

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

**İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA UYGULANAN
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMI
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

Hazırlayan
FÜSUN KAYAOĞLU

İstanbul, 2006

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

**İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA UYGULANAN
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMI
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

Hazırlayan;
FÜSUN KAYAOĞLU

Danışman;
Yrd. Doç. Dr. MUSTAFA AKSOY

İstanbul, 2006

Yemin Metni

Sunduğum yüksek lisans tezimi akademik etik ilkelerine bağlı kalarak, hiç kimseden akademik ilkelere aykırı bir yardım almaksızın bizzat kendimin hazırladığına ant içerim.

09.11.2006

Füsun KAYAOğLU

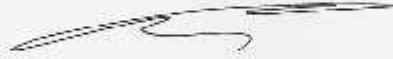
T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS SINAV TUTANAĞI

5.11.2006

Enstitümüz *İşletme Yönetimi* Anabilim dalı *Eğitim Yönetimi ve Denetimi* Bilimi dalı yüksek lisans öğrencilerinden EYG2451-015 numaralı Füsün Kayaoğlu'na *Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim ve Sınav Yönetmeliği*'nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği "**İLKÖĞRETİM KURUMARINDA UYGULANAN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMI**" tezini, Yönetim Kurulumuzun 13.10.2006 tarih ve 2006/28-3 sayılı toplantısında seçilen ve Fakülte binasında toplanan bir jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmeliğin (c) bendi gereğince (60) dakika süre ile aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın projesi hakkında *oybirliği* ile *Kabul* kararı verilmiştir.

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

DANIŞMAN
YRD.DOÇ.DR.MUSTAFA AKSOY



ÜYE
YRD.DOÇ.DR.KAMİL USLU



ÜYE
YRD.DOÇ.DR.CEMAL ZEHRİR



ÖZET

Epistemolojik bir teori olarak yapılandırmacılık, doğrudan öğretim ile değil, bilgi ile ilgilidir. Biz bilgiye ilişkin bu teoriden öğrenmeye ilişkin mantıki çıkarımlarda bulunuruz. Öğrenmeye ilişkin düşüncelerimizden de öğretmeye ilişkin çıkarımlarda bulunur ve düşünceler üretiriz. Yapılandırmacı yaklaşım “öğretim”nin nasıl yapılacağını açıklanması yerine, “öğrenme”nin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya odaklanır. Bilginin doğasına ait kabullenmelerin değişmesiyle birlikte ortaya çıkmış, felsefi temelleri olan ve eğitime uygulanmış olan bir yaklaşımdır. Yapılandırmacılığa göre öğrenenden bağımsız olan bir bilgi yoktur. Birey bilgiyi öznel olarak oluşturur. Bilgi bireylere aktarılmaz, yani kişinin bilgisi o kişiye ait anlamlar taşır.

Yapılandırmacılık, bir bilgi kuramı olmakla birlikte öğrenmeye ait çıkarımlarda bulunması nedeniyle öğrenme kuramı olarak ta kabul edilir. Bu kurama göre öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir ve deneyimden anlam oluşturmayla eşleştirilen bir kuramdır. Öğrenme bilgilerin bireye aktarılması yoluyla değil, bireyin önceki bilgileri ile yeni öğrendikleri arasında bağ kurması ve bilgileri anlamlandırması yoluyla gerçekleşir. Birey öğrenme sürecinde bilgiyi yapılandıran, kendi öğrenmesinden sorumlu olan kişidir. Yani öğrenme sürecinde aktif role sahiptir. Öğretmen ise öğrencinin bilgiyi yapılandırmasında öğrenciye yardımcı olan, yol gösteren kişi konumundadır. Bu yönüyle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bilgiyi aktarmaya dayalı olan geleneksel öğrenme yaklaşımından ve uygulamalarından radikal bir şekilde ayrılır.

İlköğretim kurumlarında yapılandırmacı görüşün uygulanması, ancak bu görüşün tanınması, özelliklerinin bilinmesi ve bu görüşe uygun ortamlar sağlanması ile doğru sonuçlar verebilir. Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarında öğrenme-öğretim süreçleri, bu sürece yön veren öğretmen, öğrenci rolleri ile ilgili araştırmaların bu kurama ışık tutacağı ve verimli sonuçlar vereceği kanaatini taşımaktayım.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Kurumu, Yapılandırmacılık, Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı.

SUMMARY

As an Epistemologic theory, constructivism approach is related to not directly teaching but the knowledge. We infer logically from this theory that is related to the knowledge. We reach the inferences, belong to teaching based on thoughts that is related to learning, and produce thoughts. Constructivist approach, inspite of explaining how the teaching is performed, focuses on explaining how the learning occurs. It is an approach, that happens by changing the accepting which is related to the nature of the knowledge, has the philosophical bases and is applied to the education. According to constructivism there is no knowledge that is free from the learner. The learner forms the knowledge subjektively. The knowledge cannot be transferred to the individuals, i.e, the knowledge of person has the meanings that belong to him.

Constructivism is not only a knowledge theory but also is a learning theory since it has the inferences that belong to the learning. According to this theory the learning is an internal process occurs in mind and is a theory that is matched to the experience by meaning. The learning does not occur by transferring the knowledge to the person connects his new knowledge with his old knowledge and happens that the person gives the meaning to his knowledge. The person is someone who constructs the knowledge in learning process and is responsible to his learning. In other words the individual has on active role in learning process. On the other hand teacher is a hepler and a guide for the learner while the learner is constructing the knowledge. By the way the constructive approach distinguishes radically from the traditional approach, that deperds on transferring the knowledge, and its applications.

In Primary Schools it is possible to reach the correct results only through recognizing the constructive theory, knowing its features and supplying sui table places to this theory. I suppose that in the applications of the constructive learning the learning-teaching process, the investigation of the role of teacher who guides this process and the role of the student throw light on this theory and cause the effective results.

Keywords: Primary First Education Institution, Constructivisim, Constructivist learning theory.

ÖNSÖZ

Bugünün hızla değişen ve gelişen dünyasında, toplumsal alanda, ekonomik alanda ve diğer alanlarda değişim yaşanmaktadır. Teknolojinin her yıl daha da gelişmesi, bilgiye ulaşma imkanlarının kolay hale gelmesi, internet yoluyla bireyler arasındaki mesafelerin azalması ve dünyadaki çeşitli ulusların ve bireylerinin etkileşim halinde olması dünyamızı küresel bir köy haline getirmiştir. Dünya böyle değişim ve gelişim içindeyken bunları görmezden gelmemiz oldukça zordur. Çağdaş dünyanın gereksinimleri, bilgiyi aktarmaya dayalı geleneksel eğitim uygulamalarında karşılanamamaktadır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı, çağdaş dünyaya ayak uyduran bireyler yetiştirmek amacıyla “Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı”nı uygulamaya koymuştur.

Bu çalışmada yapılandırmacılık yaklaşımı ile eğitim kavramı şekil bulmaktadır. İkinci bölümde yapılandırmacılık kuramı tanıtılıp, kuramın bilgiye bakış açısı ve yapılandırmacılığın felsefi temelleri üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde ise yapılandırmacılıkta öğrenmenin nasıl gerçekleştiği anlatılmış, kuramın şekillendirdiği eğitim ortamlarının ve değişen öğretmen-öğrenci rollerinin, sınıf düzeninin nasıl olması gerektiği verilmiş, geleneksel eğitim uygulamaları ile arasındaki fark arasındaki fark belirtilmiştir. Öğrenilenlerin sınıandığı basamak olan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin kuram çerçevesinde yapılmasına ilişkin açıklamalar dördüncü bölümde verilerek, son bölümde yapılandırmacı uygulamalara örnekler sunulmuştur.

Çalışma konumu seçmemde bana yardımcı olan ve önerilerinden yararlandığım sayın Yr. Doç. Dr. Mustafa AKSOY’A sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmam sırasında bana göstermiş olduğu ilgi, destek ve sonsuz sabırlarından dolayı aileme teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	i
SUMMARY.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR.....	ix

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi.....	4
1.2. Alt Problemler.....	4
1.3. Amaç.....	4
1.4. Önem.....	4
1.5. Yöntem.....	5
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

2. BİLGİ VE BİLGİ TÜRLERİ.....	7
2.1. Bilginin Doğasına İlişkin Kabullemeler.....	12
2.1.1. Pozitivist Bilgi Felsefesi.....	12
2.1.2. Pozitivizm Sonrası Bilgi Felsefesi.....	15
2.2. Nesnelci Anlayış.....	18
2.2.1. Davranışçı Kuram.....	21
2.2.2. Bilişsel Kuram.....	23
2.3. Yapılandırmacılık.....	25
2.3.1. Bilişsel Yapılandırmacılık.....	28
2.3.2. Sosyal Yapılandırmacılık.....	30
2.4. Yapılandırmacılığın Felsefi Temelleri.....	34

BÖLÜM III

3. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME MODELİ.....	39
3.1. Yapılandırmacı Öğretmen Modeli.....	44
3.2. Yapılandırmacı Öğrenci Modeli	51
3.3. Yapılandırmacılık Temelinde Öğrenme-Öğretme Çevreleri ve Sınıf Ortamı.....	54
3.4. Yapılandırmacılık Temelinde Sınıf Yerleşim Düzenleri.....	70
3.5. Yapılandırmacı Öğretim Teknikleri.....	72
3.5.1. Etkin Öğrenme.....	73
3.5.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme.....	74
3.5.3. Çoklu Zeka.....	75
3.5.4. Problem Çözme.....	77
3.5.5. Proje Tekniği.....	78
3.5.6. Drama.....	79
3.5.7. Örnek Olay İncelemesi.....	80

BÖLÜM IV

4. YAPILANDIRMACI KURAMDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME.....	82
4.1. Gözlem Yapma.....	85
4.2. Görüşme Yapma.....	86
4.3. Günlük Tutma.....	87
4.4. Açık Uçlu Sorular Sorma.....	88
4.5. Proje Hazırlama.....	88
4.6. Sözlü Sunum.....	89
4.7. Özdeğerlendirme.....	89
4.8. Akran Değerlendirmesi.....	90
4.9. Kavram Haritaları.....	90
4.10. Performans Değerlendirme Ölçekleri.....	91
4.11. Portfolyo (Ürün Dosyası)	91

BÖLÜM V

5. YURT İÇİ VE YURT DIŞINDA YAPILAN YAPILANDIRMACILIK İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	94
---	-----------

BÖLÜM VI

6. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMI UYGULAMALARI.....	101
6.1. Sınıf İçi Etkinliklerde Uygulanacak Yapılandırıcı İlkeler ve Uygulamaları.....	101
6.2. Yapılandırıcı Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları.....	107
SONUÇ	112
KAYNAKÇA	118
EKLER	125
ÖZGEÇMİŞ	145

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1:	Bilginin Doğası Ve Eğitimde Kullanılışına İlişkin Kabullenmeler.....	17
Tablo 2:	Geleneksel Ve Yapılandırmacı Sınıf Ortamlarının Karşılaştırılması.....	69
Tablo 3:	Geleneksel Ve Yapılandırmacı Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması.....	70
Tablo 4:	Geleneksel Ve Yapılandırmacı Yaklaşımda Değerlendirme.....	83
Tablo 5:	Broşür Hazırlama Etkinliği.....	129
Tablo 6:	3'lü Tartışma Etkinliği.....	129
Tablo 7:	3-2-1 Etkinliği.....	129
Tablo 8:	Akıllı Paraşütler Etkinliği.....	130
Tablo 9:	Bilgi Çantası Yapalım Etkinliği.....	130
Tablo 10:	Kütüphaneden Öğrenelim Etkinliği.....	130
Tablo 11:	Kum Saati Etkinliği.....	131
Tablo 12:	5-3-1 Etkinliği.....	131
Tablo 13:	5 N 1 K Etkinliği.....	132
Tablo 14:	Benim Görüşüm Etkinliği.....	133
Tablo 15:	Soru Ağları İle Öğrenelim Etkinliği.....	133
Tablo 16:	Bil-İste-Öğren Etkinliği.....	133
Tablo 17:	Beyin fırtınası Etkinliği.....	134
Tablo 18:	3 Balon Yükseliyor Etkinliği.....	135
Tablo 19:	Son Sözler Etkinliği.....	135
Tablo 20:	Proje Değerlendirme Formu(I).....	136
Tablo 21:	Proje Değerlendirme Formu(II).....	137
Tablo 22:	Öğrenci Ürün Dosyası Dereceli Puanlama Anahtarı.....	138
Tablo 23:	Öz Değerlendirme(I).....	139

Tablo 24:	Öz Değerlendirme(II).....	140
Tablo 25:	Grup Değerlendirme Formu(I).....	141
Tablo 26:	Grup Değerlendirme Formu(II).....	142
Tablo 27:	Öğrenci Gözlem Formu.....	143
Tablo 28:	Akran Değerlendirme Formu.....	144

KISALTMALAR

vd:	ve diğerleri
Akt:	Aktaran
Ed:	Editör/yayına hazırlayan
Çev:	Çeviren
vb:	ve benzeri
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
yy:	Yüzyıl
Bknz:	Bakınız
ss:	Sayfa sayıları
Ltd. Şti:	Limited şirketi
A.B:	Avrupa Birliği
T.C:	Türkiye Cumhuriyeti
OECD:	Ekonomi İşbirliği ve Organizasyonu
AR-GE:	Araştırma ve Geliştirme
UNDP:	Birleşmiş Milletler Gelişme Programı

BÖLÜM I

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, yöntemi, sınırlılıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1. GİRİŞ

İnsanın doğuştan getirdiği en önemli özelliklerden biri bilgiye olan ihtiyacı ve zorunluluğudur. Bilgi olmadan insanın yaşaması beklenemez. Bilginin ne olduğu, nasıl oluşturulduğuna, bilgilenmenin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin farklı görüşler tarih boyunca olmuştur.

Bilginin doğasına ait kabullenmeler öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ait çıkarımlarda bulunulmasını sağlamıştır. Yapılandırmacılık öncelikle bir öğrenme kuramıdır. Bilginin oluşturulmasına ait görüşleri öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğine dair yeni fikirleri ortaya koymuştur. Yapılandırmacılığa göre, bilgi dışarıda ve bilenden bağımsız değildir. Bilgi bireylerin nesnelere olan ilişkisinden, bireyler tarafından etkin bir biçimde oluşturulur. Bu durumda birey dış uyarıların pasif bir alıcısı değil de, onların aktif oluşturucusudur. Bilgi sadece içinde bulunulan duruma göre nitelik kazanabilir. Bir anda doğru olan bilgi bir sonraki anda işe yaramayabilir. Bu açıdan da bilgi sürekli olarak bireyler tarafından süreç içinde oluşturulur. Bu bağlamda bilgi gerçek ve mutlak değil, ancak uygulanabilir ve geçerli olabilir.

Buradan amaçla ikinci bölümde bilginin tanımına, türlerine, bilginin eğitimde kullanımına dair paradigmalara yer verilmiş, yapılandırmacı kuram hakkında bilgi verilerek, yapılandırmacı kuramın ortaya çıkışı, gelişimi, tarihçesi ve kuramın gelişimine katkısı olan araştırmacı ve yazarların düşüncelerine değinilmiştir.

Epistemolojik düşüncelerin değişmesi pedagojik düşünceleri de etkilemiştir. Bu değişim sonucu ortaya çıkan yapılandırmacı kuramın, öğrenme üzerine doğurgularının bulunması ve eğitimde kullanılması nedeniyle yapılandırmacı öğrenme kuramı olarak adlandırılmıştır.

Yapılandırmacılıkta öğrenme, bilginin bir öğretmen ya da ders kitabından çocuğun beynine taşınması şeklinde gerçekleşmemektedir. Çünkü insan zihni bilgilerin depolandığı boş bir depo değildir. Tüm öğrenmeler zihindeki bir yapılanma sonucu oluşur. Bu varsayım uyarınca bireyler, öğrenilecek öğeleri daha önce öğrendikleriyle zihinde ilişkilendirerek yapılandırır. Birey için öğrenmenin amacı sadece doğru cevapları ezberlemek değil, kendi anlamını ve yorumunu inşa etmektir ve bireyi yaşama hazırlamaktır. Geleneksel eğitim süreci içinde öğrenenler, bilgiyi öğretmen ve kitaplar aracılığıyla almaktadırlar. Öğretmen ve ders kitaplarının sunduğu bilgi gerçek ve mutlak sayılır. Bu nedenle de geleneksel eğitim yapılandırmacı eğitimden kalın çizgilerle ayrılır.

Yapılandırmacılıkta öğrenmenin etkili ve anlamlı olabilmesi için, öğrencinin öğrenme faaliyetlerine etkin olarak katılması ve öğrenmede sorumluluk alması gerekmektedir. Yani öğrenenler, edilgen olarak bilgiyi beklemek yerine etkin olarak öğrenme sürecine katılırlar ve kendi bilgilerini oluştururlar. Çünkü bilgiyi yapılandıran bireyin bizzat kendisidir.

Yapılandırmacı kuramın öğrenmeye ve öğretmeye bakışındaki farklılık, öğrenme ve öğretme ortamlarının da değişmesine neden olmuştur. Öğrenciye, dinleyen, alıştırma yapan ve sorulara cevap veren bir rol yerine, sorular soran, problem kuran, problem çözen, tıpkı bir bilim insanı gibi gereksinim duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişen, aktif bir rol verilir. Öğretmene ise rehber, yönlendirici ve kolaylaştırıcı gibi roller yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır.

Yapılandırmacı anlayışın uygulandığı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Öğrenciler öğrenme sürecinde yalnızca kendi başlarına değil, akranlarından da öğrenirler. Bu nedenle sınıf ortamı daha çok işbirliğine dayalı olarak yürütülen etkinliklerden oluşur. Sınıf ortamında yapılandırmacı bakış açısıyla çok farklı öğretim uygulamaları düzenlenebilir. En genel anlamda bu uygulamalar, öğrencileri aktif kılan yöntemlerdir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, yapılandırmacı öğrenme-öğretme çevreleri, sınıf ortamı, bu kuramla değişen öğretmen ve öğrenci rolleri, kuramın desteklediği ders işleme teknikleri ve sınıf yerleşim düzenleri anlatılmıştır.

Yapılandırmacılıkta, ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve performanslarını ölçmede tek bir yöntem değil farklı yöntemlerin kullanımı ile değerlendirmede çok boyutluluk sağlanır ve bu sayede bir değerlendirme aracında kendini gösteremeyen bir öğrenci, bir başka araçta öğrendiklerini gösterebilir ve ortaya koyabilmektedir.

Buradan amaçla, eğitimde öğrenci başarısının sınındığı ölçme-değerlendirme uygulamalarına dördüncü bölümde değinilmiş, yeni program ile birlikte ölçme ve değerlendirmeye farklı bir açıdan bakılarak, programın gerektirdiği ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerine değinilmiştir. Bu kısımda yapılandırmacı kuramı benimsemiş olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede kullanacağı, test, yazılı vb. geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının yanında kullanabilecekleri bazı alternatif ölçme araçlarına yer verilmiştir. Yapılandırmacı kuram çerçevesinde ölçme-değerlendirme nasıl olmalıdır üzerinde durulmuştur.

Son bölümde yapılandırmacı eğitim kuramının sınıf içi uygulamaları Brooks & Brooks'un ilkeleri doğrultusunda, yorumlanarak verilmiş ve sınıf içi uygulamalar da kullanılması amacıyla yol gösterici olmaya çalışılmıştır. Ölçme-değerlendirme uygulamaları ise alınan örnek üzerinden tarafımca anlatılmıştır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, yeni tanınmaya başlanan ve ülkemiz için çok yeni sayılan bir kuramdır. Yıllardır süregelen, alışmış olduğumuz, geleneksel eğitim uygulamalarına karşı fikirlere sahiptir ve bu nedenle kuramın uygulanması esnasında zorluklar yaşanması muhtemeldir. Aynı zamanda kuram hakkında sınırlı sayıda kaynak bulunması kuramın tanınması ve uygulanmasına imkan sağlamamaktadır. Bu nedenle çalışmam yapılandırmacı kuramın tanınmasına ve uygulanmasına dair eğitimcilere fikir verebilecek niteliktedir.

1.1. Problem Cümlesi

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre, öğrenme nasıl gerçekleşir, öğrenme-öğretme çevreleri nasıl tasarlanmalıdır, öğretim sürecinde rol oynayan öğretmenin görevleri nelerdir ve sınıf içinde yapılandırmacı ilkeler nasıl uygulanabilir?

1.2. Alt Problemler

Yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin olarak;

1. Öğrenme nedir ve yapılandırmacılıkta öğrenme nasıl gerçekleşir?
2. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme çevreleri nasıl tasarlanmalıdır?
3. Yapılandırmacı öğretim sürecinde rol oynayan öğretmenlerin görevleri nelerdir?
4. Yapılandırmacı öğretim sürecinde rol oynayan öğrencilerin kişisel özellikleri nasıl olmalıdır?
5. Yapılandırmacı eğitim ortamları ile geleneksel eğitim ortamları arasındaki farklar nelerdir?
6. Yapılandırmacı ilkeler öğretmen tarafından nasıl uygulanmalıdır?
7. Yapılandırmacı ölçme-değerlendirme nasıl olmalıdır?

1.3. Amaç

İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı, başlıklı çalışmanın temel amacı, günümüze kadar uygulanmış olan öğretim yöntemleriyle ihtiyaca cevap verebilecek nitelikte öğrenci yetiştirilememesi nedeniyle, öğrenme-öğretme süreçlerini yönlendiren, eğitim sistemimizde yeni bir uygulama olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı içerisinde, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine, öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrencinin rolüne, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ve öğrenci başarısının nasıl değerlendirilebileceğine ışık tutmaktır.

1.4. Önem

Çağdaş toplumlarda, bireylerin gelişme ve değişimlere uyum sağlayabilecek biçimde yetiştirilmesi açısından ilköğretim en önemli basamağı oluşturmaktadır. Çocuğun, yaşadığı

toplumun önemli bir ögesi olduğunu öğrenmesi, ilköğretim sayesinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle, pek çok ülkede olduğu gibi, ülkemizde de ilköğretim örgün eğitimin temelini oluşturmakta; diğer eğitim basamakları da ilköğretime dayanmaktadır.

Öğrencilere kalıcı alışkanlıkların kazandırıldığı en etkili dönem ilköğretimdir. İlköğretimde bireye kazandırılan bilgi, beceri ve davranışlar hem bireyin kişiliğini şekillendirmekte hem de bir genel kültür dokusu oluşturarak onun ilerdeki yaşamını yönlendirecek alt yapıyı kurmaktadır (Gürkan ve Gökçe, 1999: 36). İlköğretim basamağında, öğrencilerin kendi öğrenmesinden sorumlu olan ve bunun için araştıran, düşünen, karar verebilen ve verdiği kararın sorumluluğunu üstlenebilen, sorun çözme becerisi gelişmiş uygar bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi ise ancak yapılandırmacı uygulamalar ile gerçekleşebilmektedir.

Bu araştırma yapılandırmacı öğrenme kuramı ilkelerinin eğitimsel doğurgularını ortaya koymak için yapılmıştır. Yapılandırmacılık ile ilgili kaynakların çoğu Türkçe'ye çevrilmemiştir ve ülkemizde de yapılandırmacı uygulamaları anlatan kaynaklar sınırlı sayıda bulunmaktadır. Bu nedenle çalışmamın bu yıl ülkemizde uygulanmaya başlanılan yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretimi uygulayacak olan tüm öğretmenlere ve yöneticilere yol gösterici ve bilinçlendirici olması açısından öneme sahiptir.

1.5. Yöntem

Çalışmada kullanılan yöntem literatür tipinde tarama modeli olarak belirlenmiştir. Çalışma konusu belirlendikten sonra üniversite kütüphaneleri, internet belgeleri ve üniversitelerin eğitim fakültelerinin yayınladığı eğitim dergileri, makaleler taranarak, araştırma yapılmıştır. Konu ile ilgili kaynaklar incelenmiş, bilgiler toplanarak çalışmaya yorumlanarak konulmuştur. Yapılandırmacı öğrenme kuramı uygulamaları ise İstanbul ili, Bahçelievler ilçesi, 75. Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu örnek alınarak anlatılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair görüş öne süren ve günümüze kadar uygulanmış olan öğrenme kuramları sırasıyla davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarıdır. Uygulanan her bir kuram bir önceki kuramın varsayımlarından bazılarını

reddedip, bazılarını da kabul ederek günümüze kadar ulaşmıştır. Bu kuramlardan sonuncusu olan yapılandırmacı kuram çalışmanın konusunu oluşturmaktadır ve son yıllarda adını sıkça duyurmaktadır. Bu konu ile ilgili araştırmalar eldeki kaynaklar ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

İlköğretim kurumu: Zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim öğretim gördükleri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı sekiz yıllık eğitim kurumlarıdır.

Yapılandırmacılık: Bilgi, öğrenme, öğretme nedir, nesnellik mümkün müdür? Gibi sorulara yanıt arayarak, bilginin doğasıyla açıklamaları olan bir bilgi kuramıdır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramı: Yapılandırmacı öğrenme kuramı temelde öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgi edinmelerini, öğrenmeyi ve kendine özgü bilgi oluşturmayı açıklamaya çalışan bir öğrenme kuramıdır. Bu kurama göre öğrenci yeni kazandığı bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırarak zihninde yeniden yapılandırır ve böylece etrafındaki dünyayı anlamlandırır.

BÖLÜM II

2. BİLGİ VE BİLGİ TÜRLERİ

Bilgi edinme insanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerinden biridir. Bütün insanlar kendini, kendini çevreleyen doğayı, içinde yaşadığı toplumu ve geçmişini bilmek ister. İnsanın ortaya çıktığı andan itibaren her zaman ve her yerde bilgi ile ilgili az veya çok yoğun bir etkinlik içinde bulunmuş olduğu muhakkaktır. Bu nedenle bilginin tarihi insanın tarihi kadar eskidir denilebilir.

Bilgi nedir? Sorusu felsefenin en eski sorunlarından birisidir ve filozoflar da yüzyıllar boyu bilginin ne olduğuyula uğraşmaktan kendilerini alamamışlardır. Özellikle bilgi nedir? Bilginin kaynağı nedir? Bildiklerimizi nasıl biliyoruz? Doğru bilgi nedir? Sorularına yanıt aramışlar. Bazen de doğru bilgiyi yanlış bilgiden, deneysel olanı deneysel olmayandan ayırma çabalarına girmişlerdir.

“Bu türden sorunlar bilginin imkanı veya imkansızlığı, bilginin kaynağı, alanı, kapsamı, sınırları vb. türünden sorular felsefenin bilgi teorisi veya epistemoloji diye adlandırılan dalının özel konusunu oluştururlar” (Arslan, 2002: 13).

Kısacası epistemoloji, bilgiyi araştıran bir daldır ve insanoğlunun bilme merakı veya gereksinimi çerçevesinde ortaya çıkmış bir etkinliktir diyebiliriz. Bu nedenle bilginin nasıl oluştuğu ve temel kaynağı üzerine epistemolojik yaklaşımlar ortaya çıkmıştır.

“Bilgi nedir? Sorusuna yanıt olarak bilgi, bilen varlıkla (felsefe dilinde özne veya süje ile), bilinmesi istenen ve bilinen varlık (felsefe dilinde nesne veya obje) arasındaki bir ilişki olduğunu tanımına sıkça rastlanmaktadır” (Arslan, 2002: 13).

Bilen varlık kavramından yola çıkarak bilmek nedir? Diye sorulursa şöyle bir yanıt karşımıza çıkar, felsefece bakışla, olandan hareketle söylenebilecek olan, bilmenin dünya ile bağ kurmak olduğudur. Dünyaya yada dünyayı oluşturan her türden varolana yönelmek, yönelinen şeyin özelliklerini kavramak, sonra da ortaya koymak demektir. Her türlü bilgi dünyayla kurulan bağlantının sonucudur. Bilgi öznenin yoktan yarattığı bir şey değil, bir

varolana ilişkin dile getirdiği bir ifade ya da tümcedir her bilgi. Kuramları oluşturan da bu türden tümceler ya da ifadelerdir (Tepe, 2003).

