

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ BİLİM DALI

**TÜRKİYE’DE İLKÖĞRETİM EĞİTİMİNİN EVRİMİ
VE
YAPILANDIRMACI EĞİTİM**
Yüksek Lisans Tezi

Tezi Hazırlayan: **Serhat GÜNAY**

İstanbul, 2010

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ BİLİM DALI

**TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİM EĞİTİMİNİN EVRİMİ
VE
YAPILANDIRMACI EĞİTİM**
Yüksek Lisans Tezi

Tezi Hazırlayan:
Serhat GÜNAY
Öğrenci No:
070712012

Danışman:
Prof. Dr. Mustafa DELİCAN

İstanbul, 2010

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “ Türkiye’de İlköğretim Eğitiminin Evrimi ve Yapılandırmacı Eğitim ” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmanın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım...../...../.....

Aday: Serhat GÜNAY

YAPILANDIRMACI EĞİTİM

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS SINAV TUTANAĞI

27.08.2010

Enstitümüz *İşletme Yönetimi* Anabilim dalı *Eğitim Yönetim Denetimi* Bilim dalı yüksek lisans öğrencilerinden 070712012 numaralı *Serhat Günay*'ın "*Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim ve Sınav Yönetmeliği*"nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği "**TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİM EĞİTİMİNİN EVRİMİ VE YAPILANDIRMACI EĞİTİM**" konulu tezini, Yönetim Kurulumuzun 21.07.2010 tarih ve 2010/19 sayılı toplantısında seçilen ve Taksim Yerleşkesinde toplanan biz jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmeliğin (c) bendi gereğince 60 dakika süre ile aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında *oyçakluğu/oybirliği* ile *Kabul/Red veya Düzeltme* kararı verilmiştir.

İşbu tutanak, 4 nüsha olarak hazırlanmış ve Enstitü Müdürlüğü'ne sunulmak üzere tarafımızdan düzenlenmiştir.

DANIŞMAN
PROF.DR. MUSTAFA DELİCAN

ÜYE
PROF.DR. MEHMET FİKRET GEZGIN

ÜYE
YRD.DOÇ.DR. SEFER GÜMÜŞ

TÜRKİYE’DE İLKÖĞRETİM EĞİTİMİNİN EVRİMİ VE YAPILANDIRMACI EĞİTİM

Hazırlayan: Serhat GÜNAY

Özet

Tezin ana hedefi Türkiye’de ilköğretim eğitiminin gelişimini ve yapılandırmacı eğitim anlayışının ilköğretim gelişimindeki yerini anlamaktır. Tezin temel önermesi; Yapılandırmacı kurama göre hazırlanmış ilköğretim programları ile gelişmiş olan ülkelerde ve Türkiye’de ilköğretim uygulamalarındaki en yüksek verim elde edilir.

Çalışmada verilerin toplanmasında “literatür taraması” tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, ilköğretimin toplumsal ve bireysel nitelikleri incelenmiş, ilköğretim programlarının şekillendirilmesinde rol oynayan kuramlar incelenmiş, bu kuramların birbirleriyle ilişkileri tespit edilmiş, gelişmiş ülkelerdeki ve Türkiye’deki ilköğretim uygulamalarının tarihçesi ve gelişimi incelenmiş, yapılandırmacı eğitim anlayışının bu gelişim içerisindeki yeri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Yapılandırmacı Kuram, Program, Gelişim

THE CONSTRUCTIVIST EDUCATION AND THE REVOLUTION OF PRIMARY EDUCATION IN TURKEY

Prepared by Serhat GÜNAY

Abstract

The primary objective of this thesis is to understand the development of primary education and the importance of constructivist education in the development of primary education in Turkey. The main proposition of the thesis is that in developed countries and Turkey, the most effective education is obtained by primary education programmes which are prepared according to constructivist theory.

In the study, literature research is used to collect data.

As the results, individual and social characteristics of primary education are examined, the theories that are used to develop the primary education programmes are viewed, the relations between these theories are observed, the history and the development of primary education applications in developed countries and Turkey is studied, and the importance of constructivist education in this development is identified.

Key Words: Primary School, Constructivist Theory, Programme, Development

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	vi
KISALTMALAR	vii
1. GİRİŞ	1
2.İLKÖĞRETİM	3
2.1.Toplumsal Yapı İçerisinde Eğitim.....	3
2.1.1. Örgün Eğitim.....	4
2.1.1.1.Okul Öncesi Eğitim.....	4
2.1.1.2. İlköğretim.....	5
2.1.1.3.Ortaöğretim.....	5
2.1.1.4.Yükseköğretim.....	6
2.1.2. Yaygın Eğitim.....	6
2.1.3. İnformal Eğitim.....	7
2.2. İlköğretimin Niteliği.....	8
2.2.1.İlköğretimin Toplumsal Niteliği.....	9
2.2.2.İlköğretimin Bireysel Niteliği.....	11
2.3. İlköğretimde Uygulanan Kuramlar.....	12
2.4. İlköğretim Kuramlarının Seçiminde Rol Oynayan Faktörler.....	16
2.4.1. Sosyal Faktörler.....	17
2.4.2. Siyasal Faktörler.....	19
2.4.3. Ekonomik Faktörler.....	20
2.4.4. Pedagojik Faktörler.....	21
2.5. Dünyanın Çeşitli Ülkelerindeki İlköğretim Uygulamaları.....	22
2.5.1. Almanya’da İlköğretim Uygulamaları.....	22
2.5.2. Fransa’da İlköğretim Uygulamaları.....	23
2.5.3. Danimarka’da İlköğretim Uygulamaları.....	24
2.5.4. Amerika Birleşik Devletlerinde İlköğretim Uygulamaları.....	24

3. TÜRKİYE’DE İLKÖĞRETİM EĞİTİM VE ÖĞRETİMİ	25
3.1.Cumhuriyet Öncesi Selçuklu-Osmanlı Dönemi İlköğretim.....	25
3.2.Cumhuriyet Dönemi İlköğretim.....	28
3.2.1. İlköğretim Eğitim ve Öğretim Politikaları.....	28
3.2.1.1. Atatürk Dönemi İlköğretim.....	28
3.2.1.2. İnönü Dönemi İlköğretim.....	32
3.2.1.3. Demokrat Parti Dönemi İlköğretim.....	34
3.2.1.4. İlköğretimde Planlı Yıllar.....	35
3.2.1.5. Sekiz Yıllık Kesintisiz Eğitimin Kabulü.....	38
4. YAPILANDIRMACI EĞİTİM	40
4.1. İlköğretim Programlarını Oluşturan Öğretme-Öğrenme Kuramları.....	42
4.1.1 Davranışçı Öğrenme Kuramı.....	41
4.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	46
4.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı.....	48
4.2. Yapılandırmacı Eğitim Programı Uygulamaları.....	53
4.3. Türkiye’de Yapılandırmacı Eğitim Programına Geçiş Nedenleri.....	55
4.3.1. Yapılandırmacı Eğitimin Tarihi.....	55
4.3.2. Pedagojik Açıdan Yapılandırmacı Eğitim Anlayışına Geçiş Nedenleri.....	56
4.3.3. Sosyal Açıdan Yapılandırmacı Eğitim Anlayışına Geçiş Nedenleri.....	57
4.4. Türkiye’de Yapılandırmacı Eğitim.....	58
SONUÇ	60
KAYNAKLAR	62

I.BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitim çabalarının genel amacı, yetişmekte olan çocukların ve gençlerin topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu uyumun gerçekleştirilmesi için, bireylerin yetenekleri eğitim yolu ile en son sınırına kadar geliştirilir ve insan davranışları, milli eğitimin amaçları doğrultusunda değiştirilir (Gürkan ve Gökçe, 1999).

İlköğretim eğitim süreci içinde en önemli öğretim kademesi olma özelliği taşımaktadır. İlköğretimin bireyin yetişkin yaşamında alacağı görevler için hazırlanmasında önemli bir rolü vardır. İlköğretim kademesinde kazanılan bilgi ve beceriler diğer öğretim kademelerinde kazanılacak bilgi ve beceriler için temel oluşturmaktadır (Gürkan ve Gökçe, 1999).

Türkiye coğrafi, siyasi ve ekonomik özellikleri nedeniyle dünya üzerinde önemi giderek artan bir ülke olma özelliğine sahiptir. Türkiye'deki ilköğretim eğitiminin gelişimi ve tarihçesi diğer gelişmiş dünya ülkeleri ile birlikte incelendiğinde, ilköğretim programlarında günümüze kadar kullanılan en verimli öğrenme yaklaşımının yapılandırmacılık olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçları; ilköğretim eğitimi bireyler ve toplumlar için büyük niteliklere sahiptir. Dünya üzerindeki gelişmiş olan ülkeleri incelendiğinde çoğunun ortak paydası ilköğretim eğitime yeterli önemi vermiş olmalarıdır. Türkiye'deki ilköğretimin eğitiminin gelişimi incelendiğinde ise geçmişten günümüze kadar, ilköğretim adına alınan en doğru karar yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre hazırlanan ilköğretim programlarının uygulamaya konulmasıdır. Araştırmanın ilköğretimin niteliği, Türkiye'de ilköğretim eğitiminin gelişimi ve tarihçesi, yapılandırmacı eğitimin önemi ile ilgili araştırmalara katkı sağlaması beklenmekte olup, yapılandırmacı eğitim uygulamalarının tüm ilköğretim okullarında aynı verimle uygulanması umut edilmektedir.

Araştırmamızın kuramsal bölümü oluşturulurken literatür taraması yapılmıştır.

Tezin birinci bölümünde; toplumsal yapı içerisinde eğitim kavramından bahsedilip, ilköğretimin toplumsal ve bireysel niteliği ve öneminden bahsedilmiştir. Daha sonra ilköğretim kademesinde uygulanan öğrenme kuramlarından ve bu kuramların seçiminde rol oynayan etmenlerden bahsedilip, bu etmenler incelenmiştir. Ardından Dünya'nın çeşitli ülkelerindeki ilköğretim uygulamalarına örnekler verilmiştir. Bu ülkelerdeki ilköğretim gelişimi ve tarihçeleri hakkında bilgiler verilmiştir.

Tezin ikinci bölümünde ise; Türkiye'de ilköğretim eğitim ve öğretimi tarihçesi ve gelişimi hakkında bilgi verilmiştir. Türkiye'de Cumhuriyet öncesi dönemden başlayarak, Cumhuriyetin kuruluş yılları, kalkınma planlarının uygulamaya konulduğu yıllar, sekiz yıllık kesintisiz eğitimin kabul edildiği yıllarda dahil olmak üzere, günümüze değin ilköğretim kavramının geçirdiği değişim ve gelişim hakkında bilgiler verilmiştir.

Tezin üçüncü bölümünde ise; ilköğretim programlarını oluşturan öğretme-öğrenme kuramlarından detaylı bir şekilde bahsedilip, yapılandırmacı öğrenme kuramının önemi hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra Türkiye'de yapılandırmacı eğitim program uygulamalarına geçiş nedenlerinden, geçiş sürecinden ve uygulamalardan bahsedilmiştir. Teorik bilgiler bir bütün halinde değerlendirilerek sonuç bölümü oluşturulmuştur.

II. BÖLÜM

İLKÖĞRETİM

2.1. Toplumsal Yapı İçerisinde Eğitim

Eğitim genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir. (Demirel, 2003,s. 6) 1900'lerden günümüze kadar; bilgi öğrenme ve öğrendiklerini uygulama olarak ifade edilen eğitim bugün, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yolu ile kasıtlı olarak istendik yönde değişiklik meydana getirme süreci olarak ifade edilmiştir. Birey, doğuştan getirilmeyen, sonradan kazanılan davranışlarını eğitim yolu ile kazanır.

Eğitim yolu ile bireylerin davranışlarında meydana getirilen değişmelerin bütün toplumu etkilemesi kaçınılmazdır. Bireylere meydana gelen davranış değişiklikleri toplumun en küçük sosyal kurumu olan aileden başlayarak zamanla tüm toplumu etkilemektedir. Buradaki değişme dediğimiz olgu, başta ekonomik büyüme olmak üzere her türlü toplumsal, siyasal, yönetsel gelişmeyi kapsar (Ünal ve Ada, 2001).

Eğitim ve toplum arasında bir içiçelik ilişkisi bulunur. Eğitimsel toplumsal bir kurumdur ve her toplumda eğitim vardır. Eğitimin toplumsal işlevlerinin başında toplumsal devamlılığı sağlamak gelir. Eğitim, toplumun sahip olduğu değer ve özellikleri, maddi ve manevi birikimi yeni nesle aktarır. Bugünkü toplumlar, geçmişten gelen belirli kültürel özelliklerin yeni nesillere aktarılmasıyla oluşmuştur. Eğitim kurumları aracılığıyla toplumu oluşturan bireylerin konum ve rollerinde değişmeler meydana gelmektedir. Bu değişikliklerde toplumda, işbirliği, rekabet gibi hareketlilik unsurlarını oluşturur. Eğitim öncelikle toplumun yapıtaşını kabul edilen ailede başlar, ardından sokakta, okulda, çalışılan kurumlarda devam eder. Ancak ortaya çıkarılan ve devamında geliştirilen eğitim, amacına ve biçimine göre farklılıklar gösterebilir (Temiz Töre, E., 2005).

Eğitim amacı ve biçimine göre, eğitim sistemi örgün, yaygın ve algın olmak üzere üç genel kategoride incelenir (Ünal ve Ada, 2001).

2.1.1. Örgün Eğitim

Örgün eğitim, “ Kişilerin yaşama atılmadan, diğer bir deyişle iş ve meslek kollarında çalışmaya başlamadan önce okul ya da okul niteliği taşıyan yerlerde genel ve özel bilgiler bakımından yetişmelerini sağlamak amacıyla belli yasalara göre düzenlenen eğitimidir.”Örgün eğitim süreci okul öncesi eğitimden başlayıp üniversitenin sonuna kadar devam eden eğitim süresinden oluşmaktadır. Bu süre zarfında uygulanan eğitimde hiyerarşik bir düzen vardır. Bir üst eğitim kurumu, bir alt eğitim kurumuna dayanır (Demirel ve Kaya, 2005).

Örgün eğitim kurumları, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarından oluşmaktadır. Eğitim sistemi olarak, genellikle mesleğe yönelik programlara ağırlık vermekle birlikte, bir üst eğitim kurumuna öğrenci hazırlamaya yönelik programları da kapsar (Ünal ve Ada, 2001).

Okul öncesi kurumlar içinde kreşler, anaokulları, ilköğretim kurumlarında ilk ve orta okulların birleştiği sekiz yıllık ilköğretim okulları, ortaöğretim kurumları içinde, genel, mesleki ve teknik liseler, yükseköğretim kurumları içinde de üniversitelere bağlı fakülte, enstitü ve yüksek okullar yer almaktadır (Demirel ve Kaya, 2005).

2.1.1.1 Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, ilköğretim çağına gelmemiş olan 3-6 yaş aralığındaki çocukların eğitimini kapsar. Eğitim sürecinin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini gerçekleştirip, iyi alışkanlıkları kazanılmasını sağlamak ve Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır. Okul öncesi eğitimi, çocuğun yaşamındaki ilk gerçek sosyal deneyimdir. Asıl önemi, çocuğun zihinsel ve duygusal gelişimi için okul öncesi eğitimi yıllarının çok önemli yıllar oluşudur. Okul öncesi eğitim kurumları çocukların sağlıklı gelişmesi için gerekli sosyal ve fiziki çevreyi sağlar. Bu eğitim kurumları bağımsız ana okulları olarak kurulabildiği gibi, gerekli görülen yerlerde ilköğretim kurumlarına bağlı ana sınıfları olarak halinde de açılmaktadır (Ünal ve Ada, 2001).

Okul öncesi eğitimde, üç farklı gelişme grubu temel alınmıştır. Buna göre; 0-36 ay (0-3 yaş) kreş, 37-60 ay (4-5 yaş) anaokulu ve 61-72 ay (6 yaş) anasınıfıdır. Bu kurumlarda 0-72 ay çocukların; toplumun kültürel değerleri doğrultusunda çok

yönlü gelişimlerini yönlendiren, duygu gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde onlara yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etme ve öz denetim becerileri kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir. Okul öncesi kurumlar, bir üst eğitim kurumu olan ilköğretimin devamlılığı açısından büyük önem taşımaktadır. Çocuk, ilköğretim öncesinde “okula hazır oluşu” okul öncesi kurumlarda aldığı eğitim ile gerçekleştirir (Demirel ve Kaya, 2005).

Okul öncesi kurumlardaki eğitim döneminde, çocukların bu döneme özgü temel gelişim ödevlerini başarabilmeleri için, anne babalar ve öğretmenlere önemli görevler düşer. Çocukların kendi seçimleri doğrultusundaki girişimleri desteklenmeli, kendi seçimlerini yapmaları doğrultusunda cesaretlendirilmelidir (Yeşilyaprak, B., 2006).

2.1.1.2. İlköğretim

İlköğretim; eğitim sisteminin ilk, orta ve yüksek şeklinde kademelere ayrıldığı ülkelerde, okul sisteminin yapısını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Gürkan ve Gökçe, 1999).

İlköğretim 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim-öğretimini kapsar. İlköğretim, kız ve erkek bütün bireyler için zorunludur ve devlet okullarında parasız olarak verilmektedir. İlköğretim, eğitim sürecine tabi tutulan çocukları topluma, hayata, bir üst basamaktaki eğitim kurumlarına hazırlamayı hedefler. İlköğretimin amacı; çocukların iyi birer yurttaş olarak yetişmesini sağlayıp, onlara gerekli bilgi, beceri ve davranış ve alışkanlığın kazandırılması için uygun ortamlar sağlar (Ünal ve Ada, 2001).

İlköğretim kurumları 8 yıllık ilköğretim okulları, yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ile özel eğitime muhtaç çocuklar için kurulan okullar ve sınıfları kapsamaktadır (Demirel ve Kaya, 2005).

2.1.1.3 Ortaöğretim

Ortaöğretim, ilköğretime dayalı en az dört yıllık eğitim ve öğretimi kapsar. Ortaöğretim kurumlarının eğitim sistemimiz içindeki görevi, öğrencilere asgari düzeyde ortak bir genel kültür vermek, uygulanacak çeşitli programlarla onları ilgi

ve yetenekleri ölçüsünde mesleğe, yüksek öğretime ve iş yaşamına yönlendirmektir. Bu kurumların eğitim sistemimiz içinde en önemli görevi, öğrencilere asgari ortak bir genel kültür vermek, uygulanacak çeşitli programlarla onları ilgi ve yetenekleri ölçüsünde mesleğe, yüksek öğretime ve iş yaşamına hazırlamaktır (Demirel ve Kaya, 2005)

Ortaöğretim , belirtilen amaç ve görevler çerçevesinde kendi içinde genel ortaöğretim ve mesleki teknik ortaöğretim olmak üzere ikiye ayrılır. Genel ortaöğretim öğrencileri bir üst eğitim kurumuna hazırlamayı amaçlar nitelikte bir sürece sahip iken, mesleki teknik ortaöğretim ise öğrencileri ağırlıklı olarak iş alanlarına yönlendiren programları uygular. Genel ortaöğretim başlığı altında da ele alınan liseler amaçlarına göre; teknik lise, meslek lisesi, imam-hatip lisesi gibi isimler alırlar.(Ünal ve Ada, 2001)

2.1.1.4. Yüksek Öğretim

Yüksek öğretim, ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yüksek öğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar. Bu kurumlar ülkelerin sosyal, ekonomik, kültürel ve bilimsel kalkınmalarında önemli görevler üstlenirler. (Demirel ve Kaya, 2005)

Yüksek öğretim kurumları, çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içerisinde ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile, orta öğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim öğretim yaparak bireyin bir meslekte en üst düzeyde uzmanlaşmasını sağlayan eğitim sisteminin en üst basamağını oluşturan kurumlardır.Yüksek öğretim kurumları, üniversiteler ile birlikte üniversitelere bağlı fakülte, enstitü ve yüksek okullardan oluşur. (Ünal ve Ada, 2001)

2.1.2. Yaygın Eğitim

Yaygın eğitimi, örgün eğitim olanaklarından daha önce hiç yararlanmamış olanlara, devam ettikleri okullardan erken ayrılanlara ve mesleki alanlarında daha yeterli düzeye gelmek isteyenlere uygulanan eğitim sistemi olarak tanımlandırırız. Yaygın eğitim, örgün eğitim kurumlarının dışında eğitim görenler için uygulanan kısa ve uzun dönemli eğitimidir. (Demirel ve Kaya, 2005)

Yaygın eğitim genellikle mesleğe yönelik programlara ağırlık vererek, örgün eğitimin bir bakıma bu konudaki boşluğunu tamamlamaktadır (Ünal ve Ada, 2001).

Halk Eğitimi, çeşitli merkezlerde açılan kurslar, resmi ve özel kurum ve işyerlerinde düzenlenen hizmet içi eğitim seminerleri yaygın eğitim sistemi kapsamına girmektedir. Yaygın eğitim kavramı; çeşitli kalkınma planları, farklı kuruluşlar ve ilgili uzmanlarca değişik biçimlerde anlaşılmış, yorumlanmış ve tanımlanmıştır. Yaygın eğitim; halk eğitimi, yetişkinler eğitimi ve okul dışı eğitim gibi çeşitli adlar altında yapılan, ancak çoğu zaman aynı ya da benzeri faaliyetleri içine alan bir eğitim şeklidir. Bu açıdan bakıldığında içeriği ne olursa olsun, örgün eğitim dışında yürütülen eğitim faaliyetlerinin tümünü “yaygın eğitim” kavramı adı altında toplamak en doğru olanıdır (Gürkan ve Gökçe, 1999).

Yaygın eğitim kurumlarından en önemlisi olan, halk Eğitimi, yaygın eğitim sisteminin en verimli uygulandığı eğitim biçimidir. Günümüzde dünyada giderek artan bir öneme sahip olan halk eğitimi, genellikle on beş ya da daha ileri yaşlarda olup örgün eğitimin dışında bulunan kimselerin yararına sunulan ve gereksinimlere göre düzenlenen eğitimidir (Demirel ve Kaya, 2005).

