un John Dewey Üzerindeki Etkisi ve Günümüz Eğitim Anlayışına Yansımaları”, Antik Yunan Felsefe ve Çağımıza Etkileri, Yavuz KILIÇ (ed.), **Doğubatu Yayınları**, Ankara, 2011d, s.294-299.
22. AYTAÇ, Kemal, **Avrupa Eğitim Tarihi**, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2009.
23. AYTAÇ, Kemal, **Çağdaş Eğitim Akımları**, Mevsimsiz Yayınları, Ankara, 2006.
24. AYTAÇ, Kemal, “İsmail Hakkı BALTACIOĞLU”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Ankara, 1984, C.17, S.1. s.237-248.
25. AYDIN, Süleyman, “ Aristo ve Platon’un John Dewey Üzerindeki Etkisi ve Günümüz Eğitim Anlayışına Yansımaları”, **Antik Yunan Felsefe ve Çağımıza Etkileri**, Yavuz KILIÇ (ed.), Doğubatu Yayınları, Ankara, 2011.
26. BACANLI, Hasan, **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayınları, Ankara, 2002.
27. BAHAR M. ve Erol KARAKIRIK, “Radikal Oluşturmacılığa Eleştirel Bir Bakış”, **AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**, Bolu, 2001, C.3, S.1, s.62-77.
28. BAKIR, Kemal, “Jean Jacques Rousseau’nun Naturalist Eğitim Anlayışı”, **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Erzurum, 2007, S.15. s.103-122.
29. BAL, Hüseyin, **1924 Raporunun Türk Eğitimine Etkileri ve John Dewey’in Eğitim Felsefesi**, Aydınlar Matbaası, İstanbul, 1991.
30. BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı, **Jean Jack Rousseau Terbiye Felsefesi**, Cumhuriyet Matbaası, İstanbul, 1933.
31. BATAK Kemal, **Naturalizm Çıkmazı**, İz Yayıncılık, İstanbul, 2008.
32. BAYMUR, Feriha, **Genel Psikoloji**, İnkılap Kitabevi, İstanbul, 1994.

33. BERKTİN, Cezmi Tahir, **Öğrenci Problemleri**, İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1974.
34. BİLEN, Mürüvvet, **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Anı Yayıncılık, Ankara, 1995.
35. BİLİR, Pervin, “Yeni Beden Eğitimi Öğretim Programı ve Köy Enstitülerinde Beden Eğitimi Derslerinin Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi”, **Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, 2008, C.6, S.3, s.145-150.
36. BOLAY, Süleyman Hayri, **Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü**, Akçağ Yayınları, Ankara, 1996.
37. BRAVO, Hamdi, “Locke ve Berkeley’de Birincil ve İkincil Nitelikler Meselesi”, Süleyman Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi, 2008, S.5, s.59-79.
38. BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş ve ÇİVİ Cuma, **Genel Öğretim Metotları**, Öz eğitim yayınları, İstanbul, 1996.
39. CEVİZCİ, Ahmet, **Eğitim Felsefesi**, Say Yayınları, İstanbul, 2012.
40. CEVİZCİ, Ahmet, **İlkçağ Felsefesi Tarihi**, Asa Kitabevi, Bursa, 2001.
41. CİHAN, Mustafa, “ John Locke ve Eğitim”, **SBED**, 2006, C.7, S.1, <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/view/314>.
42. ÇAKMAK, Mustafa “Kant’ın Numen-Fenomen Ayrımı ve Metafizik Eleştirisinin John Hick’in Din Felsefesine Etkileri”, **Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, Samsun, 2011, C.11, S.3, s.187-200.
43. ÇAM Zekeriya, Duygu ÇAVDAR, Sedef SEYDOOĞULARI ve Figen ÇOK, “Ahlak Gelişiminde Klasik ve Yeni Kuramsal Yaklaşımlar”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, C.12, S.2, s.1211-1225.