Bilen varlığın, yani insanın dünya ile iletişim kurması sonucunda var olana karşı zaman içerisinde fikirler de geliştirmesi muhtemeldir. Bu fikirlerin toplamında varolan hakkında bilgiye sahip olur ve biliriz. Aynı zamanda yürütülen bu fikirler kuramları meydana getirir. Bu sebeple kuramların meydana gelmesinde insan etkeni önemli sayılmaktadır.

Bilginin nasıl üretildiğine ait olarak zden, şunları ifade etmiştir: “Bilgi; insanın, algılama, işleme, değerlendirme, muhakeme yapması sonucunda zihinde üretilir ve insanın dış dünyaya ilişkin algısını değerştirir” demiştir (zden, 2003: 2).

Tanımda da bahsedildiği gibi insanın bilgi üretmesi dış dünyadan gözlem, deney, okuma, gözlem yapma gibi yollarla olur. Ama dış dünyadan zihne ulaşan her şey bilgi değil, birer veridir. Bilgi olabilmesi için insanın kendine özgü şekilde yorumlaması ve insana özgü hale gelmesini gerekir. Bu şekliyle bilgi üretme, insanın duyu organları yolu ile aldığı verileri, zihninde işleyip, kendine özgü anlamlar yaratması demektir.

Örneğin bir tez çalışmasının kaynakça kısmı tezin yazarı için bir veridir. Tez yazarı eğer kaynaklardan okuduklarını kendince yoğurup, kendine ait ifadeler oluşturmuşsa kendi bilgisini üretmiş olur. Bu çalışmada da aktardıklarımı da göreceksiniz, benim olan bilgileri de...

İnsanlar yaşadıkça bilgi üretmişler ve yaşamlarının her alanında bilgiyi kullanmışlardır. Bilimde, dinde, sanatta, günlük yaşamda vb. alanlarda kullanmışlardır. Bu nedenle bilgi türlerine ayrılmıştır ve altı çeşit olarak gruplandırılmıştır.

– Gündelik bilgi: Gündelik bilgi, adının da gösterdiği gibi insanların gündelik hayatlarında ve en sıradan deneyleri sonucunda elde etmiş oldukları sıradan bilgidir. Gündelik bilgi, insanların yaşam boyunca ister istemez de olsa kazandıkları bilgidir. Dünya üzerinde yaşayan her insanın dünya ile etkileşimi sonucunda bu türden bilgileri tecrübeleri yolu ile edinirler. Örneğin güneşin batmasının ardından havanın kararacağını, şimşek çaktıktan sonra gök gürültüsünün işitileceğini, yağmurun ıslattığını, ateşin yaktığını, geceden sonra gündüzün geleceğini, kış mevsiminin ardından ilkbaharın geleceğini herkes bilir.

Arslan gündelik bilgi ile ilgili olarak şunları belirtmiştir: Gündelik bilgi, sağ duyu bilgisi veya eski deyimle 'amiyane' bilgidir. Bu bilginin kaynağı, bütün insanların temelde aynı biyolojik yapıya ve benzer toplumsal koşullara sahip olmalarıdır. Bu tür bir bilgi bilinçli bir araştırma yöntemi sonucunda elde edilmiş olmayıp ister istemez, farkında olunmaksızın kazanılır ve yapısı itibariyle de sistemsizdir. O yalnızca yaşama, duyularını kullanma, en ilkel türden deney sonucu ortaya çıkmıştır ve herhangi bilinçli bir yonteme dayanmaz (Arslan, 2002: 13-14).

Bilinçli yöntemler kullanarak gündelik bilgiyi veya sağduyu bilgisini aşan iki bilgi örneği olarak ise bilimsel bilgi ve felsefi bilgidir söz edelim.

– Felsefi bilgi: Felsefi bilgiyi tanımlamak zordur. Çünkü felsefenin bizzat kendisini yani felsefenin ne olduğunu araştırması nedeniyle felsefi bilgiyi tanımlamak ta zor olacaktır. Bu nedenle felsefi bilgiyi tanımlamak için tarih boyunca filozofların yaptıkları işe bakma gereği duyulmaktadır. Arslan, felsefeyi şöyle tanımlamaktadır: Felsefi bilgi; araştırma ve eleştiriye dayalıdır, akla dayanır. Mantık ilkelerine dayalı akıl yürütmelerdir, soyut ve kavramsal olduğu için evrenseldir, birleştirici ve bütünleyicidir, öznel, bir bitmişlik yoktur (Arslan, 2002: 14).

Felsefi bilgi gündelik bilgi gibi insanların deneyimleri sonucunda ortaya çıkmaz. Araştırmalar sonucu akla ve mantık ilkelerine dayalı olarak akıl yürütmeler sonucu ortaya çıkar. Örneğin, eğer bütün insanlar ölümlü ise ve Ahmet'te bir insan ise, Ahmet'inde ölümlü olduğunu kabul etmek zorunludur. Ayrıca felsefi bilgiler öznel, Her filozofun bir konu hakkında kendine ait bir görüşü vardır. Bu görüşe başka filozoflarında katılması beklenmez, eleştiriye açıktır. Herhangi bir konuda bir filozofun dedikleri kabul edilip te, tekrar o konuda tartışılmaması gibi bir durum yoktur, kısacası bir bitmişlikten söz edilemez.

Felsefi bilgiyi veya felsefeyi anlamaya çalışırken yapılması gereken en doğru davranış, tarih boyunca kendilerine filozof denilen kişilerin yaptıkları işin kendisine bakmak olacaktır. Böyle bir bakış açısından konuya bakıldığında ise filozofların farklı zamanlarda, farklı kültürlerde, farklı amaçlar ve farklı işlevlerle farklı somut felsefeler ürettikleri görülmektedir. Bununla birlikte bu farklı zamanlarda yaşayan ve farklı amaçlarla farklı

felsefeler üreten insanların yaptıkları işin kendisinde bazı ortak özellikler olduğu da gözlemlenmektedir.

Felsefede önemli olan felsefi sonuçlardan çok bu sonuçlara varma biçimidir. Bilimlerde olduğu gibi herkes tarafından kabul edilen veya kabul edilmesi gereken doğru, kesin bilgiler veya sonuçlar söz konusu değildir. Herhangi bir bilimde, her zaman öğrenilmesi mümkün bir bilgi, bir hakikat vardır. Örneğin matematikte bir teoremi, fizikte bir doğa yasasını, tarih biliminde geçmişteki insan topluluklarının hayatına dair bir şeyleri öğrenirsiniz. Felsefede karşınıza çıkan ise filozoflar denen insanların çeşitli konularda ileri, sürmüş oldukları ve çoğu kez de birbirine aykırı olan birtakım düşünceleri, görüşleri, sistemleridir. Bir bilim adamının başka bir bilim adamının bilimsel görüşünü paylaşmak zorunda olmasına karşılık bir filozofun felsefi bir görüşünü paylaşması beklenmez, hatta arzu da edilmez (Arslan, 2002: 14-15).

– Bilimsel Bilgi: “Bilimsel bilgi, gündelik bilgidен farklı olarak, bilimsel yöntem ve usullerle doğrulamasının yapılması mümkün olan en güvenilir bir bilgi türüdür” (Arslan, 2002: 14).

Bilimsel bilginin özelliklerini Arslan, şu şekilde belirtmiştir:

- İlerleyicidir.
- Tarih boyunca artmıştır.
- Herkese açıktır, toplumsaldır.
- Nesneldir.
- Hiçbir bilisel bilgi, örneğin dini öğretinin iddia ettiği gibi mutlak değildir.
- Tutarlıdır (Arslan, 2002: 64-66).

Bilimsel bilginin en önemli özelliği ilerleyici olmasıdır. Bugün herhangi bir bilimin, konusunda geçmiş günlere oranla daha ilerde olduğunu söylemek mümkündür. Gün geçtikçe de bilgilerin artması ile de bilimsel bilgi ilerlemeye devam edecektir. Bilimsel bilgiler toplumsaldır, yani bilimsel bir alanda örneğin alkolün kaynama derecesi hakkında varılan bir sonuca aynı yöntemi kullanan herkes varabilir.

Bilimsel ilerleme, bilim adamları arasındaki işbirliğinin sonucu olarak ortaya çıkar. Bir bilim adamı başka bir bilim adamının elde ettiği sonuçları eleştirip düzeltebileceği gibi,

onlara dayanarak onları daha ilerletebilir. Bu anlamda bilimin ilerlemesi haklı olarak bir bayrak yarışına benzetilmiştir. Bilimsel bilgi nesnedir. Bilimsel bilgiyi üreten insandır. Ama bu bilginin özelliği, onun insandan bağımsız veya bütün insanlar için ortak, nesnel bir alana ait olmasıdır. Sonuç olarak bilimin nesnelliği, konusunun nesnelliğinin bir sonucudur. Bundan dolayı doğrulanabilir veya yanlışlanabilir. Bilimsel bilgiler dinsel bilgiler gibi mutlak değildir. Eğer daha doğru ve mantıklı bir sonuca ulaşılmışsa yerini başka bir bilimsel bilgiye bırakabilir. Çünkü birbiriyle çelişen iki farklı bilgi doğru kabul edilemez, bu nedenle bilimsel bilgiler birbirleriyle tutarlıdır. Bunlar bilimsel bilginin özellikleridir.

– Dinsel bilgi: “Özne ve nesne arasındaki bağ, yüce bir varlık tarafından belirlenen bir inanç sistemine dayanıyorsa buna dinsel bilgi denir. Dinsel bilgi değişmez, kesin bir bilgidir. Amacı insana manevi yaşam ve yaratan hakkında inanca dayalı bilgi vermektir” (<http://www.yazimhane.com/modules.php?name=Encyclopedia&op=content&tid=140&query=bilgi>).

Din, insanlara insan ve evren hakkında bilgi verir. İnsanlara neyi yapmaları gerektiğini, neyi yapmamaları gerektiğini söyler. Dinsel bilgi ile bilimsel bilgilerin doğrulanma biçimleri karşılaştırılmak istenirse, kaynağı, doğrulanma biçimleri ve amaçları birbirinden farklıdır. Bu farklılığı Arslan, şöyle ifade eder: Dinsel bilgi ile bilimsel bilginin gerek kaynakları, gerek doğrulanma biçimleri, gerekse amaç ve işlevleri bakımından birbirlerinden çok farklı oldukları açıktır. Dinsel bilgilerin kaynağı kutsal metinler, bu kutsal metinleri insanlara tebliğ eden peygamberler ve son tahlilde bu metinleri gösteren Tanrı’dır. Tevrat, İncil ve Kur’an Tanrı’nın sözü, Tanrı’nın kelimeleridir. Oysa bilimsel bilginin kaynağı insan zihni, insan deneyidir. Kur’an’da geçen herhangi bir ibarenin doğruluğunun teminatı, Tanrı’dır. Oysa bilimsel bilgi herkes tarafından kabul edilen birtakım insani yetilere, insan zihni ve insan deneyine göndermede bulunarak doğru olduğu gösterilen bir bilgidir. Dinsel bilgilerin amacı insanı bilgili kılmaktan çok dindar kılmak, ahlaklı kılmak, kurtarmak olduğu söylenebilir. Buna karşılık bilimsel bilginin böyle bir amacı yoktur (Arslan, 2002: 226).

– Sanatsal Bilgi: Sanatçı, nesneye yönelerek onda gördüğü bir şeyi elindeki malzemeyle ifade etmeye çalışmasıdır. Yarar gibi bir amacı yoktur. Doğadaki nesnelere kullanmasına rağmen, doğada olmayan bir güzelliği eserine katar. Sanatsal bilgi kişisel bir oluşumdur

(<http://www.yazimhane.com/modules.php?name=Encyclopedia&op=content&tid=140&query=bilgi>).

Acaba sanat veya sanatçı herkesin anlayabileceği bir biçimde duygu ve düşüncelerini dile getirdiğinde bize bir şey bildirir mi? Başka deyişle sanatçının verdiği bilgi ne tür bir bilgidir, daha doğrusu o bir bilgi midir? Bilimden ve hatta felsefeden farklı olarak sanat yapıtı, normal algılanan dünya ile, nesnel dünyası ile ilgili olarak bize bir şey bildirmez. Onda felsefe ve bilimden farklı olarak olgu veya yasa ileri sürülmez ve yine bilim ve felsefeden farklı olarak onda hiçbir şey doğru veya yanlış değildir. Sanat, sanatçının dünyasını, onun gerçeğini bize anlatır. Bu gerçek şüphesiz bilim ve felsefede alışlagelen anlamda nesnel veya evrensel bir gerçek değildir. Sanatçının amacı bize bir şey söylemek değil, bir şey telkin etmek veya bizde bir şey, özellikle bir duygu, bir heyecan uyandırmaktır (Arslan, 2002: 23-24).

– Teknik Bilgi: Öznenin nesneyi pratik amaçları için değiştirme ve ondan alet yapma bilgisidir. Pratik bir bilgi olup insana yarar sağlar ve günlük işlerinde kolaylık sağlar (<http://www.yazimhane.com/modules.php?name=Encyclopedia&op=content&tid=140&query=bilgi>).

2.1. Bilginin Doğasına İlişkin Kabullenmeler

2.1.1. Pozitivist Bilgi Felsefesi

Bilgi kesinlik taşır mı? Bilgilenme bilimsel bilgilerin öğrencilere aktarılması yolu ile gerçekleşir mi yoksa bilimsel bilgilerin ışığı altında öğrenci ve öğretmenin işbirliği ile mi gerçekleşir, dersler öğrenciye bilgi yüklemek için mi yoksa düşünmeyi, anlamayı, bilgi üretmeyi sağlamak için mi verilir? Okullar öğrencileri bilgi ile yükleyip geleceğe hazırlar mı? soruları, bilgiyi kabul etme tarzımıza göre farklılık gösterir. Okulların bilgiyi işleyen kurumlar olması nedeniyle bilginin doğasına ilişkin kabullenmeler eğitimi, okulu ve hatta ders işleme tekniklerini bile yakından ilgilendirir. Bu kısımda bilginin doğasına ilişkin iki epistemolojik yaklaşım olan pozitivism ve pozitivism sonrası paradigmalar verilecektir.

Tezci ve Uysal'ın alıntıladığı üzere Pettman, pozitivism ile ilgili şu açıklamalarda bulunmuştur: Pozitivism duyular, gözlem ve deney üzerine odaklanmıştır. Deneyciler her

türlü bilginin aposteriori (duyu ve deneyime dayanan bilgi) olduğuna inanırlar. Pozitivizm, olgularla desteklenen ya da olgularla ilgili verilere dayanan bilginin tek sağlam bilgi türü olduğu görüşüdür. Yani bilimsel bilginin sağlam bilgi olduğunu vurgular. Pozitivist epistemoloji, tanımlandığı gibi, deney ile elde edilen bilimsel bilginin esas olduğunu öne sürer (Tezci ve Uysal, 2004).

Buradan amaçla, 18.yy sonları ile 19.yy'ın başlarında Fransız bilginlerin kimya ve fizyoloji alanlarında büyük ilerlemeler sağlaması, yeniçağın başlarında Kepler ile Galilei'nin sonra da Newton'un getirip yerleştirdikleri bilim ve uygulamalar dünya ve hayat görüşünde ancak pozitif bilimlerin bilinip doğrulandığı tasarımları kullanmanın zamanı geldi denmiştir (Gökberk, 1990: 465).

Yaşamda bilimsel bilginin yol gösterici olması, bilinmeyen olgulara açıklık getirmesi ile pozitivizm benimsenmiştir. Pozitivizm 18.yy'da İngiliz deneyciliğinin 19.yy'da Avrupa kıtası içindeki uzantılarında aldığı addır ve bu ad Auguste Comte tarafından ortaya atılmıştır (Denkel, 1998: 64).

Bilimsel bilgiye dayandırılan pozitivizm, bilimsel bilginin özelliği olan nesnelciliği savunur. Deryakulu, Duffy ve Bednar'ın nesnelci görüşe ilişkin tanımlamasını "kişinin bir şeyi anlamasının dış dünyadan bağımsız olarak var olan o şeyi bilmesi anlamına gelir" şeklinde ifade etmiştir (Deryakulu, 2000: 54). Her bireyin dünya ile etkileşimi sonucunda zihninde oluşturduğu anlama, zaten dünyada var olan bilgilerin zihne olduğu gibi aktarılmasından başka bir şey değildir.

"Bu anlayışta gerçeklik bireyi oluşturur yaklaşımı egemen düşüncedir. Deney yapan nesnel gerçekliği doğru olarak yansıtır" denilmektedir (Tezci ve Uysal, 2004). Dolayısı ile gerçeklik görelilik olarak değişmezdir ve objektif yolla ulaşılabiliridir. Gerçeklik insan zihninden bağımsız olarak vardır. Bu gerçekliğin keşfedilmesi ise zamandan ve mekandan bağımsız olarak mümkündür. Keşfedilen şey, gerçekliğin kendisini yansıtır.

Bu bağlamda pozitivist paradigmanın bilgiye bakışını Özden, şöyle belirtmiştir:

"Bilgi kesindir, bilimsel doğrular tek ve mutlak doğrulardır. Bilimsel bilginin, içinde üretildiği toplumun inanç ve değerleri ile ilgisi yoktur. Eğitim, öğrencilere bilgi yüklemek için verilir. Bilgi gelecekte kullanılmak için edinilir. Bilgilendirmenin amacı öğrenciyi gelecekteki yaşantısına hazırlamaktır. Bilgilenme bilginin aktarılmasıyla

gerçekleştirilir. Bilgi sürekli ve kesintisiz bir seyir takip ederek ulaştığı en son noktaya gelmiştir. Bilimsel görüşlerin birbiriyle çatışması veya rekabet içinde olmaları gibi durumlar kabul edilmediğinden, bilimsel görüşlerin içindeki sosyal psikolojik süreçler reddedilmiştir” (Özden, 2002: 59-60).

Pozitivist bilgi felsefesi belirtildiği üzere bilimsel bilginin ve bilimsel doğruların mutlak doğru olduğunu kabul eder çünkü bu anlayışı benimseyenler bilimde varılan en son noktayı insanoğlunun ulaşabileceği en son nokta olarak görme eğiliminde oldukları için bilimsel bilginin mutlaklığına inanırlar ve bu nedenle nesnellik hakimdir. Deney sonucunun deney yapanın niyetine göre değiştiği kabul edilmez. Bilgiler kesintisiz aktarma yolu ile ilerler ve en son halindedir. Bilimsel bilgilerin birbiriyle çatışması gibi bir durum söz konusu olamaz.

Eğitimsel anlamda ise pozitivist paradigma, gerçeğin nesnel bir biçimde var olduğunu ve gerçeğin kişinin dışında oluştuğunu, keşfedildiğini ve ortaya çıkarıldığını savunmuştur. Bu nedenle eğitim ve öğretim anlayışı nesnel gerçekliğin ve bilginin öğrenciye aktarılması olarak kabul edilmiştir.

Pozitivist paradigmanın yönlendirdiği eğitim anlayışı ise bu bilgileri öğrencilere aktarmaktan ibarettir. Geleneksel eğitim anlayışını yönlendiren felsefe pozitivistdir. Çünkü pozitivist bilginin bilgiye ve eğitime ait kabullenmeleri geleneksel eğitim anlayışında olduğu sonucu ortaya çıkarmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışı bilindiği gibi, öğretmen merkezlidir. Öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenci ise bilgiyi alan durumundadır. Bu nedenle geleneksel anlayış bilginin oluşmasında öğrenciye aktif rol vermez.

Sonuç olarak pozitivist eğitimde eğitimin amacı, öğrenciyi bilgi sahibi yaparak topluma hazırlamaktır. Bilgi gelecekte de kullanılabileceği için öğrenci okulda aldığı bilgileri yaşam boyu kullanabilir. O halde öğrenci bilgiyi sadece kullanabilir, üretmez. Çünkü bilgiyi sadece bilim adamları üretebilir düşüncesi hakimdir.

Özetle pozitivist epistemolojide bilgi, deney üzerine inşa edilir, bilimsel bilgiler mutlak doğrulardır ve nesnellik önemli bir ilkedir. Bunun için olgularla değerler birbirlerinden ayrı tutulur. Deneyi yapan kişi deney sonucuna kendi fikirlerini katmaktan tamamen uzaktır. Anlam oluşturma bütünüyle zihinden bağımsız olarak oluşturulduğu öne sürülür. Her

türlü bilgi duyusal yaşantıya, ölçme ve gözleme dayanır. İnsan zihninde doğuştan gelen hiçbir bilgi mevcut değildir.

2.1.2. Pozitivizm Sonrası Bilgi Felsefesi

Pozitivizm sonrasında ortaya çıkan paradigmlar bilginin doğasına ilişkin yeni bir epistemolojinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Birbirinden farklılıklar gösteren pozitivist bilgi felsefesi ile pozitivizm sonrası bilgi felsefesi bilginin doğası ve bilginin kaynağı üzerine karşıt görüşlere sahiptir. Pozitivizm sonrasında egemen olan en genel anlayış bilimsel bilgilerin mutlak doğrular ve yargılar olmadığıdır.

“Pozitivizm sonrasında bilim anlayışı, evrenin yasalarının büyük kuramlar adı altında dogmatlaştırılması yerine, gerçek arayışının çoklu doğru ve çoklu gerçek kabullenmesiyle sürdürülmesini benimsemiştir” (Özden, 2003: 9). Bu nedenle bilimsel bilgilerin savunduğu mutlak doğruların varlığı yerini çoklu bakış açılarına bırakmıştır.

“Pozitivizm sonrasında egemen olan anlayışa göre bilgi toplumsal bir oluşumdur. Tüm insanlar bilgiyi kaynağından olduğu gibi almayıp, kendilerine göre anlamlandırırılar” (Özden, 2003: 9). Bir anlamda insanlar kendi bilgilerinin ve doğrularının oluşumunda aktif role sahiptirler. Bundan dolayı da eğitim bilgilerin öğrenciler aktarılması yerine, bilgiyi üretmeye yönelik olarak düzenlenmelidir.

Pozitivist paradigma nesnelliği savunmakta ve bilimsel bilgiyi, onu üreten kişinin sosyal ve psikolojik süreçlerinden ayrı tutmaktaydı. Fakat Kuhn, bu söyleme zıt olarak şunları ifade eder: Kuhn’a göre bilimdeki değişim belli bir dönemde bilişim yapma geleneklerine egemen olan paradigmanın yerini başka bir paradigmaya terk etmesiyle gerçekleşir. Karşıt bilim görüşleri arasındaki seçim büyük ölçüde sosyal-psikolojik bir süreç olduğu için paradigmalardan birinin veya diğerinin seçilmesi bilginin niteliğinden çok, sosyal ve kültürel tercihlere dayanır. Çünkü, bu seçimi etkileyen öğeler temelde sosyolojik ve psikolojiktir. Bundan dolayı bilimsel bilgi, onu üreten kişilerin inanç ve tercihlerinden soyutlanamaz (Özden, 2002: 14).

Pozitivizm sonrasında ortaya çıkan anlayış, pozitivist paradigmanın aksine bilginin nesnel olmadığı, sosyal bağlamlarda oluşturulduğu, bilimin içinde yapıldığı toplumun ve tarihin koşullarına bağlı olduğu ifade edilmektedir. Bilim adamlarının ürettiklerini bir anlamda toplumdaki fikirlerinden soyutlamak bir anlamda imkansızdır. Bu nedenle bilimdeki değişme sosyal-psikolojik süreçlerin etkisini taşır.

Bu nedenle şunu diyebiliriz ki, pozitivizm sonrasında ortaya çıkan paradigma gerçeğin, bilginin ve doğrunun sosyal kurgular olduğunu iddia eder. Yani, insanlar anlamların yaratılması sürecine etkin bir biçimde katılırlar. Pozitivist anlamda yerini bulan büyük söylemler, büyük kuramlar ve tekil doğrular, pozitivizm ötesi anlayışta çoklu geçekliklerle yer değiştirir. Bilginin örgütlenmesinde ve sunulmasında tek, en doğru bir biçim ya da yol yoktur.

Eğitim açısından bakarsak, ülkelerin geleceğe dair amaçlarının değişmesi yani gelecekte araştırmacı, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, düşünme becerileri gelişmiş, analiz yapabilme yeteneğine sahip bireyler yetiştirme isteklerinden ve bununla birlikte pozitivist paradigmayı benimsemiş geleneksel eğitim sisteminde yaşanan aksaklıklardan dolayı yeni arayışlara gidilmiştir.

Özden, bilgi ve eğitim açısından pozitivist paradigmaya zıt olarak gelişen yeni değerleri şöyle belirtmiştir:

“Bilimsel bilgi geçicidir. Bilim doğrular ve yargılar mutlak değildir. Bilimsel bilgi hem tür, hem en son ulaştığı nokta olarak mümkün olandan sadece bir tanesidir. Öğrenci doğrular arasında kendi doğrusunu bulmayı öğrenir. Eğitim derin anlam sağlamalıdır. Kesinlik ve mutlaklık ret edildiğinden, bilginin keşfi değil, yorumu söz konusudur. Bundan dolayı öğrencinin bir çok bilgiyi ezberleyerek depolaması yerine, daha az konuda fakat derinliğine çalışması istenmektedir. Bilgi, yeni bilgi üretmek için öğrenilir. Yeni anlayış öğrencinin bilgilenmesini değil, bilgi üretme kapasitesine ulaşmasını vurgulamaktadır. Öğrencinin aldığı bilgiyi kendince yorumlaması, anlamlandırması beklenmektedir” (Özden, 2002: 60-62).

Pozitivizm sonrası egemen olan anlayışta bilimsel doğruların geçici olduğu ve mutlak olmadığı yargısına varılmıştır. Bilimsel doğrular reddedilmemiştir fakat bilimsel bilgiler mutlak gerçeğe ulaşmada izlenecek bir yoldur. Elde edilen sonuçlar pozitivizmde olduğu

gibi mutlak gerçek olarak görülmez. Bu nedenle bilimsel bilgi mutlak gerçeği yansıtmıyorsa, mevcut bilimsel bilginin öğrencilere aktarılması ve ezberletilmesinin de hiçbir değeri yoktur. Bugün doğru olan bir anlayış yarın doğru olmayabilir sonucu çıkarılabilir. Önemli olan bilimsel bilgilerin ışığı altında öğrencilerin düşünmeye sevkedilmesidir. Bilgi gelecek kuşaklara aktarılacaktır ama bu onların kendilerine ait bilgi üretmeleri için olmalıdır.

Bilginin doğası ve eğitimde kullanılışı birbirinden farklı görüşlere hakim olduğunu gördük. Bu farklılık tablo 1’de daha ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1. Bilginin Doğası Ve Eğitimde Kullanılışına İlişkin Kabullenmeler

Pozitivizm	Pozitivizm sonrası
Evrende düzen ve yeknesaklık egemendir.	Evrende karmaşa ve çoğulculuk egemendir.
Bilimsel süreç evrimseldir.	Bilimsel süreç devrimseldir.
Nesnel gerçeklik anlayışı egemendir.	Öznel gerçeklik anlayışı egemendir.
Gelecek kestirilebilir.	Gelecek kestirilemez.
Bilgi keşfedilir.	Bilgi oluşturulur.
Bilgi içinde üretildiği tarihsel ve sosyal süreçlerden bağımsızdır.	Bilgi içinde üretildiği tarihsel ve sosyal süreçlerin izlerini taşır.
Bilgi kesindir ve tek doğrulu bir anlayış egemendir.	Bilgi geçicidir ve çoğulcu anlayış egemendir.
Evrensel yasalar üzerinde durulur.	Duruma özgü bulgular üzerinde durulur.
Eğitim, öğrencilere ansiklopedik bilgi kazandırmak için verilir.	Eğitim, konuları derinliğine anlayabilmek için verilir.
Bilgi, gelecekte kullanılmak için edinilir.	Bilgi yeni bilgi üretmek için edinilir.
Bilgilenme, formal bilimin öğrenciye aktarılmasıyla gerçekleşir.	Bilgilenme, öğrenci ve formal bilim dallarının etkileşimiyle gerçekleşir.
Eğitimin amacı sadece sayısal ve sözel zekayı geliştirmektir.	Eğitimin amacı çok yönlü zeka gelişimini sağlamaktır.

(Kaynak: Özden, 2003: 10).