Örgün ve yaygın eğitim, her ikisinin de belli bir plan ve program çerçevesinde yapılması, yani formal olmasından ötürü benzerlik taşımaktadır. Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş veya herhangi bir kademesinde bulunan ya da bu kademelerden çıkmış bireylere gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için örgün eğitimin yanında yahut dışında bireylerin; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte, çeşitli süre ve seviyelerde hayat boyu yapılan eğitim-öğretim-rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümüdür (Gürkan ve Gökçe, 1999).

2.1.3.İnformal Eğitim

Örgün ve yaygın eğitim kurumları dışında bireylere bilgi veren televizyon, radyo, gazete ya da diğer kişi, gruplar gibi canlı ve cansız tüm bilgi kaynakları algın eğitim kapsamında yer alır. Algın eğitim, nesilden nesile değerlerin, yeteneklerin ve kültür normlarının geçmesini sağlamaktadır. Kuşaklar arası uyum ya da çatışma da algın eğitim yoluyla öğrenilir. Genellikle birey çoğu zaman farkında olmadan bir

takım bilgiler kazanmakta ve de eski davranışlarını değiştirmektedir. Algın eğitim her zaman olumluya yönelik de olmayabilir (Ünal ve Ada, 2001).

İnformal eğitim, amaçlı ve planlı olmayıp, gelişigüzel şekillenebilmektedir. Bu şekillenmede esas olan bireyin gözlem ve taklit yetenekleridir. Burada oluşan eğitim, yaşamın içerisinde kendiliğinden oluşmaktadır. Mekan sınırlamasına ya da belirli bir plana sadık kalınarak hazırlanmış, sınırları önceden belirlenmiş programa ihtiyaç yoktur. İnformal eğitim, gelişigüzel kültürlenmeyle gerçekleşen eğitim olarak da adlandırılabilir. Algın eğitim, yaşam içinde kendiliğinden oluşan bir süreçtir. Diğer bir deyişle, böyle bir eğitim, belli bir plan ve program uygulanmadan, yaşam içinde kendiliğinden gerçekleşir. Amaçlı ve planlı değil, gelişigüzeldir. Bu nedenle bu eğitime “doğal eğitim” de denilmektedir. Kişi karşılaştığı durum ile etkileşimde buldukça farkında olmadan yeni şeyler öğrenir. İnformal Eğitim sürecinde iki önemli öğrenme yolu vardır. Bunlar; gözlem ve taklittir. Çok küçük ve ilkel toplumlarda eğitim tümüyle gelişigüzel yollarla gerçekleştirilir. Ancak gelişigüzel eğitim sürecinde insanlar istenmeyen zararlı alışkanlıkları da edinebilirler. İnformal eğitim öğrenmeleri, informal eğitim ana başlığı altında yer alıp, bu tür öğrenmeler ailede, sokakta, işyerinde, televizyon önünde, okulda, kısacası yaşam içinde kendiliğinden, gelişigüzel gerçekleşir (Demirel ve Kaya, 2005).

2.2. İlköğretimin Niteliği

Temel eğitim, toplumu meydana getiren vatandaşların sahip olması gereken ortak, bilgi, beceri ve davranışları ifade eder. İlköğretim, neredeyse tüm dünya ülkelerinde temel eğitim süresi olarak kabul edilmiştir. (Gürkan ve Gökçe, 1999)

Türkiye’de uygulanan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 1.maddesinde ilköğretim tanımı şu şekilde belirtilmiştir; “İlköğretim kadın, erkek, bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir.” İlköğretim gerek toplumsal, gerek ise bireysel olarak çoğu nitelikler taşır (Özcan, vd, 2005).

İlköğretim; bireyin ilk kez organize bir şekilde eğitim-öğretim olgusu ile karşılaştığı, gelişim açısından en kritik dönemleri yaşadığı, bir anlamda gelecek

öğretim yaşamının temellerini attığı bir süreçtir. Çocuk ve gençler için kaliteli bir geleceğin yolu, kaliteli bir ilköğretim sürecinden geçer (Gürkan ve Gökçe, 1999).

2.2.1. İlköğretimin Toplumsal Niteliği

Toplum ve eğitim arasında, insan varolduğundan beri süregelen bir ilişki vardır. Eğitim toplumsal bir olgu olduğu gibi, aynı zamanda eğitimin gerçekleşmesi için de çoğu zaman bir topluma ihtiyaç duyulur. Toplum, gereksinimlerini karşılamak için etkileşen, sınırları belli olan belli bir coğrafi ortamda yaşayan ve ortak kültürü paylaşan çok sayıdaki insanın oluşturduğu birliktir. Toplum varlık ve devamlılığı için eğitim her zaman bir gerekliliktir (Töre Temiz, E. 2005).

Toplumun oluşturan bireylerin, eğitim basamaklarından bir tanesi olan ilköğretim de eğitim başlığı altında kimi toplumsal nitelikler taşımaktadır. Bireyleri toplumsallaştırarak, toplumun kültürel mirasını genç kuşaklara aktararak, toplumun gereksinim duyduğu kişileri yetiştirerek, bireylerin gereksinmelerini karşılayarak ve toplumsal kalkınmaya yardımcı olmaya çalışan eğitim kurumlarının, temel basamağını oluşturan ilköğretim, eğitim yaşamının diğer basamaklarında da tekrarlandığı gibi, toplumsal bilincin oluşturulmasını, kültürel mirasın ve değerlerin yeni nesle aktarılmasını sağlar. İlköğretimin toplumsal niteliği sadece değerler ve kültürün aktarımından ibaret değildir. İlköğretim geçmiş ile gelecek arasındaki köprüyü oluşturduğu gibi bireye gündelik yaşamında toplum içerisinde birey olmasını, toplum değerlerine katılmasını, hak ve vazifelerini bilmesini sağlar.Çocuğu sosyalleştirerek onu insan yapan toplumdur. Toplum bunu eğitim yolu ile gerçekleştirir. Bu eğitimin temel basamağını da ilköğretim oluşturur (Demirel ve Kaya, 2005).

Demirel ve Kaya (2005) 'ya göreİlköğretim basamağı, insanların içinde yaşadıkları toplumun bir bireyi olabilmesi için, o toplumun kurallarını öğrenmesi, değer ve inançlarını benimseyip uygulaması ile devam edecek olan toplumsallaşma sürecinin, aileden sonra gelen temel basamağıdır. Toplumbilimcilere göre; toplumsallaşma olgusu toplumun içinde oluşmaktadır. İnsanın toplumsallaşma sürecinde ailesi, okul, yönetim birimleri, sivil örgütler, arkadaşlar, akran grupları, komşular ve buna benzer daha bir çok öge görev almaktadır. Ancak bunlardan, eğitim kurumları ve bilhassa temel eğitim basamağı olan ilköğretim, sistemli ve

planlı yapısı ile toplumsallaşma sürecinin en önemli unsurlarından birini oluşturmaktadır. Eğitim kurumları, toplumu oluşturan bireylerin ve diğer toplumsal kurumların eğitim gereksinimlerini karşılamak, toplumun uzun süre mutlu bir şekilde yaşamasını sağlamak üzere kurulmuştur.

İlköğretim, hemen hemen bütün ülkelerde, ülke vatandaşlarına temel eğitim sağladığı için, eğitim sistemleri içerisinde önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi eğitim her ne kadar sistemin ilk basamağını oluştursa da çoğu ülkede zorunlu kılınmadığı için, çoğu eğitimci tarafından ilköğretim, çocuğun eğitim dünyasındaki ilk basamağı olarak kabul edilmektedir. İlköğretim, uygulandığı ülke vatandaşlarına temel eğitimi sunması ile beraber ülkede ekonomik ve toplumsal kalkınmayı da sağlar. (Demirel ve Kaya 2005)

Dünyanın her ülkesinde, vatandaşların temel eğitimini oluşturan ilköğretim basamağı büyük bir önem taşımaktadır. Kandel'in söylediği gibi "İlköğretimin tarihi ulusun sosyal ve siyasal tarihinin özetidir" demiştir. Ülkelerin ilköğretim tarihlerini incelemek bizlere esasında o ülkenin toplum olma sürecinde geçirdiği değişim ve gelişim hakkında fikir verir (Gürkan ve Gökçe, 1999).

Buna bağlı olarak Ünal ve Ada ilköğretimin toplum açısından önemini açıklarken, ilköğretimin amacını şöyle belirtmişlerdir; "İlköğretimin amacı; çocukların iyi birer yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi beceri, davranış ve alışkanlığı kazanmasını, milli ahlaka uygun olarak yetişmesini, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır."

İlköğretimin toplumsal niteliği hiç şüphesiz ki ülke kalkınmasında çok büyük önem taşımaktadır. Dünyanın en gelişmiş, sanayileşmiş ülkeleri olan, kimi zaman G-7'ler olarak da adlandırılan ABD, İngiltere, Almanya, Japonya, Kanada, İtalya 20. yüzyıla ilköğretim ile ilgili sorunlarının neredeyse tamamını çözerek girmişlerdir. Zamanla hızlanarak artan ilköğretimdeki gelişmeler sonucunda bu ülkelerdeki bütünsel kalkınmayı, modernleşmeyi, ilköğretim bir önkoşul, zemin olarak desteklenmiş ve hızlandırılmıştır. Sanayileşmiş ülkelerdeki gelişmeyi desteklediğini somut örnekler ile gördüğümüz ilköğretim basamağı, günümüzde hala pek çok ülkede gereken önemi layığı ile görememektedir. Dünyanın pek çok yerindeki okur-yazar oranlarının düşüklüğü de bunu ispatlar niteliktedir. (Oktay ve Ramazan, 1992)

Günümüzde ilköğretim sorunlarını çözmüş olarak kabul gören ülkeleri incelersek, ülkelerin bu sorunlara çözüm arayışı ve çözüm buluş süreçlerinin ülke adına önemli kararlar alındığı savaş, ihtilal gibi kritik dönemler olduğunun farkına varırız. Örneğin, Fransa, 1789 İhtilali'nden hemen sonra çalışmalara başlamış, ülkedeki toplumsal dayanışmanın ve vatandaş bilincinin ancak temel eğitim ile sağlanacağını farkına varmıştır. Yine bir diğer sanayileşmiş ülke olan Almanya, 1713'lerde ilköğretimin toplumsal öneminin bilincine varmış ve ilköğretim ile ilgili sorunlarını 19. yüzyılda çözümlenmiştir. Sanayileşmiş ülkeler şayet ilköğretim alanındaki sorunlarını doğru zamanlama ile çözümlemeseydiler, günümüzde belki de yer edinemeyeceklerdi. Doğru zamanlama da ilköğretim eğitiminin gücünden yararlanılarak, bireylerin toplumsal sürece uyumu sağlanmış olup, birlik ve beraberlik gücünden yararlanılmıştır. Sadece geri kalmış ya da gelişmekte olan ülkelerde değil gelişmiş ülkelerde de eğitim yatırımları yapılırken, temel eğitimi oluşturan ilköğretim kademesine öncelik tanınmaktadır. Bireyler için kaliteli bir geleceğin yolunu, kaliteli bir ilköğretim süreci oluşturmaktadır. (Gürkan ve Gökçe, 1999)

2.2.2. İlköğretimin Bireysel Niteliği

İlköğretimin taşıdığı bireysel nitelikler gerek öğrenme psikolojisinde, gerek ise gelişim psikolojisinde genişçe yer kaplar. Bunun nedeni ilköğretim çağındaki çocuğun o yaşlarda, öğrenme ve sosyal beceriler kazanma çabalarının öne çıkmış olmasıdır. Eğitim sürecinin gerçekleşmiş olduğu 6-12 yaş aralığı Sigmund Freud'un psikoseksüel gelişim dönemlerinden gizil döneme, Erikson'un psikososyal gelişim evrelerinden ise başarılı olmaya karşı yetersizlik dönemine denk düşer. (Yeşilyaprak, B. 2006)

İlköğretim sürecindeki bireye, eğitimciler ve ana-babalar, hassasiyet ile yaklaşmalıdır. Öncelikle, çocuğun, hiç bir yönüyle yetişkinin bir örneği olmadığını bilmeleri gerekir. Çocuk, bedensel yapısı, zihinsel ve duygusal özellikleriyle bambaşka bir varlıktır. Kendine özgü dünyası, gelişme ve büyüme süreci vardır. Onun gelişmesi, yetişmesi çok değişik nedenlere bağlıdır. (Ercan, s.3, 2000)

İlköğretimin süreci boyunca bireye, kendi ilgi ve yeteneği ölçüsünde başarılı olabileceği fırsatlar yaratılır, yeterli öğrenme etkinlikleri planlanıp, gerçekleştirilirse, birey, toplum içerisindeki kimlik gelişimi ve değişimini sağlıklı bir biçimde tamamlayabilir (Yeşilyaprak,B., 2006)

Eğitim göstergelerinden en önemlisi öğretmenin niteliğidir. Öğretmenin niteliği, dolaylı yollarla, ilköğretim eğitiminin bireyi etkileme süreci içerisinde yer almaktadır. Öğretmen, kendisini bir model olarak benimseyen, gelişimin doğal bir sonucu olarak özdeşleşme gereksinimi olan ilköğretim çocukları için kritik bir önem taşır. (Gürkan ve Gökçe, 1999)

İlköğretim kurumları, diğer eğitim kurumları gibi bireyin toplumsal yaşam içerisinde kendi kimliğini oluşturması için gereksinimi olan davranışları kazanması için bireyin hem bilişsel, hem duyuşsal, hem de devinimsel yönlerden gelişmesini sağlamak üzere çabalar ve etkinlikler içine girer. Bir bütün olarak bireyin gelişimini sağlamak eğitimin görevidir. Birey gelişiminin başlangıç noktası sayılan ilköğretim de, bireyin topluma uyum sağlamasında, yaşamını sürdürmesinde ve daha bir çok bakımdan bireyin gelişiminde büyük önem taşımaktadır.(Demirel ve Kaya,2005)

2.3.İlköğretimde Uygulanan Kuramlar

Eğitim, her zaman yeniliklere ve gelişmeye açık dinamik bir kavramdır. Eğitim genel anlamda bireyde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanır. Eğitim sisteminin en önemli basamaklarından bir tanesi kabul edilen, ilköğretim eğitiminde de sistem sürekli olarak kendini yenilemeli ve geliştirmelidir.(Demirel, 2003, s.6)

Eğitim sistemlerinin şüphesizki en önemli basamağı, öğrenciye temelde birey olma unsurlarının kazandırıldığı ilköğretimdir. İlköğretim temelinde, tıpkı diğer eğitim sistemi basamakları gibi “öğrenme” kavramı etrafında şekillenmektedir. Çünkü tanım itibari ile öğrenme, eğitimsel etkileşimle ilgili hemen her şeyi kapsamaktadır. (Demirel ve Kaya, 2005)

Eğitim dünyasında öğrenme kavramının bir çok tanımına rastlamaktayız. Bu kavram farklılıklarının temelinde de bireyin öğrenme sürecinin farklı kuramlarla farklı yollardan şekillendirilmesi ile ilişkilidir. (Demirel, 2003, s. 9)

İlköğretimde uygulanan öğrenme kuramlarını üç ana grupta toplayabiliriz.Bunlar davranışçı, bilişsel ve yapısalcı öğrenme kuramlarıdır.

Saydığımız bu kuramlar ilköğretim programlarının şekillenmesinde, sınıf içi uygulamalarda, öğretmenlik mesleğinin uygulamalarında etkisini göstermiştir. Saydığımız kuramların bir çoğu günümüzde program hakimiyetine sahip olmasalar da, ilköğretim uygulamalarında hedeflerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan olarak sınıflandırılması ile birlikte, günümüzde de hala saydığımız kuramların tümünden yararlanılmaktadır. (Demirel ve Kaya, 2005)

Davranışçılık, 20.yüzyılın başlarından 1970'lere kadar ortak eğitim düşüncesi olarak kabul görmüştür. Kuramın amacı, bireyin gözlenebilir davranışlarını incelemek ve davranışı ortaya çıkaran nedenleri ortaya çıkarmaktır. Bu inceleme sırasında, davranışın ortaya çıkmasını sağlayan uyaran ve bu koşullar altında gözlemlenen davranışlar olarak tanımlanan tepkiler üzerinde yoğunlaşılır. (Demirel ve Kıroğlu, 2005)

Kuram savunucularına göre; davranışlarımız yaşadığımız çevre tarafından belirlenmektedir. Birey davranışların şekillendirilmesinde pasif alıcı konumundadır. Bireyin sadece gözlenebilir davranışları incelenmektedir. Bireyin içsel süreci göz önünde bulundurulmaz. Bu yüzden de eğitimcilerin bir çoğuna göre davranışçı kuram daha çok "psikomotor davranışlar"ın öğrenmesine açıklık getirmektedir. Bu düşünce ile davranışçı kuramın bireyin temel eğitim basamağını oluşturan ilköğretim kademesinde büyük bir rol oynayabileceğini söyleyebiliriz. İlköğretime başlayan çocuklara hayat içerisinde sürekli olarak tekrarlanacak temel sorumlulukların, davranışların öğretilmesinde kuramdan rahatlıkla faydalanılmıştır. (Yeşilyaprak, B., 2006)

Davranışçı kuram savunucularının bu düşünceleri 1970'lere kadar ilköğretim programlarına yansımıştır. İlköğretim programları hazırlanırken seçilen hedeflerin gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarla tanımlanması, davranışçı kuramın ilköğretim programları üzerindeki en büyük etkilerinden biridir. (Açıkgöz, 2004, s. 84)

Davranışçılık kuramı "Geleneksel Eğitim" diye tabir edilen eğitim düzenlemesinin de içeriğini oluşturmaktadır. İlköğretim programlarında ve uygulamalarında yakın tarihe kadar karşımıza çıkan geleneksel eğitim anlayışı ile, bireyler tek tip insan modeline göre yetiştirilmekte ve merak duygularından yoksun bırakılmaktaydı. (Açıkgöz, 2004, s.78)

Ders içerisinde, öğrenme gerçekleşirken bireylerin hangi etkinliklerde bulunacakları önceden kendileri adına, öğretmenler yada eğitim uzmanları tarafından kararlaştırılırdı. Hazırlanan etkinliklerdeki hedef cümlelerinin sınırları keskin çizgiler ile çizilmişti. Etkinlik sonrası sorulan sorular da bireyin dikkatini sadece ders içerisinde işlenen içeriğe çekme yönündeydi. Bireye sunulan etkinliklerde açık uçlu sorular neredeyse hiç yer almamaktaydı. Ders içerisinde bireye önceden hazırlanarak sunulan etkinlikler, tek tip düşünen bireyler yetiştirilmek istenmekteydi. Davranışçı yaklaşımın ortaya koyduğu ilkeler sınıf ortamında işe koşulabilir. İstenmeyen davranışı söndürme, istenilen davranışı pekiştirme, genellemeyi sağlama, ipuçlarını kullanma gibi ilkeler ile öğrenci davranışını biçimlendirmek olasıdır. (Yeşilyaprak, B., 2006)

Kuram bireylerin koşullama ya da biçimlendirme ile öğrenebileceği görüşünü savunmaktaydı. Örneğin, öğretmen tarafından istenilen davranışı gösteren öğrenciye “afetin” gibi sözel pekiştireçler ya da iyi bir not verilerek öğrenciye kazandırılan davranışın gelecekte de tekrar gerçekleştirilmesi sağlanmaktaydı. Kuram savunucuları, bireyin öğrenmelerinin birbiriyle ilişki içerisinde olduğunu savunurlar. İnsanların, karşılaştıkları problemlerin çözümünde genellikle geçmişte yaşadığı benzer durumları göz önüne aldıkları ileri sürerler. Yeni bir problemle karşılaştıklarında ise, bireyin deneme-yanılma yoluyla yeni çözümler üreteceği kabul edilir. Davranışçı yaklaşımlarda önemli olan gözlenebilen, başlangıcı ve sonu olan, dolayısı ile ölçülebilen davranışlardır. Kuram ilköğretim basamağında uygulanırken de, bu düşünceler sadık kalmıştır. Davranışçılık akımının hakim olduğu zamanlarda hazırlanan ilköğretim programları çerçevesinde hazırlanmış ders kitapları, envanterler, bireye yeni fikirler üretme imkanı tanımadan, deneme-yanılma yoluyla tek doğru olarak kabul edilen, çözüme ulaştırmaya çalışmışlardır. (Demirel, 2005, s. 89)

Kuramın işleyişinde pekiştireç ve tekrarların önem kazanması, hiç şüphesiz ki davranışçı yaklaşımın daha çok psikomotor davranışların açıklamasında rol oynadığı görüşünü desteklemektedir. Kuram psikomotor davranışların açıklanması açısından taşıdığı önem ile ilköğretim için büyük bir önem teşkil etmektedir. Çünkü birey, temel psikomotor becerilerinin çoğunu ilköğretim çağında kazanmaktadır. Ancak sadece psikomotor becerilere yönelik hazırlanmış hedefler ile hazırlanmış ilköğretim

programları ile sağlıklı bir temel eğitimi sunulması imkansız gibi gözükmekteydi. Sonuç itibari ile birey gelişim psikolojisinde de yer verildiği gibi öğrenmeyi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak algılamaktaydı. Bunlardan birinin ya da bir kaçının eksikliği eğitimde sağlıklı bir ilerleme sağlanmasını engellemekteydi. Bu düşüncelere hakim olan eğitim psikologları ve öğrenme kuramcıları zamanla davranışçı yaklaşımın ilköğretimde yeterli eğitim-öğretimin kazandırılmasında yeterli olmayacağına karar verip, kuramdan gitgide uzaklaşmaya başlamışlardır. (Demirel ve Kaya, 2005)

Davranışçı yaklaşım hakkında sahip olunan fikir ayrılıkları zamanla yeni bir kuramın doğması zorunluluğunu getirmiştir. Eğitim dünyası yeni oluşturulacak bu kuramda bir önceki kuramın neredeyse yok saydığı bireyin içsel sürecine ağırlık vermeye karar vermişlerdi. Bu düşüncelerin devamında da eğitim dünyasında Bilişsel Alan Kuramı kendini göstermeye başlamıştır. (Açıkgöz, 2004, s.81)