44. ÇAPAR S. ve Şükrü YILDIRIM, “Hobbes ve Locke’un Devlet Düşüncesine Katkıları”, **Türk İdare Dergisi**, İçleri Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2012, S.474., s.53-82.
45. ÇELİK, Fethi, “Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler”, **Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, Burdur, 2006, S.11. s.1-15.
46. ÇETİNKAYA, Bayram Ali, İlkçağ Felsefesi Tarihi, İnsan Yayınları, İstanbul, 2010.
47. ÇİFTÇİ S ve Ali Murat SÜNBÜL, “Proje Tabanlı Öğrenme Düşüncesinin Oluşumu ve Gelişim”, **I.Ulusal Fen ve Teknoloji Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu**, Ankara, 2005.
48. ÇİLİNGİR L. ve Rıdvan KÜÇÜKALİ, “Immanuel Kant’ın Eğitim Anlayışı”, **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Erzurum, 2004, S.10., s.81-98.
49. DENKEL, Arda, **Düşünceler ve Gerekçeler I**, Göçebe Yayınları, İstanbul, 1997.
50. DENT, N.J.H., **Rousseau Sözlüğü**, B.Gözkan (çev.), Sarmal Yayımcılık, Ankara, 1991.
51. DEMİR, Aysel, “Hak, Adalet ve Özgürlük Bağlamında Rousseau”, **Akademik Bakış Dergisi**, 2012, S.33, s.1-9.
52. DEMİRBİLEK, Sevda, “Cinsiyet Ayrımcılığının Sosyolojik Açıdan İncelenmesi”, **Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar Dergisi**, 2007, C.44, S.511, s.12-27.

53. DEMİREL, Özcan, ”Yapılandırmacı Eğitim”, **Eğitimde ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu**, Harp Akademileri Basımevi, İstanbul, 2008, s.15-24.
54. DEMİRHAN C. ve Özcan DEMİREL, “Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı”, **AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**,C.3, S.1, s.48-61.
55. DEMİRTAŞ, Zülfü, “Yapılandırmacı Yaklaşım ve Sınıf Yönetimi”, **Eğitime Bakış Dergisi**, Ankara, 2010, S.16, s.41-45.
56. DURĞUN, Serpil, “Jean Jacques Rousseau’da Amour Propre Kavramı”, **Özne Dergisi**, Konya, 2012, S.17., s.103-112.
57. EGEMEN, Bedi Ziya, **Terbiye İlminin Problemleri ve Terbiye Felsefesi**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1965.
58. EKİCİ, Ekrem, “Hobbes ve Rousseau; Toplumsal Sözleşme Kuramı”, **Kaygı- Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi**, Bursa, 2011, S.16., s.78-89.
59. ERDEM, H.Haluk, “Jean Jacques Rousseau’da Kültür ve Toplum Eleştirisi”, **Özne Dergisi**, Konya,2012b, s.15-28.
60. ERDEM, Mukaddes, “Proje Tabanlı Öğrenme”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Ankara, 2002a, S.22, s.172-179
61. ERDEN M. ve Yasemin AKMAN, **Eğitim Psikolojisi**, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2012.
62. ERGİN İ., Yasin ÜNSAL ve Mustafa TAN, “5E Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Tutum Düzeylerine Etkisi: “Yatay Atış Hareketi” Örneği”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2006, C.7, S.2., s.1-15.

63. ERGÜN, Mustafa, **Eğitim Sosyolojisinin Giriş**, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1995.
64. ERGÜN M. ve Suphi ÖZSÜER, “Vygotsky’nin Yeniden Değerlendirilmesi”, **Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 2006, C.8, S.2., s.269-292.
65. FOSNOT C.T ve Randall Stewart PERRY **Oluşturmacılık**, “Oluşturmacılık: Psikolojik Bir Öğrenme Teorisi”, Erkan TEKİNARSLAN (çev.), Nobel Yayınları, Ankara, 2007.
66. FOSNOT, Catherine Twowey, **Oluşturmacılık**, “Yeniden Oluşturmacılık: Çıkarımlar ve Yansımalar”, Soner DURMUŞ (çev.), Nobel Yayınları, Ankara, 2007.
67. FRANCO, Gad, **Jean Jacques Rousseau’nun Terbiye Nazariyeleri**, Kanaat Kütüphanesi Yayınevi, 1913
68. GENÇ S. ve M.Yunus ERYAMAN, “Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 2007, C.9, S.1, s.89-102.
69. GLASERSFELD, Ernst von, **Oluşturmacılık**, “Giriş: Oluşturmacılığın Yansımaları”, Çev. Soner DURMUŞ, Nobel Yayınları, Ankara, 2007.
70. GÖKBERK, Macit, **Felsefe Tarihi**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2004.
71. GUTEK, Gerald.G., **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**, Çev:Nesrin Kale, Ütopya Yayınları, Ankara, 2006.