Pozitivizm ve pozitivizm sonrasında bilginin eğitimde kullanımına ait kabul edilenler eğitim uygulamalarına da yön vermiştir. Pozitivizm ile ilişkilendirilen bir anlayış olan nesnelci görüşün bilme ve öğrenmeye bakış açısına değinilecek ve nesnelci görüşe dayalı olarak geliştirilen eğitim uygulamalarından kabul edilen davranışçı ve bilişsel kuramlara yer verilecek ve daha sonra pozitivist bilgi felsefesi sonrasında oluşan öğrenme kuramı yapılandırmacılığa geçilecektir.

2. 2. NESNELCİ ANLAYIŞ

Nesnelcilik, bilginin ve bir şeyi bilmenin ne olduğuna ilişkin felsefi bir görüştür. Bilme ve öğrenmeye bakış açısı pozitivizm ile aynı olması nedeniyle pozitivizm ile ilişkilendirilir. Bu kısımda nesnelci görüşün bilgi, öğrenme ile ilgili varsayımlarına değinilecek ve nesnelci yaklaşıma dayalı olarak gerçekleştirilen geleneksel öğretim anlayışının özelliklerine ve bu öğretim anlayışının uygulanması sonucunda ortaya çıkan sorunlardan bahsedilecektir.

Nesnelci görüşün kabul ettiği bilginin doğası ve öğrenme üzerine açıklamalarını Deryakulu, Bednar, Cunningham, Duffy, & Perry'den aktararak şöyle belirtmiştir:

“Bilginin bireyden bağımsız olarak dış dünyada varolduğunu kabul eden nesnelci görüş, öğretimin hedefini, bu bilgilerin öğrencilere olabildiğince etkili biçimde aktarmak olarak belirler. Buna dayalı olarak da, öğrencilerin hedefi, bu bilgileri kazanmak, öğretmenlerin görevi de öğrencilere bu bilgileri iletme olmalıdır. Öğretim, önceden belirlenmiş bilgilerin (içeriğinin) öğrencilere aktarılması; öğrenme ise, bu bilgilerin öğrencilerin zihninde sunulduğu biçimiyle oluşması sürecidir” (Deryakulu, 2000: 55).

Nesnelci görüşte bilginin, dış dünyada bireyden bağımsız olarak var olduğu görüşü hakimdir. Birey sadece var olan bilgiyi dış dünyadan almakla yükümlüdür. Bu bağlamda öğrenme, sadece bilgileri bireye aktarmak şeklinde olur. Öğrenme sürecinde ise bilgileri öğrenciye aktaran kişi ise öğretmendir. Öğrenciler boş bir kap olarak görülür ve bilgiler öğretmen tarafından kaplara koyulur, öğrenci de aktarılan bilgileri aynen almak ve taşımak ile görevli sayılmaktadır. Bireyler sunulan bilgiyi aynen almakla yükümlü ise bu da bireylerin zihinsel yapılarının birbirinin aynısı olduğunu ve önceki deneyimlerinin de

birbirinden farklı olmadığını kabullenmek olur. Oysa nesnelci görüş geçmiş deneyimleri yok saymaz ama göz önünde bulundurulmasını da istemez. Deryakulu'nun aktardığı gibi Duffy & Jonassen bu konuda şunları söylemiştir:

“Nesnelci görüş, değişik geçmiş deneyimlere sahip bireylerin, belirli bir deneyim sonucunda birbirlerinden farklı anlayışlar geliştirebileceklerini kabul etmekle birlikte, bunun istenilecek bir şey olmadığını çünkü bu durumun eksik, yanlı ya da hatalı anlayışlara neden olabileceğini ileri sürer. Oysa, ulaşılması gereken, herkesin dünyayla ilgili aynı nesnel, tam ve doğru bir anlayışı kazanmasıdır. Bu nedenle, nesnelci görüşe göre, dünyanın tam ve tek yapısını yansıtan kuramsal modellerin öğretim yoluyla öğrencilere sunulmasıyla öğrenciler dünyaya ilişkin ‘doğru’ yapıyı kendi zihinlerinde oluşturabilirler. Bu nedenle de, öğrenciler, bireysel olarak belirli bir olayı ya da kavramı nasıl algıladıklarına ilişkin yorumlamalar yapmak üzere desteklenmezler, konuyla ilgili ‘tek’ yorumu öğrencilere ya öğretmen sunar ya da bu yorum öğretim içeriğinde bir biçimde yer alır” (Deryakulu, 2000: 55).

Dış dünyada doğrular zaten vardır, önemli olan da tüm bireylere bu doğru yapıyı benimsetmektir. Nesnelci görüş, herkesin dünyaya ilişkin tek yorumunun var olması gerektiğini kabul eder. Bu da öğrencinin kendi fikrini, düşüncesini ortaya koymasını engeller. Öğretmen ve ders kitabı yolu ile doğrular öğrencilere aktarılır, öğrencilerin yorum yapmasına, sorgulamasına, düşünmesine imkan tanınmaz ve öğretim sadece doğruları öğrencilere vermekten geçer. Nesnelci anlayışın bu görüşleri doğrultusunda hazırlanmış olan eğitim programını Deryakulu, şöyle tanımlar:

“Nesnelci yaklaşıma göre hazırlanmış bir program, öğrencilerin hedeflenen öğretim süreci sonunda edindikleri anlamlı bilgileri içerir. Dolayısıyla, öğrenmeyi öğrenciye bilgi aktarımı olarak gören böyle bir anlayış neyin, ne kadar öğrenildiğini saptamak üzere, sınıfta gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine değil, hedeflenen bilgi ve becerilerin ne kadar aktarıldığını önemser. Bu nedenle öğretimden ayrı olarak yapılan ve uygulanan bilgiyi ölçen standart sınavları kullanır” (Deryakulu, 2000: 55-56).

Bilgiyi aktarmaya dayalı olan nesnelci anlayışta, öğretim programı sonucunda öğrencilerin, onlara sunulan bilgileri ne miktarda aldıkları önemlidir. Bu programın felsefesine uygun olarak ta bilginin geliştirilmesine değil de ölçülmesine dayalı sınavlar yapılır ve öğrenci bu sınavlardan aldığı nota göre değerlendirilir. Nesnelci anlayış, herkesin az çok bildiği geleneksel olarak yürütülen öğretim anlayışındadır. Geleneksel

öğretim yöntemlerinin özelliklerini ve ortaya çıkan sorunları Sağıroğlu Şu Şekilde maddeleŐtirerek ifade eder:

- Bilgiyi aktarmaya ağırlık veren öğretim anlayışı vardır.
- Ders kitaplarına aŐırı bağımlılık vardır.
- Öğretmenin mutlak egemenliği vardır.
- Öğrencileri araştırmaya yöneltmeyerek, öğrenciyi dinleyen ve izleyen konumunda tutarak, edilgen kılan uygulamalar hakimdir.
- Yaratıcı düşünme ve kişisel görüşleri açıklamaya izin vermeyen sınıf ortamı bulunmaktadır (Sağıroğlu, 2002: 6).

Nesnelci anlayışa dayalı geleneksel öğretim anlayışı beraberinde bir takım sorunları getirmektedir. Bu sorunlar Şöyle belirtilmiştir:

- Öğretilen bilgilerin kalıcı olamaması,
- Bilgilerin sınav için ezberlenip hızla unutulması,
- Bilginin büyük bir çoğunluğunun öğrencilerce eksik ya da yanlış anlaşılması,
- Öğretilen bilgi ve becerilerin gerçek dünyada etkin bir biçimde kullanılamıyor olması (Sağıroğlu, 2002: 6).

Buradan amaçla, gerçek yaşamla iliŐkilendirilemeyen ve uygulanmayan bilgiler, öğrenci için anlam ifade etmez. Öğrenci için anlam ifade etmeyen bilgileri öğrenciye aktarmak, bilgilerin ezberlenmesine neden olur ve her ezberlenen bilgi tekrar edilmediği takdirde unutulur. Bu durumda öğrenci sınav için ezberlediği bilgileri bir süre zihninde tutar ve daha sonra da unuttur. Bu nedenle öğrenmenin gerçekleŐmiŐ olduğundan da söz edilemez.

Pozitivizm ile ilişkilendirilen nesnelci görüşün eğitim alanında çeşitli yansımaları olmuştur. Özellikle bilginin ne olduğu, bilmenin ne anlama geldiği, öğretme ve öğrenmenin iŐlevinin ne olması gerektiğine ilişkin varsayımlarını paylaşan öğrenme kuramlarından en iyi bilinenleri “davranışçı kuram”lar ve bilgi işlemeye dayalı “bilişsel kuram”lardır.

2. 2.1. Davranışçı Kuram

Nesnelci görüşün varsayımlarını destekleyen davranışçı kuram daha çok bilginin nasıl kazanıldığı üzerinde değil, davranışların nasıl kazanıldığı üzerinde odaklanmıştır. Davranışçılar eğitimin amaçlarını da davranışlar olarak belirler ve bu davranışların meydana gelmesini sağlayacak deneyimler üzerinde dururlar.

Davranışların gözlemlenmesine dayanan bu kuram daha çok hayvanların öğrenmesi ile ilgili bir kuramdır. Pavlov ve Skinner, davranışçı kuramı açıklamak üzere laboratuvar ortamında hayvanları kullanarak deneyler yapmışlar ve bu kurama göre öğrenmeye açıklama getirmişlerdir.

Örnek verilecek olursa Pavlov'un yaptığı deney davranışçı kuramda öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair bilgiler verir. Saban, Pavlov'un deneyini şöyle anlatır: Köpeklerle ilgili deneyinde, Rus fizyoloğu Pavlov, örneğin, köpekleri beslediği zaman, onların salya ürettiğini fark eder. Köpekler yiyeceği görür görmez salya üretmektedirler. Pavlov, daha sonra, köpeklere yiyecek verirken zil çaldığında ve bu durumu da birçok kez tekrar ettiğinde, artık köpeklerin yiyecek olmadan da sadece zil sesine bile salya salgıladığını fark eder. Dolayısıyla, Pavlov'a göre, köpekler zil sesine şartlanmışlardır. Pavlov'un bu deneyi davranışçı öğrenmede uyarıcı-tepki ilişkisini doğurmuştur. Bu nedenle klasik koşullanmacılar, zil ile salya arasındaki bağı 'öğrenme' olarak tanımlamaktadır. Çünkü, köpek zil sesini duyar duymaz, arkasından yiyecek geleceğini öğrenmiştir. Dolayısıyla, davranışçılara göre, "öğrenme" bir uyarıcı-tepki ilişkisidir (Saban, 2004: 163).

Bu deneyde köpeğin davranışı yani tepki olarak kabul ettiğimiz olay aslında köpeğin içgüdüsel olarak hareket etmesidir. Köpeğin uyarıcı olan zile tepki vermesi sonucunda köpeğin öğrendiği varsayımında bulunulmuştur. Bu deneyde uyarıcı-tepki ilişkisi üzerine kurulu bir öğrenme vardır. Zil sesi ile salya arasındaki bağı öğrenme denilmektedir. Köpeğin davranışlarına bakılarak öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği belirlenmiştir. Bu deneyden yola çıkarak davranışçı kuramda öğrencilerin nasıl öğrendiğine ilişkin olarak çıkarımlarda bulunulmuştur. Deryakulu, davranışçı kurama göre öğrenmenin nasıl gerçekleştiği hakkında şunları söyler:

“Davranışçı kurama göre, öğrenciler davranışlarını kendilerine verilen amaçlara ve bu doğrultuda gösterdikleri eylemlerin sonuçlarına göre ayarlamaktadırlar. Bu nedenle, öğrenme, sunulan uyarıcıyla gösterilen davranış arasındaki öğrenilmiş ilişkinin aşamalı olarak güçlendirilmesine, bu da davranışın sonucuna ve çeşitli yollarla pekiştirilmesine bağlı olarak kabul edilmektedir” (Deryakulu, 2000: 56).

Davranışçı kuram adında da anlaşılacağı gibi, öğrenmeyi bireyin davranışlarındaki değişimler olarak ele alır. Buna göre öğrenciye verilen uyarıcıya karşı gösterdiği istenen tepki öğrenme olarak kabul edilir. Aynı zamanda istenen davranışı gösteren öğrenciye aferin, pekiyi demek ya da iyi bir not verilerek pekiştireç yapılır ve istenen davranışın gelecekte de göstermesi sağlanır.

Davranışçı kuram öğrenmeyi açıklarken öğrencinin zihinsel etkinliklerine pek yer vermemekte, buna gerekçe olarak da zihinsel etkinliklerin dışardan yeterince gözlemlenemiyor olmasını göstermektedir. Öğrenme sürecinde öğrencinin zihinsel etkinliklerini dışlayan bu kuram, temel ilgisini istenilen davranışların öğrencide oluşmasını sağlayacak dış çevrenin düzenlenmesi üzerinde yoğunlaştırmıştır.

Davranışçı kurama dayalı öğretim anlayışında, programcılar tarafından amaçlar belirlenir ve bu amaçlara ulaşmak için öğrencilerin neleri bilmeleri gerektiğini kapsayan bir içerik hazırlanır. Ardından belirlenen içeriğin en etkili ve verimli şekilde hangi ortam aracılığı ile, hangi yöntemle sunulacağı belirlenir. En son olarak öğrenme çıktılarının nasıl ve hangi araçlarla değerlendirileceği belirlenir. Tüm bunların yanı sıra, davranışçı öğretim uygulamalarında, öğrencilerin öğrenirken hangi etkinliklerde bulunacakları da önceden onlar adına ama öğretmen ya da uzmanlar tarafından kararlaştırılır. Deryakulu'nun alıntılıdığı gibi Jonassen, bu etkinliklere şu örnekleri verir: Örneğin, ders kitaplarındaki amaç cümleleri, bölüm başlarındaki sorular ya da sonlarda verilen özetler, öğrencinin dikkatini materyalin önemli kısımlarına yöneltmeyi hedefleyen koyu yazma, altını çizme, italik harflerle yazma gibi... Burada temel amaç, etkinlikler yolu ile öğrenciyi, sunulan önemli uyarıcıları algılamaya dışardan yönlendirmektir (Deryakulu, 2000: 57).

Yapılan bu etkinlikler, öğrencinin istenen davranışları kazanmasını kolaylaştırma işlevi görürler. Bununla birlikte, davranışçı etkinliklerle sağlanan algılamının düzeyi, öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimlerine ulaşmalarını pek gerektirmez ya da çok az

gerektirir. Yeni kazanılan bilgilerin önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmeden verilmesi yeni öğrenilen bilgilerin yüzeysel olarak işlenmesine ve kalıcı olmamasına neden olur.

Sonuç olarak davranışçı kuramda insan zihnindeki fikirlerin, düşüncelerin ve bilgilerin geliştirilmesi yerine, insan davranışlarının geliştirilmesi amaçlanır. Zihinsel etkinliklerin dışarıdan gözlemlenememesi nedeniyle bilginin öğrenildiği davranışlarda açığa çıkar.

2.2.2. Bilişsel Kuram

Nesnelci görüşün varsayımlarını destekleyen bir diğer kuram ise bilişsel kuramdır. Bilgi işlemeye dayalı bilişsel kurama göre öğrenmeyi Jonassen'den alıntılıyan Deryakulu, şöyle tanımlar: Öğrenme, dışsal uyarıcıların içsel ya da zihinsel süreçlerle işlenmesi yoluyla oluşmaktadır. Bu kurama göre, dış çevreden duyu organları aracılığıyla algılanan bilgiler, zihinde tıpkı bir bilgisayarın verileri işlemesi gibi işlenmektedir. Bilgi işlemeye dayalı bilişsel kuramı temel alan öğretim uygulamalarında da öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için öğrenci davranışlarındaki değişimler temel alınmaktadır. Ancak, bu yalnızca öğrenci davranışının ardında yatan zihinsel işleme etkinliklerinin sonucunda oluşan bilgi yapısında oluşan değişimlerin bir göstergesi olarak ele alınmaktadır (Deryakulu, 2000: 58).

Bilişsel kuramda, öğrenmenin gerçekleştiğini davranışçı kuram gibi davranış değişikliğinde arar. Fakat bilgi yapısında gerçekleşen bir değişim sonucu, davranışlarda bir değişimin meydana geldiğini savunarak, öğrenmede bilişselliği öne çıkarır.

Her ne kadar, bilgi işlemeye dayalı bilişsel öğrenme kuramı öğrenmede öğrencinin zihinsel bilgi işleme etkinliklerini ön plana alarak davranışçı kuramdan oldukça farklı bir bakış açısı sergilese de, temelde her iki kuram da bilgi ve bilmeye ilgili nesnelci görüşün varsayımlarını benimsemektedir. Bilgi işlemeye dayalı bilişsel kuramı benimseyen öğretim uygulamalarında da nesnel bir gerçekliğin varolduğuna inanılmakta, bu nedenle davranışçı kuramda olduğu gibi amaç ve görev çözümlenmeleri yoluyla öğrencilere öğrenmeleri gereken bilgiler olarak aktarılmak üzere bu nesnel gerçeklik temel alınmaktadır.

Davranışçı kuramda olduğu gibi bilişsel kuramda da öğrencinin hangi davranışta bulunacağı, hangi bilgiler üzerinde odaklanacağı ve bu bilgileri nasıl işleyeceği öğrenci tarafından değil, öğretimi ya da öğretim materyallerini tasarımılayan kişiler tarafından kararlaştırılmıştır (Deryakulu, 2000: 58-60). Bu ise, her öğrencinin bireysel özellikleri ve geçmiş deneyimleri çerçevesinde gösterebileceği farklı zihinsel işleme çabalarını engelleyerek, öğrencilerin öğrenmeye katılımını yalnızca önceden başkaları tarafından belirlenmiş etkinliklerin gerçekleştirilmesiyle sınırlamakta, dolayısıyla öğrencilerin öğrenmeye etkin katılımını azaltıp, onları zihinsel açıdan edilgenleştirmektedir.

Bu kuramda insan belleğini Jonassen, duyuşsal bellek, kısa dönemli bellek, uzun dönemli bellek gibi bazı bölümlere ayırmıştır. Jonassen'den aktaran Deryakulu, bu bölümleri şöyle tanımlamıştır: Duyuşsal bellek, duyu organları aracılığıyla dış çevreden algılanan bilgilerin çok kısa bir süre için tutulduğu bellek bölümüdür. Bireyin dış çevreden algıladığı her bilgi bellekte işlenmemekte, bunun yerine bireyin seçici dikkati devreye girerek algılanan bilgiler içinden yalnızca dikkati çekenler ya da belirli bir amaç doğrultusunda önemli bulunanlar duyuşsal bellekten kısa dönemli belleğe aktarılmaktadır.

Kısa dönemli bellek, yeni karşılaşılan bilgilerle önceden öğrenilmiş bilgilerin ilişkilendirildiği ve yapısal açıdan yeniden düzenlendiği bellektir. Kısa dönemli bellek duyu organları ile alınan ham bilgilerin, anlamlı bilgi haline getirilmesi nedeniyle önemlidir. Anlamlı olan bilgilerin kalıcı bir biçimde saklandığı yer ise uzun dönemli bellek olarak adlandırılır. Uzun dönemli bellekte, kalıcı biçimde depolanmış olan bilgiler içinden yeni karşılaşılan bilgilerle ilişkili olanlar kısa dönemli bellekte gerçekleşen bilişsel işleme etkinlikleri sırasında çağrılarak kullanılmakta ve daha sonra oluşturulan yeni bilgi yapısı uzun dönemli belleğe kodlanmaktadır (Deryakulu, 2000: 59-60).

Bilişsel kuramda yeni edinilen bilgilerle ilgili olarak önceden edinilmiş bilgileri bellekten çağırarak, yeni ve eski bilgileri karşılaştırıp, ilişkilendirerek yapısal açıdan yeniden düzenlemektedirler. Daha sonra ki öğrenmelerde ise mevcut yapı bellekten geri çağrılarak yeniden oluşturma sürecine girmektedir.

Sonuç olarak bilgi işlemeye dayalı bilişsel kuramı temel alan öğretim uygulamalarında tıpkı davranışçı kuramda olduğu gibi, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği öğrenci davranışlarındaki değişimler göz önüne alınarak değerlendirilmektedir. Öğrencinin

davranışlarındaki değişiklikler, zihinsel etkinliklerin sonucunda ortaya çıkan bilgi yapısındaki değişikliklerin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bilişsel kuram, öğrenme konusunda bilginin öğrencinin zihninde işlenerek ortaya çıktığını savunarak davranışçı kuramdan ayrılmakla birlikte, bilginin ne olduğu ve bilginin kaynağı gibi epistemolojik konularda aynı nesnelci görüşü paylaşmaktadır.

Deryakulu'nun aktardığı gibi Schwier, nesnelci kökenli öğretim uygulamaları öğrencilerin önceden belirlenmiş amaçlara, önceden belirlenmiş çeşitli etkinlikleri gerçekleştirerek ulaşımlarını vurgulamaları nedeniyle yönlendirmeci yaklaşımlar olarak nitelenmekte; öte yandan, öğrencilerin öğretim sırasında kendi amaçlarını oluşturmalarına, hangi öğrenme deneyimlerini nasıl yaşayacaklarına kendilerinin karar vermelerine olanak tanıyan, öğrenme süreci üzerinde öğrenci denetimini vurgulayan yapılandırmacı görüşe dayalı öğretim uygulamaları ise demokratik yaklaşımlar olarak nitelenmektedir (Deryakulu, 2000: 60-61).

2.3. Yapılandırmacılık

Bilginin doğasına ilişkin kabullenmelerin değişmesi ile birlikte pozitivist paradigma yerini yeni paradigmalara bırakmıştır. Bilim yapma geleneğinde oluşan paradigmatik değişimler ve buna bağlı olarak bilginin doğasına yeni bakış açıları yapılandırmacı görüşü meydana getirmiştir.

Pozitivist paradigma bilimsel bilgilerin mutlaklığına inandığı için, bilginin nesnel olduğunu, yani bireyden bağımsız olarak var olduğunu kabul ederek, bilginin belirli kaynaklardan aktarılma yolu ile iletildiğini savunmaktaydı. Oysa yapılandırmacılık pozitivist geleneği reddeder. Gerçeğe nesnel yaklaşan pozitivist paradigmanın karşısına, ona zıt yeni bir paradigma olarak ortaya çıkar. Buna göre bilgi, kişi tarafından oluşturulabilir ve yorumlanabilir.

“Yapılandırmacılık, felsefedeki pozitivism sonrası oluşan yeni bakış açısının öğrenme kuramlarına uyarlanmasıdır. Felsefedeki öznel gerçeklik üzerine kurulan bu eğitim anlayışı ‘yapılandırmacılık’ olarak adlandırılmaktadır” (Özden, 2003: 54).

Bu bağlamda Tekindal, yapılandırmacılık ile ilgili olarak şunları söyler: “Yapılandırmacılık nesneliliğin öne çıkarıldığı pozitivist paradigmanın aksine, bilginin yorumlandığını ve karşılıklı yansımalar ve tartışmalar sonucunda bilginin oluşturulduğunu savunur. Başka bir deyişle bilgi öznelidir” der (Tekindal, 2003: 92).

Pozitivist felsefe bilginin nesnel olduğunu, yani bilginin kişinin dışında zaten var olduğunu ve bu bilginin bireye aktarılmasının yeterli olacağını düşünmesine karşılık yapılandırmacılık öznel gerçekliği göz önüne alır. Birey bilgiyi kendi zihninde bizzat oluşturur. Bilgi aktarılamaz, ancak birey tarafından oluşturulabilir. Bilginin kişiye ait olması nedeniyle de öznel gerçeklikten bahsedilir. Açıkgoz, bunlara ek olarak şunları söyler: “Yapılandırmacılık bilginin öğrenen tarafından yapılandırılmasını ifade eder. Bilgi duyu yolu ile yada çeşitli iletişim kanallarıyla edilgen olarak alınan yada dış dünyada bulunan bir şey değildir” der (Açıkgoz, 2003: 61).

Eğer ki bilginin nesnel olarak varolduğundan ve bireyden bağımsız olduğu görüşünü kabul edersek o zaman bilgiyi aktarmaktan bahsedebiliriz. Ama yapılandırmacılık, bilginin öznel olarak oluşturulduğunu kabul etmesi nedeniyle bilgiyi kişilerin oluşturduğu kendine ait anlamlar olarak görür.

Yapılandırmacılık, bireyin dışında nesnel bir dünya olduğunu kabul etmekle birlikte bu dünyayı anlamlandırmanın bireye özgü olduğunu belirtmektedir. Bu görüşe dayalı olarak farklı iki bireyin bir durumdan aynı anlamı çıkarması beklenemez çünkü bireylerin yaşam deneyimleri farklı yorumlar yapmalarına neden olacaktır. Yapılandırmacılığa göre ne öğrenirsek öğrenelim, bu, öğrenmenin gerçekleştiği bağlam ve önceden bildiklerimizden ayrı düşünülemez. Bununla ilgili olarak yapılandırmacılığın bilgiye bakış açısını Yurdakul, Wilson’dan aktarak şöyle anlatır:

“Bilgi, bireylerin yaşantı ve etkinlikleriyle oluşmaktadır. Diğer bir anlatımla, bilgi, bireyin kişisel eylem ve deneyimleriyle ilişkili bir olgudur. Bilgi, hiçbir zaman kişiden bağımsız değil, duruma özgü ve bireysel anlamların görünümüdür. Bu nedenle, bireysel anlamların ‘diğerlerine’ aktarımı söz konusu olamaz” (Yurdakul, 2004: 113).

Bilginin oluşumu, kişiden ve dolayısıyla deneyimlerinden bağımsız değildir. Bilgi bireysel anlamları içerir. Bilgi, bireysel anlam olarak kabul edildiğinde temel bir sorun ortaya

çıkılmaktadır: Gerçek ve doğru nedir? Yapılandırmacılıkta, gerçeklik sorunu temel bir öneme sahiptir.

Yapılandırmacılıkta gerçek ve doğru, bireysel ve bağlamsal olarak değerlendirildiğinden bu iki kavramın açıklanması da, sosyal etkileşim sürecinde bireyin kendi anlam yapılarıyla 'diğerleri'nin anlamlarının çelişmemesi olarak değerlendirilir. Ancak çelişki yaşandığında birey kendi anlamlarına odaklanabilir, bunları gözden geçirebilir, karar verme sürecinde yer alabilir ve 'diğerlerine' çelişkiler konusunda düşüncelerini yansıtabilir.

Wheatley'den aktaran Sağıroğlu, bunu, "başkalarının deneyimleri kendi deneyimleri ile örtüştüğünde 'kabul edilebilir' hale gelmektedir" şeklinde ifade eder (Sağıroğlu, 2000: 15). Açıkgöz ise gerçek hakkında, "kişi gerçeği kendi yaşantılarına ve çevreyle etkileşimine dayalı olarak yaratır" der (Açıkgöz, 2003: 61).

Sonuçta insanlar sosyal bir yapı içerisinde dünyaya gelir ve bu sosyal yapıdan etkilenirler. İnsanı bu sosyal yapının düşüncelerinden soyutlayamayız. Bu nedenle doğru ve gerçekliğe ulaşmada sosyal bağlam etkili olmaktadır.

Yapılandırmacılığın bilgiye bakış açısı öğrenme uygulamalarına da yeni bakış açısı getireceğinden Zoharik'ten alıntılanan Saban, yapılandırmacı paradigmaya göre bilginin özelliklerini şu şekilde özetlemiştir:

Bilgi, kesin değildir ve değişken bir yapıya sahiptir. Bilgi asla durağan bir yapıya sahip olamaz, çünkü, insanlar sürekli olarak yeni deneyimler ve tecrübeler edinirler ve insanların yeni yaşantılarına bağlı olarak yeni şeyler öğrenmeleri onların keşfettikleri her şeyin daima geçici ve ya tamamlanmamış bir yapıya sahip olmasına neden olur. Bilgi, bir birikim sonucunda oluşur. İnsanların belli nesnelere ve olaylar hakkındaki anlayışlarını açığa vurmaları veya onları başkaları ile paylaşmaları sonucunda gelişir. Dolayısıyla, insanların belli nesnelere ve olaylar hakkındaki anlayışları, yine bu nesnelere ve olaylar hakkındaki yeni deneyimleri ile karşılaştırıldığında daha derin bir anlam ve kuvvet kazanır. Çünkü, insanlar bildiklerini diğerleri ile paylaşarak onlardan geribildirim alırlar (Saban, 2004: 169-170).