Bilişsel alan öğrenmeyi, doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreç olarak ifade eder. Davranışçı yaklaşımın gözlenebilir davranışlar ile öğrenmeyi açıklamasına karşı, kuram bireyde içsel olarak oluşan bilişsel değişiklikleri de öğrenme süreci içerisinde incelemiştir. Kuramın savunucuları Gestalt akımı öncüleri; Wertheimer, Köhler, Kofka ile Piaget, Bruner ve Asubel'dir. Davranışçı akımın eğitimin amaçlarını davranış yönünden tanımlar ve bu davranışları oluşturacak deneyimlerin neler olması gerektiğini belirler. Onlara göre okuldaki eğitimin dış dünyaya *transfer edilebilmesi* için her ikisi arasındaki benzerliklerin artırılması gerekir. Bilişsel akımın öncüleri ise öğrencilerin zihinlerinde durumlara ilişkin *ilkeler* kazandırmayı tercih ederler. (Demirel ve Kıroğlu, 2005)

Kuramlar arasındaki belki de tek ortak görüş, “yaşantı yoluyla meydana gelen kalıcı izli davranış değişikliği” öğrenme tanımıdır. Ancak bilişselciler öğrenmede sadece yaşantının yeterli olacağını düşünmeyip, bireydeki bilgi birikiminin öneminden de bahsetmişlerdir. (Açıkgöz, 2004, s. 84)

Bilişsel kuram, ilköğretimde belki de ilk defa yaşayarak öğrenme modelinin temellerini atmaya başlamıştı. İlköğretim çağındaki birey bilgiyi öğretmeninden hazır almaktansa, bilgiyi işleyerek oluşturmakta ve nasıl kullanacağı hakkında fikir edinmekteydi. Burada söz edilen farklılık aslında bireyin öğrenme süreci ile ilgilidir. Kuram savunucularına göre öğrenme, öğrenenin edilgen olmadığı etkin olduğu bir

süreçtir. Öğrenen bu süreç içerisinde, kendi öğrenmesini kontrol edebilir ve yapılandırabilir. Süreç sonunda gerçekleşen öğrenme, bireyin gerek önceki öğrenmelerinden gerekse bilgiyi işleme yöntemlerinden etkilenmektedir. (Yeşilyaprak, B., 2006)

Bilişsel kuram ve davranışçı kuram her ne kadar birbirinden farklı gibi gözükselerde, aslında birbirini tamamlayıcı özelliklerini göz önüne alarak akım temsilcilerinin görüş birliği içerisinde olduğunu söyleyebiliriz. İki kuramda da aslında bakıldığında, bireyin davranışlarının tekrarı yolu ile öğrenme olayının gerçekleşmesi istenmektedir.(Açıkgöz, 2004, s.81)

Son yıllarda ilköğretim dahil, tüm eğitim basamaklarında eğitimcilerin ilgisini çeken yapılandırmacı kuram, 20. yüzyılın başlarından itibaren gelişmeye ve eğitim programlarına temel oluşturmaya başlamıştır. Ancak kuramın felsefi temellerini araştırdığımızda kuramın düşüncelerinin 18.yüzyıla kadar dayandığını görmekteyiz. Piaget'in zihinsel gelişim ilkeleri üzerine temellendirilen kuram, Vygotsky'nin eğitim üzerine yaptığı araştırmalardan da etkilenmiştir. Kuram geleneşek öğretim uygulamalarına eleştiri niteliğinde doğmuştur. Önceki kuramlar bilgi tekrarlarını, pekiştireç ve tekrarları savunurken, yapılandırmacılık bunları yok sayıp, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması üzerinde durmuştur. İlköğretim programlarında yapılandırmacı kuramın uygulanışı doksanlı yıllardan itibaren büyük bir ivme kazanmıştır. Ülkemizde uygulananın temelleri ise yedi sekiz sene evveline dayanmaktadır. (Açıkgöz, 2004, s.84)

Yapılandırmacı kuram sınıflarda uygulanırken, öğretmen rehber konumundadır, öğretmenin görevi bilginin sağlıklı şekilde bireye transferini sağlamak ve birey tarafından bilginin yeniden yapılandırılması sırasında yardımcı olmaktır. Öğrenen birey daha önceki kuram uygulamalarındaki gibi pasif konumda değil, bilgiyi yapılandıran aktif konumdadır. (Demirel ve Kıroğlu, 2005)

2.4. İlköğretim Kuramlarının Seçiminde Rol Oynayan Faktörler

Öğrenmenin doğasını “Ne? Niçin? Nasıl?” soruları ile inceleyip değişik sonuçlara varan farklı kuramlar 20. yy. boyunca öğrenme psikolojisi başlığı altında yer almışlardır. Günümüzde ise, öğrenmenin nasıl oluştuğunu açıklayan üç temel

kuram bulunmaktadır. Bunlar, davranışçı kuram, bilişsel kuram ve yapılandırmacı kuramdır. (Yeşilyaprak, B., 2006)

Öğrenme, yaşantı sonucu davranışta meydana gelen nispeten sürekli bir değişikliktir (Yeşilyaprak, B., 2006) Genel anlamda öğrenmeyi ise varolan toplumsal duruma, kurallara ve kültürel gereklere ayak uydurma biçimi olarak tanımlarız. (Kaya ve Demirel, 2005) Bu tanım üzerinden düşünürsek, öğrenmeyi şekillendiren kuramların seçiminde sosyal, siyasal, ekonomik ve pedagojik bazı faktörlerin rol oynadığını söyleyebiliriz.

2.4.1. Sosyal Faktörler

Yaşadığı çevreye uyum sağlamaya açık olarak dünyaya gelen insan, belirli bir toplumsal çevre içerisinde dünyaya gelmektedir. Onun, belli bir toplumsal sınıfa ait olan, eğitimden az çok haberdar olan anne-babası vardır. Ancak anne-babalar birçok doğru ve yanlış bilse de, sadece birer bireysel varlık değildirler. Esasında onlar, geçerli gelenekleri, değer yargılarını, ön yargıları ve toplumsal zorlamaları simgelemektedirler. Tabii aynı anne-babalar, başa çıkamadıkları, belki de zaman içerisinde bastırdıkları çatışmaları da simgelemektedirler (Demirel ve Kaya, 2005)

İlk eğitimin ailede verildiğini göz önüne alındığında, anne-babanın eğitim adına taşıdıkları bu misyonlar yok sayılamaz. Her ne kadar yeni öğrenmeler ile anne-babaya olan bağımlılık azalsa da, eğitim alanında tam bir bağımsızlaşmadan söz edilemez. Bu yüzden de bireyin eğitiminin temel basamağı olarak kabul edilen ilköğretim eğitimi şekillendirirken kullanılmakta olan kuramların seçiminde, sosyal faktörleri göz ardı etmemiz mümkün değildir. Bu sosyal faktörlerin kabulü ile birlikte, ilkel toplumlarda aile ve sosyal çevrenin yüklediği toplumsal değerleri yeni nesle aktarma görevini, günümüzde artık büyük oranda okullar tarafından gerçekleştirildiği söylenebilir. (Temiz Töre, E., 2005)

İlköğretim eğitiminde, eğitim görececek bireylerin yaşadığı toplumların sosyal özellikleri birbirinden farklıdır. Öğrenme sürecinde değişime uğrayan davranışların çevre tarafından belirlendiği ve kontrol edildiği (Açıkgöz, 2004, s.79) düşüncesini savunan davranışçı kuramı seçen ve ilköğretim uygulamalarında kullanan bir toplumun gelenekçi bir toplum olduğunu söyleyebiliriz. Aynı topluma öğrenmelerin

zihinsel ya da bilişsel yönleri ile ilgilenen, öğrenme sürecine önem veren bilişsel kurama göre şekillendirilmiş bir eğitim uygulamak son derece yanlış olacaktır.

Temel eğitimde uygulanan kuramların seçiminde rol oynayan sosyal faktörler, içerisinde toplumların okuryazarlık oranları da önem taşımaktadır. (Fitcher, 2002) Okuryazar oranı düşük olan toplumlarda bireye araştırmaya yönelik, bilgiyi yapılandırmaya yönelik bilişsel ya da yapılandırmacı kuramlar uyguladığında sorunlar ile karşılaşılabilir. Çünkü belirli bir bilgi birikimi olmayan birey, uygulanan kuramlarda bocalayabilir. (Yeşilyaprak, B. 2006)

Kuram seçiminde rol oynayan bir diğer önemli sosyal faktör ise, toplumların yapılarıdır. Toplumların yaşayış biçimleri ve yapıları bireylerin okuryazar oranlarını etkilemektedir. Komünal toplumlar okuryazar oranlarında ciddi problemler yaşarken, birliksel toplumlar ise okuryazar oranları açısından daha iyi konumdadırlar. (Fitcher, 2006) Okuryazar oranlarındaki bu dağılımda, toplumların eğitim uygulamalarında seçilecek kuramları etkilemektedir.

Okullar bir toplumun bireylerini yetiştirmek, onları başarılı bir yaşama hazırlamak için vardır. Ancak geleneksel eğitim sisteminin temelini oluşturan davranışçı kuram bu işlevi yerine getirememekte, çağdaş toplumların gereksinimlerine uygun mezunlar verememektedir. (Açıkgöz, 2004, s. 4)

Toplumların ilköğretim uygulamalarında yer alacak kuramların seçiminde, topluma hakim olan felsefi akımlarda önem taşımaktadır. Örnek olarak, uzun yıllardan beri, Dünya'nın pek çok ülkesinde pozitivist/akılcı felsefi eğitim ve bilim dünyasında hakimiyetini kurmuştu. Bu akıma göre, bilgi nesnedir ve bireyler arasında değişmeksizin aynen aktarılabilir. Bu akımın öncülüğünde hareket eden toplumların ilköğretim eğitimlerinde de davranışçı kuram kullanılmaktaydı. Günümüzde ise okur yazar oranları yüksek olan toplumlar yapılandırmacı/ yorumlamacı felsefi akımın gerçekliğini kabul etmiş ve ilköğretim uygulamalarında yapılandırmacı öğrenme kuramını kullanmaya başlamıştır (Demirel ve Kıroğlu, 2005)

2.4.2. Siyasal Faktörler

Birden çok insanın bir arada yaşadığı toplumsal yaşamda mutlaka yöneten ve yönetilenler vardır. Yöneten ve yönetilenlerin olduğu her yerde de, bir çıkar ve iktidar çekişmesi vardır. Toplumda yaşayan bireylerin refah ve mutluluklarının sağlanması ve onların davranışlarının belli kurallar çerçevesinde düzenlenmesi de eğitim yolu ile gerçekleşir. Günümüzde çağdaş toplumların yönelimlerinde temel aldıkları siyasal model demokrasidir. Devletler, örgün eğitim kurumlarında uygulayacakları programları şekillendiren kuramları toplumunun özelliklerini göz önüne alarak, seçmelidir.(Demirel vd., 2005)

Günümüzde ilköğretim eğitimini de bünyesinde bulunduran örgün eğitim, siyasal toplumsallaştırma sürecinde etkin bir araç olarak görülmektedir. Bireylerin ilköğretim eğitiminden sağlıklı bir biçimde yararlanabilmeleri için, kuram seçiminde siyasal faktörler de göz önüne alınmalıdır. Bu siyasi faktörler, ülke yönetiminden başlayarak pek çok nedene dayandırılabilir. Toplumlarda ilköğretim eğitiminde dikkat edilen en büyük nokta ise bireyin siyasal toplumsallaştırma içerisinde yer almasını sağlamaktır. Okullardaki siyasal toplumsallaştırma, hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan olmaktadır. Birey bir taraftan vatan, millet, demokrasi sevgisi gibi duygularla donatılırken diğer taraftan bu kavramların anlam ve önemini, ülkesinin siyasal yapısını, yönetim biçimini, hak ve özgürlüklerini, ödev ve sorumluluklarını öğrenir (Temiz Töre, E., 2005)

Bireyin yaşadığı topluma uyumunu sağlayan siyasal toplumsallaştırma uygulamalarının uygulanış biçimleri ve derecesi kuram seçimlerinde etkilidir. Toplumsallaştırmayı daha katı uygulayan, bireyin öğrenme sürecine önem vermeyen, sadece tek tip vatandaşlar yetiştirmek isteyen toplumlar davranışçı kuram ile temel eğitimlerini şekillendirirken, topluma uyumun yanı sıra, bireyin öğrenme sürecine önem veren, bireye farkındalık kazandıran toplumlar ise bilişsel kuramları eğitim uygulamalarında kullanırlar. Okullar, ortam yönüyle demokrasiye ve demokrasi eğitimine uygun olmanın ötesinde, bu eğitimi vermekle görevli kurumlardır. Toplumdaki demokrasi eğitiminin sağlıklı bir biçimde ilköğretim eğitiminde uygulanması için de, hangi siyasal faktörlerin eğitim kuramları seçiminde rol oynayacağına dikkatle karar verilmelidir. (Töre Temiz,E., 2005)

2.4.3. Ekonomik Faktörler

Günümüzde artık öğretim teknolojilerinin öğrenme üzerine etkilerinden bahsedilmektedir. Öğrenme kuramlarının uygulanış biçimlerindeki öğrenme yöntemleri de önem kazanmaktadır. Gelenekçi uygulamalardaki araçlar, yöntemler günümüz uygulamalarında yetersiz kalmaktadır. Günümüzdeki modern uygulamalarda ise teknolojik araçların önemi yadsınamayacak kadar çoktur. Okullarda bilgisayar, projeksiyon, tepegöz vb. gibi cihazlardan sıklıkla faydalanılmaktadır. Ancak esas önemli olan eğitimde teknolojik araçların varlığı değil, nasıl kullanıldığı, yani yöntemdir.(Açıkgöz, 2004, s. 267)

Günümüz ilköğretim uygulamalarında artık bireyler, akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar vb. öğretim teknolojilerinden rahatlıkla faydalanabilmektedirler. Ancak sayılan bu teknolojilerin okullara girmesi, belirli meblağlar karşılığı olmaktadır. Toplum genelinde tüm bireylerin, okullarda bu yeni teknolojik uygulamalardan faydalanabilmeleri için, ülke ekonomisinin iyi derece olması beklenir. (Açıkgözi 2004, s.269)

Davranışçı kurama göre hazırlanan uygulamalarda, teknolojik öğretim araçlarına çok ihtiyaç duyulmamaktadır. Bunun nedeni ise kuramın bireyin öğrenmesini sadece uyarıcı-tepki bağı ile açıklamasıdır. (Demirel ve Kaya).

Yapılandırmacı kuramın, ilköğretim programlarındaki etkililiği ile birlikte teknoloji destekli öğretme-öğrenme sürecinin sınıflarda kullanımı hızla artmaya başlamıştır. Geleneksel öğretim uygulamalarına alternatif oluşturan bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının geleceğin eğitimini şekillendireceği konusu, sıklıkla dile getirilmektedir. Tabi bu uygulamaların gerçekleştirilmesi için, devletlerin belirli bir kalkınmışlık düzeyinde olmaları gerekmektedir. (Demirel ve Kıroğlu,2005)

İnsanların sınırsız gereksinimleri sınırlı doğal kaynaklarla karşılanmaya çalışılır. Kıt kaynaklarla en iyi yararlanma yolu ekonomidir. Eğitim ekonomide önemli görevler üstlenir. Kalkınmanın temelinde iyi yetişmiş insan gücü vardır. Devletler, bu kalkınmayı örgün eğitim kurumlarının temel basamağını oluşturan ilköğretim kurumlarında uygun kuramlara göre şekillenmiş, eğitim programlarını uygulayarak gerçekleştirirler. (Demirel ve Kaya, 2005)

2.4.4. Pedagojik Faktörler

İlköğretimin birinci dönemi çocuğun öğrenme ve sosyal beceriler kazanma çabalarının öne çıktığı bir dönem olup, Freud'un psikoseksüel gelişim evrelerinden gizil döneme, Erikson'un psikososyal gelişim evrelerinden ise, başarılı olmaya karşı yetersizlik karmaşasının yaşandığı döneme denk düşmektedir. İlköğretim eğitimi süresince öğretmenin çocukta başarı kimliğini gerçekleştirebilecek fırsatlar ve olanaklar yaratabilmesi için, eğitime sunulan programın bireyin gelişim özelliklerine uygun öğrenme kuramı ile hazırlanmış olması gerekmektedir. Erikson'un psikososyal gelişim döneminde yer alan, başarılı olmaya karşı yetersizlik dönemi, yaş aralığı bakımından ilköğretim dönemine denk düşmektedir ve bireyin eğitim hayatında oldukça önem taşımaktadır. Birey bu dönemde, başarılı ve yeterli olmaya istek duymaktadır. Ancak bunun için bireyin temel sosyal öğeleri konumunda yer alan anne-baba ve öğretmenlerin bireye uygun eğitim ortamını sunmaları gerekir.

Bireyin yetenekleri ölçüsünde başarılı olabileceği öğrenme durumları düzenleyerek, başarılarını desteklemek ve başkalarıyla kıyaslamadan, geçmiş başarısı ile şimdiki başarısını karşılaştırmak doğru davranışlar ile birey ilköğretim döneminde kazanması gereken gelişim özelliklerine sağlıklı bir biçimde sahip olur. (Yeşilyaprak,B., 2006)

Öğrenme kuramları arasında bireyin içsel sürecini ele alıp, öğrenmenin yalnızca gözlenebilir davranışlardan ibaret olmadığını savunan bilişsel kuram (Demirel ve Kaya, 2005) a göre hazırlanmış ilköğretim programı bireylerin yaş dönemlerine uygun gelişim özelliklerini kazanmalarını ve paralelinde akademik olarak başarılı olmalarını sağlar. (Yeşilyaprak,B., 2006)

Doğası gereği, uyum sağlamaya açık olan insan, belli bir toplumsal çevre içinde dünyaya gelir. Onun, belli bir toplumsal sınıfa ait olan bir anne-babası bulunmaktadır. Çocuk, ilk öğrenmesini anne-babasının yanında gerçekleştirir. Bu yüzden, ilk öğrenmelerde pedagojik açıdan önem taşımaktadır. Çünkü bireyler okul öncesi dönemlerine denk gelen bu süreçte, önemli öğrenme uygulamaları gerçekleştirirler. (Demirel ve Kaya, 2005)

2.5. Dünya'nın Çeşitli Ülkelerindeki İlköğretim Uygulamaları

Hümanizma ile eğitim öğretime yönelik düşüncenin, Fransız İhtilali ile birlikte ortaya çıkan eşitlik, kardeşlik, özgürlük fikirleriyle çeşitli Avrupa ülkelerinde kabul görmeye başladığı ve o günden bugüne giderek arttığı gözlenmektedir. Ancak ilköğretimin yaygınlaşması, daha çok 20. yy.da gerçekleşen bir olaydır. (Oktay ve Ramazan, 1992)

Geçen yüzyılın ilk üç çeyreğinde; Avrupa ülkelerinin pek çoğunda çocukların çoğu ilköğretimden yararlanamamaktaydı. Bu konudaki ilk teşebbüsü gerçekleştirenler Danimarka, Hollanda, Norveç ve Rusya gibi ülkelerdir. Bu ülkeler; ilköğretim düzeyinde okullaşmayı birer amaç olarak benimsemişlerdir. Benzer bir durum Amerika'da da görülmekteydi. (Oktay ve Ramazan, 1992)

Türkiye'deki ilköğretim sisteminin layığıyla değerlendirilebilmesi için diğer ülkelerdeki mevcut ilköğretim programlarının ve sistemlerinin incelenmesi yerinde bir karar olur. (Gürkan ve Gökçe, 1999)

2.5.1. Almanya'da İlköğretim Uygulamaları

Dünyanın pek çok ülkesinde ilköğretim sisteminin yaygınlaşması çok eski yıllara dayanmaktadır. Almanya, Hollada,İskoçya,İngiltere ve diğer Avrupa ülkeleri dünyada ilköğretim sisteminin yaygınlaşmasında öncülük etmişlerdir. (Gürkan ve Gökçe, 1999)

Almanya'da ilköğretim eğitiminin kiliseden devlete geçmesi 18. yüzyıl içerisinde gerçekleşmiştir.Ülkelerin ülke genelindeki ulusal ve siyasal birliği ilköğretim eğitimi vasıtası ile sağlama politikaları süreç itibari ile Almanya'da daha erken yıllarda başlamıştır.Böylelikle ülke genelinde yaygınlaşma sürecini erken yıllarda tamamlayan ilköğretim sistemi,19. yüzyıla gelindiğinde pedagojik bakımdan zengin bir içeriğe sahip olmayı başarmıştır.Almanya'da ilköğretimi kapsayan zorunlu eğitim süresi 12 yıldır. (Sözer, 1997, s.9)

Almanya'da ilköğretim, çocuğun kişilik özelliklerinin ilgi ve ihtiyaçlarının, hayal güçlerinin ve yeteneklerinin geliştirilmesini, bireyin toplum içinde sosyalleşmesini hedeflemektedir. İlköğretimde öğrencilerin kişilik özelliklerine ve bireysel farklılıklarına özel bir önem verilmektedir. (Gürkan ve Gökçe, 1999)

Almanya'da ilköğretimde okullaşma oranı %100'e yakındır. İlköğretim okullarının sınıflarındaki öğrenci sayısı 17-24 arasında değişmektedir. Bu yönüyle öğretmenin bireysel olarak her öğrenciyi yakından tanıyabilmesi mümkün olabilmektedir. Bu da, öğrencilerin bireysel gelişimlerine daha çok fırsat sağlayıcı etkinliklere yer verilebilmektedir. Bireyin öğrenme esnasındaki içsel sürecine verilen önem ve gelişim özelliklerinin göz önünde yer alması, yapılandırmacı kuramın ilköğretim programındaki uygulamaların birer yansımasıdır. (Sözer, s. 9, 1997)

2.5.2. Fransa'da İlköğretim Uygulamaları

Herkes için eğitim fikrini model olarak benimseyen Fransa, ihtilal döneminde hazırlanan 1791'deki I. Anayasasında, tüm yurttaşların parasız olarak yararlanabileceği, herkes için gerekli bir eğitim fikrini gündeme getirmiştir. (Oktay ve Ramazan, 1992)

Fransa'da ilköğretim sistemi gelişimine, 1789 İhtilali'nden sonra başlayan eğitimde reform hareketleri ile başlayıp 1959 senesinde yürürlüğe giren Eğitim Yasası ile on yıla çıkarılmış olan zorunlu eğitim çözümlenmeleri ile devam etmiştir. (Sözer, s.65, 1997)

Fransa'da ilköğretim, zorunlu eğitimin ilk basamağını oluşturmakta olup parasızdır ve beş yıllık ilkokulda verilir. Ülkedeki ilköğretim kurumunun görevleri göz önüne alınarak, uygulanan programların içeriğini oluşturan kuramlar hakkında fikir edinebiliriz. (Gürkan ve Gökçe, 1999)

Fransa, eğitimde merkeziyetçiliğin önemli bir modelidir. Merkeziyetçilik demek, yerel kuruluşlardan hiç destek almadığı anlamına gelmez. Ancak Fransa'da, ilköğretimle ilgili temel kararlar kabul edilen; program hazırlama, öğretmen atamaları gibi kararlar yöneticiler ve ulusal eğitim bakanlığının müfettişlerince belirlenir (Oktay ve Ramazan, 1992)

İlköğretim uygulamalarının temel amacı, çocukların sözlü anlatım, okuma, yazma, hesaplama gibi temel dilsel ve zihinsel becerilerini, bilgilerini, bedensel ve el becerilerini geliştirmektir. (Sözer, 1997, s.65) Bu bilgiler doğrultusunda Fransa'daki ilköğretim uygulamalarına incelendiğinde davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı kuram olmak üzere, üç öğrenme kuramından da beraber yararlanıldığı söylenebilir.