72. GÜLTEKİN, Mehmet., Ruhan KARADAG ve Fatih YILMAZ, “Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Eskişehir, 2007, C.7., s.503-528.
73. GÜNÇE, Gülseren, “Jean Piaget ve Temel Kuramsal Fikirler”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Ankara, 1971, C.4, S.1, s.19-32.
74. GÜNEŞ, Firdevs, “Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımla Gelenler”, **Eğitime Bakış Dergisi**, Ankara, 2006, S.16, s.3-6.
75. GÜNDÜZ Y. ve Aydın BALLYER, “Eğitimde Ödül ve Cezanın Yeri ve Buna İlişkin Alternatif Yaklaşımlar”, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2011, C.2, S.40., s.10-23.
76. GÜRÇAN, Ayşen, “*Aile Destekli Değer Eğitimi Modeli*”, **Değerler Eğitimi Konferans Bildirileri**, İstanbul, 2012, s.203-210.
77. HANÇERLİOĞLU, Orhan, **Felsefe Sözlüğü**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2004.
78. HELVACI, Akif, “Okullarımız Değişime/ Yeniliğe Ne Kadar Hazır?”, **Eğitime Bakış Dergisi**, Ankara, 2010, S.17, s.47-53.
79. KALEM S. ve Seval FER, “Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2003 Kasım, s. 433-461.
80. KANLI, Uygur, “Yapılandırmacı Kuramın Işığında Öğrenme Halkası'nın Kökleri ve Evrimi-Örnek Bir Etkinlik”, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 2009, C.34, S.151, s.44-64.
81. KANT, Immanuel, **Eğitim Üzerine**, Çev: Ahmet AYDOĞAN, Say Yayınları, İstanbul, 2009.

82. KANSU, Nafi Atuf, **Pedagoji Tarihi**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1952.
83. KAPTAN F. ve Hünkar KORKMAZ, "Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2001 S.20, s.185-192.
84. KAKINÇ, T., **Rousseau kimdir? Liberalizm nedir?**, Kitapçılık Yayınları, İstanbul, 1968.
85. KARADAĞ, Engin, "Yapılandırmacı İlköğretim Programı: Bireysel Düşünen Bencil Bir Geleceğe Doğru", **Eğitime Bakış Dergisi**, Ankara, 2010, S.16, s.32-36.
86. KARATAŞ, Emre, **Bir Eğitimci Olarak Leo N.Tolstoy ve Yasnaya Polyana Okulu'ndaki Uygulamaları**, Bahri ATA (ed.) Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2012.
87. KOÇ, Gürcü, "Yapılandırmacı Sınıflarda Öğretmen-Öğrenen Roller ve Etkileşim Sistemi", **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Ankara?, 2006, C.31, S.142., s.56-64.
88. KORKMAZ M. ve Gönül EKTEM, "Rousseau'nun Eğitim Anlayışı", **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, Ankara, 2014, C.3, S.1, s.174-186.
89. KÜKEN, Gülnihal, **Ortaçağda Eğitim Felsefesi**, Alfa Yayıncılık, İstanbul, 2001.
90. LAREN, Peter Mc, **Eleştirel Pedagojiye Giriş**, Mustafa Yunus ERYAMAN ve Hasan ARSLAN (çev.), Anı Yayıncılık, Ankara, 2011.
91. LAW, Stephen, **Felsefe**, İnkılap Yayınları, İstanbul, 2010.
92. LOCKE, John, **İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme**, Vehbi HACIKADİROĞLU (çev.), Kabalıcı Yayınevi, İstanbul, 2004.

93. MABOÇOĞLU, Mehmet, “**Jean Jacques Rousseau’nun Eğitim Felsefesi**”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990.
94. MENGÜŞOĞLU, Takiyettin, **Felsefeye Giriş**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2008.
95. MORGAN, Clifford T., **Psikolojiye Giriş**, Rüveyde BAYRAKTAR (çev.), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara, 2006.
96. MÜFTÜOĞLU, Ferruh, **Maarif Meseleleri**, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 2004.
97. NİCOLOPOULOU, Agelike, “Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası”, Melike TÜRKAN BAĞLI (çev.), **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Ankara, 2004, S.37, s.137-169.
98. OCAK G. ve İbrahim ÇINAR, “Yapılandırmacı Anlayış ve Çeşitleri”, **Eğitime Bakış Dergisi**, Ankara 2010, S.16, s.56-60.
99. OCAK G., Mehmet KOÇYIĞIT ve Ebru ÖZERMEN, “Yapılandırmacı Yaklaşım”, **Eğitime Bakış Dergisi**, Ankara, 2010, S.16, s.46-50.
100. OCAK G. ve Mesude TAVLI, “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları”, **Eğitime Bakış Dergisi**, Ankara, 2010, S.16, s.50-55.
101. OCAK, Mehmet Akif, **Öğretim Tasarımı**, Anı yayınları, Ankara, 2012.
102. OĞUZKAN, Ferhan, **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1981.
103. ÖNCÜL, Remzi, **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**, MEB Yayınları, İstanbul, 2000.
104. ÖZDAĞ, Cenk, ““Doğa” Kavramının Rousseau’nun Söylemindeki Birliği”, **Özne Dergisi**, Konya, 2012, S.17, s.47-62.