Bilginin değişken yapıya sahip olması aslında insanın zihninin değişken bir yapıda olmasından kaynaklanır. Çünkü insanlar yaşamları boyunca deneyimler kazanırlar. Bu

deneyimleri sonucunda da bilgilerine yenilerini eklerler ve önceki bilgilerinde değişikliğe de gidebilirler. Bu nedenle de durağan bir bilgiden söz etmek mümkün değildir. Aynı zamanda insanlar sosyal varlıklardır ve bu nedenle de deneyimlerinin oluşumunda birbirlerinden soyutlanmış değildirler.

Yurdakul, “yapılandırmacıların bilgi, doğru ve gerçeklik konusundaki düşünceleri yapılandırmacı öğrenmenin nasıllığını sorgulamayı gerektirmektedir” der (Yurdakul, 2004: 115). Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme modeli hakkında daha ayrıntılı bilgiye, yapılandırmacı öğrenme modeli başlığı adı altında ikinci bölümde yer verilecektir.

Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin nasıl oluşturulduğu konusu da ikiye ayrılır. Bunlar bilişsel oluşturmacı ve sosyal oluşturmacıdır. Yapılandırmacılığın temelini oluşturan Piaget ve Vygotsky kökte yapılandırmacı olsalar da bilginin nasıl oluştuğu konusunda ikiye ayrılırlar. Piaget bilişsel yapılandırmacılığı, Vygotsky ise sosyal yapılandırmacılığın temsilcisidir.

2.3.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

“Bilişsel yapılandırmacılar, bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklamada Piaget’in öğrenme teorisini kullanırlar” (Tekindal, 2003: 91).

Piaget, ortaya koyduğu görüşlerini uzun yıllar çocukları tanımak ve onların nasıl öğrendiklerine dair yaptığı araştırmalar sonunda elde etmiştir. Bu görüşlerinin temelini çocukların zihinsel gelişimi ile ilgili ortaya koyduğu sınıflandırması oluşturur. Piaget’in zihin gelişimi ile ilgili ortaya attığı kuramlar bilişsel yapılandırmacılığı oluşmasına temel olmuştur.

Piaget, eğitim hayatına biyolog olarak başlamış ve çalışmalarını bu yönde geliştirmiştir. Dolayısıyla, davranışçı yaklaşımların aksine, insan zihnini işleyen bir mekanizma olarak ele almıştır. Bununla ilgili olarak Levy’den alıntılanan Sağiroğlu, şunları belirtmiştir:

“Piaget’e göre insan zihni sürekli işleyen ve canlı organizmanın diğer organlarına paralel olarak gelişen bir yapıya sahiptir. Bu durum, biyolojik gelişme ile öğrenme arasında oldukça sıkı bir ilişki olduğunu, öğrenmenin statik (durağan) olarak değil, bireyin zihinsel yapısının

aktif olarak yapılandırılması (oluşturulması) sonucu oluştuğunu ortaya koymaktadır”
(Sağıroğlu, 2002: 26).

Zihinsel gelişim biyolojik gelişimle doğru orantılı bir süreçtir. Piaget öğrenmeyi, zihinsel gelişim kuramına dayalı olarak açıklamaktadır. Bu kuram, öğrenmeyi yaşa bağlı bir süreç olarak kabul eder. Piaget’e göre bireyin zihinsel gelişimi, doğuşundan yetişkinliğe doğru dört aşamada tamamlanır.

Piaget’in bu gelişim aşamalarını Senemoğlu, şöyle belirtmiştir: “Duyusal-motor (0-2 yaş), arası dönemdir. İşlem öncesi dönem 2-7 yaş arası dönemdir. Somut işlemler dönemi 7-11 yaş arası dönemdir. Soyut işlemler dönemi 11 yaş + dönemidir” (Senemoğlu, 2004: 39). Buna göre çocuk biyolojik olarak gelişmekle birlikte zihinsel olarak bu birbirinden farklı dönemlerden geçerek gelişir. Her yaş dönemi farklı becerilerin ve öğrenmelerin ortaya çıkmasını sağlar.

Piaget’in bir diğer teorisi ise zihin gelişimi ile ilgili ortaya koyduğu temel kavramlardır. Bu kavramları birey öğrenmede sürecinde kullanır. Piaget’e göre zeka, bir bireyin çevresine uyum yapabilmesi ve çevresiyle başa çıkabilmesi yeteneğidir. Bu uyum sürecinde dört temel kavramla karşılaşırız. Bunlar şemalar oluşturma, özümseme, uyum sağlama ve dengelemedir. Piaget’in bu kavramlarını Öztürk şöyle tanımlamıştır: Şemalar Oluşturma, bireyin, dünyayı anlamak ve keşfetmek için yaptığı deneyimler sonucu herhangi bir şey hakkında sahip olduğu fikirlerdir. Özümseme, bireyin yeni karşılaştığı bir durumu, olayı yada olguyu, önceden sahip olduğu şemalar içerisinde açıklamasıdır. Uyum Sağlama aşaması, karşılaşılan yeni bir durumun daha önceki şemalarla açıklanmaması durumunda bireyin, mevcut şemayı değiştirerek yeni bir şema oluşturmalarıdır. Dengeleme ise, yukarıdaki süreçte birey, bozulan dengeyi yeniden düzenleyerek bilişsel dengesini korumasıdır. İleriki tecrübeleri, yaşamı ve öğrenmelerinde sürekli bu dengeyi korumaya çalışır (Öztürk vd., 2005: 27).

Örneğin, bir tas içinde bulunan suyun içine misketini atan çocuk onun battığını görür. Böylece, suya atılan cismin batacağı şeklinde bir şema oluşturur. Çocuk sudan daha yoğun başka cismi suya attığında, örneğin, taş parçası, çatal, misket vb. battığını gözlemlediğinde, bunu önceden oluşturduğu şemayla açıklar ve suya atılan cisimler batar, der.

Çocuk suya plastik bir oyuncasını attığında ise oyuncasının batmadığını gözlemler. Bu onun önceden edindiği şemayla yani, suya atılan cisimler batar düşüncesi ile açıklanamamakta, uyuşmamaktadır. Bu durumda çocuk ilk başta, bu şaşırtıcı olayı önbilgisi/tecrübesiyle açıklayabilmek için kaşışın üzerine bastırarak onu suya batırır. Çünkü onun bilgileri arasında suya atılan cismin yüzebileceği yoktur. Fakat elini çektiğinde oyuncası tekrar yüze çıkar. Bir süre aynı işlemi tekrarlayan çocuk, eski şemasını bazı cisimlerin batabileceği şeklinde düzenler. İşte bu, çocuğun uyum sağlamasıdır. İlerleyen zaman içersinde farklı cisimlerle aynı deneyimi tekrarlayan çocuk, bu bilgiyi kullanır. Kağıttan gemi yapıp yüzdürdüğünde de bu bilgiyi hayata geçirmiş olur.

Yukarıdaki örnekte dikkat edilmesi gereken durumlardan birisi şudur. Çocuğa bazı cisimlerin suda batacağı, bazılarının da batmayacağı bilgisinin doğrudan verilmesi durumunda ne olur? Şüphesiz ki birey, böyle bir söylemi zihninde tutabilecek fakat onu anlamlandırmakta güçlük çekecektir yada hiç anlamlandıramayacaktır. Bilgiyi anlamlandırması ise ancak tecrübe yaşamasıyla mümkün olabilecektir. Bu noktada büyük fikir, bazı cisimlerin suya yüzebileceğidir. Dolayısıyla, bunu öğrenen çocuğa, bir geminin suda yüzdüğünden bahsedildiğinde hiç zorlanmadan bu bilgiyi anlamlandırabilecek, yani öğrenecektir.

Sonuç olarak öğrenciler bilgiyi dış dünyadan kendi zihinlerine olduğu gibi transfer etmezler. Bunun yerine, bireysel deneyim ve etkileşimlere dayalı kişisel yorumlamalar inşa ederler.

2.3.2.Sosyal Yapılandırıcılık

“Sosyal yapılandırıcılar öğrenmeyi açıklamada, öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu açıklayan Vygotsky'nin görüşlerini kullanır” (Özden, 2003: 59). Vygotsky, öğrenmenin Piaget'in savunduğu gibi kişinin kendi başına gerçekleştiremeyeceğini öğrenmede sosyal etkileşimin ve dilin önemli yer tuttuğunu öne sürer.

Vygotsky, çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişiminde önemli rolü olduğunu ileri sürmüştür. Çocuklar çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye

başlamaktadırlar. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevreleridir (Senemoğlu, 2004: 55-56). Dil ise başkaları ile konuşmamızda, anlaşmamızda kısaca iletişim kurmamızda gereklidir. Bu nedenle de Vygotsky, öğrenmede dilin önemi üzerinde durur.

İnsan tek başına iken yapmayı başaramadığı birçok şeyi diğer insanlarla birlikteyken başarabilir. Bu nedenle insanoğlunun başkaları ile birlikte gerçekleştirdiği işlerde başarısının da artacağı düşüncesi hakimdir. Yani sosyal etkileşimler yolu ile çocuğun öğrenmesi önemlidir. Dil ise sosyal etkileşim de araç olarak kullanılır.

Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık ile ilgili açıklamalarını aktaran Kılıç, bunları üç başlık halinde toplamıştır:

— Anlamlandırma (Meaning Making): “Kişilerin içinde yaşadığı toplum ve kültür, kişilerin bilgiyi anlamlandırmasında etkilidir. Çevremizdeki insanlar ve kültür, olayları algılamamızı ve anlamlandırmamızı etkiler ve bilgilerimizi bunlar vasıtasıyla oluştururuz” (Kılıç, 2001: 13). Kişinin kurduğu anlamlar daha çok çevrenin etkisiyle oluşur. Çevredeki insanlar ve kültür kişinin olaylara bakış açısını etkiler ve bilgiyi anlamlandırmasına da etki eder.

— Bilişsel Gelişim Araçları: “Çocuğun bilişsel gelişimini sağlayan araçlar vardır. Bunlar, kültür, dil ve çevresinde çocuk için önemli olan kişilerdir. Bu araçların şekli ve kalitesi bilişsel gelişimi biçimlendirir ve hızını etkiler” (Kılıç, 2001: 13).

— Yakınsal Gelişim Alanı (The Zone of Proximal Development): Vygotsky'e göre kişinin gelişimi sonu olmayan bir silindire benzer. Bu silindir üzerinde, kişinin problem çözme becerileri geliştikçe yukarılara doğru kayan bir yakınsal gelişim alanı vardır. Bu gelişim alanının tabanını, kişinin yardım almadan çözebileceği problemler oluşturur. Yakınsal gelişim alanının tavanı ise, kişinin yardım alsa bile çözemeyeceği problemlerden oluşur. Yakınsal gelişim alanının tabanı ile tavanı arasında ise kişinin yardım alarak çözebileceği problemler yer alır. Vygotsky, öğrencinin, kendi çözebildiği problemlerden başlayıp daha sonra problemleri yavaş yavaş zorlaştırarak ve öğretmen ya da arkadaşlarının yardımını alarak gelişim silindirindeki yakınsal gelişim alanını daha üst noktalara çıkarabileceğini savunur. Bu teoriye göre, kişinin gelişimi sonsuzdur, bir yaşta sona ermez. Her seviyede

yardımsız çözebildiği, yardım alarak çözebileceği ve yardım olsa bile çözemeyeceği problemler olacaktır ve kişi yardım aldıkça problem çözme becerilerini geliştirecek, önceden çözemediği problemleri çözebilir duruma gelecektir; ama yakınsal gelişim alanı sürekli yükseldiği için de, çözemeyeceği problemler her zaman olacaktır. Böylece yakınsal gelişim alanı gelişim silindirinde hep daha yükseklerle tırmanacak ve kişi problem çözmeyi sürdürdükçe bilişsel açıdan gelişmeye de devam edecektir.

Kısaca, Vygotsky, çocuğun dil ve deneyimleri yoluyla sosyal çevresiyle etkileşerek öğrendiğini, sosyal çevrenin ve bu sosyal çevredeki insanların çocukların öğrenmesini etkilediğini, eğer bunlar kaliteli ise oluşacak etkileşimin çocukların bilişsel gelişimini hızlandırabileceğini ve bilişsel gelişimin sonu olmadığını, sürekli geliştiğini savunur (Kılıç, 2001: 13).

Tekindal, sosyal yapılandırmacıların savunduklarını şu şekilde belirtmiştir:

- Öğrenme ve gelişim sosyal bir etkinliktir; öğrenci kendi bilgisinin bilincinde kendi anlama şekli ile oluşturur ya da oluşturmaz.
- Öğretmen öğrencinin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı görevindedir.
- Öğrencilerin birbirleriyle çalışmaları, etkileşmeleri sağlanmalıdır. Öğrenciler, edindikleri yeni bilgileri arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşarak anlamlandırabilirler ve benimserler (Tekindal, 2003: 91).

Sosyal yapılandırmacı yaklaşımı savunan eğitimcilerden Jadallah, sosyal öğrenme yapılandırılması ile ilgili verdiği örnek konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Jadallah'tan alıntılanan Sağıroğlu, örneği şöyle ifade eder: Bir gün otobüs durağında kızı ile bekleyen bir baba ile yabancı bir bayan arasında şu şekilde bir tartışma geçmektedir. 'Neden hemen geldiğiniz yere dönüp Amerika'yı Amerikalılara bırakmıyorsunuz'? Adam şaşkın bir şekilde kadının yüzüne bakarken başka bir adam söze karışıyor ve asıl neden siz geldiğiniz yere dönüp Amerika'yı gerçek Amerikalılara, bize bırakmıyorsunuz küçük çocuk tartışmadan korkmasına rağmen babasına tartışmanın nedenini sorar.

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

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

Daha eğitici bir senaryoya göre ise; baba kızı ile olayı tartışır, bu insanların kim olduklarını ve sözleri ile ne anlatmak istediklerinin analizini yapar. Bu sözleri söyleyen Kafkasya asıllı bir kadın Afrika kökenli bir Amerikalı, Amerika'yı Amerikalılara bırakın diyerek saldırgan ifadelerle ten renginden kaynaklanan bir ırk ayrımcılığı yapmıştır. Bu durum tarih boyunca devam eden ırkçılığın bir parçasıdır. Bu deneyimin detaylarını analiz ederek ve sınıflandırarak çocuk, kaba insan fikrinin bilinç altına yerleştirir. Ön yargı ve ırkçılık kavramlarının anlamını geliştirmeye başlar. İnsanların geçmişlerine ve ten renklerine göre yargılanabileceği konusunda gelecekteki deneyimlerini anlamasını ve tanımlamasını sağlayacak kavramsal bir çerçeve yapılandırır (Sağiroğlu, 2002: 37).

Birinci senaryoda babası çocuğa bu yaşadıkları olay ile ilgili bir açıklama getirmediği için çocuk bu yaşadığı deneyimden kendi başına anlamlar çıkarmaya çalışır. Yaşadığı tecrübe insanların birbirleriyle tartışıp, birbirlerine karşı kaba olabilecekleri şeklindedir. Çocuk tartışma ortamında yapılacak olan şeyin olanları görmezden gelecek ve gelecekte yaşanabilecek benzer olaylarda da aynı şekilde hareket edecektir. Bu sayede çocuk gelecekteki yaşantıları için kullanabileceği bir bilgi ve deneyim kazanmış olacaktır.

Bilişsel kuram, öğrenme sürecinde çocukların, bilimsel kavramları ve günlük düşüncelerini yetişkinlerle olan ilişkilerinden öğrendiğini öne sürer. Çocuk kendi dünyası dışında, önceden bilmediği bir kavramla tanıştırıldığında, yetişkinin o düşünce konusunda sadece söylediğini hatırlayacaktır, ezberleyecektir. Kendine ait bir kavrama dönüştürmek için çocuk bu kavramı kullanmalı ve bu kullanımı, kavram ilk tanıtıldığında düşünceye bağlamalıdır. Önceki bilinenler ve bilimsel kavramlar iç içe geçmiş durumdadır ve çocuk sahip olduğu ya da kendisine tanıtılan kavramlar yoluyla kendi düşüncelerini geliştirir.

Sonuç olarak bilişsel ve sosyal yapılandırmacı görüşlerin ortak noktaları bilginin kişi tarafından oluşturulduğudur. Bu iki görüşün ayrıldığı nokta ise bilginin oluşturulmasına ilişkin söylemleridir. Bilişsel yapılandırmacılar, bilginin kişi tarafından oluşturulduğunu, sosyal yapılandırmacılar ise bireylerin diğer bireylerle iletişimi sonucunda, sosyal etkileşim yolu ile oluşturulduğunu savunur.

2.4. Yapılandırmacılığın Felsefi Temelleri

Yapılandırmacılığın adından günümüzde yeni yeni bahsedilmeye başlanmış olsa da ortaya yeni çıkmış bir kavram değildir. Bilgi, bilmenin ve öğrenmenin üzerine yapılan söylemler ve yapılandırmacılık kuramının yardımıyla eğitim uygulamalarını incelemek yapılandırmacılığın oluşumunda bizi fikir sahibi yapacaktır. Yapılandırmacılığın tarihsel oluşum sürecine katkısı olan araştırmacıların ve filozofların görüşlerine yer vererek yapılandırmacılığın oluşumuna ait bilgiler sunmak yapılandırmacılığın kuramsal temellerini görebilmek açısından faydalı olacaktır.

Bilginin ne olduğunu, nasıl oluşturulduğunu, bilginin doğasını açıklamaya çalışan yapılandırmacılık felsefesi, son yıllarda büyük ilgi toplamaktadır. Yapılandırmacılığın oluşmasında ortaya atılmış fikirler eskilere dayanmaktadır. “Yapılandırmacılık, yapılandırmacılığın kökleri ‘bilgi sadece algıdır’ diyen Sokrates’e kadar uzanır” (Özmen, 2003: 8). Sokrates’in bu sözü ile bilginin soyut olduğu ve öznel olarak birey tarafından oluşturulduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılandırmacılık, bilginin bireyin içinde zaten var olduğunu ve bunu bireyin oluşturabileceğini savunur. Bu düşüncenin oluşumunda Sokrates’in şu sözleri kaynak olarak kullanılır: “Öğretmenler ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalarıdır. Sokrates’in savunduğu bu fikir nedeniyle ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilmektedir” (Erdem ve Demirel, 2002: 82).

İlin, Sokrates’in kimseye bir şey öğretmediğini söyler. Kendisine sorulan sorulara cevap vermektan çok kendisi soruyu soranlara yeni sorular sorar. Sokrates öğretmez, öğrenir. Sokrates’le konuşan gençler yargılamayı ve düşünmeyi öğrenir, çelişkileri kapatan perdeyi açıp gerçek kavramları bulmaya çalışırlar (Özmen, 2003: 8).

Yapılandırmacılıkta öğretmekten çok sorular yolu ile düşündürmek, fikir üretmek önemlidir. Sokrates’in de soruyu soranlara, cevap vermek yerine soru ile cevap vermesi, onların düşünmelerine, ve kendi fikirlerini ortaya çıkarmalarına imkan tanımak içindir.

Buradaki amaç soruların cevabını bulmak değil, sorunun cevabına ulaşmak için düşünmektir.

Ernst von Glasserfeld, 18. yy felsefecilerinden Giambattista Vico'yu da ilk yapılandırmacılardan kabul etmiştir. Vicoya göre “bilmek demek öğrenenin nasıl bildiğini açıklayabilmesi demektir”. Vico'nun günümüzdeki yapılandırmacılık yaklaşımına etkisi az olurken 20. yy felsefecileri bu yaklaşım üzerine önemli epistemolojik temeller kurmuşlardır.

“18. yy felsefecilerinden Descartes ve pozitivist Galileo'nun etkisinde kalan Locke ile Hume, temel sorunlarını bilginin ne olduğu ve nasıl üretildiğine yönelterek görelilik ve gerçekçiliğin ilkelerini formüle etmişlerdir” (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 3).

Locke, yapılandırmacılığın karşılaması gereken anahtar kavramlarını şu şekilde belirtmiştir:

- Bireylerin farklı yaşantıları ve farklı ilgileri olabilir. Bu nedenle bireyler aynı duruma ilişkin farklı noktaları fark edebilirler. Alışılmış yöntemde olduğu gibi mekaniklik yerine karşılaştırma ve soyutlamaya önem verilir.
- Bireyin fikirleri ile önceki yaşantıları arasındaki ilişki önemlidir. İnsan zihni televizyon ekranı ya da tiyatro gibidir. Parlak ışık verir ama insanın bunun nasıl ve neden olduğunu bulması, önceki yaşantılarıyla yeni yaşantıları arasında bağlantı kurarak düşünmesini gerektirir.
- Birey bilgi yapılandırmada derinlemesine inceleme yapar (Erdem, 2004: 3).

Bilgi ve gerçeğin, bireylerin geçmiş deneyimlerinin birbirinden farklı olması nedeniyle somut olarak var olan değil de soyut olan kavramlar olduğu, oluşumunda ise bireyden bireye farklılık gösterdiği üzerinde durulur. Bireyin birtakım zihinsel etkinlikler yolu ile düşünmesi, araştırması ve bilgiye ulaşmasından bahsedilir.

Yine 18. yy felsefecilerinden olan Rousse ise öğrencilerin duyuları, deneyimleri ve aktiviteleri yoluyla öğrendiklerine inanır. Duyular yoluyla çocuk keşfeder, karşılaştırır ve

deneyimlerini yargılar. Çocuğun çevresi ile olan etkileşimi bilgiyi yapılandırmasında önemlidir (Özmen, 2003: 10). Rouse, zihinsel etkinlikler ve öğrencilerin birtakım aktiviteleri yolu ile bilgiyi yapılandırdığını savunur. Bilgiyi yapılandırmada sosyal ortamların varlığını ortaya koyar.

Rouse'nin öğrencilerin aktiviteleri yoluyla öğrendiğine yakın bir yaklaşım Dewey'de görülür. "Dewey, öğrenenleri aktif olması, proje araştırma yöntemlerinin kullanılması, öğrenmenin en iyi sosyal içeriklerde gelişeceği ve sınıfın etkileşimli bir toplum olarak ele alınması yönündeki görüşleriyle yapılandırmacı olarak kabul edilir" (Yurdakul, 2004: 112).

Dewey, bilginin oluşturulmasında bireyin çevresiyle olan ilişkilerinin ve etkileşimlerinin önemini destekler. Öğrenmede öğrencinin aktif role sahip olması gerektiğini belirtir. Eğitimi eyleme dayandırır. Rouse ve Dewey'in genel olarak savundukları ortak nokta, bilgiyi yaşanan deneyimlere dayandırılması, öğrenmede sosyal ortamların ve etkileşimin öğrenmedeki önemi üzerinde durulmasıdır.

Rouse ve Dewey gibi Bruner'de öğrenme için öğrenenlerin aktif olmaları gerektiğini düşünmektedir. Buluş yolu ile öğretim modeli Bruner tarafından geliştirilmiştir. Bruner, okulda temel yapının öğrenilmesinde en iyi yolun, öğrencilerin temel yapıyı kendi kendilerine bulması olduğunu ileri sürmektedir. Bunun için de öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılması gerekir (Kemertaş, 2001: 141-142).

Bu görüşü paylaşan ve 20 yy. felsefecilerinden olan Kuhn, Wittgenstein ve Rorty, bireyin öğrenmeye etkin katılımı fikrini savunarak bireyin bilgiyi özgün bağlamda yapılandırması gerektiğini düşünmüşler, bilginin doğru olmasını değil, uygulanabilirliğinin önemli olduğunu vurgulamışlardır (Erdem, 2001: 4).

Birçok görüş öğrencilerin öğrenmede aktif olması gerektiğini savunmaktadır. Çünkü öğrencilerde öğrenme öğrencinin bizzat kendisi tarafından meydana gelmektedir. Yapılandırmacılıkta da sığa sözü edilen öğrenci merkezli, öğrenciyi aktif kılan eğitim temelini bu görüşlerden almış olmaktadır.

“Howe ve Berv’e göre yapılandırmacı öğrenme kuramı kökenini Jean Piaget ve Lev Vygotsk’nin çalışmalarından almaktadır” (Yurdakul, 2005: 112). Piaget ve Vygotsky’nin öğrenmenin nasıl olduğu ile ilgili görüşlerinin yapılandırmacılık kuramının gelişimi için büyük önem taşır. Bu iki bilim adamının görüşlerine dayalı olarak, yapılandırmacılık kuramı, bilişsel yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık olarak iki gruba ayrılmıştır.

Bilişsel yapılandırmacılık Piaget’in kuramıdır ve günümüzde Ernest von Glaserfeld ve Fosnot tarafından desteklenir. Bilişin bireyin kafasında olduğunu söyleyen bilişsel yapılandırmacıların aksine Vygotsky, bilişin sosyal ve kültürel olarak yapılandığını savunarak sosyal yapılandırmacılığın temelini atmıştır (Özmen, 2003: 11).

Piaget’nin yapılandırmacılığında, çocukların zihinsel gelişim aşamaları bulunur. “Piaget’e göre insanlar çevreleriyle etkileşimde bulunarak, bu etkileşimden şemalar oluşturarak ve bilgiyi işleyerek öğrenir. Bu aşamalar uyum, özümleme ve dengelemedir” (Açıkgöz, 2003: 63). Piaget’in bilişsel yapılandırmacılıkla ilgili düşüncelerine ait kısımda bu kavramlar tanımlanmıştır.

Görüldüğü gibi Piaget, bireyin bilişsel gelişimiyle çevresini ilişkilendirmiştir, dahası bilginin bu ilişkiden doğduğunu ve bireyin kendisi tarafından bilinçli ve etkin bir şekilde oluşturduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, onun görüşleri yapılandırmacı kuramı oluşturup geliştirmiştir.

Vygotsky, çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişiminde önemli rolü olduğunu ileri sürmüştür. Çocuklar çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevreleridir (Senemoğlu, 2004: 55-56).

Vygotsky’nin çocukların kendi kavramlarını, fikirlerini vb. oluşturduğunu vurgulaması nedeniyle temelde yapılandırmacı olduğu söylenir. Vygotsky, çocukların öğrenme sürecinde bilimsel kavramları ve günlük düşüncelerini yetişkinlerle olan ilişkilerinden öğrendiğine inanmaktadır.

Yapılandırmacılık kuramının önde gelen kuramcılarında bir diğeri olan Bruner, öğrenmeyi etkin bir süreç olarak görür, bu süreçte öğrenen yeni düşünce ve kavramları var

olan eski bilgisi üzerinde oluşturmaktadır. Öğrenen seçer, bilgi alış verişinde bulunur, hipotezler oluşturur, kararlar alır ve bunları yaparken de bilişsel yapılarına dayanır. Onun bilişsel yapıları deneyimlerine anlam kazandırmasını, onları düzenlemesini ve verilen bilginin ötesine geçmesini kolaylaştırır (Can, 2004: 28).

Bruner'in öğrenmeyi ve öğreneni etkin olarak görmesi, yeni bilginin var olan bilgi üzerine bilişsel süreçler yoluyla oluşturduğunu vurgulaması onun kavramsal olarak Piaget, Vygotsky ve Dewey'le aynı noktada bulunduğu anlamına gelir.

Eğer yapılandırmacılık kuramını kabul edersek ki bu Dewey, Piaget ve Vygotsky'nin yolunu izlemek anlamına gelir, bilenden bağımsız bir bilginin var olamayacağını, öğrenirken sadece kendi oluşturduğumuz bilginin varlığını kabul etmemiz gerekir. Öğrenme, nesnelerin gerçek doğasını anlamak ya da düşünceleri hatırlamak değil, öğrenme sürecinde örgülediğimiz açıklamalar, şemalar ve yapılardan duyuşsal olarak kişisel veya toplumsal anlamlar oluşturmaktır.

BÖLÜM III

3. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME MODELİ

Öğrenme yeteneği insanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biridir. Doğduğu zaman bilinçli bir davranışı gösteremeyen insanoğlu, yaşamını sürdürmek için gereksinim duyacağı her türlü davranışı çevre etkisi ve doğuştan sahip olduğu güçleri yardımıyla öğrenir (Fidan, 1986: 10). Birey çevresiyle etkileşimde bulunurken kimi zaman bu etkileşimlerin bir kısmı bireyde hiç iz bırakmazken, bir kısmı kalıcı izli olur (Fidan, 1986: 6).