2.5.3. Danimarka’da İlköğretim Uygulamaları

Danimarka, demokrasinin ve gelişmişliğin simgelerinden sayılan Kuzey-Batı Avrupa ülkelerinden biridir. Danimarka’da zorunlu eğitim, dokuz yıldır ve 7-16 yaşları arasında gerçekleştirilmektedir. Eğitim sisteminde ilkokul ve ortaokul birlikte yer almaktadır. Temel eğitim, 7-13 yaşlarını kapsamakta ve 6 yıl süren ilk devreyi oluşturmaktadır. 14-16 yaşları arasını kapsayan ikinci devre ise 3 yıllık bir süreyi kapsar. Danimarka’da, belli standartlar çerçevesinde temel eğitim konularının yeterli ölçüde öğretilmesi koşuluyla; eğitimin, devletçe desteklenen yerel okullarda, özel okullarda ya da az da olsa evde özel olanaklarla yapılması yalnızca bir seçim sorunudur. Eğitimin okulu değil, kendisi zorunludur. Öğrencilerin %90’ından fazlası, dokuz yıllık öğrenim süresini kapsamakla birlikte, onuncu yılı isteğe bağlı olan bir ilköğretim kurumu durumundaki “Folkeskole” adı verilen Devlet Okul Sistemine devam eder. (Sözer, s.40, 1997)

2.5.4. Amerika Birleşik Devletleri’nde İlköğretim Uygulamaları

Amerika Birleşik Devletleri’nde zorunlu eğitimin süresi 12 yıldır. İlköğretimin temel amacı, çocuğun zihinsel ve sosyal yönden gelişmesini sağlayarak topluma uyumunu gerçekleştirmektir. İlköğretimde resmi ve özel bütün kurumların programlarının ortak olmasına özel bir önem verilmektedir. İlköğretim çağındaki nüfusun okullaşma oranı %99’dur. (Gürkan ve Gökçe, 1999)

İlköğretimde, eğitim sadece sınıf içi etkinliklerle sınırlı değildir. Okul ve çevresinin geliştirilmesine, bilginin üretilmesine ve dağıtılmasına özel bir önem verilmektedir. İlköğretimde okul-aile işbirliği ve yönlendirme etkinliklerine yer verilmektedir. İlköğretimde, eğitim-öğretim sadece sınıf içi etkinliklerle sınırlı değildir. Okul ve çevresinin geliştirilmesine, bilginin üretilmesine ve dağıtılmasına özel bir önem verilmektedir. (Gürkan ve Gökçe, 1999)

III.BÖLÜM

TÜRKİYE’DE İLKÖĞRETİM EĞİTİMİNİN EVRİMİ

3.1. Cumhuriyet Öncesi Selçuklu-Osmanlı Dönemi İlköğretim

Türkiye’de ilköğretim kademesinin zamanla gelişimi ve değişimi incelenirken, Cumhuriyet öncesi dönemde, özellikle de Osmanlılar öncesi dönemde eğitim programı adı altında yazılı bir kılavuz kitaptan söz etmek mümkün olmadığından, o dönemlerde toplumun yapısı, özellikleri ve yaşam biçimi irdelenerek ilköğretimin o günkü yapısı hakkında fikir sahibi olunmuştur. (Çelenk ve Tertemiz, 2000, s. 1)

İslamiyetin kabulünden önceki dönemde Orta Asya Türk Devletleri Hunlar ve Göktürkler’de çocuklara yönelik eğitim töreye dayalı olarak ailelerin sorumluluğunda gelişmiştir. Amaç, Türk toplumunu yabancı kültürlerin etkisinden korumak, sosyal yaşamın devamlılığını sağlamak, devleti güçlü göstermektir. Uygurlar ise iki devletten ayrı olarak, kent yaşamına başlamış olması nedeni ile, eğitim anlayışında önemli farklılıkların olabileceği ve yabancı kültürlerden de faydalanılabileceği görüşünü savunmuştur. (Tazebay, A., 2000)

Hunlar ve Göktürkler döneminde töreye dayalı olarak ailenin sorumluluğunda gelişen çocuklara yönelik eğitimi, Uygurlar ve Karahanlılar döneminde kültürün gelişmesi ve dinin de etkisiyle kurumsallaşmaya başladığı görülmektedir. Bu dönem eğitimde İslam dininin etkisinin gözlenmeye başladığı dönem olmuştur. (Gürkan ve Gökçe, 1999)

Anadolu Selçukluları dönemi incelendiğinde ise ilköğretim hizmetlerini camilerin bitişiğinde kurulmuş bulunan mektep yada küttap denilen kurumların yerine getirmiş olduğu görülür. Bu kurumlara gelen öğrencilere okuma-yazma öğretilir, Kur’an, din, aritmetik eğitimi verilirdi. (Gürkan ve Gökçe, 1999)

İlköğretim eğitiminin Osmanlılardan evvel, Selçuklular döneminde İslamiyetin kabulü ile birlikte, din kavramının da etkisiyle kurumsallaşmaya başladığı söylenebilir (Tazebay,A.,2000) Tabi bu kurumsallaşmada toplumun kentsel

yaşamı benimsemesi ve daha düzenli bir yapıda yaşamaya başlamasının etkisinin olduğunu da bir gerçektir.

Dönem itibari ile, savaşçı, asker birey kavramı önem taşımaktaydı. Bu yüzden ilköğretim çağında bireyin savaş taktiği, uygulamaları öğrenmesi son derece önemliydi. (Gürkan ve Gökçe, 1999) Bu uygulamaların ilköğretim çağındaki çocuğa öğretimi içinde günümüz davranışçı kuram kavramları olan genelleme ve koşullanma yöntemler kullanılmalıydı. Nasıl bir çocuk köpek tarafından ısırıldığında, başka bir köpeği görüncede aynı korkuyu yaşar, savaşçı olarak yetiştirilecek bireyde de bu tür bir genelleme ve koşullama yolu ile savaş anında, çatışma anında alacağı tutum önceden öğretilmekteydi.

Selçuklu Dönemi şartları ele alındığında günümüzdeki eğitim tanımı ile geleneksel bir eğitim anlayışından söz edilebilir. Çünkü gerek İslamiyetin kabulünden önce, gerekse sonra toplumlar savaşlar halindeydi ve öğrenme esnasında hata yapma, geriye dönüp hataları düzeltme gibi bir şansları yoktu.(Tazebay,A., 2000) Bu nedenle bilgiler bireylere, sorgulanmasına izin verilmeden aktarılmak durumundaydı.

Osmanlılar, kendinden evvelki Selçuklularda ve diğer İslam ülkelerinde var olan eğitim ilk basamağı kabul edilen ilköğretimde mektep denilen kurumları örnek almışlardır. Halk arasında mektep yada küttap denilen bu kurumlar, mahalle mektebi, sıbyan mektebi gibi isimler de almaktaydı. Osmanlılarda ilköğretim kurumları Selçuklular dönemindeki gibi ya camilere bitişik inşa edilirler ya da camilerin bir köşesinde yer alırlardı.Mekteplerdeki eğitim-öğretim 5-6 yaşlarında başlayıp, üç senelik bir sürece yayılıyordu. Bu kurumlarda erkek ve kızlar beraberce karma bir eğitim görüyorlardı.Sıbyan mekteplerinde yalnızca, halk çocukları eğitim-öğretim görmekteydi.Sıbyan okulları Osmanlı İmparatorluğundaki ilköğretim kurumlarıydı.Saray içerisinde gelen çocuklar ise saraylar bünyesindeki özel kurumlar olan; şehzadegah mektebinde eğitim görüyorlardı. Osmanlılarda ayrıca devlet adamı yetiştirmek amacıyla Enderun Mektebi denilen devşirme yoluyla toplanan ve başarılı Hıristiyan çocuklarının eğitildiği saray okulları da vardı. Osmanlılarda eğitim kavramı tıpkı bir ibadet gibi dini bir görev olarak kabul edilmekteydi. Bu yüzden ülke genelinde varlıklı kişilerin mensupları oldukları vakıflar eğitim alanında yüklüce yardımlar yapmaktaydı.O dönemde ülkedeki mektep adlı ilköğretim

kurumlarını devlet büyükleri ya da varlıklı kişiler vakıf yolu ile kurarlardı. Aynı zamanda okulların tüm giderleri vakıflar yolu ile karşılanmaktaydı.(Gürkan ve Gökçe, 1999)

Sıbyan mekteplerinin daha önceden hazırlanmış bir eğitim programları ya da yönetmelikleri bulunmamaktaydı. Ancak mekteplerde gerçekleştirilen uygulamalar incelendiğinde bu kurumlarda uygulanan eğitim-öğretim etkinliklerinin dayandığı kimi esasların bulunduğu görürüz. Bu okulların genel amacının çocuğa Kur'an okumayı öğretip, dini bilgi ve becerilerin yanı sıra birazda okuma ve hesap yapma becerisini kazandırmak olduğunu söyleyebiliriz. Böylece her Osmanlı vatandaşı ilkokul çağını geride bıraktığında kendi diliyle okuyup-yazabilmekte, Kuran-ı Kerim'i hatasız okuyabilmekte ve yeteri düzeyde din bilgisine sahip olmaktadır. (Tazebay, A., 2000)

Türkiye'de ilkokulu halka yaymak konusundaki ilk adım, 1824'de II. Mahmut tarafından yayınlanan bir ferman ile atılmıştır. Bu ferman, daha çok İstanbul'daki erkek çocuklarının Sıbyan okullarına gönderilmesi ile ilgilidir. Daha sonra yayınlanan çeşitli reform belgelerinde ilköğretimin yaygınlaştırılmasına ilişkin bölümlerde yine aynı fermanla yer almıştır. (Oktay ve Ramazan, 1992)

Okuma yazmanın gereği üzerinde duran fermanlar daha önceki dönemlerde de çıkarılmış olmasına karşın II. Mahmut'un 1824 yılında yayınlamış olduğu ferman bu konuyu çok geniş olarak ele aldığı için ilköğretim zorunluluğunu getiren ilk belge olarak kabul edilmektedir. (Gürkan ve Gökçe, 1999)

Mahmut'un çıkarmış olduğu ferman yalnızca İstanbul için ilköğretimi zorunlu kılmakla birlikte, ferman diğer illere de bildirilmiştir. Ancak ilköğretim zorunluluğu 1839 yılına kadar İstanbul'da bile yeterince uygulanamamıştır. Bunda Yeniçeri Ocağının kaldırılması ile ilgili uğraşların, Rus, Mısır savaşlarının büyük etkisi olmuştur. Tüm ülkeyi kapsar biçimde ilköğretim zorunluluğunun getirilmesi Tanzimat dönemine rastlar. Ancak, 1824 fermanının eğitim tarihimizdeki önemi büyüktür. (Tazebay, A., 2000)

Osmanlılarda ilk yazılı program çalışması 1913 yılı Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı ve 1915 yılı Mekatib-i İptidaiye-i Umumiye Talimatnamesi ile olmuştur. Bu dönemde program düzenlemeleri ders koyma çıkarma ve içerik

düzenlemesi şeklinde olmuştur. Ancak bu düzenlemeler, Cumhuriyet döneminin ilk programları olan 1924 ve 1926 programlarında da etkisini göstermiştir.(Gürkan ve Gökçe, 1999)

18.yüzyılda Batıdaki modernleşme hareketleri Osmanlı eğitim sistemini de hızla etkilemiştir. Askeri ve politik alanda görülen yenileşmeler, yeni tip insan gücü gereksinimine yol açmış ve bu durumda eğitimi etkilemiştir. Bu amaçla geleneksel okulların yanında yeni ve modern okullar da kurulmaya başlamıştır.Bu durumun gereği olarak yenilik yanlısı modern okullar olarak kabul edilmiş modern okullarda hayata yönelik dersler (Tarih,Coğrafya,Hendese vb.) yer alırken, geleneksel eğitimin devam ettiği Sıbyan Mekteplerinde dini içerikli eğitim anlayışı devam etmiştir. Ancak zaman zaman bu durum eski ve yeninin çatışmasına neden olmuş, Cumhuriyete kadar gelen ikili bir eğitim sistemine yol açmıştır. (Tazebay, A., 2000)

3.2.Cumhuriyet Dönemi İlköğretim

3.2.1. İlköğretim Eğitim ve Öğretim Politikaları

3.2.1.1. Atatürk Dönemi İlköğretim

Cumhuriyet'in kuruluşundan önce Türkiye'de modern eğitim kurumları ve geleneksel sisteme göre işleyen eğitim kurumları birlikte yer almaktaydılar. Bu yüzden de ülke genelinde eğitim ve öğretimde birlik ve beraberlikten bahsetmek neredeyse imkansızdı. (Binbaşoğlu, 2005, s.246)

Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türkiye geneline baktığımızda okur-yazar insan oranının % 10 oranında olduğunu görmekteyiz. Mustafa Kemal bu oranlar doğrultusunda eğitim alanında yapılacak yeniliklerin, bir ülkenin eğitim alanında temel ve önemli basamağı sayılan ilköğretim alanından başlayarak gerçekleştirilmesi yönünde kararlar almıştır. (Binbaşoğlu, 2005, s. 402)

Erdem (2005)'e göre Cumhuriyetin ilk yıllarında her alanda yokluk yıllarıdır. Savaştan yeni çıkıldığından madde ve insan kaynağının büyük bir kısmı yitirilmiştir. Ama en önemli kayıp o devirde en çok ihtiyaç duyulan yetişmiş insan gücü (öğretmen, mühendis doktor, subay) Çanakkale'de, Sakarya'da kaybedilmiştir. Savaşın en büyük kaybı budur. Bu kayıp sosyal, ekonomik, kültürel alanlardaki başlatılacak hamleleri geciktirdiği, kısıtladığı gibi eğitim alanında da yeniliklerin gecikmesine, uygulamaların güçlkle yürümesine neden olmuştur. İlköğretim

alanında mevzuatta ve uygulamada birçok yeni başlangıçlar yapılması zorunlu iken yetmiş eğitimci insan gücü kaybı imkânların çok çok ötesinde zorlanmasını gerekli kılmıştır. Fakat her şeye rağmen o dönem şartları göz önüne alındığında ve yapılanlara da bakıldığında yapılabileceğin en iyisi yapılmaya çalışılmıştır diyebiliriz. Bunda Atatürk'ün liderliğinin, sorunları gerçekçi bakmasının, çözüm önerileri üretmesi ve en önemlisi korkusuzca uygulamaya koymasının rolü büyüktür. (Erdem, 2005)

Mustafa Kemal, Cumhuriyet Dönemi öncesinde İstiklal Savaşı'nın en kritik günlerinde dahi bir yandan Cumhuriyeti kurma çalışmalarını sürdürürken, diğer yandan Milli Eğitim Sisteminin esaslarını belirleme çalışmalarına yönelmiştir. Eğitim alanında başlatılan bu çalışmaların planlanmasında ve Milli Eğitim Sisteminin geliştirilmesinde 1921 tarihli Birinci Maarif Kongresi ve Heyet-i İlmiye çalışmalarının büyük katkısı olmuştur. 1921 yılında ilk kez toplanan Maarif Kongrelerinde ve daha sonraları Milli Eğitim Şuralarında Milli Eğitim Sistemi çeşitli yönleriyle incelenmiş, eğitimle ilgili pek çok karar alınmıştır. (Gürkan ve Gökçe, 1999)

Cumhuriyet Döneminin ilk ilköğretim programı İkinci Heyet-i İlmiye tarafından 1924 senesinde hazırlanmıştır. Program bir yenisi hazırlanıncaya kadar ihtiyaçları karşılayacak şekilde hazırlanmış bir geçiş programı olarak kabul edilir. Zira programda genel ve tüm derslere göre düzenlenmiş özel amaçlar bulunmamaktaydı; ancak 1924 programı öncesinde Cumhuriyet'in ilanının hemen ertesinde "Maarif Misak-ı"nın ilan edilmiştir. (Tazebay, A., 2000) Program incelendiğinde içerisinde yer alan amaçların, yeterli olmamakla beraber 1924 programının genel amaçlarına karşılık geldiği söylenebilir.

Program paralelinde 3 Mart 1924 senesinde eğitim ve öğretimde birlik ve beraberliği sağlama amaçlı hazırlanan "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" yürürlüğe girmiştir. Kanun ile birlikte ülke genelinde eğitimde dinsel-geleneksel ve modern eğitim kurumları kavramları arasındaki ikililiğe son verilmek istenmiştir. Ülkede bulunan eğitim ve öğretim kurumları Maarif Vekaletine bağlanmıştır. Sibyan mektepleri kapatılarak, ilkokul programlarından görülen ilkokul sürecindeki üç devrenin yerine ilkokul süresi beş yıla indirilmiştir. Bu kanunla ayrıca "topluluk öğretimi" esası getirilmiştir. (Gürkan ve Gökçe, 1999)

1924 senesinde yeni program ile birlikte eğitim alanında yaşanan bir diğer gelişme ise “Elifba Kongresi” idi. Kongrenin içeriği ilk okuma, yazma ve öğretimi idi. Kongre tarihine kadar ilkokuma-yazma öğretiminde hakim olan yaklaşım harf yöntemi idi. Ancak bu tarihte “Kelime Usulü ile Elifba” ve anlamlı hece ve kelimelerle okuma-yazma öğretimi ve yer yer de cümle ile okuma-yazma öğretimi tartışılmaya ve uygulanmaya başlanmıştı. Bu uygulamalar toplanan bu kongrede tartışılmıştır. Sözcük yönteminin batıda uygulanmasından örnekler verilmiş, uygulanmakta olan, ses yönteminin sakıncaları üzerinde durulmuştur. Yenilen içerik ile birlikte hece ve kelimeler, kimi zamanda cümleler ile okuma-yazma öğretimi uygulanmaya başlanmıştı. Kongre öncesinde uygulanan harf yöntemi böylelikle uygulamadan kaldırılmıştır. Ancak Elifba Kongresinin uygulamadaki ömrü maalesef çok uzun süreli olmayıp, 1926 senesindeki programda yer alamamıştır. (Tazebay, A., 2000)

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında, eğitim amaçlarının saptanmasında Cumhuriyet’in kurucusu Atatürk’ün kişiliği ve Cumhuriyet rejiminin gerektirdiği davranış özellikleri başlı başına bir etken olmuştur. (Binbaşıoğlu, 2005, s. 228)

Atatürk ayrıca 1924 yılında John Dewey’e eğitimin sorunları ve çözümleri konusunda 2 ay inceleme yaptırtarak sonuçlarını ve çözüm önerilerini içeren 2 rapor almıştır. Bu Atatürk’ün bilimselliğine, bilimsel tutum ve davranışına, sorunlara bilimsel yaklaşılması inancına iyi bir örnektir. (Erdem, 2000).