105. ÖZDEN M. Y. ve ŞİMŞEK H, “Davranışçılıkta Oluşturmacılığa”, **Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Dergisi**, İstanbul, Nisan 1998, S.139, s.71-83.
106. ÖZDEN, Yüksel, **Eğitimde Yeni Değerler**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2008.
107. ÖZDEN, Yüksel, **Öğrenme ve Öğretme**, Önder Matbaacılık, Ankara, 2003.
108. ÖZDEN, Yüksel, “ Yeni Eğitimde Öğretmenin Yeri ve Rolü”, **AB Sürecinde Eğitimde Reform İhtiyacı Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, Eğitim-Bir-Sen Yayınları, Ankara, 2004.
109. ÖZER, Akif, “Etkin Öğrenmede Yeni Arayışlar: İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Buluş Yoluyla Öğrenme”, **Bilig Dergisi**, 2005, S.35, s.105-131.
110. PİAGET, Jean, **Eğitim Nereye Gidiyor?: Anlamamak Keşfetmektir**, Kadir ASLAN ve İbrahim DÖNMEZER (çev.), Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir, 1993.
111. PİAGET, Jean, **Genetik Epistemoloji**, Ali CENGİZKAN (çev.), Birey ve Toplum Yayıncılık, Ankara, 1984.
112. PİAGET, Jean, **Yapısalcılık**, Füsun AKATLI (çev.), Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 1982.
113. ROUSSEAU, Jean Jack, **Ansiklopedi**, Ed: Diderot ve D’alembert, Selahattin HİLAV (çev.), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005.
114. ROUSSEAU, Jean Jack, **Emile ya da Eğitim Üzerine**, Yaşar AVUNÇ (çev.), Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul, 2010.
115. ROUSSEAU, Jean Jack, **İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı**, R. Nuri İLERİ (çev.), Say Yayınları, Ankara, 2009.

116. ROUSSEAU, Jean Jack, **Toplum Sözleşmesi**, Vedat GÜNYOL (çev.), Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul, 2011.
117. ROUSSEAU, Jean Jack, **Yalnız Gezenin Düşleri**, Ester YANAROCAK (çev.), Bordo- Kırmızı Yayınları, İstanbul, 2004.
118. RUSSELL, Bertrand, **Batı Felsefesi Tarihi**, Kitaş Yayınları, İstanbul.
119. SELÇUK, Ziya, **Eğitim Psikolojisi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2010.
120. SEMENOĞLU, Nuray, **Gelişim Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi, Ankara, 2001.
121. “Sınıf Yönetimi ve Yapılandırmacılık Araştırması”, **Eğitime Bakış Dergisi**, Ankara, 2010, S.16, s.63-72.
122. SLAVIN, Robert E., **Eğitim Psikolojisi**, Birsen EKİNCİ (çev.), Nobel Yayınları, Ankara, 2013.
123. SMITH, W.O. L., **Çağdaş Eğitim**, Çev: Nurettin ÖZYÜREK, Varlık Yayınları, Ankara, 1967.
124. SÖNMEZ, Veysel, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Anı Yayıncılık, Ankara 2003.
125. ŞAHİN, Ali Ekber, **Eğitim Bilimlerine Giriş**, Veysel SÖNMEZ (ed.), Eğitim Bilimine Giriş, Anı Yayıncılık, Ankara, 2011.
126. ŞAŞAN, Hasan H, “Yapılandırmacı Öğrenme”, **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, İstanbul, 2002, S.75. s.49-52.