İnsanoğlunun kazanmış olduğu beslenme, giyinme, yürüme, konuşma, kendini koruma, okuma-yazma, diğer insanlarla birlikte yaşama, sorun çözme, herhangi bir mesleğin temel bilgi ve becerilerine sahip olma gibi günlük hayatın gerektirdiği binlerce davranış öğrenme ürünüdür (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997: 23).

İnsan doğduğu günden başlayarak yaşamı boyunca bugüne kadar birçok şey öğrenmiştir ve öğrenmeye de devam etmektedir. İnsanın bu öğrenme işlemini nasıl gerçekleştirdiğine dair birçok görüş ortaya atılmış, eski çağlardan beri filozof ve bilim adamları tarafından farklı biçimlerde açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrenme, genel anlamda yaşantı ürünüdür. Yaşam içinde yaşanan olaylardan birçok şey öğrenilir.

Yapılandırımcılık, bilginin doğasına ait açıklamalarda bulunan bilgi kuramı olmakla birlikte, öğrenmeye ait fikirler öne sürmesi nedeniyle öğrenme kuramı olarak ta kabul edilmektedir. “Yapılandırımcı öğrenme modeli hakkında öncelikle söylenmesi gereken yapılandırımcılığın öğretmeyi değil, öğrenmeyi vurguladığıdır” (Öztürk vd., 2005: 26). Bu nedenle esas üzerinde durulması gereken konu öğretmek değil de öğrenmektir ve vurgu öğreticiden ziyade öğrenen üzerindedir. Bu kısımda yapılandırımcılıkta öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinden bahsederken, özellikle birey nasıl öğrenir? Sorusu üzerinde durulacaktır.

Yapılandırımcı model her öğrencinin geçmiş yaşantılarından var olan bilgi yapısının varlığını kabul eder ve önemser. Her insanın dış dünyayı algılaması belirli kabullenmeler aracılığı ile olur. Yani her bireyin zihninde önceden var olan bilgileri bulunur, bu bilgiye

önbilgi denir. Eski bilgi yada önceki bilinenler tanımları da yapılıdır. Önbilgiler öğrenilecek bilgilerin zihinde anlamlı halde yapılandırılmasına imkan vermek için önemsenir. Yavuz, önbilgilerin amacını “ön bilgi ile yeni bilgi arasında köprü kurmak” olarak belirtir (Yavuz, 2005: 57).

Yapılandırmacı öğrenme modelinde öğrenme bilginin yapılandırılması yolu ile gerçekleşir. Yapılandırmacı öğrenme modelinde sıkça söz edilen bu bilgiyi yapılandırma etkinliğini ise, Jonassen’den aktaran Deryakulu şöyle anlatmıştır:

“Birey, öğrenme sırasında yeni karşılaştıkları ham bilgileri (information) varolan zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak, yeni bilgiyi bu yapı içinde uygun bir yere yerleştirmeyi dener. 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, başlangıçta ilgisiz ve anlamsız görünen yani ham halde olan bilgi, önceden edinilmiş bilgilerle ilişkilendirilerek, özümsemeye ya da içselleştirilmiş olarak anlamlı bilgiye (knowledge) 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. Öğrenciler bu süreçlere hem fiziksel, hem de zihinsel yönden etkin olarak katılırlar. Tüm bunlar, yapılandırmacı görüşün ‘bilgi yapılandırma’ olarak adlandırdığı etkinliklerdir” (Deryakulu, 2000: 61-62).

Kısaca bilgiyi yapılandırma etkinliği zihindeki önceki bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişki kurularak ve sonuçta yeni bilginin özümsemesi yolu ile gerçekleşir. Önceki bilinenler ile yeni öğrenilen bilgiler arasında uyumsuzluk olursa, birey zihinsel yapısını gözden geçirerek önceki bilgilerinde değişikliğe gider.

Bu olay aynı inşaat mühendisinin temele uygun olarak plan hazırlamasına benzer. Temele uygun olarak hazırlanmayan inşaatın planı, zeminden itibaren katları oluşturmaya müsaade etmiyorsa, inşaat mühendisi planda değişiklik yapma yoluna gider. Aynı şekilde önceki bilgileri ile uyumsuz yeni bilgi öğrenciye verildiği takdirde önceki bilginin üzerine yeni

bilginin eklenmesi öğrenciden beklenemez. İnşaat mühendisinin bu durumda inşaatın planını gözden geçirerek planında değişikli yapması gibi öğrenci de önbilgilerini gözden geçirerek, gerektiğinde önbilgilerinde değişiklik yapar ve yeni bilgiyle uyumlu olacak hale getirir.

Öğrenmenin bilgilerin zihinde yapılandırılması yolu ile gerçekleştiğini ve öğrencinin zihin yapısının dikkate alındığı bu kuramda bilgi aktarımı ve insan zihni üzerine Yaşar, Jonassen, Davidson, Collins, Campbell ve Haag'tan alıntılarla şunları dile getirmiştir:

“Bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanmaz. Ayrıca, insan zihni de tüm bilgilerin depolandığı boş bir depo değildir. Yapılandırmacı kuram tüm öğrenmelerin zihindeki bir yapılandırma sonucu olduğu varsayımı üzerine temellenir. Bu varsayım uyarınca bireyler, öğrenilecek öğeleri daha önce öğrendikleriyle zihinlerinde ilişkilendirerek yapılandırırlar. Bir başka deyişle, bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandıkları biçimiyle oluştururlar” (Yaşar, 1998: 70).

Yapılandırmacı öğrenme modeli insan zihnini içine bilgilerin konulup kapatılacağı ve bilgilerin orada saklanacağı bir yer olarak görmez, öğrenme bireyin zihninde gerçekleşen bir iç süreçtir. Birey dış uyaranların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur. Tüm öğrenmelerde zihinde önceden var olan bilgilerin üzerine yeni bilgiler eklenir ve önceki bilgiler ile yeni bilgiler ilişkilendirilerek anlam çıkarılır. Anlamda kişisel yorumlar bulunur. Çünkü her öğrenci, doğduğu günden bu yana yaşadığı çeşitli bireysel ya da toplumsal deneyimlerin izlerini taşıyan ve daha önceki öğrenme deneyimlerinden edinmiş olduğu anlamlı bilgileri içeren bir zihinsel yapıya sahiptir. Bu nedenle her öğrenmede birey kendine ait anlamlar kurar, yorumlar inşa eder. Her bireyde öğrenme aynı biçimde gerçekleşmez.

Bir anlamda yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmeyi, deneyimden anlam oluşturmaya eşleştirir. Bu yaklaşımda öğrenciler yaşanan önceki deneyimlerin üzerine kendi anlamını kurar ve bilgisini yapılandırırlar. Bilgi, bireyin kendi deneyimleri sonucunda oluşturduğu anlamdır. Bu nedenle insanoğlu, bilgiyi doğrudan almanın aksine, onu kendisi oluşturur. Bu, öğrenmenin ancak mevcut bilgilere, deneyimlere dayalı olarak gerçekleştirilebileceği anlamına gelmektedir. Sahip olunan bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirilmeyen yeni bilgi, öğrenilemez. Çocuğun öğrendiği, çevresinde gözlemlediği şeyin bir kopyası değil de onun

kendi düşünüş ve işleyişinin bir sonucudur. Öğrenciler, karşılaştıkları bir şeyden anlam çıkarabilmek için mevcut bilgilerine dayanırlar. Bir bilgi ne kadar verilirse verilsin, öğrenciler birtakım süreçlerde kişisel olarak bu bilgileri kullanmadıkça, geçmiş deneyimleriyle ilişkilendiremedikçe onları gerçekten öğrenmiş olmamaktadır.

Yeni bilginin yapılandırılmasını, önceki bilgilerin yenileriyle ilişkilendirilmesi ve öğrenmeye hazır oluş şeklinde gördüğümüzde bu kuram, öğrencilerin neyi öğrenmek isteyip neyi istemeyeceklerinin yönlendirilmesine de imkan tanır. Bu yaklaşımın; öğrencilerin, öğrenme süreçlerine katılımlarını destekleyen, onları öğrenmenin bir parçası olarak gören, öğrencilerin doğal meraklarını besleyen, öğrencilerin inançları, tutumları ve motivasyonları açısından etkilerini dikkate alan bir kuramdır. Yapılandırmacı yaklaşım, bilgileri ve fikirleri yapılandırmanın ötesinde, öğrencileri bilgiler ve fikirler arasında ilişkiler kurmaya ve bu nedenle kendi fikirlerini ortaya koymaya, yorumlamaya, yargılamaya ve savunmaya yönlendirir.

Sonuç olarak şunu diyebiliriz ki, bir insanın duyduğu ya da başka kaynaklardan edindiği bilgileri sorulunca söylemesi, o bilgileri belleğine aldığı kanıtıdır; ancak anladığının kanıtı olmayabilir. Kişiler, anlamını anlamadan ya da sorgulamadan bazı şeyleri ezberleyebilirler. Oysa anlamlı öğrenme, belleğe bilgi kaydetmenin ötesinde zihnin başka etkinliklerini gerektirir. Bu da bilgiyi yapılandırmak ve bununla birlikte yapılandırmacı öğrenme ilkelerini uygulamaktan geçer.

Yapılandırmacı öğrenme modelinin beş temel ilkesi olduğunu ileri sürülür. Ancak, uygulamada bu öğeler birbiriyle tamamen bağımsız veya birbirinden kesin çizgilerle ayrılmış olarak düşünülmemelidir. Yapılandırmacı öğrenme ilkelerini Saban, Zoharik'ten alıntılanmış ve beş madde halinde sunmuştur. Her madde yorumu ile birlikte aşağıda verilmiştir:

– **Eski Bilginin Harekete Geçirilmesi:** Bireylerin öğrendiği her yeni şey, bireylerin daha önce öğrendikleriyle ilgili zihninde var olan bilgi yapısı ile doğrudan ilgilidir. Bu nedenle eski bilgilerin ya da diğer bir deyişle ön bilgilerin ne olduğunun bilinmesi öğrenmede son derece öneme sahiptir. Çünkü, öğrencilerin sahip oldukları bilgi yapısının farkında olmaları, hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından önemlidir. Bu durum, öğrencilere,

yeni deneyim için yeni bir bilgi yapısının gerekli olup olmadığını anlamalarına yardım eder. Öğretmenlerin de öğrencilerin eski bilgilerini bilmesi durumunda, öğrencilerin halihazırda sahip oldukları anlayışların üzerine inşa edebilecekleri öğrenme yaşantılarını daha iyi planlayabilirler (Saban, 2004: 173).

– **Yeni Bilginin Kazandırılması:** Yeni bilgiler, öğrencilerin kendi zihinlerinde önceden varolan bilgi yapılarına uyup uymadığına karar vermelerine olanak verecek şekilde sunulmalıdır. Bu nedenle, öğretmen bilgiyi bir bütün olarak ele almalı, parçalara ayırarak sunmalı ve öğrencilerin öğrenmesine yardım etmelidir. Eğer öğrencilerin bilgileri ezberlemeleri yerine onları özümsemeleri hedefleniyorsa, öğrencilerin ‘bütünü,’ onun ‘ilgili parçalarını’ ve bu ‘parçalar ile bütün arasındaki ilişkiyi’ açıkça görmeleri gerekir. Çünkü, konunun anlaşılması ve kavranması, konunun yalnızca birbirinden soyutlanmış küçük parçalar halinde sunumu ile gerçekleşmez. Bilgi bütün olarak verildiğinde, bütün içinde önceden bilinenler ya da eksik ve yanlış olarak bilinen önceki bilgiler de tanımlanmış olur (Saban, 2004: 173).

– **Bilginin anlaşılması:** Öğrenciler bir konu hakkında yeni bilgi ile karşı karşıya bırakıldıklarında, onlar için anlama ve kavrama süreci başlamış olur. Öğrenciler, yeni bilgiyi önceki bildikleri (kendilerinde var olan zihinsel yapı) ile karşılaştırırlar. Eğer, yeni bilgi, daha önce edinilenler ile çelişmiyor ise, o konu hakkındaki zihinsel yapı güçlendirilir; fakat eğer çelişiyor ise, bu durumda var olan zihinsel yapı değiştirilir.

Yapılandırmacı kuram açısından bakıldığında, bir bireyin dışarıdan edindiği bilgiye kendi zihninde anlam verme süreci başlıca iki şekilde gerçekleşir: Birincisi, eğer belli bir alanda edinilen bilgi, bireyin daha önce o alanla ilgili öğrendikleriyle çelişmiyor ve belli bir zihinsel şemaya uyuyor ise, bu bilgi bireyin belleğine olduğu gibi kaydedilir. İkincisi, eğer belli bir alanda edinilen bilgi, bireyin daha önce o alanla ilgili öğrendikleriyle çelişiyor ve belli bir zihinsel şemaya uymuyor ise, bu durumda bireyin bu bilgiyi belleğe kaydetmesi için zihninde yeni düzenlemeler yapması ve yeni bir dengeyi oluşturması gerekir. Bilginin anlaşılması bir anlamda çevreyle uyumu gerektirir (Saban, 2004: 174).

Yapılandırmacı kuramın öncülerinden Piaget’e bireyin çevresine uyum yapabilmesi ve çevresiyle başa çıkabilmesine zeka tanımı vermiştir. Bu uyum sürecinde bu temel kavramları ortaya koymuştur. Bunlar: şemalar oluşturma, özümseme, uyum sağlama ve

dengelemedir. Bu kavramlara ayrıntılı olarak bilişsel yapılandırmacılık başlığı altında değinilmiştir. Bu anlamda Piaget'in kuramı yapılandırmacı öğrenmeye temel olmuştur.

– **Bilginin Uygulanması:** Öğretmenler, yeni konu ile ilgili sınıftaki öğrencilerin bilgi yapılarına uygun öğrenme yaşantıları ve etkinlikleri sağlayarak onlara yardım edebilirler. Bilgi için en etkili ve verimli öğrenme aktiviteleri, yaratılır. Sınıf içi etkinlik ve materyal seçimine öğrencilerle birlikte karar verilir. Bu aktiviteler ile öğrenciler bilgilerini işlevsel hale getirirler. Bu süreçte öğrenciler bilgi yapılarını test edip, gerektiğinde yeni yapılar inşa etmelerine olanak verir (Saban, 2004: 175).

– **Bilginin Farkında Olunması:** Öğrenciler, belli bir konu hakkındaki bilgiyi öğrenirler, ve kazanılan bilgiyi sınıftaki çeşitli etkinliklerde uygularlar; fakat söz konusu kazanılan bu bilginin okul içinde ve dışında uygulanabilir nitelikte olması için onun değişik durumlara da nasıl uygulanabileceğinin test edilmesi gerekir. Bu da, öğrencilerin o bilgi üzerinde kafa yormaları ve bilginin farkında olmaları ile gerçekleşir. Yani, bir bireyin belli bir bilgiyi uygulayarak belli bir problemi çözmesi ile o bireyin kendisini o problemin çözümüne ulaştıran stratejinin ne olduğunun farkında olması iki ayrı şeydir. Dolayısıyla öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin farkında olmalarını sağlayacak etkinlikler onların geriye dönüp ne yaptıklarını gözden geçirmelerine imkan tanıyan aktivitelerdir. Bunlar arasında örnek olay incelemesi, rol oynama, proje çalışması, öğrendiklerini yazıya dökme gibi etkinlikler olarak sıralanabilir (Saban, 2004: 176).

3.1. Yapılandırmacı Öğretmen Modeli

Öğretmen, evrensel toplumun uyanık, ulusal toplumun aydın, mesleğinin ise yeterli ve yetenekli bir üyesidir. Bu üye, eğitimi bir bütün olarak görebilmek, belirli bir öğretim alanında uzmanlaşmak, mesleki bilgi ve becerilerini etkili olarak uygulamak durumundadır (Alkan vd., 1998: 16).

Eğitim ve öğretimin niteliksel ve niceliksel olarak kalitesini belirleyen unsurların başında öğretmen faktörü gelmektedir. “Öğretmenin sınıf içindeki davranışları ne ölçüde nitelikli ise, öğrenci davranışları da o ölçüde nitelik kazanacaktır” (Parlakyıldız, 1998: 37).

Okulöncesi ve sınıf öğretmenleri, bireyin bilişsel gelişiminde can alıcı öneme sahip bu dönemlerde çocukları etkileyerek gelecek nesillerin bilişsel gelişimlerini besleyen; bireyin kendine, topluma ve kendi dışındaki dünyaya karşı tutumlarının çerçevesini çizen ve şekillendirmeye başlayan; gelecek nesillerin yaşama biçimini büyük ölçüde etkileyen iletişim, araştırma, analitik düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve estetik becerilerinin gelişimini hızlandıran kişidir (Senemoğlu, 1998: 101). Bu nedenle de ilköğretim kurumlarında yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan bir öğretim programının başarılı olarak uygulanabilmesi, programı uygulayacak olan öğretmenlerinin üzerlerine düşen görevleri yapmalarını gerektirmektedir.

Yapılandırmacı öğretmen olabilmek çoğu öğretmenin yetişme tarzından dolayı zordur. Öğretmenlerin çoğu geleneksel eğitim sistemi içinde yetiştiğinden ve aynı şekilde de öğretim verdiklerinden yapılandırmacılığa geçiş gönüllü olarak öğretmenlerin kalıplaşmış davranışlarını terk etmelerini ve yeni rollerini benimsemelerini gerektirir. Yapılandırmacı ilkeleri benimseyip uygulamaya başladıkları zaman öğrenciler kendi öğrenmelerinde sorumluluk almaya cesaretlenirler ve kendi öğrenme süreçlerini yönetirler. Buradan amaçla kısımda yapılandırmacılık temelinde öğretmenlerin rollerine ve sahip olması gereken özelliklere değinilecektir.

Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen, bilgi aktarıcısı ve sınıfa hakim olan geleneksel sınıf ortamındaki rolünün dışındadır. Bununla ilgili olarak Brooks & Brooks şunları söyler:

“Yapılandırmacı öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinme anında kendisine başvurulabilecek bir danışman gibidir. Sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergiler. Öğrenilecek öğeleri, öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak fırsat ve ortamlar yaratır” (Brooks & Brooks, 1999: 21).

Yapılandırmacı öğrenme modeli, öğrenci merkezli bir anlayışı savunmaktaydı. Bu nedenle öğrenci merkezli bir öğretim anlayışında, öğretmen öğrencilerin öğrenme sürecinde mümkün olduğu kadar sorumluluk almasına imkan tanır. Bu noktada ise yol gösterici ve rehber konumdadır. Buradan hareketle yapılandırmacı öğretmen, öğretme görevinde değil de öğrenci öğrenmesine yardımcı görevde olmalıdır. Bunu ise sınıf içinde gereken

ortamları kurarak öğrenci öğrenmesine destek olmak şeklinde yapmalıdır, yani öğrencilerin hem öğretmen ile hem de diğer öğrencilerle iletişim kurmasını sağlayarak, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunarak, yönergeler vererek, her öğrenenin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olarak gerçekleştirir.

Öğretmenin sınıf içinde, öğrencilerin fikirlerini, düşünce ve sorularını açıkça dile getirebilecekleri ortam sağlaması yapılandırmacılığın uygulanması için gereken bir koşuldur. Yapılandırmacı öğretmen sınıf ortamında öğrenci öğrenmesine destek olacak şekilde ortamlar kurar. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, her öğrenenin öğrenmesine destek verir.

“Yapılandırmacı öğretmen; bireye uygun etkinlikler yaratma, öğrenenlerin hem birbirleri ile hem de kendisi ile kurmalarını cesaretlendirme, işbirliğini teşvik etme, öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri ortamları oluşturma gibi rolleri yerine getirmek durumundadır” (Brooks & Brooks, 1999: 21).

Yapılandırmacı öğretmen, sınıf içindeki iletişimi ve etkileşimi en üst düzeyde gerçekleştirmek için çeşitli etkinlikler düzenlemelidir. Bu etkinlikler yolu ile öğrencilerin işbirliği yaparak grup halinde öğrenmelerini teşvik eder. Öğretmen gerekirse grupların bir üyesi gibi de davranabilir ve öğrenmelerine yardımcı olur.

Yapılandırmacı öğrenmede, öğrenmeyi gerçekleştiren bireyin kendisiydi, öğretmen öğrenme sürecinde öğrenciye yol gösteren kişiydi. Bu nedenle yapılandırmacı öğretmenler öğrencilere, öğrenme aşamalarında ne yapacaklarını söylemezler. Öğrencilerin düşünmelerini, sorgulamalarını, cevaplara kendilerinin ulaşmalarını isterler. Bu aşamada öğrencilere sorular sorarak öğrenmelerine yardım ederler. Brooks & Brooks, bu konuda şunları söyler:

“Öğretmenler, problemi öğrenenler için çözmek yerine öğrencinin çözümlemesi için ortam hazırlarlar. Öğretmen düşündürücü sorular sorarak öğrenenleri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik eder. Öğretmen, öğrenene soru sorar ama neyi ya da nasıl düşüneceğini söylemez. Yapılandırmacı öğretmen kuzey yıldızı gibidir, öğrencinin nereye gideceğini söylemez fakat yolunu bulmasına yardımcı olur” (Brooks & Brooks, 1999: 23).

Yapılandırmacı öğretmenler, bir problemi çözüp, hazır olarak öğrenciye sunmazlar. Problemi öğrencinin çözmesini isterler ve problemi çözme aşamasında öğrenciye sorular sorarak yardımcı olurlar. Bununla ilgili olarak örneğin, yapılandırmacı anlayışın benimsendiği bir matematik dersinde, problem çözümüyle ilgili hatalı işlem yapan bir öğrenciye, öğretmen, “şuradaki işleminiz hatalı, onu şöyle düzeltiniz!” biçiminde uyararak yerine, “problemin çözümüyle ilgili olarak hangi işlemleri, hangi gerekçeyle yaptınız? İşlemlerinizde herhangi bir hata olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer varsa, bu hatanın nerede olduğunu düşünüyorsunuz? Bu hatayı nasıl düzeltebilirsiniz?” Gibi sorular yönelterek öğrencinin hatayı bizzat kendisinin bulması ve düzeltmesi yönünde çaba gösterir.

Yapılandırmacı bir öğretmenin özelliklerini Brooks & Brooks şöyle sıralamıştır:

– **Öğrenci özerkliğini ve girişimlerini destekleme:** Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarında öğrenmenin öğrenci tarafından gerçekleştirilmesi nedeniyle yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk almalarını beklemelidir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirebilmeleri için onlara daha fazla sorumluluk ve denetim olanağı verilmesi gereklidir. Öğretmen öğrenme süreci içinde belirli konu hakkında bilgileri aktaran, öğrencileri yönlendiren biri değil de, öğrencinin öğrenme amacını gerçekleştirmek için seçtiği yolda ona yardımcı ve rehber konumda olmalıdır. Buradan amaçla öğrenme görevlerinde özerk olan öğrenciler öğrenecekleri bilgiler arasındaki ilişkileri ararlar, bu ilişkileri bulabilmek için sorular sorarak amaçlarına ulaşmaya çalışırlar (Brooks & Brooks, 1999: 103).

– **Öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanısıra, ham verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanma:** Kavramlar, teoremler, çözüm yolları, fikirler insan beyninin oluşturduğu soyut şeylerdir. Bu soyut kavramları yapılandırmacı bir öğretmenin tanımlayarak öğrencisine vermesi, ezberden öteye gitmeyecektir. Çünkü öğrenci sadece tanımları ezberleyecek ve unutacaktır. Bunun yerine öğretmen birinci el kaynakları ve gerçek dünya problemlerini öğrencilere sunmalı daha sonra öğrencilerin soyut düşünceleri oluşturabilmelerine ve içselleştirmelerine yardım etmelidir. Farklı ortam ve materyaller yolu ile öğrencinin farklı ve etkili öğrenme deneyimleri yaşamalarına imkan tanımalıdır (Brooks & Brooks, 1999: 104).

– **Bir öğrenme görevini yapılandırırken “belirlemek, karşılaştırmak, sınıflamak, çözümlmek, oluşturmak” gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık verme:** Bilginin ne amaçla öğrenci tarafından alınacağı, nerde kullanılacağı ile ilgili fikir edinilmeden, bilgilerin direkt öğrenciye sunulması ezberciliği de beraberinde getirir. Ezberlenen bilgi ise tekrar edilmediği süre içinde bir süre sonra zihinden silinir. Bu nedenle yapılandırmacı öğretmenler, bilginin bilişsel gelişimi sağlayan bir araç olması gerektiği düşüncesinden hareketle, bir öğrenme görevini oluştururken “tanımlamak, listelemek, adlarını söylemek, bilmek, adını söylemek” gibi bilginin ezberlenmesine yönelik öğrenme görevlerini değil, “sınıflamak, çözümlmek, belirlemek, oluşturmak, tartışmak” gibi daha üst düzeydeki bilişsel etkinlikleri içeren görevler oluşturmalıdırlar (Brooks & Brooks, 1999: 104).

– **Öğrenci tepkilerine göre dersi yönlendiriniz, gerekli olduğunda öğretim stratejilerini ve içeriği değiştirme:** Yapılandırmacı bir öğretmen, öğrencilerinden gelen tepki ya da isteklere göre dersinin akışını değiştirebilir. Sınıfın ilgilenmediği bir konuyu ortadaki ilgisizliğe karşın aynı biçimde sunmada ısrar etmek öğrencinin derse karşı ilgisiz kalmasına ve veriminin düşmesine neden olur. Bunun yerine yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin daha çok ilgi duydukları noktalara ağırlık verip, pek ilgi duymadıkları konuları gerektiğinde erteleyerek öğrencilerin ilgisini ve derse katılma isteklerini canlı tutmak olanaklıdır. Özellikle de dikkat süreleri kısa olan ilköğretim çağındaki öğrenciler için öğretmenin bu ilkeyi göz önünde bulundurmasının önemi büyüktür (Brooks & Brooks, 1999: 105).

– **Öğrenilecek konuyla ilgili görüşlerinizi öğrencilerle paylaşmadan önce, öğrencilerin o konuya ilişkin görüşlerinin ve bakış açılarının ne olduğunu belirleme:** Öğretmen, işlenecek konu ile ilgili öğrencilerin görüşlerini belirlemeden önce, öğrencilerin o konu ile ilgili görüşlerini belirlemelidir. Çünkü öğretmen öğrenci görüşlerini belirlemeden önce kendi görüşlerini sunarsa, öğrencilerin kişisel görüşlerini oluşturmalarına imkan tanımamış olur. Öğrenci, öğretmenin söylediklerini doğru olarak benimser. Bu şekilde de öğrencinin kendine ait görüş oluşturması engellenmiş olur. Oysa ki öğretmen, öğrencilerin konu ile ilgili bakış açılarını bilirse, öğreteceği konu ile ilgili

olarak öğrencileri hangi etkinliklere yönelteceğini bilir. Özellikle de konuya başlamadan önce bunu yaparsa, öğrencilerin konuya eksik ya da hatalı bakış açılarını belirler, öğretimin nerede başlayacağına ve hangi noktalarda ağırlıklı olmasına dair kanıtlarda bulunmuş olur (Brooks & Brooks, 1999: 107).

– Öğrencilerin hem sizinle, hem öteki öğrencilerle diyalogunu destekleme: Yapılandırmacı öğretmenler öğrencilerin öğretmen ve diğer öğrencilerle diyalog içerisine girmesine destek olur. Özellikle sosyal yapılandırmacılık ile ilgili kısımda öğrenme sosyal ortamlar içinde ve bireylerin etkileşimi ile gerçekleşmekteydi. Buna göre yapılandırmacı bir öğretmen, öğrenmenin bir yolunun da sosyal etkileşim ile gerçekleştiğini bilmelidir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenmesini sağlamanın ya da düşünce ve görüşlerini güçlendirmesinin ya da değiştirmesinin bir yolu da öğrencinin hem öğretmeniyle hem de öğrencilerle diyalogunu desteklemekten geçer. Öğretmenin sınıfta yapması gereken, öğrencilerin kendi görüş ve düşüncelerini dinleyebileceği ve bunlar üzerinde düşünerek düşüncelerini bireysel olarak sınavabilmelerini sağlamaktır. Bunun gerçekleştirilebilmesi için yapılandırmacı öğretmenler çalışma grupları oluşturabilir, işbirliğine dayalı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi yönünde çaba gösterir. Öğrencinin hem öğretmenle hem de diğer öğrencilerle diyalogunu bu yolla arttırabilir (Brooks & Brooks, 1999: 108).