Günümüzdeki yapılandırmacı kuram uygulamalarının, Mustafa Kemal önderliğinde o yıllarda ülkemizde kimi ilköğretim uygulamalarında gerçekleştirildiğini söylemek yanlış olmaz. Mustafa Kemal, 1924 senesinde Dewey’e eğitimin sorunları ve çözümleri konusunda 2 ay inceleme yaptırtarak sonuçlarını ve çözüm önerilerini içeren 2 rapor almıştır. Mustafa Kemal, Cumhuriyet dönemi eğitim ilkelerinde de eğitimde fırsat eşitliği, bilimsellik ve özgür düşünce gibi kavramlara sık sık yer vermiştir. (Tazebay, A., 2000)

1926 senesine gelindiğinde ise önceki ilkokul programı yeniden gözden geçirilerek, tekrardan ele alınıp bazı düzenleme ve yeniliklere gidilmiştir. En önemli düzenlemelerden birisi, 1924 programında yer almayan işlenen derslere ait özel amaçların, “Dersin Hedefleri” başlığında bu program içerisinde yer alıyor olmasıydı. (Gürkan ve Gökçe, 1999) Önceki yıllarda uygulanan ilköğretim programlarına

bakıldığında okullarda işlenen dersler arasında bir ilişkiden bahsetmek imkansızdı. Yeni uygulamaya konulacak programda dersler arası ilişkinin kurulmasına çok dikkat edilmişti. İlkokulun birinci devresindeki “Coğrafya”, “Tarih” gibi sosyal hayata dönük dersler, “Hayat Bilgisi” dersi adı ile bir bütünlük ve ilişki altında sunulmuştur.(Tazebay, A., 2000) Bu karara bakarak; günümüzde de hala devam eden “Mihver Ders” uygulamasının 1926’da ilköğretim uygulamalarına girmiş olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

1924 programını geçiş programı olarak yorumlanırsa, 1926 programına Cumhuriyet Tarihinin ilk kapsamlı ilkokul programı denilebilir. 1924 senesinde beş yıl olarak kabul edilen ilkokul öğrenin süresi, bu programda iki devre şeklinde kabul edilmiştir. İlk üç yılı kapsayan birinci devrede tek kitap, son iki yılı kapsayan ikinci devre de çok kitap sistemi kabul edilmiştir. Kitaplardaki bu farklı uygulama, çocuğun gelişim dönemleri göz önüne alınarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca 1924 ilkokul programından farklı olarak, yeni programda “çocuğa görelilik” ve “yakın çevre” ilkeleri de uygulamaya konulmuştur. (Tazebay, A., 2000)

Çocuğa görelilik ilkesinin 1926 senesi programında yer alması, günümüzdeki bilişsel kuram düşüncelerinin 1926 uygulamalarında yer alabileceği bilgisini verir. (Gürkan ve Gökçe, 1999) Çocuğa görelilik ilkesi ile bilişsel kuramın beyin tarafından bilgilerin alınması, organize edilmesi, öğrenci ve öğrenci gruplarının bilişsel yapısının göz önüne alınması aşamaları birbiri ile ilişki halindedirler. Bireyin geçirmekte olduğu gelişim dönemlerine önem verilmesi, öğrenme sürecinin çocuğa göre düzenlenmesi öğrenme sürecindeki bireyin içsel sürecine önem verildiğinin bir kanıtıdır. Bunlar dönem itibari ile bilişsel kuramdan izler taşıyan bir programın uygulanmış olduğu hakkında bilgiler verir. (Gürkan ve Gökçe, 1999)

1936 İlkokul Programı en önemli özelliği ilkokulun eğitim öğretim ilkelerini belirlemiş olmasıdır. 1936 programında, ilkokulun amaçları yerine, iktidardaki tek parti olan Cumhuriyet Halk Partisi’nin programındaki “Ulusal Eğitim” kısmına bağlı kalındığı görülmektedir.(Binbaşoğlu, 2005, s. 401)

Programdaki diğer önemli bir unsurda, öğretmenin öğrencilere, din işleri ile devlet işlerini ayırma mecburiyetini aktarma süreci idi. Burada bireye daha önceden din ve devlet işlerini birlikte yürütüp hüsrana uğramış uluslardan örnekler verilirdi.

(Tazebay,A., 2000) Öğrenciler burada sorgulama yoluna gidebiliyorlardı. Bilişsel kuramın öğrenciyi aktif kıldığı öğrenme sürecinden, bu aşamada bahsedilebilir.

1936 program maddeleri içerisinde yer alan problem çözme teknikleride yer almaktaydı Problem çözme teknikleri öğrencinin karşılaştığı sorunun çözümü için gerekli bilgiyi toplaması, kantıları karşılaştırması, daha sonra da bir sonuç çıkararak gerekli hükme varmasıdır. Birey burada öğrenme sorunun çözümünü hazır olarak öğretmeninden almaz, kendisi sorgulayarak, araştırarak problemine çözüm bulur. Problem çözme tekniklerinin de, program maddeleri içerisinde yer alması, bilişsel kurama yakın bir anlayışın, programı şekillendirdiğini bilgisini doğrular niteliktedir. 1936 ilköğretim programının diğer önemli unsuru,bireyin güdülenmesine önem verilmesidir. Öğrencinin öğrenme süreci içerisindeki güdülenmesinden eğitimde yararlanılması maddesine 1936 senesindeki programda yer verilmiştir.(Tazebay, A., 2000)

Atatürk dönemi ilköğretim sürecini özetleyecek olursak; Cumhuriyet dönemi öncesinde birbirine ters düşen, toplumun istek ve ihtiyaçlarına yanıt vermeyen çeşitli eğitim sistemleri süre gelmiştir. Birbirinden farklı anlayış ve uygulamaların yer aldığı çeşitli eğitim kurumları birbirine rağmen devam etmiştir. Cumhuriyetin ilanından sonra çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile bu systemsizlik ortadan kaldırılmıştır. Mustafa Kemal, hayatta olduğu süreç içerisinde Cumhuriyeti kurduğu ilk günden başlayarak eğitim işlerine büyük önem vermiş ve eğitimin bilimsel temellere oturtulması için büyük çaba sarfetmiştir (Gürkan ve Gökçe, 1999).

Cumhuriyet Dönemi'nde Atatürk'ün önderliğinde ilköğretim sürecinin yapılandırılmasında, bakan olarak 1923'te İsmail Safa Özler'in, 1926'larda Mustafa Necati Beyin, 1933'lerde Dr. Reşit Galip Beyin, 1935-1938'lerde Saffet Arıkan'ın ve 1939-1946'larda Hasan Ali Yücel'in, 1935-1946 arasında da İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç ve arkadaşlarının büyük çaba ve katkıları olmuştur (Binbaşıoğlu, 2005, s.65).

3.2.1.2. İnönü Dönemi İlköğretim

Cumhuriyet kuruluşundan, 1948 senesi ilkokul programına kadar, çok fazla program değişikliği çabasına girildiği görülmektedir. Bunun nedeni ise Mustafa Kemal Atatürk'ün eseri olan Cumhuriyetin eğitimden büyük beklentilerinin

olmasıdır. 1948 ilkokul programına kadar geçen dönemde, 1924, 1926 ve 1936 ilkokul programları geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra köy okullarına da bu dönemde ayrı bir önem verilmiştir. İsmet İnönü'nün cumhurbaşkanlığı dönemine denk gelen bu süre zarfında, cumhuriyet ilke ve devrimlerinin köye ve köylüye ulaştırılması konusunda büyük gayretler sarfedilmiştir (Tazebay, A., 2000).

İnönü'nün cumhurbaşkanı olduğu, iktidarın Cumhuriyet Halk Partisi olduğu süreçte, "milli eğitim" kavramına sıkı sıkıya bağlı kalınmıştır. Cahilliği ortadan kaldırmak, kuvvetli Cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci yurttaşlar yetiştirmek ön plana çıkartılmıştır. Öğrencinin girişim gücünü geliştirmek içten bir ahlak anlayışına ve disiplinli bir çalışma ortamında iş yapmaya alışmak gibi amaçlar güdülmüştür (Binbaşoğlu, 2005, s.401). Bu fikirlerin ışığında Türkiye'de 1950'li yıllardaki Demokrat Parti iktidarına kadar girişimci bireylerin yetiştirilme gayesi ile birlikte programın bilişsel kuramdan izler taşıdığı belirtilebilir.

Erdem (2005)'e göre 1940'larda gelecekte kentte yaşayacak "kentli insan" tipini yetiştirecek ve köyü daha yaşanır hale getirecek öğretmen yetiştirilmek istenmiştir. Bu amaçla 17 Nisan 1940'da 3003 sayılı kanunla "köy enstitüleri" kurulmuştur. Köy enstitüleri yurdun dört bir yanında kuruldukları yerin adını alarak açılmışlardır. Bu uygulamayla "coğrafyadan vatana "geçilmek istenmiştir. Bu enstitülerden mezun olacak ve köylerde görev yapacak öğretmenlerin her alanda bilgili ve becerili olması hedeflenmiştir. Eğitimde teori-uygulama dengesi sağlanmaya çalışılmıştır. Ama uygulamaya çeşitli nedenlerden dolayı devam edilememiştir. Daha sonra 19 Haziran 1942'de kabul edilen 4274 sayılı "Köy Okulları ve Teşkilatı Kanunu"na göre 5 yıllık kent ve kasaba ilkokullarından köy ilkokullarını ayırarak değişik ad ve öğretim sürelerine göre 6 çeşit ilkokul getirilmiştir.

1948 yılında yeniden gözden geçirilen ilkokul programının ilkeler bölümünde yine ilkokul amaçlarına yer verildiği görülür. Ancak amaçlar, 1936 programına göre daha ileri bir eğitim anlayışı ile yazılmıştır. Milli Eğitimin bu amaçları "Toplumsal, Kişisel, İnsanlık Münasebetleri ve Ekonomik Hayat" başlıkları altında ele alınmıştır (Tazebay, A., 2000). Belirtilen bu amaçlar esasında tüm eğitim yaşantısı için saptanmışsa da, programda, ilkokullarda, bunlarla ilgili küçük yaşantılar kazandırılması istenmiştir. İlköğretimde öğrenciler, ileriki eğitim basamaklarında

bütün eğitim amaçlarının elde edilmesine yarayacak küçük tecrübeleri yaşama fırsatları bulacaklardır (Binbaşıoğlu, 2005, s. 402).

1948 senesi ilkokul programı ise önceki programdaki ilkelere ek olarak, öğrencilerin belirtilen amaçları elde etmelerine yarayacak deneyimleri ilkokuldaki çeşitli etkinlikler aracılığı ile yaşama fırsatı bulmaları üzerinde önemle durmuştur. Program kentli insan modeli yetiştirmeyi kendisine hedef edinmiş, bu yüzden de dersler içeriği ve amaçları öğrencinin bilişsel süreçleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Program içerisinde toplum içerisindeki insan ilişkilerine ayrı bir önem verilmiştir (Tazebay,A., 2000).

1948 programı konular yönünden öncelikle ikinci devrede hiçbir değişikliğe uğramadan 20 yıl süreyle uygulanan bir programdır. Bu ilkokul programında öğrencinin yaşamı ile ilgili konular “toplu öğretim yöntemi”ne göre birleştirilerek üniteleştirilmiştir. Konu sayısı da azaltılmıştır. Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık bilgisi dersleri “Sosyal Bilgiler” adı altında birleştirilmiştir. Okul-aile arasında sıkı bir işbirliği kurulması da ilk defa yeni bir ilke olarak 1948 programında yer almıştır (Tazebay, A., 2000).

3.2.1.3. Demokrat Parti Dönemi İlköğretim

1948 ilköğretim programı günün şartlarına uygun, öğretmene daha fazla yetki veren, öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alan ve pratik, hayati bilgilere yer veren verimli bir çalışma olmuştur (Gürkan ve Gökçe, 1999). Ancak programda altı çizilen kimi unsurlar, maalesef ki sadece teoride kalmıştır diyebiliriz. Erdem (2008)’e göre bunun nedeni; 1950’li yıllarda çok partili bir hayata geçildiğinden o yıllar çalkantılı ve tartışmalı olmuştur. İlköğretim alanında mevzuat ve uygulama açısından da herhangi önemli bir değişiklik yapılamamıştır.

Demokrat Partinin iktidarda olduğu bu dönemde, Milli Eğitim uygulamadaki bu problemler ve programa getirilen eleştiriler yüzünden, programın yeniden geliştirilmesi gerektiği kararını vermiştir, bu yüzden 1951-1952 senelerinde Amerika Birleşik Devletleri Florida Üniversitesi İlköğretim Bölümü Başkanı Profesör Kate, V. Wofford Türkiye’ye davet edilmiştir. Wofford ülkemizdeki pek çok ilköğretim okulunu gezmiş, öğretmen yetiştiren kurumları ziyarette bulunmuş ve çeşitli seminerler vermiştir. Wofford’un incelemeleri sonunda sunduğu raporda,

Ülkemizdeki okullarda eğitimin anlatım, soru-cevap ve ezber yöntemleri ile yapıldığı sonucuna varılmıştır (Tazebay, A., 2000).

Wofford'un inceleme raporunun ikinci bölümünde yer verdiği "Dalton Bireysel Metod"u Türk eğitimciler tarafından o dönemde sıklıca ele alınmıştır. Dalton Planı ilk ABD'de "Aktif ğretme" adı ile kullanılmıştır. Bu planda, hazırlanan program ilkelerinde belirtildiği gibi, çocuklar yaparak yaşayarak öğrenirler. Öğretmen rehber konumundadır (Tazebay, A., 2000). Bu bilgiler ışığında, 1948 ilköğretim programı çerçevesinde günümüz ilköğretim okullarında kullanılan yapılandırmacı eğitim felsefi ile hazırlanan programın, Türkiye ile o günlerden bir proje planı olarak da olsa tanıştığını söylenebilir.

Wofford ile yapılan bu ortak çalışmaların ertesinde, 1953 yılı şubat ayında toplanan V. Milli Eğitim şura'sında, ilköğretimle ilgili sorunlara yer verilmesi, 1948 programının bütünüyle yeniden ele alınmasına yol açmıştır. 1953 yılında toplanan V. Milli Eğitim şurası'nda ilkokul programının amaç ve ilkeleriyle içeriği arasında ahenk sağlanması, toplu ğretim anlayışının ikinci devrede de hakim olması, aylık ve yıllık saatlerin kullanılmasında esneklik sağlanması, programların yaygınlaştırılmadan önce denenerek geliştirilmesi karara bağlanmıştır. İlköğretim Kanun Taslağı üzerinde görüşmeler yapılmıştır (Gürkan ve Gökçe, 1999).

3.2.1.4. İlköğretimde Planlı Yıllar

Yeni kabul edilen 1961 anayasasında da ilköğretim zorunlu ve parasız olarak yer almıştır. Bu anayasaya göre her alanda rastlantılara göre değil planlı olarak kalkınabilmek amacıyla "Devlet Planlama Teşkilatı" kurulmuştur. Kalkınma planlarının da 5'er yıllık olarak hazırlanması kararlaştırılmıştır. Böylece eğitimde de planlı dönem başlamıştır. Hedefler, ilkeler ve politikalar 5'er yıllık sürelerle belirlenmeye başlanmıştır (Gürkan ve Gökçe, 1999).

5 Ocak 1961'de çıkarılan 222 sayılı "**ilköğretim ve eğitim kanunu**" yla ilköğretim okulları zorunlu ve zorunlu olmayanlar diye ikiye ayrılmıştır. İlkokul zorunlu, okul öncesi ve ortaokul zorunlu yapılmamıştır. Zorunlu ğrenim süresi 7-14 yaşları olup 8 yıla çıkarılmıştır (5 yıl ilkokulda, 3 yıl tamamlayıcı kurs ve sınıflarda). İlköğretime de "temel eğitim" denmiştir. Ama uygulamada bölge okulları dışında kanun tam uygulanamamıştır. (Erdem, 2005)

İlköğretimde planlı yılların başladığı 1960'lı yıllara değin, Cumhuriyetle birlikte eğitimde büyük yenileşme hareketleri başlatılmıştı. Atatürk tarafından I., II. ve III. Heyet-i İlmiye Kongreleri toplanarak, eğitim ve bilhassa ilköğretim basamağı cumhuriyetin istediğı insan tipinin yetiştirilmesinde bir araç olarak ele alınmıştır. Bu amaçla, arka arkaya 1924, 1926, 1936 ve 1948 ilkokul programları uygulamaya konulmuştur. Bu dönemde, köy okullarına yönelik program çalışmalarına da yer verilmiş olup, bu amaçla, 1936, 1939 köy okulları programıyla 1936 eğitim kılavuzları geliştirilerek yürürlüğe konulmuştur (Gürkan ve Gökçe, 1999).

1962 ilkokul program taslağı incelendiğinde ise en büyük farklılıklardan biri olarak ilkokullarda öğretim yöntemi olarak kullanılan "Tümevarım" yöntemi yerini "Tümünden Gelim" yönteminin almasıdır (Gürkan ve Gökçe, 2000). Program taslağında yer alan bir diğer önemli unsurda, eğitimde değerlendirme işinin sürekli bir eylem olarak kabul edilmiş olmasıdır. Buna göre öğrenciler artık yalnızca yıl ortasında ve yıl sonunda değerlendirilmeyecek; her etkinlik sonrasında değerlendirmeye tabi tutulacaktır (Tazebay, A., 2000).

1952 yılında Wofford'un çağrılmasıyla ilköğretime yönelik ciddi ve bilimsel anlamda program geliştirme çalışmalarına girilmiş olup, bunun sonucunda da 1962 taslağı hazırlanarak deneme uygulamasına girilmiştir. 1968 İlkokul Programı bu denemelerin ışığında geliştirilmiştir (Gürkan ve Gökçe, 1999).

1968 programı 1962 program taslağının gözden geçirilip, düzenlenmesi ile hazırlanmıştır. 1968 yılında da çerçeve bir "ilkokul programı" hazırlanmış ve uygulamaya konmuştur. Buna göre amaçlar kişisel, insanlık ilişkileri, ekonomik hayat ve toplum hayatı bakımından olmak üzere çok geniş bir açıdan ele alınmıştır. Ayrıca öğretim ilkeleri ve planlar ayrıntılarıyla açıklanmış, uygulamada öğretmene yörelere göre konu çıkarma veya konu ekleme gibi bir esneklik payı bırakmıştır. Bu uygulamada "görelilik" açısından ilköğretimde büyük bir adımdır (Tazebay, A. 2000).

1968 programına hem Türk Milli Eğitiminin amaçları hem de İlköğretimin amaçlarına ifade açısından bakıldığında öğrenme ürünlerini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca ifadeler bir taraftan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara ilişkin olmakla birlikte herhangi bir sıralama ya da sınıflamaya gidilmediğı görülmektedir (Tazebay, A., 2000). Programın sadece öğrenme ürünleri ile ilgilenmesi, öğrenme süreci hakkında herhangi bir öneri de bulunması, öğrenme

ürünlerinin önem taşıdığı davranışçı kuramın (Demirel ve Kaya, 2005) ilköğretim programı üzerinde etkili olduğunu kanıtlar.

Erdem (2005)'e göre, iktidardaki Demokrat Parti'nin yapmış olduğu 5 yıllık kalkınma planlarındaki hedeflere ulaşılmaya çalışılmıştır. Ama nedense hedeflerin gerçekleşmesi bir sonraki 5 yıllık planlara kalmıştır. Bu da bize gösteriyor ki planlardaki hedefler gerçekçi değil veya çok uzun süreyi kapsadığından hedefler tam olarak tespit edilememiştir.

1973 yılında eğitim alanında yeni bir düzenlemeye gidiliyordu. Arslanoğlu (1996) 'a göre yeni düzenleme; 1973 senesinde kabul edilen 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" ile eğitimimiz sistem yaklaşımıyla ele alınmış ve yeniden düzenlenmiştir. Bu yasa eğitim sistemini iki ana bölüme ayırmıştır. Bunlardan birisi örgün eğitim, diğeri ise yaygın eğitim sistemlerinden oluşmakaydı. Her ülke, insanlarını en iyi şekilde yetiştirmek için eğitim sistemini kurmak ve geliştirmek zorundadır. Eğitim sistemi oluşturmadaki amaç, her ne kadar, ülkenin her yerinde aynı kalitede eğitim vermek ise de hangü düzeyde olurlarsa olsun bütün okullar, buldukları ülke içinde bölge, şehir, köy ve mahallelere göre farklılıklar gösterirler. Bu farklılık daha çok eğitimin kalitesinde kendisini gösterir.

1973 senesinde çıkarılan kanuna göre ilköğretim 6-14 yaşları arasındadır ve zorunludur. Gerek duyulursa yatılı temel eğitim okulları açılır.(1983 yılında 2842 sayılı kanunla yapılan değişiklikle temel eğitim okulu kaldırıldı, ilköğretim okulu getirildi; temel eğitim okullarının adı "ilköğretim okulu" oldu.) (Tazebay, A., 2000)

İlköğretim zorunlu ve zorunlu olmayanlar diye yine ikiye ayrıldı. Zorunlu olanlar ilkokul-5 yıl, ilköğretim-8 yıl; zorunlu olmayanlar okulöncesi eğitim, yetiştirici kurs ve sınıflar (Gürkan ve Gökçe, 1999).

Bu kanunla tüm öğretmenlere de yükseköğrenim görme zorunluluğu getirilmiştir. İlkokullarda görev yapacak öğretmenleri yetiştirmek için önce 2 yıllık enstitü (daha sonra adı yüksekokul oldu)sonrada bunların süreleri 4 yıla çıkarılarak "eğitim fakülteleri" ne dönüştürülmüştür. Bu olumlu bir gelişme için başlangıçtır (Tazebay, A., 2000).

1981 yılında yapılan 10. Milli Eğitim Şurasında, eğitim politikalarının uygulamaya dönüşmesinde aracılık işlevi olan eğitim programlarının geliştirilmesine büyük önem verilmiştir.Programlar öğrencilerin farklı ilgi ve yeteneklerini geliştirmesine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmiş, öğrencilerin çeşitli öğrenim

alanlarına ve meslek dallarına yönettirmeleri temel eğitimden başlayarak yüksek öğretimde devam edecek şekilde ele alınmıştır (Gürkan ve Gökçe, 1999).

1982 anayasasında da eğitim hak olup, ilköğretim zorunlu ve parasızdır. 1982 anayasasını takiben 1990 yılında uygulamaya konan "İlköğretim Kurumları Teftiş Yönetmeliği " ilköğretim kademesinde görev alacak müfettişlerin seçimi, yetiştirilmesi ve görevlerini belirtmiş, ayrıca ilköğretim ikinci kademesi için "branş müfettişliği" uygulaması getirmiş ve 1992 yılında da yeni "ilköğretim kurumları yönetmeliği" uygulamaya konulmuştur (Tazebay, A., 2000).

1980 sonrası ilkokul programlarının toplu geliştirme uygulaması yerini tek tek dersler bazında program geliştirme uygulamasına bırakmıştır. 1980 sonrası geliştirilen programlarda günümüz program geliştirme anlayışına uygun olarak deneme uygulamalarına yer verilmiştir. Ayrıca bu program geliştirme çalışmalarında, öğrencide gözlenecek nitelikler, yani hedef-davranışlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme ölçütlerine yer verilmiştir (Gürkan ve Gökçe, 1999).