127. ŞİMŞEK, Nurettin, “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım”, **Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi**, Ankara, 2004, C.3, S.5, s.115-38.
128. ŞİŞMAN, Mehmet, “Öğrenmede Yapılandırmacılık Üzerine Bir Çeşitleme”, **Eğitime Bakış Dergisi**, Ankara, 2010, S.17, s.4-9.
129. TAŞKIN, Ali, “Immanuel Kant’da Bilginin Kaynağı Problemi”, **Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 2002, C.6, S.1, s.279-294.
130. TEZCAN, Mahmut, **Eğitim Sosyolojisi**, Zirve Ofset, Ankara, 1994.
131. TEZCAN, Mahmut, **Sosyolojik Kuramlarda Eğitim**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.
132. TİMUÇİN, Ali, “Rousseau’da Toplum Sorunları”, **Özne Dergisi**, Konya, 2012, S.17., s.77-84.
133. TOK, Hidayet, “Yapılandırmacı Yaklaşımda Sınıf Ortamı”, **Eğitime Bakış Dergisi**, Ankara, 2010 S.17, s.35-37.
134. TOPSES, Gürsen, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
135. TURAN, Selahattin, “Yapılandırmacılığın Türk Eğitim Sistemi ve Merkez Müfredatçılarıyla Dansı” **Eğitime Bakış Dergisi**, Ankara, 2010, S.17, s.10-14.
136. TOPSES, Gürsen, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2009.
137. TOSUN, Ülkü, “Yapısalcı Yaklaşımla Sınıf Yönetiminin Uyumu”, **Eğitime Bakış Dergisi**, Ankara, 2010, S.17, s.41-46.

138. TUNÇEL, Ahu, “Özgün Bir Yurttaş Anatomisi Olarak Emile”, **Özne Dergisi**, Konya, 2012, S.17, s.85-102.
139. ULUDAĞ Z. ve ODACI H., “Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekân”, **Milli Eğitim Dergisi**, Ankara, 2002, S. 153-154., s.18-36.
140. ULUDAĞ, Zekeriyya, “Bir Zihniyet Meydana Getirmede Oluşturmacılık (Yapılandırmacılık)’ın Rolü”, **Samsun Sempozyumu**, 2011.
141. ULUDAĞ, Zekeriyya, **Modernizm Sürecinde Antipedagoji ve Kritik**, Değişim Yayınları, İstanbul, 2004.
142. ÜLGEN, Gülten, **Kavram Geliştirme: Kuramlar ve Uygulamalar**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2001.
143. ÜLKEN, Hilmi Ziya, **Eğitim Felsefesi**, Ülken Yayınları, İstanbul, 2001.
144. ÜNDER, Hasan, “Yapılandırmacılığın Epistemolojik Savlarının Türkiye’de İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programlarında Görünümleri”, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 2010, C.35, S.158., s.199-214.
145. WEBER, Alfred, **Felsefe Tarihi**, Sosyal Yayınları, İstanbul, 1998
146. YAPICI, Mehmet, “*Yapılandırmacı Sınıf Atmosferi*”, **Eğitime Bakış Dergisi**, Ankara, 2010, S.16, s.61-65.
147. YAŞAR, Şefik, “Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü”, **Eğitime Bakış Dergisi**, Ankara, 2010, S.17, s.15-21.
148. YAŞAR, Şefik, “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme - Öğretme Süreci”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1998, C.8, S.1-2, s.68-75.
149. YILDIRIM, Adem, **Eleştirel Pedagoji**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.

150. YILDIZ, Vesile, “İşbirlikçi Öğrenme İle Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Ankara, 1999, S.16-17, s.155-163.
151. YILMAZ, Ali, “İşbirliğine Dayalı Öğrenme; Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış Kullanılan Bir Metot”, **Milli Eğitim Dergisi**, Ankara, 2001, S. 150. s.60-68.
152. YILMAZ, Hülya ve Pınar HUYUGÜZEL ÇAVAŞ, “4-E Öğrenme Döngüsü Yönteminin Öğrencilerin Elektrik Konusunu Anlamalarına Olan Etkisi”, **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, 2006, S.1, s.2-17.
153. YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ, Seval, “Uygarlığa Yüz Çevviren Düşünür: Jean Jacques Rousseau”, **Özne Dergisi**, Konya, 2012, S.17, s.113-124.
154. YÖRÜKOĞLU, Atalay, **Aile ve Çocuk**, Özgür Yayınları, İstanbul, 1997.
155. YÖRÜKOĞLU, Atalay, **Çocuk Ruh Sağlığı**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1988.
156. YURDAKUL, Bünyamin, "**Yapılandırmacılık**", **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2005.
157. YURTAL, Filiz, **Eğitim Psikolojisi**, İbrahim YILDIRIM (ed.), Anı Yayıncılık, Ankara, 2011.
158. YÜCEL, Hasan Ali, **İyi Vatandaş İyi İnsan**, MEB Yayınları, İstanbul, 1998.

**YAPILANDIR
MACI EĞITIM
FELSEFESI
AÇISINDAN
NATÜRALIST
EĞITIM
ANLAYIŞININ
DEĞERLENDI
RILMESİ-
“EMİLE”
ÖRNEĞİ**

**Satuk Buğra
GÜNAYDIN**