– Öğrencilere açık uçlu, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sorarak onların konuyu araştırmalarını destekleme; aynı zamanda öğrencileri kendi arkadaşlarına sorular sormaya özendirme: Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerin araştırmaya değer vermelerini istiyorsa, onların araştırma yapmalarına imkan tanınmalıdır. Tek doğru cevabı olan bir soru ortaya atılırsa, öğrencilerin araştırma yapmaları ve başka fikirler üretmeleri beklenemez. Bunun için yapılandırmacı öğretmenler, birden çok cevabı bulunabilen, açık uçlu sorulara yer vermelidir. Öğrencilere yöneltilen bu tür sorular yanıtın basitçe ezberlenmesini değil de çok boyutlu olarak öğrenci tarafından araştırılıp, geliştirilmesini ve kendi anlamını yapılandırılabilmesini gerektirir. Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin kendi düşüncelerini desteklemek, geliştirmek ve düşündürmek için bu türden sorular kullanılmalıdır, aynı zamanda öğrenciler de birbirlerine soru sorabilmelidirler (Brooks & Brooks, 1999: 110).

Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler sorular ve problemler sunarlar. Daha sonra da öğrencilerin kendi cevaplarını bulamalarına rehberlik ederler. Bunu şu örnekle açıklayalım: Bir çocuğun oyuncasını kaybettiğini, aradığı halde bulamadığını düşünün. Bu durumda biliyorsanız oyuncanın yerini söyleyebilirsiniz. Fakat bunun yerine sorularla çocuğun oyuncası bulması sağlanabilir. Çocuğa oyuncasıyla en son nerede oynadığını hatırlayıp hatırlamadığını sorulur. Çocuk gider ve oyuncası bulur. Bulamamışsa, başka nerede bırakmış olabileceğini sorulur. Böylece her seferinde olası yerleri kontrol ederek sonunda oyuncasını bulur. İşte böyle bir durumda çocuk, tekrar oyuncasını kaybettiğinde yada başka bir şeyi kaybettiğinde ne yapması gerektiğini öğrenmiş olur. Öğretmenin sınıfta sorular sorması da bu örnekte olduğu gibidir.

Öğrencilerin sorular sormaları, düşüncelerini sorgulamaları, öğrencilere sorular sormayı ve birbirlerine sorular sormaları teşvik edilir. Birden fazla cevapları olan karmaşık sorular öğrencilere sorularak onların düşüncelerini derinleştirme ve genişletme çabaları yoğunlaştırılır, olay ve fenomenler üzerinde kendi anlayışlarını şekillendirmelerine davet edilir.

– **Öğrencilerin yapılan etkinlikler öncesinde ve sonrasında tepkileri üzerinde durarak onları anlamaya çalışma:** Yapılandırmacılıkta öğrenme, verilen bilgilerin öğrenci tarafından elde edilmesi olarak değil de bilişsel ve duyuşsal olarak gelişimini sağlayan bir süreç olarak görülmelidir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme etkinliklerinin başından sonuna kadar verdikleri tepkiler, onların gelişimine dair öğretmene bilgi verir. Bu yolla öğretmen öğrencinin ne öğrendiğini ve ne şekilde öğrendiğini de öğrenmiş olur (Brooks & Brooks, 1999:111).

– **Öğretimin başında öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerine karşıt nitelikte öğrenme deneyimlerini de sunarak olabildiğince farklı açılardan düşüncelerini ve tartışmalarını sağlama:** Öğrenme ile ilgili olarak Piaget, öğrenmenin bir çatışma sürerci sonunda gerçekleştiğini, önceki bilgiler ile sonraki öğrenilenler arasında ortaya çıkan dengesizliğin, dengeye kavuşturulma çalışmalarının ardından öğrenmenin sağlandığından bahsedilmiştir. Buradan hareketle sınıf içi, etkinliklerde öğrencilerin zihninde oluşturduğu şemaların değiştirilmesi amacıyla gereken çatışma durumu ortaya çıkarılmalıdır. Bunu

yaparken yapılandırmacı öğretmen, öğrenilecek bilgileri hazır olarak öğrenciye sunmalı, onun yerine öğrencileri araştırmaya, düşünmeye ve fikirler üretmeye teşvik etmelidir (Brooks & Brooks, 1999: 112).

– Öğrencilere bir soru yönelttiğinizde, olası bir yanıt üzerinde düşünmeleri için yeterince bekleme süresi tanıma: Öğrencilerin sorulan bir soruya cevap verebilmeleri için zihnindeki bilgileri işlemesi gerekir. Bunun içinde belli bir süreye ihtiyaç duyar. Her öğrencinin zihinsel kapasitesi bir değildir. Dolayısıyla bazı öğrenciler sorulan soruya daha hızlı cevap verirlerken, bazıları da uzun süreye ihtiyaç duyarlar. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alan yapılandırmacı öğretmenler, bazı öğrenciler tarafından kısa sürede cevaplandırılarak, diğer öğrencileri hayal kırıklığına uğratmamalı, bunun yerine bütün öğrencilerin sorulan sorulara cevap verebilecekleri yeterli süreyi onlara tanımalıdırlar (Brooks & Brooks, 1999: 114).

Yapılandırmacılığı benimsemiş olan bir öğretmen, eğer sınıfında yapılandırmacı kurama uygun eğitim vermek istiyorsa, bu tür etkinlikleri yapmalıdır. Yapılandırmacı öğretmen olabilmek zor bir geçişi ve değişimi beraberinde getirmektedir. Çünkü öğretmenler nesnelci görüşün hakim olduğu geleneksel öğretim içinde yetiştirilmektedir. Yapılandırmacılığa doğru geçişte öğretmenlerin yapılandırmacılık hakkında bilgilenmeleri ve öğrendiklerini hayata geçirmeye istekli olmaları, uygulama açısından son derece önemli ve gereklidir.

3.2. Yapılandırmacı Öğrenci Modeli

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciye sunulan öğretim hizmetinin yanı sıra, öğrencilerin öğrenmek için ne yaptığı da önem taşımaktadır. Öğretmenlerin olduğu gibi öğrencilerin de yapılandırmacı modelde öğrenmeye hazırlanması gerekir. 21. yüzyıla girerken eğitim sisteminden; problem çözebilen ve mantık yürütebilen, grup çalışması yapabilen, uyumlu ve sorgulayıcı davranabilen, bilgiye ulaşip onu paylaşabilen, esnek, yaratıcı, kendine güvenen, yaşam boyu öğrenmeye ve gelişmeye istekli, yazma ve konuşma becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmesi beklenmektedir (Çiftçi, 1998: 4-5).

Geleneksel öğretime alışmış olan öğrenciler, öğrenme sorumluluğunu üzerlerine almaya üşenebilirler ya da ne yapacaklarını tam olarak bilemeyecekleri için sorumluluk almaktan kaçınabilirler. Bu aşamada öğretmen öğrencileri yüreklendirerek, onlara destek vermeli ve öğrenci de üzerine düşen rolleri yerine getirebilmelidir. Bu kısımda yapılandırmacı modelde, öğrenenden beklenen davranışlar ve öğrencide bulunması gereken özelliklere yer verilecektir.

Yapılandırmacı öğrenende bulunması gereken kişisel özellikleri, Marlowe & Page 'den alıntılanan Erdem ve Demirel, şöyle ifade etmiştir:

“Yapılandırmacı öğrenende bulunması gereken kişisel özellikler arasında; mücadeleci, girişimci, meraklı ve sabırlı olma yer alır. Öğrenen, öğrenme sürecinde sürekli merak eder, merak ettikçe de araştırma yapar. Meraklı öğrenen öğrenmeye daha çok güdülenirken, girişimci öğrenen özelliği ile bilgiyi özgürce daha derinlemesine araştırır, inceler, analiz eder, problem çözer, eleştirel soru sorar, karşılaştırma yapar, bulduklarını tartışır, yorumlar ve yorumladıklarını nedenleriyle savunur” (Erdem ve Demirel, 2002: 86).

Yapılandırmacılık bireyin öğrenmesindeki büyük sorumluluğu öğrencinin kendisine verdiğinden, sınıf içinde aktif olmasını gerektirir ve bu da öğrenci girişimciliğini artırır. Öğrenciyi geleneksel eğitim ortamındaki edilgen rolünden kurtarır, aktif hale getirir.

Yapılandırmacı öğrenen meraklı olmalıdır. Çünkü ancak merak eden bireyler araştırma yapmaya istek duyarlar. Bu nedenle öğrenciler her türlü kaynaktan araştırma yapabilmeli, karşılaştığı sorunlar karşısında çözüm üretirken, hazır bilgilerden değil de kendi araştırma sonuçlarından faydalanmasını bilmelidir.

Yapılandırmacı öğrenen, problemleri çözebilen birey olmalıdır. Öğretmenin sunduğu problemi çözmeye yollarını aramalı, araştırma yapmalıdır. Bilgiyi hazır alarak kabullenmemelidir. Bilgiyi araştırıp, yorumlar ortaya koyabilmeli ve aynı zamanda yorumlarını savunabilmelidir de.

Yapılandırmacı öğrenciler sınıf içinde uygulanan grup çalışmalarına etkin şekilde katılırlar ve zihinsel yapılarının gelişmesine katkıda bulunabilecek çevredeki her tür fırsat ve olanaktan yararlanmaya çalışırlar.

Bununla ilgili olarak Yaşar, yapılandırmacı öğrenciler grup içinde, grup dinamiğinin sağlanabilmesi için kendi paylarına düşen sorumluluklarını etkili biçimde yerine getirmeye özen gösterirler. Birlikte çalıştıkları grubun üyelerini ve kendilerini nesnel olarak değerlendirirler. Grupta kendilerine yönelik her türlü eleştiriyi hoşgörülü bir biçimde karşılarlar. Sınıfta etkili bir öğrenci-öğretmen etkileşiminin yanısıra, dostluk ve içtenliğin egemen olduğu bir öğrenci-öğrenci etkileşiminin kurulmasına yönelik çaba gösterirler. Öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanmak ve uygulamak için her tür fırsatı değerlendirirler, der (Yaşar, 1998: 73).

Yapılandırmacı yaklaşımın başarı ile uygulanabilmesi için, öğrencinin üzerine düşen rolleri iyi bir şekilde yapmasını gerektirir. Burada belirtilen öğrenci rolleri öğrenciye kazandırılmalıdır. Bu yaklaşım öğrenciye birçok yarar sağlamaktadır.

Yapılandırmacılığın öğrenen açısından yararlarını Ülgen, şu şekilde maddeleştirmiştir:

- Öğrenenlerin düşünme ve plan yapma yeteneğini geliştirir.
- Girişimciliği geliştirir.
- Öğrenme yaşantılarını daha iyi anlamayı sağlar.
- Öğrenen, öğretene ilişkilerini geliştirir.
- Güdülenmeyi sağlar.
- Öğrenenin okula ilgisini artırır.
- Kendini ifade etmeye fırsat verir.
- Konu alanında geleneksel sınıflara göre başarı daha çok yükselir (Ülgen,1994: 144).

Geleneksel öğretim modelinde bilgiyi kaynaktan hazır olarak almaya alışan, öğretmeni dinlemeye alışmış öğrenci, yapılandırmacı modelde kendi öğrenmesini gerçekleştirmede ve üzerine düşen diğer yükümlülükleri almakta zorlanabilir. Muhtemel olarak yapılandırmacı modelde öğrenci yetiştirmenin sıkıntıları olacağı gibi Ülgen'in de belirttiği

gibi birçok yararı da vardır. Eğer ki yapılandırmacı öğrenmenin iyi birer uygulayıcısı olmak isteniyorsa, öğrencilerin yapılandırmacı modele uygun davranışlar göstermesi için onlara rehber olunmalı, yol gösterilmelidir.

3.3. Yapılandırmacılık Temelinde Öğrenme-Öğretme Çevreleri ve Sınıf Ortamı

Öğretme, herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama etkinliğidir. Öğretme süreci bir bilgi yükleme işlemi değil, öğrenciyi her yönüyle tam olarak tanıma ve ona kendi öğrenme işlemlerini etkili ve verimli bir biçimde yönlendirmesini sağlayacak beceriler kazandırma sürecidir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998: 31). Bu süreci gerçekleştirmek ise öğretmenin görevidir. Öğrenme ise bireyin kendi yaşantıları yolu ile davranışlarında değişiklik meydana getirmesi süreci olarak tanımlanabilir. Yapılandırmacı modelde öğrenmeyi gerçekleştiren bireyin kendisidir.

Yapılandırmacılık temelinde öğrenme-öğretme çevreleri ve sınıf ortamı başlıklı bu kısımda öğrenme-öğretme çevresi denilmesinin amacı, öğrencinin öğrenmesini gerçekleştiren ve öğretmenin de öğrenmeye yardımcı olduğu ortamın özelliklerinden bahsedilmesi dolayısıyladır. Ayrıca sınıf içi uygulamaları, yapılandırmacılığın nasıl şekillendirdiğine de değinilmesi başlıkta sınıf ortamı denilmesini de gerekli kılmıştır.

Öğretmenin bilgiyi öğrencilere aktarmakla görevli, kuralları koyan kişi olduğu ve kalıplaşmış yöntemlerin uygulandığı geleneksel sınıfların özellikleri gayet iyi bilinmektedir. Fakat yapılandırmacılık daha karmaşıktır ve bu nedenle yapılandırmacı ortamları da anlatmak çok ta kolay değildir. Bu bölümde yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tasarlanmasına ait açıklamalar verilecek ve geleneksel sınıf ortamı ile yapılandırmacı sınıflar arasındaki farklara değinilerek yapılandırmacı öğrenme-öğretme çevreleri tanımlanacaktır.

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme çevrelerinde öncelikle demokratik olma, öğrenciyi ve öğrencinin bağımsızlığını ön plana çıkarma söz konusudur. Bununla ilgili olarak Gürol, şunları söyler:

“Yapılandırmacı öğrenme-öğretme çevreleri, öğrenci merkezli yaklaşımları öne çıkararak demokratik bir anlayışı sağlamaya yönelik olarak işlevde bulunur. Bu anlamda

yapılandırmacı çevrelerde öğrenciler öğretmen tarafından yetkilendirilir. Böyle bir çevrenin amacı, öğrenci bağımsızlığı için anlamlı öğrenme deneyimleri sağlayarak demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaktır” (Gürol, 2002: 166).

Yapılandırmacı sınıflar demokrasiyi yaşayan sınıflardır. Demokrasi, sınıfta yapılan demokratik uygulamalarla oluşmaya başlar. Sınıfta öğretmen kontrolü altında gerçekleşen öğrenci hakimiyeti vardır. Kendi öğrenme deneyimlerini bizzat yaşamasına imkan veren demokratik ortam öğrencide anlamlı öğrenme gerçekleştirmeye yardımcı olur. Bu nedenle sınıf içinde öğrencilerin öğrenmede aktif olacağı ve kendi öğrenme deneyimlerine katılabileceği demokratik bir ortam yaratılmalıdır. Demokratik sınıflarda öğretmenin ve öğrencinin rolünü Gray, şöyle belirtir:

“Demokratik sınıflarda öğretmen ve öğrenciler kendi ortamlarının kontrolünü paylaşabilir, öğrencilerin sınıf içerisinde bir insan olarak ve öğrenen bir kişi olarak kendilerini etkileyen her olaya direkt olarak katılabilir” (Gray: 1997).

Sonuç olarak demokratik ortamlar öğrencinin her türlü deneyimlerine aktif şekilde katılacağı yerler olmalıdır. Böyle demokratik ortamda yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi temel etkidir. Öğretmen ise bilginin kaynağı olarak hareket etmekten ziyade bir rehber gibi hareket eder. Gerek öğrenme tekniğini belirlemede gerekse derste yapılacak etkinliklerde öğrenci görüşü alınmalıdır. Dersi yönlendirme gücü, öğrenciye ancak demokrasiyi benimseyen sınıflarda verilir. Yapılandırmacı sınıflarda kural koyma ve karar alma sürecinin de demokratik olduğu ile ilgili olarak Özmen’in aktardığı gibi DeVries ve Zan, şunları söyler:

“Kural koyma ve karar alma sürecine öğrencinin dahil edilmesi öğretmen ve öğrencilerin düzen ve işbirliği sağlamasında karşılıklı saygının olduğu bir ortam yaratır. Öğrenciler sınıf kurallarını sahiplenmeli ve sınıf içerisindeki sorumlulukların paylaşıldığını hissetmelidirler. Sınıf içerisinde yaşanan problemler öğrenciler ile birlikte düşünüldüğünde sınıf içerisinde bazı kurallar olması gerektiğine inanılacaktır. Karar alma sürecinin paylaşımı sonucu oluşan sahiplik duygusu öğrencinin sınıfta olan iyi ya da kötü olaylarda sorumluluğun paylaşılmasına neden olur. Ayrıca, öğrencilerin oy kullanmaları, karar alma sürecinde herkesin düşüncelerine aynı değerin verilmesiyle eşitlik düşüncesini yapılandırmalarına fırsat sağlayacaktır” (Özmen, 2001: 66-67).

İnsanlar kendilerinin dışındaki kişilerin koydukları kurallara uymak istemeyeceklerdir. Bu da geleneksel sınıf ortamlarında tek taraflı alınan kurallara uymayan öğrencilerden kaynaklanan disiplin sorunlarına yol açacaktır. Yapılandırmacı sınıflarda kuralların birlikte konulması, kuralı koyanın öğrenci olması disiplin sorunlarını en aza indirir. Sınıf içinde kuralların birlikte alınarak, sorumlulukların paylaşılması öğrencide sahiplik duygusu yaratır ve aynı zamanda sınıf içinde öğrencinin kurallara uymaya karşı sorumluluğunu artırır. Ayrıca sorumlulukların paylaşılması, karar alma sürecinde düşüncesi alınan öğrencide eşitlik kavramı yapılır. Bir anlamda demokrasi kavramı uygulamalar yolu ile öğrencilere benimsetilir. Demokrasiyi öğrenmenin en iyi yolunun uygulamadan geçtiğini belirten Saban ise demokrasinin uygulanmasına ait olarak “demokrasiyi öğrenmenin en iyi yolunun sınıflarda uygulamalı olarak gerçekleştirilmesidir. Öğrencileri en çok etkileyen şeyin sınıfta söylenenler değil yapılanlardır” olduğunu eklemiştir (Saban, 2004: 59).

İnsanlar duyduklarını değil de uygulama yolu ile hayata geçirdiklerini unutmazlar. Eğer ki öğrencilere demokrasi kavramı öğretilmesi gerekiyorsa, bunu Saban’ın da belirttiği gibi sınıf içi uygulamalar yolu ile hayata geçirmek gerekir. Örneğin, sınıf başkanı seçiminde, oy kutusu hazırlanıp, öğrencilerden kendi kararları ile belirledikleri bir kişiye oylarını vermeleri istenebilir.

Ayrıca yapılandırmacı sınıfta öğrenciler öğrenme deneyimleri yaşamaları için gereken kararların alınmasında söz söyleme hakkına sahiptir. Öğrenciler sınıf içi etkinlik seçiminde, öğretim tekniği seçiminde vb. konularda düşüncelerini dile getirebilirler. Bununla ilgili olarak Deryakulu, yapılandırmacılık öğrencilerin öğretim sırasında kendi amaçlarını oluşturmalarına, hangi öğrenme deneyimlerini nasıl yaşayacaklarına kendilerinin karar vermelerine olanak tanıyan, öğrenme süreci üzerinde öğrenci denetimini vurgular, der (Deryakulu, 2000: 61).

Görüldüğü gibi, yapılandırmacı sınıflarda öğrenme deneyimleri yaşanmasında, sınıfın düzenlenmesi ve yönetiminde demokratik yaklaşım söz konusudur. Öğrenciler bu şekilde demokrasi kavramının tanımını öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda uygulayarak hayata geçirmişte olurlar. Yapılandırmacı sınıflarda öğrencilere bu kadar çok özgürlük verildiğinde disiplinin sağlanamayacağı fikri oluşabilir. Oysa yapılandırmacı sınıflarda davranışların yönetimi ile ilgili problemler çok azdır. Bunun nedenlerine ilişkin söylenenlere Martin, şöyle cevap verir. Ona göre problemler azdır çünkü;

- Öğrenciler sıkılmazlar.
- Öğrencilere itibar sahibi kişiler gibi davranılır.
- Öğrencilerin araştırmaları ve oluşturdukları ürünlere değer verilir.
- Öğrenciler aktiviteleri gerçekleştirirken, pozitif kişisel görüş oluştururlar.
- Öğrenciler kendi uygun gördükleri yolla aktivitelerinde çalışma gücüne sahiptirler (Martin, 1997: 304).

Yaşamda her zaman birbirinden farklı düşünme tarzları vardır. Gerçek yaşamın küçük bir parçası olan sınıf ortamında da farklı bakış açılarının olduğu kabul edilmeli ve sınıfta ne kadar öğrenci varsa o kadar da farklı düşünce var olduğu bilinmelidir. Farklı bakış açılarını konuşmak, tartışmak ve gerçek yaşam problemleri üzerinde bunları uygulamak eğitimde çoklu bakış açılarını yaratmanın ve öğrenciyi hayata ve geleceğe hazırlamanın tek yoludur.

Öğrenciler, sınıfa üzerlerine bilgi kayıt edilmeyi bekleyen boş bantlar olarak gelmezler. öğrencilerin, zengin bir arka plan çeşitliliği ve farklı düşünüş Şekilleri vardır. Her biri belli bilgiler, fikirler ve anlayışlarla gelir. Bu bilgi, fikir ve anlayışlar önbilgileri oluştururlar. Öğrencilerin bu önbilgileri yeni bilgiyi oluşturmak için yapı malzemesi işlevi görür. Her öğrencinin kendi öğrenmesini sağlayabileceği, bilgiye kendi yöntemleri ile ulaşabilecekleri, bilgiyi keşfedebilecekleri ortam yaratılması gerekir.

Bu duruma Öztürk vd., şu örneği verir: Bir öğretmen, öğrencilerden kullandıkları sıranın uzunluğunu ölçmelerini ister. Öğretmen, uzunluk ölçüm aracı olarak metreyi tanıtmak yerine öğrencilerin kendi ölçüm yöntemlerini ortaya koymalarını ve yapılandırılmalarını sağlar. Öğrencilerden birisi sıranın iki adım uzunluğunda olduğunu, kendi odasını bu Şekilde ölçtüğünü söyler. Diğer bir öğrenci de ayakkabısının boyunu karışla ölçtüğünü belirtir. Öğrenciler, bu ve bildikleri, duydıkları benzeri ölçme yöntemlerini tartışarak bunlardan hangisini kullanarak problemi özeceklerine karar verirler. Eğer öğretmen sınıfta, öğrencilerin kendi kişisel görüşlerini paylaşabildikleri, onları diğerlerinin fikirleriyle karşılaştırarak test edebildikleri bir ortam sağlayabilirse her öğrenci deneysel kanıtlara dayanarak anlam inşa etmeye devam edebilir (Öztürk vd., 2005: 21).

Buradan amaçla yapılandırmacı sınıfta her öğrenciyeye farklı zihinsel yapılanmaya sahip birey gözüyle bakılır. Her öğrencinin anlayışı, düşünüşü, fikirleri bir değildir çünkü

bireylerin geçmiş yaşantıları birbirinden farklıdır. Bu nedenle önbilgilerinin de aynı olması beklenemez. Bilgiler her öğrencinin zihninde aynı şekilde yapılanmaz. Bilgiyi yapılandırmalarında öğrencilere özerklik tanınmalıdır. Her öğrencinin bilgiye ulaşma yolunun birbirinden farklı olacağı görülür. Bir problemi farklı yollardan çözen öğrenciler bu konuya örnek verilebilir.

Sonuçta bilgiyi yapılandırmalarında öğrencilere bilgiler direkt olarak sunulmaz, fikirlerini paylaşabilecekleri ortam yaratılmalı ve aynı zamanda fikirlerin birbiriyle karşılaştırılması sağlanmalıdır. Başkalarının fikirlerini dinleyen öğrenci, kendisinin eksik ya da yanlışlarını bulup düzeltme imkanı bulur. Böylelikle kendi anlayışını yapılandırır.

Her öğrencinin zihinsel yapısının birbirinden farklı olduğu belirtilmişti. Bu farklı zihinsel yapıyı keşfetmek te önbilgilerin tanımlanmasını gerektirir. Önbilgilerin tanımlanmadan üzerine yeni bilgi eklenmesi durumunda öğrenci önbilgileri ile yeni bilgileri arasında çatışma yaşar ve zihinsel karmaşaya düşebilir. Bununla ilgili olarak Öztürk vd., şunları söyler:

“Sınıfta, mevcut fikirlerle çelişen bir bilgi sunulduğunda, bir öğrenci sahip olduğu inançlarını değiştirmek yerine her ikisini de özümsemeye çalışabilir. Öğretmen öğrencinin neye sahip olduğunu fark etmediği takdirde sınıf öğretimi, öğrencinin kavram yanlışlığına yol açabilir” (Öztürk vd., 2005: 21).

Belirtildiği gibi önbilgiler tanımlanmazsa öğrenci önceki bilgisi ile çelişen yeni bilgiyi zihnine alır ve zihninde karmaşaya düşer. Bu nedenle öğrencinin kavram yanlışlığına düşmemesi için öğretmenin rehberliğinde, önbilgilerin tanımlanması, eksik, hatalı önbilgiler varsa düzeltilmesi gerekir. Önbilgilerin tanımlanması amaçlı olarak öğretmen sınıf içinde bir çok etkinlik planlayarak ya da önbilgilerini keşfetme amaçlı olarak önceden hazırlamış olduğu amaca uygun soruları sorarak öğrencilerin önbilgilerini tanımlayabilir. Zira öğretmenin görevi öğretmek değil, öğrencinin önbilgilerini açığa çıkarmaktır.

Yapılandırmacı sınıf ortamında öğrenme işini üstlenen kişi bireyin kendisidir, öğrencidir ve öğrenci merkezdedir. Öğrenme işini üstlenen birey bilgileri pasif biçimde dinleyerek almaz. Çünkü bilgiyi yapılandıran bireyin bizzat kendisidir. Bununla ilgili olarak Yaşar, yapılandırmacı ortamlarda öğrencinin yapması gerekenleri şöyle belirtir:

“Yapılandırmacı anlayışın uygulandığı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir, Bu tür eğitsel ortamlar sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandıkları bilgilerin doğruluğunu sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler” (Yaşar, 1998: 71).

Buradan amaçla yapılandırmacı öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde aktif olarak rol alırlar. Çünkü öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmalar, bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle, yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir. Böyle bir ortamda öğrenciler yanlış ve eksik olan önbilgilerinden vazgeçerek, zihinsel yapılarını gözden geçirme imkanı yakalarlar.

Yapılandırmacı sınıf, doldurulması gereken boş birer kutu gibi görülen öğrencilere öğretmenin bilgi akıttığı bir yer olmadığı, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katıldıkları belirtilmişti. Fakat öğrenci kendi başına aktif olarak etkinliklere katılması yetmez. Bu aşamada öğretmenin sınıf içinde üstleneceği rol ne olabilir? Sorusu akla gelir. Öğretmenin sınıf içindeki rolü hakkında Öztürk vd., şunları söyler: “Öğretmen, medya görevi gören, yönlendiren, öğrencilerin kendi anlam ve öğrenmelerini gerçekleştirmeleri ve değerlendirmelerine yardımcı olan bir kolaylaştırıcı rolündedir” der (Öztürk, 2005: 21).