3.2.1.5. Sekiz Yıllık Kesintisiz Eğitimin Kabulü

Sekiz yıllık temel eğitim uygulamasına 18 ağustos 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı yasa ile geçilmiştir. Uzun süren kesintili/kesintisiz zorunlu ilköğretim tartışmalarından sonra meclisin kabul ettiği 4306 Sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıracılık ve Meslek Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24. 3. 1998 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı payı Alınması Hakkında Kanun " gereği 1997-1998 öğretim yılından itibaren ülke genelinde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmiştir (Tazebay, A. 2000).

Sekiz yıllık kesintisiz eğitim konusunda; " Sekiz yıllık zorunlu temel eğitimin kökünü, II. Mahmut dönemindeki Osmanlı İmparatorluğu'na kadar götürmek olasıdır. II. Mahmut, 1824'te bir fermanla temel eğitimi 8 yıla çıkarıyor. 1913'e gelindiğinde İstanbul'da 6 yıllık ilköğretim okulları açıldığı, 8 yıllık temel eğitim okullarında da önemli gelişmeler olduğu görülüyor. 1913'te çıkarılan "Tedrisat-i İptidaiye Kanun-u Muvakkat" ile ilköğretim 6 ve 8 yıl olarak belirleniyor. Ancak, ilköğretim daha sonra 5 yıllık ilkokul ve 3 yıllık ortaokul bölümlerine ayrılıyor.

Cumhuriyet dönemine gelince, özellikle 1946'da ilköğretim çalışmalarına bir çeki düzen vermek için toplanan Milli Eğitim Şurası'nda, ilköğretimin 8 yıla çıkarılması eğilimi belirlendi. Ancak, 8 yıllık zorunlu temel eğitim uygulaması 1971-1972' de zorunlu olmaksızın resmi olarak başlatılmış oldu. Bunu takiben, 24 Haziran 1973 tarihli 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'yla zorunlu 8 yıllık temel eğitim kabul edildi. Bu durum, 6-14 yaşları arasındaki öğretim çağındaki kız-erkek çocukları kapsayacak şekilde düzenlendi. Ortaokullar, ilköğretim bünyesi içine alınarak zorunlu olması sağlandı. Daha sonraki yıllarda da, zorunlu 8 yıllık temel eğitim çeşitli değişikliklere uğradı. Ama, maalesef hiçbir zaman doğru, dürüst öğretim kurumlarında uygulanmayarak günümüze kadar geldi. Yapılması gereken en önemli etkinlik, söz konusu olan 8 yıllık temel eğitimin siyasi iktidarlarca uygulanmayışının nedenlerini araştırmaktır.” (Tazebay, A. 2000)

Sekiz yıllık zorunlu eğitimin temel eğitim olarak uygulanması kararı öncelikle Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında yer almıştır. 1996-2000 yılları arasını kapsayan Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında eğitimde amaç; demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarının bilincinde, özgür ve özgüveni olan bilgi çağı insanını yetiştirmek olarak yer almaktadır. Bu planda eğitimin en öncelikli sektör olacağı, kalitesinin yükseltileceği ve her kademedeki eğitimin yaygınlaştırılarak fırsat eşitliği sağlanmasına çalışılacağı üzerinde durulmuştur. VII. plan dönemi sonunda, okullaşma oranlarının okul öncesi eğitimde %16, sekiz yıllık zorunlu eğitimde %100 olması hedeflenmiştir. Bu planda ayrıca okul öncesi eğitimin aşamalı olarak yaygınlaştırılması, eğitim birliği yasası çerçevesinde sekiz yıllık zorunlu eğitimin temel eğitim olarak uygulanması konuları üzerinde de durulmuştur (Gürkan ve Gökçe, 1999).

1996 senesinde toplanan XV. Milli Eğitim Şurası'nda temel eğitim kavramı yerine ilköğretim kavramının kullanılması, ilköğretimin sekiz yıllık zorunlu eğitim olarak uygulanması, sekiz yıl sonunda tek tip diploma verilmesi, sekiz yıllık ilköğretim uygulamasına geçilmeden önce ilköğretimin amaçlarının ve ders programlarının bütünlük ilkesine uygun olarak yeniden düzenlenmesi gibi, sekiz yıllık kesintisiz eğitimin eksiksiz yapılması için bazı yeni uygulamalara gidilmiştir. (Gürkan ve Gökçe, 1999)

IV. BÖLÜM

YAPILANDIRMACI EĞİTİM

4.1. İlköğretim Programlarını Oluşturan Öğretme-Öğrenme Kuramları

Öğrenmeyi etkileyen temel etmenler genel olarak üç grupta toplanmaktadır. Bunlar; öğretmenle, öğrenme yöntemleriyle ve öğrenilecek olanla ilgili etmenlerdir. Öğrenen ile ilgili etmenler; türe özgü hazır oluş, olgunlaşma, genel uyarılmışlık düzeyi ve kaygı, eski yaşantılar, güdü ve dikkattir. Öğrenme yöntemleriyle ilgili etmenlerin başlıcaları; öğrenme zamanını ayarlama, öğrenilen konunun yapısı, katılım ve geribildirimdir. Öğrenilecek olanla ilgili etmenlerden başlıcaları da; algısal ayırt edilebilirlik, anlamsal çağrışım ve kavramsal gruplandırma. Öğrenmeyi etkileyen bu temel etmenler, eğitim programı doğru kurama göre şekillendirilmediyse bir anlam ifade etmezler. Öğrenme kuramları, insanın nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan öğrenme psikolojisi kapsamında incelenir. (Demirel ve Kaya, 2005)

Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını öğrenme kuramları betimlemekte ve açıklamaktadır. Genel bir ifade ile kuram, belli bir alandaki bilginin sistematik olarak yorumlanması, anlamlandırılmasıdır. Kuramlar öğrenmenin doğasını “Ne? Niçin? Nasıl?” soruları ile inceleyip, değişik sonuçlara varmışlardır. (Yeşilyaprak,B., 2006)

Bir öğrenme kuramının genelde tüm organizmalarda, tüm öğrenme birimlerinde, okul içinde ve okul dışındaki tüm durumlarda nasıl oluştuğunu açıklaması beklenir. Ancak tüm öğrenme durumlarını açıklayabilen kuramın henüz olmadığını söyleyebiliriz. Bazı psikologlar ve eğitimciler öğrenme kuramlarını üç ana grupta toplamaktadır. Bunlar davranışçı, bilişsel alan ve yapısalcı öğrenme kuramlarıdır (Demirel ve Kaya, 2005).

4.1.1 Davranışçı Öğrenme Kuramı

Bilim felsefesi alanındaki gelişmeler sonucunda ortaya çıkan felsefi akımlar sadece bilginin ne olduğu ve nasıl üretildiğini açıklamakla kalmaz; aynı zamanda öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusuna da açıklık getirir. Öğrenme kuramları, ortaya çıkan bu felsefi akımın uzantılarıdır. (Demirel ve Kaya, 2005)

Davranışçılık, pozitivist/akılcı felsefi akımın bir uzantısıdır. Nesnelcilik ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bilginin bireyin dışında ve nesnel olduğunu kabul eder. Birey kendinden bağımsız olan bu bilgiye ilişkin tepkide bulunur. Nesnelcilikte, dünya hakkında güvenilir bir bilginin varlığına inanılır. Eğitimciler için amaç, bu bilgiyi aktarmak ve yaymak; öğrenciler için de bu bilgiyi almaktır. Nesnelcilik, öğrenenlerin hepsinin aktarılan bilgiden aynı anlamı çıkardığını varsayar. (Demirel ve Kıroğlu, 2005)

Öğrenme tanımını uyarıcı-tepki arasında bağın kurulması ile birlikte verilen pekiştirme sonrası davranış değişmesi olarak açıklayan, ABD sınırlarında doğan, kuruculuğu ve savunuculuğu J.B Watson tarafından yapılan davranışçı yaklaşımın felsefi alt yapısını John Locke, fizyolojik alt yapısını Ivan Petroviç Pavlov ve psikolojik alt yapısını ise E.L. Thorndike, B.F. Skinner, Hull ve L.L. Bernard oluşturmuştur. Davranışçı yaklaşım önce batılı ülkelerde uygulanmaya başlamış, zamanla yayılmış ve 1950-1960 yıllarında çoğu ülkede etkili olmuştur. (Yeşilyaprak, B., 2006)

Davranışçı kuram öğrenmeyi gözlenebilir davranışlardan ibaret görmektedir. Davranışçılar, bilimsel yöntemlerle ölçülemeyeceğini ileri sürerek içsel yaşantıları toptan reddederler. (Yeşilyaprak, B., 2006) Akıma göre öğrenme; uyarıcı ve tepki arasındaki ilişki ile açıklanacak kadar basit bir kavramdır. Bu ilişki arasında da zihinsel süreç ve duygulara yer verilmemektedir. Bu yüzden de kuram savunucularının, insan davranışlarının pek çoğunu açıklamada sınırlı kalmalarını sağlamıştır. Çünkü kurama göre davranışlar sadece tepkisel şartlanmalar olarak ele alınmıştır. (Açıkgöz, 2004, s.79)

İnsan zihnini bir kara kutuya benzeten davranışçılar, kara kutu içinde olup bitenleri değil, kara kutuya girip çıkanları dikkate alırlar. Kara kutuya girip çıkanlar ayarlanabilir, kontrol edilebilir ve düzenlenebilir (Yeşilyaprak, B., 2006) Savunulan bu düşünce paralelinde, davranışçıların öğrenilen davranışların şekillendirilmesinde

bireyden çok çevrenin faktörünün olduğu görüşünü savunduğu çıkarımında bulunabiliriz. (Yeşilyaprak, B. 2006)

Kuram genel itibari ile insanların ve doğadaki diğer canlıları, öğrenme sürecinde benzer tutmaktadır. Düşünce yapısı itibari ile hayvanlar ve insanlar benzer kabul edilmektedir. İnsanların, kimi durumlarda hayvanlardan farklı düşünüp, farklı tepkiler verebileceği düşüncesi göz ardı edilmiştir. Bu göz ardı edilmenin nedeni, kuram içerisindeki öğrenme sürecinde, öğrenenin konumunun edilgin olarak kabul edilmesinden kaynaklanır. Öğrenenin bilişsel süreci yok sayılır. Kuramın öğrenme sürecinde uyarıcı ve öğrenme ortamına önem verip, öğrenen bireyi geri plana atması son derece yanlıştır. (Açıkgöz, 2004, s.80)

Kuram içerisinde öğrenme ciddi bir şekilde ele alınmamıştır, zaten incelendiğinde de öğrenme yerine sık sık “koşullanma” kavramının telaffuz edildiği görülür. Kuram savunucularına göre öğrenen kişi bu koşullanma davranışı esnasında pasif bir konumda yer almaktadır. Öğrenme sırasında önemli olan dışsal faktörlerdir. Dışsal faktörlerden kasıt öğrenen kişiye sunulan ödül, ceza vb. gibi faktörlerdir. Kurama göre, birey çevreden gelen etkilere, uyarıcılara pasif bir biçimde tepki veren konumunda olup, öğrenme etki-tepki ilişkisi sonucunda oluşan bir davranış değişikliğidir. Dolayısıyla öğrenenin tepkide bulunduğu her şey, kendisine öğreten tarafından sunulanlar ile sınırlıdır. Kurama göre önemli olan, bilginin nasıl kazanıldığı değil, davranışların nasıl kazanıldığıdır. (Demirel ve Kaya, 2005)

Davranışçılar, basit bir bağlantı organı veya bilgisayar olarak kabul ettikleri beynin rolünü küçümseler. Davranışçılara göre insan, uyaranlara belli biçimde tepki veren biyolojik bir makine, davranışlar da mekanik birer süreçtir. Kuram savunucuları öğrenmeyi yeni bir davranışın ediniminden başka bir şey değildir diye tanımlarlar. Davranışçılar, davranışların, klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve gözlem yoluyla olmak üzere üç temel öğrenme süreciyle kazanıldığı sonucuna varmışlardır. Bu sonuca dayalı olarak davranışçılar, davranış bozukluklarını yanlış öğrenmelere bağlayarak yeniden öğrenmeyle düzeltilebileceğini ileri sürmüşler ve bu amaçla “karşıt koşullama, sistematik duyarsızlaştırma, yeniden koşullama ve deneysel söndürme” gibi teknikler de geliştirmişlerdir. (Yeşilyaprak, B., 2006)

Davranışçı kuramın en bilinen uygulaması ilk kez 1800’lü yılların sonu ve 1900’lü yılların başlarında Fizyolog Pavlov tarafından yapılan deneysel öğrenme

çalışmalarıyla gündeme gelen, Klasik Koşullanma'dır. Klasik koşullanma Pavlov tarafından köpekler ile yapılan çalışmalar sonucu ortaya çıkmıştır. (Yeşilyaprak, B., 2006)

Klasik koşullanma savunucularına göre; başlangıçta nötr olan bir uyarının, geçirilen yaşantılar sonucu şartlı uyarım haline gelmesine klasik anlamda koşullanma yoluyla öğrenme denir. Klasik koşullanmada ortaya çıkan davranış değişiklikleri için bir bilinçten bahsetmek nerede ise imkansızdır. Ortaya çıkan davranış değişiklikleri verilen uyarıcılara sunulan doğal tepkiler olarak tanımlanabilir. Bu bakımdan refleks davranışlar ile benzerlik göstermektedir. (Açıkgöz, s.79, 2004)

Kuram içerisinde öğrenme ciddi bir şekilde ele alınmamıştır, zaten incelendiğinde de öğrenme yerine sık sık "koşullanma" kavramının telaffuz edildiği görülür. Kuram savunucularına göre öğrenen kişi bu koşullanma davranışı esnasında pasif bir konumda yer almaktadır. Öğrenme sırasında önemli olan dışsal faktörlerdir. Dışsal faktörlerden kasıt öğrenen kişiye sunulan ödül, ceza vb. gibi faktörlerdir. (Demirel ve Kaya, 2005)

Klasik koşullanma kuramı ile genellikle nefret, sevgi, korku gibi duygusal davranışlar bireylere öğretilmektedir. Öğrenen birey davranış değişikliği sürecinde pasif bir şekilde yer alır ve sadece verilen uyarıcılara tepki gösterir. Duygusal davranışlar harici reflekslerde klasik koşullanma ile bireyde şekillenmektedir. Temelinde diğer canlılar ile insanın öğrenmesi, diğer tabir ile koşullanmasını bir tuttuğu için öğrenme süreci gözlemlerini hayvanlar üzerinde yapmaktadır. Bu gözleme sürecinin hayvanlar üzerinde yapılması da bize davranışçı kuram çerçevesinde bireyin öğrenmesinde içsel süreç ve duygusal durumların etkisinin yok sayıldığı en büyük ispatı niteliğindedir. (Yeşilyaprak, B., 2005)

Klasik koşullanmayla ilgili değişik kavram ve süreçler vardır. Bunlardan başlıcaları; genelleme, geçiş ayırt etme ve deneysel çözümlerdir. Bu kavram ve süreçleri örneklendirirsek;

Genelleme; sobada bir kez eli yanan çocuğun, ısı yayıcı ev araçlarının tümünden korkması.

Geçiş; bisiklet kullanan bir kimsenin motorsiklet kullanmayı daha kolay öğrenmesi.

Ayırtetme; elektriğe çarpılmış bir kişinin, izoleli tel dışındaki tellere çıplak elle dokunmaması.

Deneysel Çözülme; sönme davranışları örnek olarak verilebilir. (Demirel ve Kaya, 2005)

Öğrenmeyi koşullanma kavramı ile eş tutan diğer bir öğrenme kuramı ise Watson ve Guthrie tarafından savunulan “Bitişiklik Kuramı”dır. Watson aynı zamanda davranışçı kuramın kurucusu olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu kuramda esas olan uyarıcı ve tepki arasındaki bitişikliklerdir. Buradaki bitişiklik kavramı, bir uyarıcıya gösterilen tepkinin, ileriki zamanda benzer uyarıcıya da gösterilebileceği görüşüdür. Model olarak pekiştirme ve cezayı gerekli görmemektedir. Watson ile aynı düşünceleri paylaşan Guthrie ise, öğrenmeyi Pavlov gibi koşullanmış tepki olarak açıklamak ile birlikte, öğrenmedeki tüm zihinsel öğrenmeleri reddetmektedir. Ona göre öğrenme uyarıcı ve tepki arasındaki ilişkiden ibarettir. Belli bir durumda bir davranışta bulunan birey, benzer durumla karşılaştığında hep aynı davranışı gösterir. Guthrie göre öğrenme tepkinin uyarıcıya karşı ilk gösterilişinde gerçekleşmektedir. (Yeşilyaprak, B., 2006)

Davranışçı akımın diğer ünlü çalışması Thorndike tarafından yapılmıştır. Thorndike, öğrenmeyi bir problem çözme olarak görmüş ve problemle karşılaşıldığında yapılan deneme-yanılma davranışlarıyla çözüm üretildiğini savunmuştur. Thorndike bu görüşünü de bir diğer davranışçı kuram savunucusu Pavlov gibi hayvanlarla yaptığı deneyler ile desteklemiştir. Thorndike’a göre öğrenme ne kadar tekrar edilirse o kadar güçlenir. Tepkinin etkisi rahatlatıcı ve doyuma ulaştırıcı olduğu sürece pekiştirici olur. (Demirel ve Kaya, 2005)

Davranışçı Kuramlar arasındaki fikir ayrılıkları kendisini Edimsel Koşullanmada daha fazla göstermektedir. Thorndike’nin çalışmalarından hareket eden Skinner, organizmanın davranışlarını uyarıcılara karşı gösterilen otomatik bir tepki olmaktan çok, kasıtlı olarak yapılan hareketler olarak tanımlamaktadır. Modelin kurucusu olan Skinner, klasik koşullanmadaki öğrenme ilkelerini kabul etmekle beraber, bu ilkeler ile davranışların sadece bir kısmının öğrenilebileceğini dile getirmiştir. Skinner, Pavlov’un tersine öğrenmede bilinç kavramının önemi üzerinde durmuştur. Skinner, bireyin öğrenme sürecindeki davranışlarını uyarıcılara karşı

gösterilen otomatik tepkilerden çok, kasıtlı olarak yapılan hareketler olarak tanımlamaktadır. (Yeşilyaprak, B., 2006)

Edimsel Koşullanma ile öğrenme modelinde bilinç kavramı dışında karşına pekiştirme kavramı da çıkmaktadır. Skinner davranışların pekiştirilmez ise söneceği, ortadan kaybolacağı görüşünü savunmuştur. Skinner, bu düşünceleri ile öğretimdeki programlı öğrenmenin temellerini atmıştır. Öğrenilenlerin pekiştirme yoluyla oluştuğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen öğrenme sürecinde sadece yol gösterici olarak görev alacaktır. (Yeşilyaprak, B., 2006)

Edimsel koşullanma kuramında, tepkiden önce etki kullanmak yerine tepkiyi izleyen ya da tepkiyle oluşan pekiştireçler kullanılır. Bu pekiştireçler, davranış değişikliğini yaratır. Edimsel koşullanma, istenen davranış değişikliğini özendirmek üzere pekiştirme kullanımını içerir. (Demirel ve Kaya, 2005)

Öğretim, genellikle öğrenci davranışlarını dışardan koşullama ya da biçimlendirme üzerinde odaklanmaktadır. Örneğin, istenen bir davranışı gösteren öğrenciye "aferin", "pekiyi" gibi sözel pekiştireçler ya da iyi bir not verilerek bu davranışın gelecekte tekrar gösterilmesi sağlanabilir. Davranışçı kuramın öğretimde uygulamalarında pekiştireç unsurlarından yararlanılıp, istenilen öğrenmeler bireyde tekrarlanır. (Demirel ve Kıroğlu, 2005)

Davranışçı kurama getirilen en önemli eleştirilerden biri, bireye sunulan eğitimde, bireyin pasif durumda bırakılması, öğretmenin öğrenme sürecinde etkin bir halde bulunmasıdır. Öğretim kurumlarında öğrencilerin öğrenirken hangi etkinliklerde bulunacakları önceden onlar adına öğretmen ya da uzmanlar tarafından kararlaştırılmaktadır. (Demirel ve Kaya, 2005)

Davranışçılar, insanların karşılaştıkları problemin çözümünde; genellikle geçmişte yaşadıkları benzer durumları göz önüne aldıklarını ileri sürerler. Yen bir problemle karşılaşıldığında ise, bireyin deneme-yanılma yoluyla yeni çözümler üreteceği kabul edilir. Davranışçı yaklaşımlarda önemli olan; gözlenebilen, başlangıcı ve sonu olan, dolayısıyla ölçülebilen davranışlardır. (Demirel ve Kaya, 2005)

Davranışçı kuram özetle yaşam boyu süregelen tüm öğrenmeleri basit bir kurala dayandırır. O da uyarıcı-tepki ilişkisidir. Genellikle somut gözlenebilen özellikler üzerinde durularak öğrenme kavramı açıklanır. Kimi zaman kuram

savunucuları arasında görüş ayrılıkları olsa da, genel itibari ile öğrenme sürecinin gerçekleşmesi açıklanırken aynı görüş savunulmaktadır.(Demirel ve Kaya, 2005)

4.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Zamanla davranışçı kuramlar bireysel farklılıkları açıklamakta yetersiz kalmış, eğitim psikologları ve öğrenme kuramcıları, davranışçı yaklaşımdan uzaklaşmaya başlamış ve öğretimde, öğrencilerde bulunan iç süreçlere daha yakından bakılmasını savunmuştur. (Açıkgöz, 2004, s.81)

20. Yüzyılın başlarında Almanya'da bir grup bilim adamı Wertheimer öncülüğünde Gestalt akımı ile öğrenmede rol oynayan doğrudan gözlenemeyen bilişsel süreçlerle ilgilenmeye başladılar. Bu çalışmalar daha sonra Piaget, Bruner, Ausubel gibi psikologlar ve eğitimciler tarafından geliştirilmiş ve bilişsel kuramlar adı altında toplanmıştır (Demirel ve Kaya, 2005)

Bilişsel kuram, davranışçı kuramın ortaya koyduğu düşüncelerin aksi görüşünü savunmak için ortaya konulmuş düşüncelerin toplamından oluşmuştur. Davranışçılar öğrenme sırasında içsel olarak oluşan bilişsel değişiklikleri göz ardı etmektedir. Kuram savunucularına göre ise öğrenme süreci sadece davranışçı yaklaşımın savunduğu üzere doğrudan gözlenebilen davranışlardan oluşmamaktadır. Öğrenme gözlenemeyen zihinsel bir süreç olarak tanımlanmıştır.(Açıkgöz, 2004, S. 81)

Davranışçılar, öğretimin beyinde neler olduğuna dayalı olarak tasarlanamayacağını, çünkü bunların gözlenir olmadığını belirtmektedirler. Öte yandan bilişsel alan kuramcıları öğrenme sürecinin kendisine ilgi gösterir ve davranışçılara oranla öğrencilere daha fazla özerklik tanırlar. Bilişsel alan kuramı, öğrenme süreçlerinin kavramlaştırılmasına odaklanır. Beyin tarafından bilgilerin alınma, organize edilme, öğrenci ve öğrenci gruplarının bilişsel yapısının göz önüne alınması gerektiğini savunur. (Yeşilyaprak, B., 2006)

Öğrenen birey aktif konumdadır ve bireyin içsel süreci ve kişisel özellikleri öğrenmede önemlidir. Bilişsel kurama göre göre insan zihni çevreden gelen uyarıcıları etkin bir biçimde işler ve onları yeni biçimlere dönüştürür. (Yeşilyaprak, B., 2006)

Kuramın başlıca savunucuları Gestalt akımı düşünürleri, Piaget, Asubel ve Bruner'dir. Bilişsel kuramlara göre davranışçılar, davranışta değişme olarak tanımladıkları olay, gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışa yansımastı Kuram içerisinde bahsedilen zihinde yaşasan içsel süreçlerden kasıt bireyin algılama, kavrama, düşünme, akıl yürütme, problem çözme gibi yetileridir. Kuram içerisinde bir ekol haline gelen Gestalt yaklaşımı eğitim dünyası için büyük bir önem taşımaktadır. Yaklaşımın savunucuları Wertheimer-ki kurucusu olarak görülmektedir-, Lewin, Kofka ve Köhler yer almaktadır. Gestalt kelimesi Almanca kökenli olup, bir bütünlük anlamına karşılık gelmektedir. Gestalt yaklaşımı dayandığı bilişsel kuram fikrine bağlı kalarak Wertheimer tarafından davranışçı kurama bir tepki düşüncesi ile meydana getirilmiştir. (Demirel ve Kaya, 2005) (Demirel ve Kaya, 2005)

Kuram öğrenmeyi uyarıcı ve tepki arasındaki ilişkiden daha öteye taşımıştır. Bireyin öğrenmedeki önemi ve diğer canlı organizmalardan öğrenme sürecinde yaşadığı zihinsel farklılıklardan bahsedilmiştir. Bu da demek oluyorki öğrenme bireyden bireye değişebilmektedir. Davranışçı kuramdaki nesnel sonuç düşüncesi, yani uyarıcılara verilen tepkiler tüm organizmalarda aynıdır, düşüncesi bilişsel kuramda öğrenmenin öznel sonuçları olabileceği görüşünü ortaya çıkarmaktadır. (Yeşilyaprak, B., 2006)

Bilişselcilere göre öğrenen; yeni duyduklarını, gördüklerini öncekilere ekler. Bilgiyi örgütleyerek, sınıflayarak, hipotezler geliştirip onları sınayarak ve yorum yaparak işler. Sonunda gerçekleşen öğrenme, öğrencinin bilgiyi işleme yöntemlerinden ve önceki öğrenmelerinden etkilenmektedir. Öğrenen, yalnızca strateji kullanımında değil, yeni bilgileri öncekilerle ilişkilendirmede de etkindir. Öğrenen, var olan şemaları kullanarak yeni bilgiyi yapılandırır. (Açıkgöz, 2004, s.42)

Yaklaşımın savunucularına göre bireydeki öğrenme sürecine baktığımızda, sürecin sadece uyarıcı ve tepki arasındaki ilişkiyi inceleme ile anlaşılacak kadar basit bir yapıdan oluşmadığı gerçeği ile karşılaşırız. Çünkü insan zihinsel yapı itibari ile doğadaki diğer canlı organizmalardan farklı bir yerdedir. İnsanda duygu ve düşünceler öğrenme sürecinde etkilidir. Davranışçı kuramın düşüncesi ile çelişki burada başlamaktadır. Çünkü zihinsel süreç gözlenebilir davranışlar oluşmamaktadır.

Gestalt yaklaşımı savunucuları burada öğrenme sürecindeki insan davranışlarının birbiri ile ilişkili bir bütünden oluştuğu görüşünü savunmaktadırlar. (Yeşilyaprak,B. 2006)

Gestalt yaklaşımında davranıştaki gözlenebilir değişikliklerden ziyade, algıdaki değişimler öğrenme sürecinde etkilidir. Yaklaşımına göre birey öğrenme esnasında gördüklerini bir bütün olarak algılar. Algılanan bütünde elbette parçalardan oluşmaktadır Parçalar birbirinden farklılıklar taşımaktadır. Ancak birey tarafından parçalar bir araya getirilip anlamlı bir bütün haline getirilebilir. Bu aşamada da bireyin anlamlandırabilme kabiliyetini büyük rol oynamaktadır. (Demirel ve Kaya, 2005)

4.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Sürekli değişim içinde bulunan dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bilginin doğası ve öğrenme kavramları, günümüzde çok sayıdaki öğrenme teorileri kapsamında açıklanmaya çalışılmaktadır. Özellikle son yıllarda yapılandırmacı öğrenme teorisi ile ilgili bilimsel çalışmalara, 2005 yılında tüm ilköğretim okullarında yürürlüğe konulan ilköğretim programı ile birlikte literatüründe sıkça rastlanmaktadır. Bir toplumun çağdaş toplumlar düzeyine ulaşması için; bilgilerin, inançların ve duyguların bireylere doğrudan aktarılması yeterli değildir. Son zamanlarda, yapısalcı kuramlar öğretmenlerin ve teknoloji uzmanlarının ilgisini çekmiştir. Bilginin doğası ve dolayısıyla da öğrenme, yapısalcı kuramların temel dayanağını oluşturmaktadır. Çoğu yönden bilişsel alan kuramlarıyla doğrudan ilgili bu kuramın öğretim tasarımı ve uygulanmasında önemli etkileri olduğu düşünülmektedir. Yapısalcı kuramlar; yaşanan gerçek dünya vardır ve dünyanın anlamı ve kavranması, kişi tarafından empoze edilir, inancına dayalı olarak oluşturulmuştur. (Demirel ve Kaya,2005)

Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanıdır. Öğrenciler kendi

anlamalarını öğretim etkinlikleriyle oluşturur. Anlam, deneyimden kaynaklanır. Öğrenim deneyimi öğrenmenin anlaşılması için incelenir. Yapılandırmacı kuram, bu düşüncelere paralel olarak doğmuştur. (Demirel ve Kaya, 2005)

Yapılandırmacılık 20. yüzyılın başlarından itibaren eğitim uygulamalarına temel oluşturmaya başlamıştır. John Dewey ve William James kendi düşünceleri ile birlikte ilk yapısalcı kavramları ortaya çıkarmışlardır. Ancak kuramın esas doğuşu, 20. yüzyılın ikinci yarısında Piaget, Vygotsky gibi araştırmacıların çalışmaları ile gerçekleşmiştir. Günümüzde çoğu gelişmiş ülkenin eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulanmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen merkezli yerine öğrenci merkezli eğitim ön plana alınmakta ve öğrencinin davranışları yerine zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Eğitim sürecinde tek yönlü düşünme yerine çok yönlü düşünme ve sorgulama, düz mantık yerine sarmal mantık üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşımla birlikte öğrenme ve eğitimin tanımı, ilkeleri, öğretim programı, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, öğretmenin rolleri, okul yönetimi, denetim ve rehberlik anlayışında önemli değişimler olmuştur. (Açıkgöz, s.60, 2004)

Bir görüşe göre (Güneş, 2010) Piaget'in düşüncesi; çocuklar yetişkinlerin tüm bilgisini olduğu gibi alamazlar, bu yüzden bilgiyi yapılandırmak zorundadırlar. Eğer çocukluk dönemi, yetişkinliğe erişmek için bir ara dönem olarak görülürse, eğitim sistemi ile çocuk arasında tek taraflı bir ilişki olacaktır. Bu durumda çocuk, sadece yetişkinin bilgisini algılayacaktır. Bunun sonucu olarak eğitim deneyimleri de, bilginin öğretmenden öğrenene transfer edilmesi şekline dönüşecektir. Oysa çocukluk, mantıklı düşünmenin gelişiminde bir evre olarak görülürse, eğitim farklı bir işleve sahip olacaktır. Böylece, çocuğun düşünce modelleri niteliksel olarak değişikliğe uğrayacak ve mantıklı düşünme süreci gelişecektir. Bu yüzden, eğitim sistemi ile çocuk arasında karşılıklı bir ilişki olmalıdır. Bu bakış açısından birey kendi öğrenmesini gerçekleştiren ve bu öğrenmeden sorumlu olan kişi olarak görülmektedir.

Yapılandırmacı eğitim kuramı okullarda uygulanan gelenekçi öğretim uygulamalarına eleştiriler getirmek adına yaratılmıştır. Kuram temel olarak Piaget'in zihinsel gelişim ilkeleri üzerine inşa edilmiştir. Bu düşüncelere dayanarak, kuramın yer yer Gestalt yaklaşımından izler taşıdığını da söylenebilir. Gelenekçi öğretimdeki bilgi aktarımı anlayışının aksine, yapılandırmacı öğrenme kuramında, öğrenci

öğrenme sürecinde tamamıyla aktiftir. Geleneksel anlayışın bilgi oluşumunda farklılık olmayacağı varsayımı burada yerini bilgi oluşumunda çoğulculuk varsayımına bırakmıştır. Dolayısıyla, öğrenme geleneksel anlayışın öngördüğü şekliyle bilginin kaynaktan öğrenene aynen geçişini içeren bir süreç değildir. (Açıkgöz, 2004,s.64)

Bir görüşe göre (Güneş, 2010) bu konuda; yapılandırmacı kuram öğrenmeyi, öğrencinin duyu organları aracılığıyla dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihninde kendi gerçeğini yapılandırması ya da en azından önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlaması süreci olarak tanımlar. Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ancak yapılandırmacı kurama göre ,öğrenenin bilgiyi yapılandırması, oluşturması,,yorumlaması ve geliştirmesine fırsat verilmelidir. Kuram savunucularına göre; öğrenme sırasında öğrenciler yeni karşılaştıkları bilgileri varolan zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak, yeni bilgiyi bu yapı içinde uygun bir yere yerleştirmeyi denerler. Eğer yeni bilgi önceden varolan yapıyla çelişmiyor ve öğrenci yeni bilgiyle önceki bilgiler arasında çeşitli ilişkiler oluşturabiliyorsa, bu yeni bilgi varolan zihinsel yapı içinde uygun bir yere eklenerek öğrencinin zihinsel yapısının bir parçası haline getirilir. Böylece, başlangıçtaki bilgi, önceden edinilmiş bilgilerle ilişkilendirilerek, özümsemek ya da içselleştirilmiş olarak anlamlı bilgiye dönüştürülür. Ancak, yeni bilgi öğrencinin varolan zihinsel yapısıyla çelişiyor ya da yeni ve eski bilgiler arasında bir uyumsuzluk oluşuyorsa, o zaman öğrenci yeni bilgi doğrultusunda zihinsel yapısında bazı değişiklikler yaparak, bu çatışma durumunu çözmeye çalışır. Her yeni öğrenme, öğrencinin zihinsel yapısını tekrar gözden geçirdiği, ona bir şeyler ekleyerek geliştirdiği ya da gerektiğinde değişiklik yaptığı içsel bir deneyimdir.

Yapısalcı kuramlar; yaşanan gerçek dünya vardır ve dünyanın anlamı ve kavranması, kişi tarafından empoze edilir, inancına dayalı olarak oluşturulmuştur. Öğrenciler, kendi anlamlarını öğretim etkinlikleriyle oluşturur. Bu düşünceler paralelinde kuramın gelenekçi programı eleştirdiği noktalara baktığımızda karşımıza bilginin öğrenciye transfer sürecinde izlenen yollar çıkmaktadır. Davranışçı yaklaşımda öğrenmeyi gerçekleştiren birey, öğrenme esnasındaki tepkiler karşısında sadece pasif alıcı konumundadır, oysa yapılandırmacı kuram bireyi, öğrenme

sırasında kendisine sunulan uyarıcıları muhakeme yetisine sahip bir alıcı olarak yorumlar. Öğrenen birey salt bilgiyi alarak, kendi yorumlarını da katarak yeniden şekillendirendir. Kuram, geleneksel eğitim anlayışının temelini oluşturan davranışçı kuramdaki gibi aktarmacı öğretim modelini kullanmak yerine, öğrenme sürecinde yaparak-yaşayarak öğrenme sürecini ortaya koyar. (Demirel ve Kaya, 2005)

Davranışçı kuramın bireyin öğrenme sürecindeki diğer bir hatası, öğrenen tüm bireylerin öğrenme düzeylerini aynı kabul edip, tüm öğrenmelerde aynı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmasıdır. Çünkü öğrenme sürecinde “uyarıcı-tepki” ilişkisini esas alıp, süreç içerisinde gerçekleşen değişiklikleri yok saymaktadır. Davranışçı kuramda öğrenme sadece sonuç odaklıdır. (Yeşilyaprak B., 2006)

Yapılandırmacı kuramın son yıllarda eğitim dünyasına hakim olmasını gözlemlediğimizde, ister istemez akıllara bu hakimiyetin gecikme nedenleri geliyor, hiç şüphesiz. Buna neden olarak eğitim dünyasında ve eğitim dünyasının temelini oluşturan psikoloji biliminde yıllardır Davranışçı kuramın belirgin bir egemenliğini gösterebiliriz. Kuram yıllardır öğrenme kavramını uyarıcı-tepki arasındaki ilişki olarak tanımlamaktaydı, ancak yıllar geçtikçe bu tanım, bireylerin eğitim alanında ihtiyaçlarına cevap vermemeye başlamıştı. Zira insanların duygu ve düşüncelerinin yok sayılması, sadece pasif öğrenenler konumunda olmaları, eğitim dünyasında büyük bir çıkmazın habercisiydi. Davranışçı akım sadece öğrenme kavramı üzerinde durmaktaydı, öğrenmedeki sonuç çok önemliydi, ancak öğrenme sürecine gereken önem verilmemekteydi. Eğer öğrenen konumundaki birey, sunulan uyarıcılara gerekli tepkileri veriyse, öğrenme sürecinin nasıl şekillendirildiği yada bireyin öğrenip-öğrenmediği gibi sorulara cevap aranmamaktaydı. Birey öğrenme sürecinin hiç bir aşamasında etken konumda yer almıyordu. Öğrenme sürecindeki gözlenemeyen değişiklikler, bireyin içsel sürecinde yaşadıkları sürekli göz ardı ediliyordu. Böylelikle öğrenme süreci ve sonucu sağlıklı bir şekilde gözlemlenemiyordu. (Yeşilyaprak, B., 2006)

Yapılandırmacı kuram bireyde yaşam boyu öğrenme düşüncesini desteklemektedir. Bu yüzden günümüzde yapılandırmacı kurama göre hazırlanmış eğitim-öğretim programları daha çok değer kazanmaktadır. Çünkü çağımız, bilim ve teknolojinin hızla geliştiği bir zamandır, bu da insanların sürekli yeni öğrenmelere açık olması şartını beraberinde getirmektedir. İnsanlar eğitim gördükleri okullardan

mezun oldukları bilgiler ile yetinip, yeni öğrenmelere kendini kapadıklarında, gerek gündelik yaşamlarında ve gerekse iş hayatlarında sorun ile karşılaşmaktan kurtulamazlar. (Açıkgöz, 2004, s. 84)

Yapılandırmacı kuramın eğitim alanındaki yansıması olan aktif öğrenme yada diğer adıyla etkili öğrenme, öğrenciler için anlamı olan öğrenme ortamı oluşturulmasına olanak veren gerçek, görevlere dayanmalıdır. Öğrenciler bilgiyi keşfetmez, uygun ortamlarda bilgi oluştururlar. Kuramın uygulamaları konusunda pek çok çalışma vardır.(Demirel ve Kıroğlu, 2005)

Günümüz eğitim-öğretim programlarında yapılandırmacı kuram temel alınmasaydı insanlar gelişen bilim ve teknoloji odaklı çağın gerisinde kalacaklardı. Sadece mezun oldukları diplomada yazılı olan eğitim sahalarının bilgisine sahip olacak, öğrenen konumunda değilde öğretilen konumunda yer alacaklardı. (Demirel ve Kaya, 2005)

Geleneksel eğitim anlayışı çerçevesinde davranışçı kuram ile hazırlanan programlara baktığımızda bireydeki öğrenme isteğinin zaman içerisinde köreldiğini görmekteyiz. Çünkü birey öğrenme süreci içerisinde sunulan uyarıcılara sadece tepki veren konumundadır. Bireye sunulan bilgileri eleştirmesi yada sorgulaması için bir ortamın sunulmamaktadır. Öğrenen sadece kendisine sunulan hazır bilgiyi alır. (Yeşilyaprak, B. 2004)Yapılandırmacı kuram ile hazırlanmış aktif öğrenme de ise birey kendisine sunulan bilgiyi kendi öğrenmişlikleri ile beraber bir potada eriterek yeni bir öğrenme ortaya çıkarır. Yapılandırmacılık kuram olarak içerisinde daha önceki kuramlardan da izler taşımaktadır. Yapılandırmacı anlayışa yakın düşünceleri ile isimleri öne çıkan, Dewey, Piaget, Vygotsky bu isimlerden bir kaçını örnek verilebilir. (Demirel ve Kaya, 2005)

Yapılandırmacı kuram temel alınarak hazırlanmış “aktif öğrenme , öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir.” (Açıkgöz, 2004, s.17)

Aktif öğrenme yada diğer adı ile etkili öğrenme, öğrenciler için anlamı olan öğrenme ortamı oluşturulmasına olanak veren gerçek, görevlere dayanmalıdır. Öğrenciler bilgiyi keşfetmez, uygun ortamlarda bilgi oluştururlar.(Demirel ve Kaya,

2005) Öğrenciler yeni bilgiler oluştururken, sınıf içerisindeki öğretmenlerde bu öğrenme sürecinde rehber konumunda yer almaktadır.

4.2.Yapılandırmacı Eğitim Programı Uygulamaları

Günümüz toplumlarının okullardan beklentisi öğrencilerin, bilgi kaynaklarına ulaşabilen, bilgiyi yorumlayabilen, kullanabilen, bilgiyi günün koşullarına göre yeniden düzenleyebilen, yaşamın her anında öğrenen bireyler olarak yetiştirilmesidir. Aynı zamanda; iletişim becerileri güçlü, problem çözebilen, teknolojiyi kullanabilen, eleştirel düşünebilen ve karar verebilen, işbirliği içinde takım çalışmalarına katılabilen, öğrenirken başkalarına da öğreten bireyler olarak yetiştirilmesi de beklentiler arasında yer almaktadır. Bu bireylerden, kendi sorunlarına çözümler üretebilmelerinin yanında, toplumsal sorunlara da çözümler üretebilmeleri beklenmektedir. Bütün bu beklentilerin karşılanması da eğitim alanındaki bilimsel çalışmalara gerekli duyarlılığın gösterilmesiyle mümkün olmaktadır.(Yeşilyaprak, B. 2005)

Gelişmiş ülkeler, eğitimle ilgili sorunları belirleyip etkili çözümler üretebilmek için, eğitim bilimlerinin ortaya koyduğu bulgulardan yararlanmaktadır. Son yıllarda, yapılandırmacı anlayışın Amerika ve Kanada gibi birçok ülkede kabul görmesi ve geliştirilen öğretim programlarını da etkiliyor olması, yapılandırmacı anlayışın gelecekte de toplumların eğitim sistemlerini etkileyeceğine işaret etmektedir. Ülkemizde uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim ve orta öğretim programlarının yapılandırmacı anlayış ilkelerinden de yararlanılarak hazırlanmış olması, ülkemiz eğitim sisteminde de değişimlerin başladığının işaretlerini vermektedir. Ancak bu değişimlerin etkili olabilmesi öğretmenlerin uygulamalarına bağlıdır. Çünkü hazırlanan öğretim programları, uygulama alanlarında hayat bulmaktadırlar. Unutulmamalıdır ki, şu ana kadar geliştirilmiş olan hiçbir öğretim programı, öğretmene rağmen başarıya ulaşmamıştır. Bir başka anlatımla, hazırlanan programların başarısı, öğretmenlerin, programın temel felsefesini ve uygulamalarını özümsemesine ve benimsemesine bağlıdır. Bu fikirden hareketle, yapılandırmacı anlayışı özümsemiş olan bir öğretmenin, öğrencilerin gelişimine katkıda bulunabileceği söylenebilir. Aksi takdirde, yapılandırmacı anlayışın ilkelerinden

yararlanılarak hazırlanmış olan öğretim programları, uygulama alanında geleneksel anlayışı yansıtacaktır. (Açıkgöz, 2004, s.43)

Geleneksel öğretim ortamının aksine, yapılandırmacı anlayışı benimseyen öğretmenler, öğrencilere açık uçlu sorular sorarak onların düşüncelerine, birbirleri ile etkileşim içinde olmalarına ve yanıt bulmaları için farklı kaynakları araştırmalarına ve ulaşmalarına yardımcı olmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrenme ve öğretme sürecini yönlendiren, öğrenme ortamını düzenleyen ve değerlendirme etkinliklerini planlayan kişidir. Aynı zamanda öğretmen öğrencilerin araştıran, sorgulayan, çevresinde gerçekleşen doğal olaylara karşı merak ve ilgi duyan bireyler olarak yetişmelerinde rehberlik eder. (Demirel ve Kıroğlu, 2005)