Öğretmenin görevi öğretmek yerine rehber olmaktır. Çünkü yapılandırmacılıkta öğrenmeyi sağlayan öğretmen değil, bireyin kendisidir. Öğrenci merkez alınır. Yapılandırmacılığın öğrenciyi merkeze alması ve aktif hale getirmesi, öğretmeni geri planda bırakmaktadır. Geleneksel sınıflarda öğretmen hakimiyetine alışılmış sistemin birden öğrenciye devredilmesi öğretmenlerin uygulamada zorlanmalarına neden olabilir ama bu yeni role alışmak ve uygulamak gerekir. Nitekim öğrenme öğrencinin öznel olarak yaşadığı bir süreçtir ve bu süreçlerin yaşanmasında öğretmen öğrenciye yalnızca yardımcıdır.

İnsanlar yaşamları boyunca bir arada yaşamışlar ve birbirlerinden çok şey öğrenmişlerdir. Yaşamın bir parçası olan sınıfta da öğrenciler sadece ders kitabından, öğretmenden ya da diğer kaynaklardan değil de, birbirlerinden de bir çok şey öğrenebilirler. Bu nedenle öğrencilerin bağımsız çalışmaları yerine birlikte öğrenme ortamlarına girmeleri sağlanmalıdır. Bu bağlamda yapılandırmacı sınıf, yoğun bir şekilde öğrencilerin ortak çalışmalarına dayanır. Ortak çalışmanın öğrenmeye birçok katkısı vardır. Ortak çalışmaların yapılandırmacı sınıfta sıkça kullanılmasının temel sebebini Öztürk vd., “Öğrenciler öğrenme sürecinde yalnızca kendi başlarına değil, akranlarından da öğrenirler. Birbirlerinin metod ve yöntemlerinden yararlanabilir, bunları alıp kullanabilirler” şeklinde ifade eder (Öztürk vd., 2005: 21).

Akranları ile birlikte çalışan bireyler bilgilerini birbirlerine aktararak öğrenmelerini gerçekleştirir ve akranlarından da bir şeyler öğrenirler. İlk anda böyle bir yaklaşım öğretmene zor gelebilir. Bunlar öğretmenin özümsemesi gereken gerçeklerdir ve yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir öğretmenin bu gerçekleri kendi yaklaşımına uyarlaması gerekmektedir. Bunun için öğrencilerin birbirleriyle etkileşecekleri çalışmalar düzenlemelidir.

Bu bağlamda el becerileri ve doğal çevrenin gözlemlenmesi ortak deneyimler kazanmalarını sağlayabilir. Örneğin, doğa incelemesi yapmak için öğrenciler küçük gruplar halinde doğa gezilerine çıkarılır. Bu küçük gruplar kendi aralarında gözlemlerini, incelemelerini, yorumlarını yaparlar ve bunları birbirleriyle paylaşabilirler. Yapılandırmacı sınıfta hem öğretmen hem de öğrenciler bilgiyi, doğrudan ezberlenmesi gereken değişmez kalıplar olarak değil, içinde yaşadığımız dünyaya ait dinamik, sürekli değişen bir bakış açısı ve bu bakış açısını genişletme becerisi olarak görürler.

Yapılandırmacı sınıf, öğrenciye önceki bilgilerinin üzerine yenilerini inşa edebileceği ve gerçek deneyimlerden nasıl yeni bilgiler oluşturacağını anlamasında yardımcı olacak fırsatlar sağlar. Bu duruma Öztürk vd., ‘deneyerek öğrenme’ der. Deneyerek öğrenme, kişisel katılımı (bireyin katılımı), öğrenenden başlamayı (öğrenci merkezli, öğrencinin ne bildiğini dikkate alan), öğrenenin yaptığı değerlendirmeyi, öğrenen üzerindeki yaygın etkiyi içerir (Öztürk vd., 2005: 20).

Bu hususların daha iyi anlaşılabilmesi için şu örnek durumu inceleyelim: Fen ve Teknoloji dersinde, hayvanların sınıflandırılmasıyla ilgili bir konu işlenirken öğretmen, gruplar oluşturarak öğrencilere çeşitli hayvan resimlerini verir. Öğrencilerden bunları belirli bir metodolojiyle sınıflandırmalarını ister. Öğrenciler kendi sınıflandırma stratejilerini belirleyerek hayvanları sınıflandırır. Bunu yaparken bazıları hayvanların beslenme şekillerine, bazıları yaşadıkları ortama (karada, suda vb.), bazıları da omurgalı omurgasız ayırımına gidebilirler. Bu şekilde sınıflandırma kriteri olarak kullanılabilir. Daha sonra diğer gruptaki arkadaşlarıyla yöntemleri ve sınıflandırma çalışmaları hakkında fikir alışverişinde bulunabilir, tartışabilirler. En sonunda da öğrencilerden bilim adamlarının hayvanları nasıl sınıflandırdıklarıyla ilgili teoriler geliştirmeleri istenir.

Bu işler yapılırken öğretmen, her grubu tek tek dolaşır. Onların neler yaptıklarını gözlemler. “Şöyle yapsaydınız nasıl olurdu? Bunu denemeyi düşündünüz mü? Peki bu yöntemle nasıl bir sonuca ulaşırız?” vb. sorularla gerekli yerlerde öğrencilere ipuçları verir, öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmelerine ve eleştirel düşüncelerine kapı aralar. Böyle bir uygulamada öğrenciler aktiftir. Öğrenme süreci içerisinde deneyerek ve kendi geçmiş bilgilerini, tecrübelerini, kendi düşüncelerini kullanarak yeni bir şeyler öğrenmektedirler. Öğrenci, öğretmenin sorular sorması, ipuçları vermesi sayesinde istenilen bilgiye ulaşacak, böylece kendisi için anlamlı ve geçerli bir bilgi yapılandırılmış olacaktır.

Yukarıdaki örnekte de olduğu gibi, öğrenci, öğrenme sürecine katılmalı, öğrenmenin yönü üzerinde kontrolü olmalı, pratik, sosyal, kişisel veya araştırmaya dayalı problemlerle doğrudan yüzleştirmelidir. Bireyin kendi kendini değerlendirmesi, ilerlemenin ve başarının ölçülmesinde temel metottur. Öğrenciler, öğrenecekleri kavramları kullanacakları, uygulayacakları anlamlı etkinliklerde bulunmalıdır. Eğer ileride, yalnızca tekrar eden değil, üretebilen, girişimci bireyler oluşturmak istiyorsak, onların keşfederek öğrenebilecekleri ortamlar sağlanmalıdır.

Yapılandırmacı sınıf ortamında öğrenmenin gerçekleşmesi aşamasında amacına uygun olarak hazırlanmış soruların öğrenmeye katkısı büyüktür. Bu nedenle ‘soru sormanın’ önemi ile ilgili olarak Öztürk vd., şunları söyler:

“Öğretmenin en büyük görevlerinden birisi iyi “soru sormaktır”. Soru sormak, öğrencilerin ne bildiklerini anlamada, onların öğrenme sürecinde kendilerini değerlendirmelerinde, onlara farklı açılardan bakabilme imkânı sunmada ve ne yaptıklarının farkında olmalarını sağlamada büyük önem taşır. Soru sormanın yararları bunlarla da sınırlı değildir. Öğrenme öğretme sürecinin her aşamasında sorular sorulabilir/ sorulmalıdır. Burada önemli olan husus, soruların iyi seçilmesi, öğrencileri düşünmeye itmesi, onların seviyesine uygun olması ve istenilen amaca hizmet etmede etkin olmasıdır” (Öztürk vd., 2005: 20).

Görüldüğü gibi yapılandırmacı sınıflarda soruların önemi büyüktür ve soru sormanın amacı öğrencinin neyi bilip neyi bilmediğini ortaya çıkarma amacından çok, düşünceyi geliştirme, farklı bakış açılarını sunabilme, öğrenilenlerin farkına varma amaçlı olarak kullanılmaktadır ve bu sorular rastgele seçilmiş sorular değil de amaca uygun olarak hazırlanan sorular olmalıdır. Bu nedenle öğretmenler işleyecekleri konu ile ilgili sorularını önceden planlayarak öğrenme amacına uygun olarak öğrencilere yöneltmelidirler.

Yapılandırmacı sınıf ortamında öğretmenler, problemler sunar, öğrencilerin keşfetmelerini denetler, öğrencilerin merak ve ilgilerini yönlendirir, yeni düşünüş şekilleri oluşturmaya çalışır. Öğrenciler, hiçbir yönlendirme ve denetim olmadan kendi araştırmalarını kendi başlarına yapmaya kalkarlarsa, sınıfta beklenmedik sonuçların ortaya çıkabileceği muhtemeldir. Öztürk vd., konu ile ilgili anlattıkları bu duruma güzel bir örnektir: Bir 4. sınıf öğretmeni, öğrencilerine ısı kavramıyla ilgili bir deney sunar. şapkalarının, kazaklarının, battaniyelerinin ve halılarının hepsinin soğuk kış günlerinde ısı oluşturduğuna inanan öğrenciler, bu eşyaların arasına termometreler yerleştirerek sonuçları kaydederler. Üç gün sonra elbiseler hâlâ bir sıcaklık artışı göstermez. Öğrencilerden bazıları, alternatif açıklamalara ihtiyaçları olduğunu fark etmeye başlamalarına rağmen diğerleri giysilerinin ısı ürettiği düşüncesinde ısrar eder. Hipotezlerini doğrulamak için gerekirse yol boyunca giysilerini test etmeye istekli durumdadırlar. Sonuçta, öğretmen etkinlik için sınırlar koymak ve öğrencilerin kanıt arayışını yönlendirmek zorunda kalır (Öztürk vd., 2005: 20).

Bu nedenle yapılandırmacı sınıflarda öğrencinin öğrenme yükünü tek başına alacağı, öğrencinin başıboş bırakılacağı yerler olarak görülmemelidir. Çünkü bu durum öğrencilerde yanlış öğrenmelere neden olabilir. Öğretmenin öğrencileri denetlemesi, yönlendirmesi ve yol gösterici olması gerekmektedir

Yapılandırmacı öğretmenler, yalnızca bir başkasının hazır verilerine dayanmak yerine öğrencilerine deneyler sağlamak için ham verilere, birincil kaynaklara ve ilişkili materyallere başvurur. Yalnızca tek bir basılı kaynak kullanan öğretmenlerin diğer kaynaklara yönelmeleri bazı ayarlamaları gerektirebilir. Örneğin, nüfus sayımı hakkında okuma yapmak yerine, öğrenciler nüfus sayımı sonuçlarını inceler ve yorumlar. Daha da iyisi, kendileri küçük bir nüfus sayımı planlayarak kendi verilerini toplayıp sonuçları yorumlarlar. Böylelikle öğrenciler bilgiyi ezberlemek yerine günlük yaşama uyarlarlar ve bu şekilde anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlanır (Öztürk vd., 2005: 20).

Yeni bir tecrübe yaşadığımız da bunu ya önceki deneyim ve bilgilerimizle ilişkilendiririz ya da yeni bilgiyi dışlarız. Her iki durumda da bilgimizi kendimiz oluştururuz. Bunu yapabilmek için de sorular sormamız, araştırmamız ve bildiklerimizi değerlendirmemiz gerekmektedir. Bilgiye bu şekilde bakılınca öğrenme; yapılandırmacı sürecin oluşması ve sınıfın dışındaki çevreye aktarılabilmesi için hayatın kendisini yansıtan zengin bir içeriğe yerleştirilmelidir. Bu nedenle sınıf ortamında yapılandırmacı bakış açısıyla çok farklı öğretim uygulamaları düzenlenebilir. En genel anlamda bu uygulamaları Öztürk vd., şu şekilde ifade eder:

“Yapılandırmacı sınıf ortamı, deneyler, gerçek hayat problemleri vb. kullanmalarını desteklemek şeklindedir. Böylece daha fazla bilgi oluşturulmuş olur. Ardından da öğrencilerin ne yaptıkları ve anlayışlarında nasıl değişiklikler olduğu üzerine konuşularak geribildirimler verilir. Neler öğrenildiği ve bunların nasıl öğrenildiği üzerine konuşmak gerçekten önemlidir” (Öztürk vd., 2005: 22).

Yapılandırmacılık öğrenilenleri sınıf ortamından gerçek dünyaya taşımaktadır. Bu nedenle sınıf ortamında bilgiyi uygulamaya yönelik olan deneylerden yararlanmayı ve gerçek hayat problemleri üzerinden düşünerek bu problemlere gerçekçi çözümleri üretilmesini destekler. Bu durum öğrencilerin öğrencilerin bilgiyi oluşturmalarına olanak sağlar. Ayrıca öğrencilerle öğrenilenler üzerine konuşmak öğrencide bilişsel olarak farkındalık yaratır. Öğrenci neyi öğrendiğini bilir, öğrendiklerinin farkına varır. Öğrendiklerinin farkına varan bireyde yeni öğrenmelere karşı istek oluşur.

Sonuç olarak yapılandırmacı sınıftaki öğrenciler, kendilerini ve yöntemlerini sürekli olarak sorgulayarak ideal birer “uzman öğrenen” olurlar. Bu durum, onlara öğrenmeyi

sürdüremeleri için sürekli gelişen bir araç sağlar. Çünkü öğrenme, yalnızca sınıfta olup biten bir şey değildir. O, hayat boyu devam eder (Beşikten mezara kadar...). Öğrenciler iyi yapılandırılmış bir sınıf ortamıyla nasıl öğreneceklerini öğrenirler (öğrenmeyi öğrenmek). Klasik ama en güzel tanımıyla bu “balık vermek değil, balık tutmayı öğretmektir”. Kullanılan tüm yöntemlerde ortak olan yapılandırmacı yaklaşımın en temel amacı şudur: Öğrencilerin nasıl öğreneceklerini anlamalarına yardımcı olmak. Yani, onların “balık tutmayı” öğrenmelerine yardım etmektir. Öğrenmeyi öğrenen bir bireyin, hayatı boyunca öğrenmeye zorlanmadan devam edebileceği ve sürekli yeni şeyler öğrenmeye çalışacağı ortadadır.

Çağımızın en belirgin özelliği sürekli yeni teknolojilerin ortaya çıkması ve bu yeniliklerin insan yaşamını her yönden etkilemesidir. Bugün evlerde, işyerlerinde, iletişimde vb., birçok şey teknolojinin izlerini taşımaktadır. Yaptığımız her işte yeni teknolojilerin etkisini açıkça görmekteyiz. Teknoloji her alana etki ederken eğitim de geri kalması düşünülemez. Teknolojinin eğitim alanına yansımaları olduğunu Gürol, şöyle ifade eder:

“Günümüzde teknoloji, tekno kültür olarak adlandırılacak e-mail, bilgisayar konferansı, video-konferans ve grup yazılımları ile öğrencilerin gerçek dünya etkileşimlerinde bulunmasına olanak vermektedir. Artık bilgisayar tabanlı bilgi teknolojilerinin toplum üzerindeki etkisi, bütün kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarının da yapısını değiştirmektedir” (Gürol, 2002: 168-169).

Teknoloji çağımızın eğitim kurumlarında da kullanılmakta ve bu da kurumların yapısını değiştirmektedir. Öğrencilere teknolojik araç kullanımı hakkında bilgilendirmeli ve uygulamalı olarak derslerde bu araçlardan faydalanmalıyız. Bu da sırası başında oturup, öğretmeni dinleyen, not alan öğrenci rolünü değiştirmektedir. Buradan hareketle yapılandırmacı kuramın desteklediği uygulama, sınıflarda teknolojinin kullanılmasıdır. Tezci ve Gürol’a göre:

“Yapılandırmacı öğretim tasarımında teknoloji, problem çözmeye işbirlikli süreçlerle bilginin öğrenciler tarafından oluşturulmasını, öğrenmenin ilgili ve anlamlı bağlamlarda olmasını ve öğrenmeyi öğrencilerin kendi deneyimleriyle ilişkilendirmesini sağlar” (Tezci ve Gürol, 2001: 154).

Teknolojinin yaşamımıza kolaylıklar getirmesi, bilgiyi de hazır olarak öğrenciye sunmak anlamına gelmemelidir. Teknoloji, öğrencilerin fikirlerini sunmada, başkalarıyla iletişim kurmada, araştırmada, keşfetmede, bilgiyi oluşturmada ve ürünler meydana getirmede araç olarak kullanılır. Öğrencilerin işbirlikli çalışmasını, öğrenmesini, bilgiyi paylaşmasını sağlar. Bireylerin bilgiyi ön bilgi anlayışlarına dayalı olarak oluşturduğu anlayışı çerçevesinde; teknoloji özellikle bilgisayar ve internet teknolojilerinin etkileşimlilik özelliği ve ayrıca sağladığı yapılandırılmamış çevrelerle öğrenmeye destek verir. Öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmaları için kolaylaştırıcı ve rehber olarak hareket eder. Öğrenmeyi bireysel ve sosyal boyutunda destekler.

Jonassen, sınıflarda teknolojinin kullanılmasına ilişkin olarak örnekler vererek sınıfta teknoloji kullanımına ait açıklamalarda bulunmuştur. Gürol'un Jonassen'den aktardığı üzere:

“Öğrenciler kendi seçtikleri yolda kendi bilgilerini inşa etme yeteneğine ve özgürlüğüne sahip olma gereksinimindedir. Bu açıdan, teknoloji kullanımının öğrenme-öğretme ortamlarında yararlı olup olmadığını tartışmak yerine eğitimin etkili olarak gerçekleştirilmesinde teknolojinin nasıl kullanılabileceğini ele almak gerekmektedir. Teknolojik olanaklar kullanılarak yapılandırmacı etkinlikler kolaylıkla oluşturulabilir. Örneğin, “örümcekler” hakkında bir televizyon programını izleyip konuyu keşfetmeye, onu tartışmaya, onun hakkında yazı yazmaya ve konuyu bir başka konu ile ilişkilendirmeye çalışabilirler. Bu noktada bir televizyon programından yola çıkılarak bir çok etkinlik düzenlenebilir. Bu duruma benzer olarak öğrenciler internette bir konu hakkında bağımsız keşfetme biçimine yönlendirilebilirler” (Gürol, 2002: 167).

Teknolojiden etkili olarak eğitimde kullanılmak isteniyorsa, teknolojiden faydalanarak öğrencileri keşfetmeye, araştırmaya, sorgulamaya yönlendirmek gerekir. Bu sayede öğrencinin bilgisini yapılandırması sağlanır. Bunun gerçekleşebilmesi için de yapılandırmacı öğretmenler, teknolojiyi, öğrencilerin en iyi yararlanabileceği şekilde kullanmalıdırlar.

Farklı görüşlere sahip olan geleneksel ve yapılandırmacı sınıf ortamı teknolojiyi kullanma bakımından da birbirinden farklı uygulamalara sahiptir. Bu farklılığı Alkan vd., şöyle ifade eder:

“Nesnelci görüŖ temelinde geliŖmiŖ olan geleneksel öğretme-öğrenme süreçleri tasarımı (öğretim tasarımı) anlayıŖında, öğretim etkinlikleri sırasında içerik bilgisinin bir takım ortamlarla öğrencilere dağıtımı genelde teknolojik araç ya da sistemlere yüklenen bir iŖlevidir. Teknolojik ortamlar bu anlayıŖta daha çok bilgi aktarma yani öğrenme görevini yüklenmiŖlerdir. Oysa yapılandırımcı anlayıŖta teknolojinin görevi, öğrenciyi desteklemek ve kolaylaŖtırmaktır” (Alkan vd., 1995: 57).

Sınıflarda teknolojiyi kullanmak geleneksel sınıflardaki gibi bilgiyi aktarmak Ŗeklinde görülmemelidir. Geleneksel sınıflarda bilgiyi aktarma teknolojik aletler kullanımı ile gerçekteŖtirilir. Bu da bilgiyi öğrenciye aktarmaktan öteye gitmeyeceği için öğrenciler bilgilerini yapılandırıamaz. Teknolojiyi kullanarak öğrencinin düŖünmesini, keŖfetmesini sağlayacak imkanlar yaratmak gerekir. Bu nedenle yapılandırımcı sınıfta teknoloji kullanımı geleneksel sınıflardan farklılıklar içerir. Yapılandırımcı sınıflarda teknoloji kullanımı, öğrencinin öğrenme görevini kolaylaŖtırmaktır. Aynı zamanda teknoloji, öğrenciye bilgiyi yüklemek değil de bilgiyi yapılandırmasında yardımcı olmak amacındadır.

İletiŖim ve bilgi çağında yaŖadığımız yüzyılın ileri teknolojileri her alanda olduğu gibi eğitim alanında da çok önemli deđiŖimlere neden olmaktadır. Eğitim ve öğretim materyallerinin yenilenmesi ve bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek hale getirilmesi gereklidir. Bununla birlikte sınıf içinde bu teknolojileri nerede ve ne zaman kullanabileceğini bilen öğretmenlerin varlığı da Ŗarttır. Yalnız teknolojiyi sınıflarda kullanmak demek, öğrencilere bilgileri, teknolojik aletler sayesinde, zihinlere yüklemek demek değildir, bu aletlerden yararlanarak onların keŖfetmelerini, düŖünmelerini sağlamaya çalıŖmaktır. Sonuç olarak günümüzde teknoloji doruk noktasında iken, bu teknolojiden yapılandırımcı sınıfları uzak tutmak, sınıfı gerçekteŖ yaŖamdan soyutlamak olur. Bu nedenle yapılandırımcı sınıflarda, teknoloji kullanımı gereklidir.

Yapılandırımcı sınıf ile geleneksel sınıf ortamı arasında farklar bulunmaktadır. Yapılandırımcı sınıf ile geleneksel sınıf ortamları arasındaki farklılıkları vermek, yapılandırımcı sınıf ortamını daha iyi tanımamızı sağlayacaktır. Perrenoud’dan aktaran Aytunga bu iki sınıf ortamı arasındaki farkları Ŗöyle ifade eder:

“Yapılandırmacı öğrenme ortamları, geleneksel yaklaşıma zıt bir paradigma ortaya koyar. Geleneksel öğretimde, öğretmen ve konu merkezli yaklaşım izlenirken, yapılandırmacı ortamlar öğrenci merkezlidir. Öğrenme amaçlarını belirleme sorumluluğu öğretmene bırakılmaz öğrencilerle paylaşılır” (Oğuz, 2004: 191).

Yapılandırmacı öğrenciler, sadece öğrenme amacını gerçekleştirmek amacıyla sınıfta bulunmazlar aynı zamanda niçin öğreneceklerini, amaçlarının ne olduğunu bilirler. Öğrenme amaçlarını kendileri belirleyebilirler. Öğrenci merkezli olan yapılandırmacı öğrenme ortamları geleneksel öğretim ortamlarından ayrılır. Çünkü yapılandırmacı ortamlarda öğrenme öğrenci merkeze alınarak yapılır. Öğrencinin öğrenmesi ile ilgili istekleri, amaçları ve sorumlulukları bulunur. Fakat geleneksel eğitim ortamlarında öğretme görevini öğretmen üstlenmektedir. Bu da öğretmeni merkez alan, işlenen konu üzerinde yoğunlaşmış, öğrencinin öğrenme amaçlarını belirlemeden yoksun bırakıldığı ortamları meydana getirir.

Brooks & Brooks, geleneksel sınıfları anlatarak, yapılandırmacı sınıf ortamı arasındaki farklılıkları şöyle belirtir:

“Geleneksel sınıflarda gerçekleşen iletişimde öğretmenin konuşması baskın bir rol üstlenir, zira bilgi vermek durumundadır, bu iletişimin diğer baskın karakteri ise ders kitabıdır. Ders kitabındaki bilgi öğrencinin düşüncesi ve konuşması gerekenleri belirlemektedir. Dolayısıyla öğrenen kendi yaratma sürecine girmez, sadece ders kitabındaki kavramları tekrarlar, bu sürece kendi düşüncelerini katmak istediğinde bu sefer de kendi düşünme şekli doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmekte ve bu da öğrenenin sınıf toplumu içinde risk almasını engellemekte, tek doğrulu bir bağlam içinde farklılığa yer verilmemektedir. Buna ek olarak öğrenene kendi varlığının dışında belirlenmiş, onun da bilmesi ve öğrenmesi gereken bir dünya olduğu görüşü yerleştirilmektedir. Kendi yaratıcılığı ve düşünme şekilleri yok farz edilmektedir”. Geleneksel sınıflarda öğrenme, öğrenenlerin yeni sunulan bilginin tekrarlaması veya taklit etmesi üzerine kurulur, yapılandırmacı kurama göre düzenlenen sınıflarda ise öğrenme, yeni bilginin öğrenen tarafından içselleştirilmesi, tekrar şekillendirilmesine dayanır” (Brooks & Brooks, 1999: 11-13).

Geleneksel sınıflarda öğretmen merkezdedir. Bilgi bireylerin dışında zaten vardır ve bilgi kaynağı olarak görülen öğretmen ve ders kitabı öğrencilerin bilmesi gerekenleri aktarır. Öğrenci aktarılan bilgileri tekrarlar. Öğrenmenin de nasıl gerçekleşeceği açıktır, sunulan bilgilerin tekrar edilmesidir ve yaratıcılık engellenmiş olur. Bu tarzda bir düşünce de

öğrencinin düşüneceklerini belirli sınırlar içine yerleştirir ve öğrencinin kendi fikrini oluşturmasına imkan tanımaz. Bu durumda yapılandırmacı sınıflardaki gibi demokratik bir ortamın varlığından söz edilemez. Oysa yapılandırmacı sınıflarda bilgi aktarılmaz ve tekrarlanmaz, öğrenci bilgiyi özümser ve kendine ait anlamlar oluşturur. Kendine ait anlam oluşturma farklı düşünme şekillerinin oluşmasına ve yaratıcı olmaya destek verir.

Geleneksel eğitim ortamında bu tür bir eğitimin nasıl değerlendirileceğine ilişkin olarak Can, şunları belirtmektedir:

“Öğrenenin gereksinimlerine göre yapılmayan eğitimde, sınavlarda başarı ve başarısızlık en temel ölçüt olarak kabul edilmekte, sınıf içinde öğrenilen bilginin öğrenen tarafından gerçek hayatta ne kadar kullanabildiği sorgulanmamaktadır. Böyle durumlarda, değerlendirmenin sınavlar ve testler aracılığıyla yapılması öğrenenlerin amaçlarına ulaşmak için kısa zamanda işe yarayacak yolların, kuralların ve hafızanın çok önemli olduğu düşüncesi yerleşmiş olur. Ancak belirli bir sınavda işe yarayan yolların birkaç ay sonra öğrenenlere sorulması ve bunların hatırlanması, uygulanması arasındaki ilişkinin ne yönde olabileceği düşünülmemektedir” (Can, 2004: 46).

Geleneksel eğitim sisteminin temelinde nesnelci görüşün varlığından birinci bölümde bahsedilmişti. Nesnelcilere göre ise bilgi dış dünyadan bağımsız olarak vardı. Bilgi bireylere aktarılabilirdi, öğrenme de bu yolla gerçekleşiyordu. Bu nedenle öğrenmenin sunulan bilgileri tekrar etme yolu ile gerçekleştiğini savunan geleneksel sınıflarda öğrenilenlerin sınanması da sınavlar ya da testler aracılığı ile yapılır. Sınavlar ve testler ile kısa zaman içinde ezberlenen bilgiler ise tekrar edilmediği zaman unutulur.

Sonuç olarak geleneksel ve yapılandırmacı sınıf ortamları eğitim programı, öğretmen ve öğrenci rolü, ders araç gereci, öğrenmelerin sınanması vb. bir çok bakımdan farklılıklar içerir. Geleneksel sınıflar ile yapılandırmacı sınıflar arasında bulunan farkları ve eğitim durumlarını tablo halinde sunmak, yapılandırmacı sınıflar ile geleneksel sınıflar arasındaki farkı daha iyi görmemizi sağlayacaktır. Bu nedenle tablo 2’de ve tablo 3’te geleneksel eğitim ortamları ve yapılandırmacı eğitim ortamları karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 2. Geleneksel ve yapılandırmacı sınıf ortamlarının karşılaştırılması.