Yapılandırmacı kurama sadık kalınarak hazırlanmış eğitim programlarında öğrenciler, kendilerine sunulan bilgiyi pasif olarak almaz; aksine bilgiyi sorgular ve yeniden yapılandırır. Edindikleri bilgi ile gerçek yaşam arasında ilişki kurarak, karşılaştıkları problemlere akılcı çözümler üretirler. Yapılandırmacı öğrenme ortamında, öğrenci özneliği ve girişimciliği desteklenir. Mücadeleci, meraklı, girişimci ve sabırlı olmak, yapılandırmacı öğrenmede bulunması gereken kişisel özelliklerdir. Kurama göre hazırlanmış programlar sınıf içerisinde uygulanırken, öğretmen, öğrenci gibi sınıf düzeni unsuru da büyük önem taşımaktadır. Uygulamanın gerçekleştirileceği sınıflarda, sıra düzenleri sabit değildir. Sınıf düzeni hareketlidir. Sınıf düzenlerindeki bu hareketlilik ve öğrenme ortamına getirilecek yenilikler, öğrencileri güdülemektedir. (Açıkgöz, 2004, s. 276)

Yapılandırmacı kuramın eğitimdeki etkileri 1970'li yıllarda davranışçı kuramdan bilişsel kurama geçiş sürecinden itibaren görülmeye başlanmıştır. Kuram öğrenciyi merkez kabul ederek, öğrenme sürecinde bilginin öğrenci tarafından yeniden yapılandırılmasını şart koşar. Öğrenme sürecinde öğretmen, öğrenci ile eğitim programı arasında aracılık eden, yanlış yapılandırma süreçlerini önleyen rehber görevini üstlenir. Ancak öğretmen kuramı sınıf içerisinde uygularken çok dikkatli olmalıdır. Kuram ön hazırlıksız ve uygun ortam sağlanmadan uygulanmaya çalışılırsa eğitimde kaotik problemlere neden olabilir. (Açıkgöz, 2004,s.268)

Yapılandırmacı kuramın eğitimde uygulanma sürecini aslında son yıllarda sıkça dile getirilen aktif öğrenme metodu daha iyi açıklamaktadır. Aktif öğrenme

modeli, 1970'li yıllarda davranışçılıktan bilişsel sürece geçiş döneminden başlayıp, içerisine yapılandırmacı kuramı da katan bir öğrenme metodudur. Model içeriği yapılandırmacı kuram ağırlıklı olarak hazırlanmıştır. (Açıkgöz, 2004, s.284)

4.3. Türkiye’de Yapılandırmacı Eğitim Programına Geçiş Nedenleri

4.3.1. Yapılandırmacı Eğitimin Tarihi

Son yıllarda eğitim dünyasında , pozitivist/akılcı akımın geçerliliğini sorgulayan yeni bir akım yükselişe geçmiştir. Yapılandırmacı/yorumlamacı (constructivism) olarak isimlendirilen bu akım, bilginin keşfedilmeyi bekleyen nesnel yapısını reddedip, bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığını, yapılandırıldığını savunur. (Demirel ve Kıroğlu 2005)

Yapılandırmacı öğrenme ya da bir diğer adı ile aktif öğrenme kuramsal olarak yapılandırmacılığa ve bilişselciliğe dayanmaktadır. Aktif öğrenme modeli, 1970’lerdeki Davranışçılıktan Bilişselciliğe geçiş sürecinden sonra geliştirilmiştir. Daha önceleri Dewey, Pestalozzi gibi yazarlar geleneksel öğrenme yöntemlerini eleştirirler de, öğrenme anlayışının değişmesi, yapılandırmacı öğrenmeye yeni anlamların yüklenmesi ve ilgili konudaki araştırmaların yoğunlaşması 1970’lerden sonra gerçekleşmiştir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı; bireyin bilgiyi zihninde aktif olarak kendisinin yapılandırıdığını savunur. (Açıkgöz, s. 84, 2004)

Yapılandırmacı Öğrenme anlayışı Türkiye’de 2005-2006 Öğretim yılından itibaren uygulamaya koyulmuştur.Yeni programların ilk sayfalarında, tanıtım amaçlı yapılan açıklamalarda; “yapılandırmacı yaklaşım”, “öğrenci merkezli öğretim”, “çoklu zeka kuramı”, “aktif öğrenme’ gibi kavramlara dikkat çekilmiş; özellikle “yapılandırmacı yaklaşım” her programda merkeze alınmış durumdadır. (MEB.TTKB, Öğretim Programları, 2005)

Türkiye’de yapılandırmacı akıma göre şekillenen ilköğretim programlarının hazırlanması, diğer Dünya ülkelerine göre gecikmiştir. Bu gecikmenin arkasında ortaya çıkış süresi 1970’li yıllardan sonra olsa dahi, yapılandırmacı öğrenmenin Dünya çapındaki popülerliğini “Aktif Öğrenme” adı ile son yıllarda yakalamış olmasından ötürüdür. (Açıkgöz, 2004,s.270)

4.3.2. Pedagojik Açıdan Yapılandırıcı Eğitim Anlayışına Geçiş Nedenleri

Eğitim ile eğitim bilimi kavramları kimi zaman birbirlerine eşdeğer kullanılmaktadır. Eğitim bilimi ya da eski deyişle pedagoji eski Yunan dilinden kalma bir sözcüktür. O günden bu güne pedagoji anlayışı bugünkü eğitim bilimi anlayışının temelini oluşturmuştur. (Demirel, 2003, s. 9-10)

Yapılandırıcı öğrenme anlayışına göre, öğrenci çevresindekileri anlamlandırırken sahip olduğu düşüncelerden yola çıkar. Karşılaştığı yeni olayı ya da durumu bu düşünce biçimleri ile açıklamaya çalışır. Öğrenci sahip olduğu düşüncesini kullanarak karşılaştığı yeni durumu anlayabilirse, sahip olduğu düşüncenin bilişsel yapısındaki yeri sağlamlaşmış olur. Öğrenci şayet düşüncesinin işe yaramadığını görürse, sahip olduğu düşüncesinde değişiklik yapma yoluna gider. Bilişsel psikologlar ve eğitimciler bu süreci, bilginin bilim insanları tarafından üretilmesi sürecine benzetmiş, öğrenciyi de bilim insanı olarak tanımlamıştır (Demirel ve Kaya, 2005)

Yapılandırıcı eğitim anlayışı, öğrencilerin daha önceki deneyimlerinden ve ön bilgilerinden hareketle yeni karşılaştıkları durumlara anlam vererek kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturduklarını savunur. Kuram savunucularına göre yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgiler üzerine bina edilir. Böylece yapılandırıcı öğrenme var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme süreci içerisine girer. Kurama göre öğrenme bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir. Birey dış uyaranların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur. (Açıkgöz, 2004, s. 84)

Yapılandırıcı eğitim yaklaşımına göre, öğrenme anne karnında başlar, çocuk okula gelinceye kadar bir dizi bilgi ve beceriyi öğrenir. Öğrencinin zihni boş bir kara kutu ya da doldurulacak bir kova değildir. Bu nedenle öğrencinin okul öncesinde öğrendikleri yani, ön bilgileri dikkate alınır. Çünkü yeni bilgiler ön bilgilere ve zihinsel yapıya dayalı anlamlandırılır. Öğrenciler okula kendi bilgi birikimleri ve zihinsel yapılarıyla gelirler. Öğrencilerin zihinsel yapıları gelişmiş veya yetersiz olabilir. Önemli olan, öğrenme sürecinde öğrencinin yeni bilgilerle ön bilgileri arasında bağ kurarak zihinsel yapısını geliştirmesidir. Bunun için düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, değerlendirme gibi etkinlikler yapılır. Bunlar yeni bilgileri zihinde aktif biçimde yapılandırmaya, ön bilgileri zenginleştirmeye ve

zihinsel yapıyı geliştirmeye yardım eder. Bu süreçte tartışma, görüşleri paylaşma, işbirlikli öğrenme, grup çalışması gibi etkinliklere de ağırlık verilmelidir. (Yeşilyaprak, B. 2004)

Günümüzdeki anlamıyla yapılandırmacılık, Piaget'nin bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayalı olarak geliştirilmiş bir öğrenme kuramıdır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, Vygotsky'nin öğrenmenin gerçekleştiği sosyal ortam ve dil gelişiminin öğrenmeye olan etkileri konulu araştırmalarından da oldukça etkilenmiştir. Vygotsky'in çalışmalarında bahsi geçen sosyal ortamdaki kasıt, okul ve aile yapısıdır. Öğrenmenin gerçekleştiği ortamlar, gelişen bilim ve teknolojiye göre yeniden yapılandırılmalıdır. Bu yapılandırma içinde öğrenme sürecinin içeriğini kapsayan programların yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu yüzden Türkiye, hızla gelişen ve değişen çağa ayak uydurmak için yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile hazırlanmış olan ilköğretim programlarını uygulamaya koymuştur. Yapılandırmacılıkta bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur. (Yeşilyaprak, B., 2004)

4.3.3. Sosyal Açıdan Yapılandırmacı Eğitim Anlayışına Geçiş Nedenleri

Bilim felsefesi alanındaki gelişmeler sonucunda ortaya çıkmakta olan felsefi akımlar eğitim ve öğretime her zaman yön vermişlerdir. Eğitim alanına uzun yıllardan beri bilim tarihindeki pozitivist/akılcı felsefe hakim iken günümüzde artık değişen zamanla birlikte eğitime, pozitivist akımı sorgulayan yapılandırmacı/ yorumlamacı akım hakim olmaktadır. (Demirel ve Kaya, 2004)

Bilimsel ve teknik alanda gelen gelişmeler toplumsal değişimin de hızını arttırmakta ve kapsamını genişletmektedir. Türkiye'de de 1950'lerden itibaren giderek gelişen demokrasi ve 1980'lerden itibaren gelişme seyri gösteren ekonominin bu değişim dalgasına ayak uydurduğu görülmektedir. Ancak aynı şeyi eğitim için söylemek mümkün değildir. Türkiye'de davranışçı program yaklaşımına göre hazırlanan ilköğretim uygulamaları sanayi toplumunun koşullarına hitap ettiği için, hazırlanan programlar, bilgi toplumunun gerekleri olan üst düzey zihinsel becerilerin gelişmesine yeteri kadar imkan vermiyordu. (Açıkgöz, 2004, s. 270)

Geleneksel Eğitim anlayışı ve temelini oluşturan davranışçı yaklaşım, artık çağın gereksinimlerini karşılayamamaktadır. Yaşam boyu öğrenen, çağdaş bireylerin

ihtiyaçlarına artık davranışçı yaklaşım öğretileri yetmemektedir. (Demirel ve Kaya, 2005)

Davranışçı yaklaşıma göre hazırlanmış ilköğretim programları ile yetişen, yaratıcılıktan, etkili düşünme, problem çözme ve araştırma becerilerinden yoksun olan insanlar, ileriki yaşamlarında karmaşık bir durumla karşılaştıklarında uygun çözümler üretememektedirler. (Açıkgöz, s.6, 2004)

4.4. Türkiye’de Yapılandırmacı Eğitim

Yeni ilköğretim programlarında bilginin yanında, beceriler, değerler ve tutumlara da önem verilmiştir. Programlardaki her bir kazanım ifadesinin bir “bilgi” yi, bir “beceri” yi, bir “değer”i, bir “tutum” u kapsamasına özen gösterilmiştir. Programlar “etkinlik” tabanlıdır. Programın kazanımlarına etkinlikler yoluyla ulaşılması esas alınmıştır. Her bir kazanıma ulaşmayı sağlayan ve ülkenin her tarafında uygulanma kabiliyeti bulunan çok sayıda etkinlik örneklerine programda yer verilmiştir. Programlar “aktiflik” ilkesine dayalıdır. Dersin hazırlık, işleniş ve değerlendirme aşamalarında öğretmen kadar öğrenci de aktiftir. Özellikle etkinliklerin uygulanma sürecinde öğrenci öğretmenden çok daha aktiftir. (Demirel ve Kaya 2005)

Programın yenilenmesi ile birlikte, öğrenme ve öğretme yöntemlerinde en temel değişiklik, daha önceleri uygulanan davranışçı kuram hakimiyetli öğretmen merkezli öğretim anlayışından öğrenci merkezli öğrenme anlayışına geçiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileri aktif kılacak öğretim yöntem ve tekniklerine öncelik verilmiştir. Öğrenme sadece okul ve sınıfla sınırlandırılmamış, tüm çevreye genişletilmiştir. Öğrenme sürecinde yarışmacı bir anlayış yerine, işbirliği ön plana çıkarılmıştır. (Açıkgöz, 2004, s. 271)

Daha önceki yıllarda ülkemizde uygulanan eğitim programları öğrencinin edilgin olduğu, öğretmenin aktif olduğu uygulamalardan oluşmaktaydı. Ancak yapılandırmacı kuram eğitim uygulamalarında, öğretmeni sadece rehber görevinde tutup, öğrenme sürecinde öğrenciye aktif görevler verilmesini uygun buluyordu. (Demirel ve Kaya, 2005)

Yapılandırmacı kuram eğitim dünyasında karşımıza “Aktif Öğrenme” olarak çıkar. Aktif öğrenmenin kuramsal temellerini, yapılandırmacılık kuramı ve

yapılandırmacı kuramın öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişselciliğe dayanmaktadır. Bu kuramların yansımalarını direkt olarak, öğrenme sürecinde göremeyiz. Çünkü gerek yapılandırmacılık, gerekse bilişselcilik birer bilme kuramı olduklarından, öğretim süreci ile ilgilenmez, sadece bireydeki öğrenme sürecini açıklarlar. Halbuki eğitim programları, sınıf içerisinde öğretmenlere de yardımcı olacak, öğretme sürecinde öğretmene yol gösterecek şekilde hazırlanmalıdır. Bunun farkında olan eğitimciler yapılandırmacı kuramı öğretim süreçlerinde uygulamalara dönüştürerek, aktif öğrenme modelini oluşturmuştur. (Açıkgöz, 2004, s.59)

Aktif öğrenme bilişsel kuramdan izler taşısa da temelinde, yapılandırmacı kurama dayandığını söyleyebiliriz. Yapılandırmacı kuram, öğrenme ortamında öğretimin nasıl yapılacağını açıklamaz, öğrencinin nasıl öğrendiğini açıklar. (Açıkgöz, 2004, s. 17)

Aktif öğrenme programına geçiş sürecinde, programı uygulayacak öğretmenlerin, model içeriğini oluşturan teknikleri uygular duruma gelebilmeleri için tekniklerin kuramsal temellerinin gösterildiği ve uygulamaların yapıldığı yetiştirme programlarına ihtiyaçları vardır. Bu yetiştirme programları, çok dikkatli ve denetimsel olarak yapılmalıdır. Öğretmenlere sunulan, yetiştirme programlarına bu denli önem verilmesinin nedeni, etkili öğrenme anlayışındaki hızlı değişikliklerden kaynaklanmaktadır. Yetiştirme programları uzun çalışmalar sonucunda, uzman kişiler gözetiminde ortaya çıkarılır ve uygulanır. (Açıkgöz, 2004, s. 270)

Program Türkiye’de uygulanmaya konulduğu 2005-2006 öğretim yılından itibaren, ders kitabının yanında öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı da kullanılmaya başlanmıştır.(Demirel ve Kaya, 2005)

SONUÇ

Bu çalışmada, Cumhuriyet Öncesi dönemden başlayarak günümüze kadar gelen Türkiye'deki ilköğretim eğitiminin gelişimi incelenmiştir. İncelenen bu gelişim evrelerinde, Türkiye'de ilköğretim adına en verimli dönemin 2004-2005 yılında yapılandırmacı eğitim programının uygulamaya konulması ile gerçekleştiği söylenebilir. Daha önceleri sanayileşmiş toplumların tek tip insan yetiştirme modeline uygun olarak ülkede uygulanan davranışçı kuram yerini modern çağın düşünen, eleştiren bireylerini yetiştirecek olan yapılandırmacı kurama göre hazırlanmış eğitim programlarına bırakmıştır.

Tezin birinci bölümünde; toplumsal yapı içerisinde eğitim unsuru ve eğitim çeşitleri incelenmiş, eğitim süreci içerisinde ilköğretimin en önemli öğretim kademesi olduğu ve ilköğretimin gerek toplumun şekillenmesinde, gerek ise bireyin yetişkin yaşamında alacağı görevler için hazırlanmasında önemli bir rolünün bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. İlköğretimin, birey ve toplum içindeki önemi incelenirken, ilköğretimin bireysel ve toplumsal niteliği üzerinde de durulmuştur. İlköğretim programları hazırlanırken seçilecek kuramların gelişigüzel hazırlanmadığı, bazı faktörlerin kuramların seçiminde rol oynadığı bilgisine ulaşılmıştır. Ardından Türkiye'deki ilköğretim sisteminin sağlıklı bir biçimde değerlendirilebilmesi için Dünya'nın çeşitli ülkelerindeki ilköğretim uygulamaları incelenmiştir, Gelişmiş ülkeler seviyesindeki toplumların, çoğunun ilköğretim eğitimi evrimlerini 20. yüzyıl öncesinde tamamladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tezin ikinci bölümünde ise; Türkiye'de ilköğretim eğitim ve öğretiminin gelişiminin Cumhuriyet sonrası, Atatürk döneminde hız kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Cumhuriyet öncesi ilköğretim alanında en büyük gelişmeler İslamiyet'in kabulü ile kurumsallaşması ve Osmanlı döneminde ilköğretim zorunluluğunu getiren fermanın yayınlanmasıdır. Cumhuriyet sonrası dönemde ise 1961 anayasasında "Devlet Planlama Teşkilatı"nın kurulması ile ilköğretim sürecinde planlı yılların başlaması, 1997 senesinde sekiz yıllık kesintisiz eğitimin yürürlüğe girmesi ve yapılandırmacı eğitim programına geçiş, Türkiye'nin ilköğretim evrimi içerisinde büyük bir öneme sahiptir.

Tezin üçüncü bölümünde ise ilköğretim programlarını şekillendiren kuramlar kapsamlı bir şekilde incelenip, günümüzde Türkiye dahil dünyada pek çok ülkede geçerli olan yapılandırmacı öğrenme kuramının diğer kuramlar içerisindeki konumu incelenip.

Öğrenme kuramları incelenirken tarihi sıralama ile gelişim süreçleri göz önüne alınıp, yıllar içerisinde geçirmiş oldukları evrim sürecinden bahsedilmiştir. Ardından kuramların birbirleriyle ilişkileri incelenip, kuramların her ne kadar birbirinden farklı özellikler taşıyalar da, aslında birbirlerini tamamlayıcı özellikler taşıdığı sonucuna varılmıştır. Daha sonra Türkiye'nin yapılandırmacı eğitim programına geçiş nedenleri incelenmiş, bu geçiş sürecinin hazırlık aşaması ve uygulamalarından bahsedilmiştir. Yapılandırmacı programa geçiş nedenleri pedagojik açıdan ve sosyal açıdan kapsamlı olarak incelenmiştir.

Yapılan incelemeler neticesinde yapılandırmacı öğrenme kuramının içinde bulunulan yüzyılda gerek pedagojik, gerek sosyal olarak en kapsamlı ve verimli öğrenme kuramı olduğu bilgisi sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın genel sonucunda ise, Cumhuriyet öncesi dönemden başlayarak ilköğretim alanındaki istikrarsız eğitim politikalarının yapılandırmacı eğitim programı uygulamaya geçinceye kadar, sadece teoride kalıp, pratiğe dökülemediği bilgisine ulaşılmıştır. Türkiye'de ilköğretim gelişiminin artan bir ivme ile devam etmesi için bundan sonra yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olarak hazırlanmış uygulamalara daha çok önem verilmesi gerekmektedir. Bu uygulamalar hazırlanırken, gerek pedagojik, gerek ise sosyal faktörlerin göz önünde tutulması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıköz Ün, K. (2004). Aktif Öğrenme (6. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Arslanoğlu, İ. (1996). Türk Eğitim Sisteminin Tarihsel Gelişimi ve Bugünkü Durumu. Kastamonu Dergisi. 5, 63-65
- Binbaşoğlu, C. (2005). Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi (1.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2003). Öğretme Sanatı (6.Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık
- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (Eds.) (2005). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Ankara:Pegama Yayıncılık
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Eds.) (2005). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Ercan, A. (2000). Eğitimde Biz ve Çocuklarımız (1.Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Erdem, A. (2005). İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Geline Nokta. Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi. 5(2), 14. 06. 2009. <http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf.php?id=240>
- Fichter, J. (2002). Sosyoloji Nedir?. (Çev. N. Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık
- Güneş, F. (2010). Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımla Gelen Yenilikler. Eğitime Bakış. 16, 3-10.

Gürkan, T. ve Gökçe. E. (1999). Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim. Ankara: Siyasal Kitabevi

Oktay,A. ve Ramazan,O.(1992) Çeşitli Ülkelerde İlköğretim Uygulamaları.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8, 49-58,

Sözer, E. (1997). Üç Avrupa Ülkesinde Eğitim: Almanya, Danimarka, Fransa Eğitim Sistemleri (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları

Tazebay, A. (Ed.) (2000) İlköğretim Programları ve Gelişmeler. Ankara: Nobel Yayın

Temiz Töre, E.(Ed.) (2005). Vatandaşlık Bilgisi. İstanbul: Lisans Yayıncılık

Ünal, S. ve Ada, S. (2003). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları

ÖZGEÇMİŞ

18 Ağustos 1983 tarihi, İstanbul İli Fatih ilçesi doğumluyum. İlkokulu ve ortaokulu Sakarya ili, liseyi İstanbul ilinde tamamladıktan sonra, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümüne kaydoldum. Bu bölümden 2006 yılında mezun olduktan sonra, aynı yıl İstanbul ili Eyüp ilçesi Hacıalipaşa İ.Ö.O.'nda sınıf öğretmenliği görevine başladım. 2007 yılında da Beykent Üniversitesi, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü'nde yüksek lisans eğitimine başladım.

Özel ilgi alanlarım, eğitim psikolojisi, yaratıcı drama, rehberliktir.

Yabancı dilim İngilizce olup, bekarım.

Serhat GÜNAY