Geleneksel Sınıflar	Yapılandırmacı sınıflar
Eğitim programı temel becerilerin kazanılmasına ağırlık verir ve parçadan bütüne doğru işlenir.	Eğitim programı, önemli kavramları vurgular, ilerleme bütünden parçaya doğru işlenir.
Önceden hazırlanmış bir öğretim programa sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur.	Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar.
Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, ders kitapları ile sınırlıdır.	Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, geniş ölçüde birincil derecedeki kaynaklara bağlıdır.
Öğrenciler, öğretmenin bilgiyle dolduracağı “boş kutular” veya “boş depolar” olarak algılanırlar.	Öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumlu olan, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam veren ve bu nedenle de öğretimde aktif olan bireyler olarak algılanırlar.
Öğretmenler, bilgiyi öğrencilere aktaran yegane kaynak olarak algılanırlar.	Öğretmenle, öğrenme sürecinde bir öğrenen olarak, öğrencilerle karşılıklı etkileşime girerler ve öğrenme çevresini düzenlerler.
Öğretmenler, öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için sorulara kesin ve tek doğru cevap beklerler.	Öğretmenler, öğrencilerin belli bir konu hakkında çeşitli görüş ve fikirlerini anlamak için çaba sarf ederler.
Öğrenci değerlendirilmesi, tamamıyla öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve genellikle testlerle eğitim programının sonunda gerçekleştirilir.	Öğrenci değerlendirilmesinin öğretim sürecine entegrasyonu sağlanır ve değerlendirme eğitim programı devam ederken öğretmen gözlemleri veya öğrenci çalışmalarının toplanması ve sergilenmesi gibi çağdaş yaklaşımlarla gerçekleştirilir.
Öğrenciler, sınıfta genellikle yalnız çalışırlar.	Öğrenciler, sınıfta genellikle grup içinde ve diğerleriyle birlikte çalışırlar.

(Kaynak: Saban, 2004: 178).

Tablo 3. Geleneksel ve yapılandırmacı eğitim durumlarının karşılaştırılması.

Geleneksel model	Eğitim durumları	Yapılandırmacı model
Öğretmen	Konuyu belirlemek	Öğrenci
Yok	Konunun uygunluğunu belirlemek	Var
Öğretmen	Soruları sormak	Öğrenci
Öğretmen	Kaynakları belirlemek	Öğrenci
Öğretmen	Kaynakları bulmak	Öğrenci
Öğretmen	Gerekli insan kaynakları ile bağlantı kurmak	Öğrenci
Yok	Değişik değerlendirme teknikleri kullanmak	Var
Yok	Öğrencilerin kendini değerlendirmesi	Var
Yok	Öğrenmede sorumluluk üstlenme	Var
Yok	Kavram ve becerileri yeni durumlara uygulayabilme	Var
Yok	Öğrenmenin okul ortamı dışına taşınması	Var

(Kaynak: Özden, 2004: 64).

3.4. Yapılandırmacılık Temelinde Sınıf Yerleşim Düzenleri

Öğrencilere gereken bilgi, beceri ve anlayışları kazandırmada sınıfın fiziksel durumu önemlidir. Bu kısımda yapılandırmacı sınıfın fiziksel durumu üzerinde durulacak, özellikle de sınıf sıralarının düzeni hakkında açıklamalar yapılacaktır.

Bir sınıfın fiziksel organizasyonu hakkında Saban “sınıfın fiziksel organizasyonu sınıftaki öğrenmenin dinamiğini etkileyen en önemli etmenlerden birisidir” der (Saban, 2004: 177). Özden ise “sınıf ortamının fiziksel özellikleri öğrenme-öğretme üzerinde önemli bir etkiye

sahiptir” görüşünü savunur (Özden, 2002: 49). Bu nedenle, sınıf yerleşim düzeni, benimsenen eğitim anlayışı ve diğer yapısal düzenlemelerin göstergesidir.

Yapılandırmacı sınıflarda öğrenme görevini üstlenen öğrencinin kendisidir. Bu nedenle sınıfta bilgilerin öğretmen tarafından aktarımı yerine öğrenci tarafından oluşturulmasını sağlayacak fiziksel bir ortam oluşturulmalıdır. Özer, yapılandırmacılık açısından sınıfın fiziksel özelliklerini “öğrenci merkezli ve esnek öğrenme ortamlarını kapsayacak biçimde olmalıdır” şeklinde belirtir (Özer, 2001: 164).

McKeinze, Bal, Keleş ve Erbil’den, aktaran Özden, sınıf yerleşim düzenlerini şöyle sıralar: Sınıf ortamında öğrencilerin etkin olabilmesi sınıfın esnek yapılanmaya olanak vermesiyle sağlanabilir. Bunun için gerektiğinde sınıfta farklı yerleşim düzenleri yapılabilir. Sınıf yerleşim düzenleri; bireysel yerleşim düzeni, U yerleşim düzeni, sıralı yerleşim düzeni, küme yerleşim düzeni ve yuvarlak masa yerleşim düzeni olarak sayılabilir, der (Özden, 2002: 50-52).

Bu sınıf yerleşim düzenlerinin belirgin özellikleri şöyle açıklanabilir: Bireysel yerleşim düzeninde, öğrencilerin tek başına kullanabildikleri masa ve sandalyeleri vardır. Öğrenciler, öğretmenle ve kendi aralarında farklı amaçlar için bir araya gelebilirler. Öğrenci merkezli bir yerleşim düzenidir. Sıralı yerleşim düzeninde, öğrenciler sıralarda arka arkaya otururlar. Öğretmen merkezli bir yerleşim düzenidir. Sınıftaki etkileşim çoğunlukla tek yönlüdür. Küme yerleşim düzeni, öğrenci-öğrenci etkileşimin yoğun olduğu, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olduğu öğrenci merkezli bir yerleşim düzenidir. Öğrenciler gruplar halinde otururlar. Yuvarlak masa yerleşim düzeni ise, öğrencilerin geniş bir masa etrafında birbirlerini görerek ve daha kolay iletişime girerek oturdukları bir yerleşim düzenidir.

Günümüzde sınıf düzenlemesinde sıralar arka arkaya dizili biçimdedir. Böyle bir sınıfta öğretmen ve öğrenci rollerinin ne olduğu belirlidir. Öğretmen ve öğrenci etkileşimi ise sınırlıdır. Bu nedenle öğrenme öğretme ortamı öğrencilerin birbirinin sırtını görecektir şekilde düzenlenmemeli, kolayca hareket edebilecekleri, birbirleriyle, öğretmenle etkileşimde bulunacakları şekilde düzenlenmelidir.

Piaget ve diğer eğitim uzmanları öğrenmenin sosyal bir süreç olduğundan bahseder. Bilişsel gelişim sosyal ortamlarda gelişir. Sosyal yapılandırmacılıkta da bilgilerin

yapılandırılmasında sosyal etkileşimin önemini görmüştük. Bu verilen bilgi ışığında yapılandırmacı sınıfta öğrenci etkileşiminin yüksek olması, öğrenci merkezli eğitim uygulanması, nedeniyle küme yerleşim düzeni, yuvarlak masa yerleşim düzeni ve U yerleşim modelleri uygulanması önerilir.

3.5. Yapılandırmacı Öğretim Teknikleri

Yapılandırmacı öğrenme kuramının, öğrenmeye getirdiği farklı yaklaşım, öğretim tekniklerinde de değişikliğe gidilmesine neden olur. Geleneksel sistemde sıkça kullanılan düz anlatım ve soru cevap yöntemleri, yapılandırmacı kuramda yerini daha çok öğrenciyi merkeze alan ve öğrenciyi araştıran, düşünen, uygulamaya geçiren bireyler haline getiren tekniklere bırakır. Yapılandırmacı kuramın uygulandığı eğitim ortamlarında, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almaları nedeniyle, sınıf içinde etkin olmalarına olanak sağlayan öğretim tekniklerinden yararlanılması gerekir. Bu kısımda yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak seçilen öğretim tekniklerine örnek verilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre seçilebilecek öğretim tekniklerini Yaşar, “işbirliğine dayalı öğrenme tekniği, probleme dayalı öğrenme tekniği, örnek olay incelemesi tekniği, rol oynama tekniği” kullanılmasını söyler (Yaşar: 1998, 71). Şaşan ise “drama, proje çalışmalarının yapılandırmacı öğretim tekniklerinden olduğunu belirtir” (Şaşan, 2002).

Yavuz, “öğretim tekniklerinin belirlenmesinden sonraki aşamada öğretim etkinlikleri hazırlanır” der (Yavuz, 2005: 36). Öğretim teknikleri öğretmen tarafından belirlendikten sonra, öğrencilerle birlikte karar alınarak seçilen öğrenme etkinlikleri sınıfta yapılır.

Saban etkinliği “hedef davranışlara ulaşma amacıyla öğrenme öğretme sürecini zenginleştiren ve öğrenmelerin kalıcılığını artıran sınıf içi-dışı faaliyetler” olarak tanımlar (Saban, 2004: 4). “Öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretme etkinliklerinin payı büyüktür” (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998: 31). Ekler kısmında gerek önbilgileri tanımlamada gerek değerlendirme aşamasında kullanılacak sınıf içinde yapılabilecek çeşitli etkinliklere yer verilmiştir.

Öğrenenler, bilgiyi yapılandırmada her konuya, alana ya da öğrenene göre düzenlenmiş olan farklı etkinliklerde yer alırlar. Yapılandırmacılık yaklaşımında amaç, öğrenenlerin ne yapacaklarını önceden belirlemek değil, bireylere araçlar ve öğrenme materyalleri ile öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermeleri için fırsat vermektir. Bu amaçla, yapılandırmacı öğrenme yöntemlerine değinilecektir. Burada verilen öğretim teknikleri, yapılandırmacı felsefeyi benimsemiş olan, örnek tekniklerden birkaçıdır. Öğretim teknikleri belirlenmesinin ardından seçilebilecek örnek öğretim etkinliklerine ek II'de yer verilmiştir.

3.5.1. Etkin Öğrenme

Yapılandırmacı görüşte olan öğrenme tekniği olan etkin öğrenme adından da anlaşılacağı gibi, öğrenciyi öğrenmede etkin hale getirir. Etkin öğrenme hakkında Demirel şunları söyler: Etkin öğrenme, bireyin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlama yaklaşımıdır. Bu yaklaşımla öğrenciler pasif alıcı olmaktan kurtulur ve kendileri öğrenerek yaşamlarını şekillendirmeye çalışırlar. Bu yola öğrenciler etkin öğrenme sürecinde karar verme, sorumluluk alma ve özellikle öğrenmeyi öğrenme olanağına kavuşurlar (Demirel, 2000: 210).

Etkin öğrenmenin temel düşüncelerini Açıkgöz şu şekilde belirtmiştir:

- Öğrenen, öğrenme sürecinin aktif bir üyesidir.
- Öğrenme birikimli bir süreçtir.
- Öğrenmede çevreyle aktif etkileşim önemlidir.
- Öğrencinin öğrenme becerileri geliştirilir.
- Öğretimsel işler önemlidir (Açıkgöz: 2003: 47).

Yapılandırmacı öğrenmede de üzerinde durulan öğrenciyi merkeze alma ve pasiflikten kurtarıp aktif hale getirme vb. etkin öğrenmede de geçerli olması nedeniyle yapılandırmacı öğrenme uygulamalarında kullanılan teknikler arasında sayılır.

3.5.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirlikli öğrenme, basitçe; öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir. İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıflar, öğrencilerin ne tek tek ya da gruplar halinde yarıştıkları ne de sıralar halinde oturup öğretmeni dinledikleri, bireysel çalışma yaptıkları yerlerdir. Tersine işbirlikli sınıflar, öğrencilerin küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde buldukları öğretmenin de grupların arasında dolaşarak gereksinin duyanlara yardımcı olduğu yerlerdir (Açıkgöz, 2003: 336).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin bir başka tanımını, Saban'ın alıntılıdığı gibi Johnson ve Halubec: “Öğrencilerin kendi ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışma sağlayan, küçük grupların öğretimsel kullanımı olarak tanımlamışlardır” (Saban, 2004: 137).

İşbirliğine dayalı öğrenme ortamları rekabetten uzak ortamlardır. Öğrenciler bilgilerini bir diğerinin bilgisiyle yarıştırmazlar. Bilgi, işbirlikçi sınıflarda paylaşılır. Bununla birlikte öğrenciler sadece kendilerinin öğrenmelerini değil grubundaki diğer arkadaşlarının da öğrenmelerini önemserler. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımında öğretmen, takımların oluşumunu ve tamamlanacak öğrenme görevlerini yapılandırıp düzenlediğinden, bilginin tek kaynağı ya da aktarıcısı rolünden çok, danışman ve yönlendirici rollerini üstlenmektedir. Asıl önemli olan takımların kendi içinde tartışmaları, tartışmaları genişletmeleri ve herkesin kendi özelliklerini işe koşarak belirlenen ortak hedefe ulaşmalarıdır (Çalışkan, 2000: 80).

Demirel, işbirliğine dayalı öğrenme modelinin temel ilkelerini şu şekilde sıralamıştır;

- Gruplar en az iki kişiden en çok beş ya da altı kişiden oluşur ve öğrenme bu küçük gruplarda gerçekleşir.
- Öğrenmede öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri önemli rol oynar.
- Öğrenciler arası yarışmadan çok gruplar arasındaki yarışma önemlidir.
- Öğrencilerin başarıları ya da başarısızlığı bireylerden çok gruplara aittir.
- İşbirliğine dayalı öğrenme sınıftaki farklı yetenek ve kişilik özelliğine sahip öğrencileri bütünleştirir ve dostluk duygularını artırır.

- Bu öğrenme modeliyle öğrencilerin sadece bilişsel yönleri değil duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir (Demirel, 2000: 219).

İşbirliğine dayalı ortamlarda akranlardan öğrenme ve sosyal etkileşim kurma gerçekleşir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamlarında işbirlikli öğrenme yaklaşımı kullanılmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında yapılacak etkinliklerin çoğu işbirlikli gruplarda gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler projelerini, deneylerini, sunularını, araştırmalarını oluşturulan gruplar içerisinde, öğretmen rehberliğinde ve bilgi alışverişi ile gerçekleştirirler.

3.5.3. Çoklu Zeka

“Gardner çoklu zeka teorisi ile zeka konusuna geniş bir görüş açısı kazandırarak insanların farklı şekillerde sahip oldukları yetenekleri, potansiyelleri ve kabiliyetleri ‘zeka alanları’ olarak adlandırmıştır” (Saban, 2004: 4).

Gardner, çoklu zeka kuramını geliştirirken, dünyaya baktığını ve şu soruları sorduğunu belirtmektedir. İnsanların dünyada yaptıkları şeyler nelerdir? Cerrah olmak nedir? Politikacı olmak nedir? Sanatçı ya da heykeltıraş olmak nedir? Bunları yapmak için nelere gereksinim vardır? (Açıkgöz, 2003: 283). Gardner, bu sorular yoluyla incelemeler yaparak çoklu zeka kavramının ne olduğu üzerine çalışmalar yapmıştır ve sekiz farklı zeka türüne ulaşmıştır.

“İnsanlar bir veya birden fazla zeka bölümüne sahiptirler. Nadiren istisna insanlarda zekaların hemen hepsi aynı derecede aktiftir” (Yavuz, 2005:17) Örneğin, bazılarımızda bedensel-işsel zekalar baskınken, bazılarımızda, sosyal-sözel-müziksel zekalar baskın olabilir.

Yaşamda hiçbir aktivite yoktur ki tek bir zeka bölümü içersin. Yaptığımız çok basit işlerde bile farklı zeka bölümlerini kullanırız. Örneğin bir insana yol tarif ederken, sözel anlatımınız, çizgilerinizle ya da hareketlerinizle yolu tarif edersiniz. “Bir futbolcu, hem Görsel-Mekansal hem de Kinestetik-Bedensel zekasını etkili bir biçimde kullanır” (Yavuz, 2005:18).

Geleneksel öğretimde öğrencilerin hepsinin sözel-dilsel ya da mantıksal/matematiksel zekası gelişmiş olarak kabul edilir. Öğrencilerin her şeyi okuma, yazma, not alma, dinleme, problem çözüme gibi etkinlikler yolu ile öğrenebileceği düşünülür. Ama bu durumda diğer zeka türüne sahip öğrenciler için dersler çekilmez hale gelir. Örneğin, bedensel-kinestetik zekaya sahip olan öğrenciler için dört beş kere anlatacağımız bir şeyi hareketlerle daha çabuk anlatabiliriz.

Çoklu zeka kuramında sekiz farklı zeka türü tanımlanmıştır. Sekiz farklı zeka türü ve özellikleri Selçuk, Kayılı ve Okut tarafından şu şekilde özetlenmiştir: Sözel-Dilsel Zeka, Dinleme becerisi yüksektir, kelime oyunlarını sever, iyi bir fıkra anlatıcısıdır, kitaplarla iç içedir, sözel olarak iyi iletişim kurar, iyi bir kelime hazinesi vardır, yazmaktan hoşlanır, iyi bir hafızası vardır. Mantıksal-Matematiksel Zeka, Zihinden işlemleri kolayca yapar, güçlü bir muhakemesi vardır, kategorileri, ilişkileri fark ederi açıklar, bilgiler arasına bağlantılar kurar, rakamlarla ilgili işlemleri yapmaktan hoşlanır, matematik oyunlarından zevk alır, soyut ve kavramsal düşünebilir, sebep-sonuç ilişkilerini kolayca anlar. Görsel-Uzamsal Zeka, harita, tablo ve diyagramları kolayca okur, arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurar, resim, sanat etkinliklerinden hoşlanır, yaşına oranla daha iyi resim çizer, görsel sunuları tercih eder, bulmaca çözmekten hoşlanır, resimlerden daha fazla öğrenirler, kitap ve defterlerini çizer, nesnelerin yerini bilirler.

Müziksel-Ritmik Zeka, şarkıların melodilerini hatırlar, güzel şarkı söyler, müzik aleti çalar, ritmik konuşur ya da hareket eder, farkında olamadan mırıldanır, çalışırken masaya vurarak ritim tutar, çevresel gürültülere duyarlıdır, müzik dinleyerek çalışmayı sever, öğrendiği şarkıları sınıfta söyler. Bedensel-Kinestetik Zeka, duygularını vücut diliyle ifade eder, boya ve hamurla oynamayı sever, nesnelere parçalayıp bütünleştirmeyi sever, kas gelişimi mükemmeldir, bir veya daha fazla sporla uğraşır, otururken elleri veya ayakları ile oynar, yerinde duramaz. Doğa Zekası, hayvanlara karşı çok meraklıdır, açık havada olmaktan hoşlanır, bahçe işlerini sever, varlıkları sınıflandırmaya meraklıdır, farklı bitki ve hayvanlara meraklıdır., doğa dergilerini okur ve belgeselleri izler, doğa olaylarına meraklıdır, doğayla baş başa kalmayı sever.

Kişiler Arası Zeka, sosyal ilişki kurmaktan hoşlanır, doğal bir lider olarak görünür, problemi olan arkadaşlarına öğütler verir, organizasyonların baş elemanıdır, bir şeyler anlatmaktan hoşlanır iki veya daha fazla yakın arkadaşı vardır, başkalarını düşünür,

diğerleri onu arkadaşlık için arar. İçsel Zeka, bağımsızlık duygusu güçlüdür, güçlü ve zayıf yönlerini tanır, gerçekçi amaçlar oluşturur, kendinin iyi motive eder, hobileri vardır, kendi başına çalışmayı tercih eder, ne hissettiğini doğru bir şekilde söyler, hatalarından ve başkalarından öğrenebilir, öz saygısı yüksektir (Selçuk vd., 2001: 43-76).

Yapılandırmacı öğrenme öğrencilerin öğrenme biçimlerini önemser. Öğrenme yaşantıları, her öğrencinin farklı zeka türlerine sahip olduğu ve farklı şekilde öğrenebilecekleri görüşüne dayalı olarak düzenlenir. Günümüzde yapılandırmacı öğrenme ile birlikte önemi artan bir kuramdır.

3.5.4. Problem Çözme

Problem, bireyi rahatsız eden ve çözüm bekleyen maddi, manevi her şey olabilir. İnsanlar yaşamları boyunca her zaman problem ile karşı karşıya kalabilirler. Öğrenciler için de dersler birer problemdir. Her ders, yaşamda karşılaşılan problemler ile baş edebilmek için vardır aslında. Bu nedenle öğrencilere problem çözebilme yetisi okulda kazandırılmaya çalışılmalıdır. Öğrencinin her karşılaşacağı problemi okul ona öğretmez. Bu nedenle öğrenciler problem çözme yöntemi ile hayata hazırlanmalı ve problemlerle baş edebilmeyi öğrenmelidir.

Saban'nın alıntılacağı gibi Torp ve Sage, problem çözmeye dayalı öğrenmeyi şöyle tanımlar: “Karmaşık ve gerçek hayat problemlerinin araştırılması ve çözümü etrafında organize edilmiş ve bireylerin hem zihin hem de beceri yönünden aktif katılmalarını gerektiren, tecrübeye dayanan öğrenmeyi temsil eder” der (Saban: 2004, 157). Buradan anlaşılacağı üzere problem çözme tekniği öğrencilere sınıfta gerçek hayat problemleri üzerinden tecrübe edinerek, yaşama uygulamayı amaçlar.

Problem çözmeye dayalı öğrenmeyi Yaşar ise şöyle tanımlar: Yapılandırmacı yaklaşım olan probleme dayalı öğrenme yaklaşımı uyarınca, öğrenciler her biri beşer kişiden oluşan gruplara ayrılmakta ve her grup gerçek bir problem durumuyla karşı karşıya getirilmektedir. Grup üyelerinden beklenen, probleme ilişkin doğru tanı koymak ve problemin çözümüne yönelik öneriler getirmektir. Üyeler bu amaçla, her türlü kaynaktan yararlanarak probleme ilişkin verileri toplamaya ve düzenlemeye koyulurlar. Gereksinim duymaları halinde, konu uzmanlarıyla görüş alış verişinde bulunurlar. Kendi kendine

öğrenmelerini sürdüren grup üyeleri, belli bir süre sonunda bir araya gelip, elde ettikleri sonuçları değerlendirerek yeniden problem üzerinde çalışmaya başlarlar. İlginç ya da yeni durumlarla karşılaştıklarında, yeniden bir araya gelip görüş alış verişinde bulunurlar. Grup üyelerinin problem üzerindeki çalışma süresi, problemin durumuna göre bir ile üç hafta arasında değişir (Yaşar: 1998, 71).

Öğrencilere öğretilmesi gereken en önemli şey hiçbir problemin tek çözüm yolunun olmadığı, her zaman alternatiflerin bulunabileceğidir. Problem çözme sorgulamayı ve eleştirel düşünmeyi gerektirir. Öğrenci problem çözme sürecinde sürekli sorgular ve derlediği bilgileri karşılaştırır, hesaplar, seçim yapar, karar alır. Kısaca öğrencinin eleştirel düşünmesini sağlar. Ayrıca problem çözme sürecinde birey yaratıcıdır. Yaratıcılık, yeni özgün ürünler ortaya koyma, yeni çözüm yolları bulma ve sentez yapma olarak tanımlanabilir.

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, bireylerin öğrenme sürecine etkin olarak katılmalarına ve çalışmalarını kendi kendilerine yönlendirmelerine olanak sağlaması nedeniyle öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin oluşmasına yol açmaktadır. Kısacası yapılandırmacı eğitim ortamlarında işe koşulan öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamaktadır. Yine bu öğrenme yaklaşımları sayesinde öğrencilerin problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının geliştirilebilmesi olanaklı olmaktadır.

3.5.5. Proje Tekniği

Gerçek hayata dair olan ve öğrencileri aktif hale getiren, proje yöntemi kendi ilgi ve istekleriyle ile seçilen, öğretimi kendi çevresinde toplulaştırır, serbest öğrenci çalışmaları ile belli bir sürede olumlu bir eser veya iş olarak sonuçlanmasını sağlayan nitelikteki ünitelerle yapılan öğretim biçimidir. Bu yöntem daha çok toplu öğretim yöntemidir. Proje yöntemi, öğrenciler tarafından seçilmiş ve benimsenmiş konular üzerinde bireysel ve topluca anlamlı ve amaçlı etkinliklere sevk ederek, başladıkları işi tam olarak yapmalarını ister. Öğrencide girişkenlik ve sorumluluk duygusunu geliştiren bir yöntemdir. Okul, ait olduğu çevrenin ve toplumun hayatını yaşaması gereken bir yerdir. Hayatın bir benzeri

değildir. Gerçek hayatın ta kendisidir. Proje sisteminin esası da budur. Bu yöntem bugün daha çok ilkokullarda uygulanmaktadır. Çünkü, onların somut kavramları öğrenmelerine daha çok yer veren bir yöntemdir. Yöntem bu yönü ile de o yaş çocuğunu gelişimine ve psikolojisine uygundur. Bu yöntemin ruhunu iyi kavramın öğretmenler tarafından uygulandığı zaman, çok mükemmel sonuçlar almak mümkündür (Kemertaş: 2001, 240-241). Bu yöntem ile ortaya çıkan ürünler ekte verilen proje değerlendirme formu ile değerlendirilebilir.

Bu teknikte en belirgin husus, öğretimin kesin bir amaca hizmet ederek sonuçlanmasıdır. Örneğin, “okulu ve çevreyi yeşillendirme” projesi ele alınsın. Bu projeyi ele alan bir okulda, okul ve çevresine fidanlar, süs bitkileri vb. ekilerek yeşillendirilir. Bu etkinlikleri öğretmenin rehberliğinde bizzat öğrenci yapar. Projenin sonunda kesin olarak bir iş veya bir eser meydana gelmelidir. Örneğin, okulun ihtiyacı olan masalar, iskemleler yapmak, bir okul kitaplığı kurmak, çevreye örnek olacak ve okulun yararlanacağı bir sebze bahçesi meydana getirmek, kümes hayvanları yetiştirmek, tablolar meydana getirmek, hikaye, masal ve çevreyi inceleyen bir kitap meydana getirmek gibi...

3.5.6. Drama

Yapılandırmacı yaklaşımın bir diğer yöntemi olan drama, bir kelimenin, kavramın, davranışın, cümlenin, fikrin, deneyimin ya da olayın tiyatro tekniklerinden ve oyunsu süreçlerden yararlanarak anlamlandırılması, canlandırılmasıdır. Drama, önceden yazılmış bir metin olmadan, katılımcıların kendi özel buluşları, özgün düşünceleri, anıları ve bilgilerine dayalı olarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlamalardır. Bilindiği gibi yapısalcı yaklaşımda birey, bilgiyi çevresi ile aktif etkileşim sürecinde yapılandırır, kurar veya kazanır. Bu etkileşim sürecinde sadece bireyin çevresiyle etkileşimi değil, sosyal etkileşim de önemlidir. Kısaca, bilgi ve bilginin oluşumu bireyden bağımsız değildir, bireyin çevresi ile yeni durumlar ve olaylarla sosyal etkileşimi ile oluşan bir üründür. Drama etkinliklerinde de öğrencilere bilgiyi taklit etmek yerine deneyimlerinden yararlanarak kendi kendilerine oluşturabilecekleri ortamlar yaratılır. Öğrencilerin grup içinde çalışmaları desteklenerek, grup etkinliklerinde ortak yorumun üretilmesi sağlanmış olur (Yavuz, 2005: 123-129).

Drama tekniği rol oynama, doğaçlama yapma gibi etkinlikler ile karıştırılmalıdır. Rol oynama ve doğaçlama drama sürecinde yer alan etkinliklerden sayılabilir ama drama olamaz. Drama çalışmalarında tiyatro gibi yazılı bir metin olmadığından sahneleme etkinliği de değildir.

Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda öğretmenin bilgiyi sunan rolü drama etkinliklerinde öğrencilerin rehberi, yönlendiricisi olmaya dönüşür. Öğretmen bilgiyi doğrudan vermek yerine öğrencilerin bilgiyi yaşamalarına imkan vererek bu bilgiyi keşfetmesi, kendi kendilerine üretmesi için fırsatlar oluşturur. Öğrenme hedefinden uzak yapıla her çalışma, öğrenciler için yalnızca neşeli geçen saatler olarak algılanır, yaşanır ve unutulur. Bu sebeple dramaya sınıfta yer vermek isteyen öğretmenlerin konu ile ilgili uzmanlık bilgilerini geliştirmeleri önemlidir.

Drama tekniğini kullanan öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bunun bir oyun olarak algılanmamasıdır. Öğrenciler oyun gibi gördükleri etkinlikler esnasında olayın önemini kavrayamayabilirler. Bunu önlemek amacıyla öğretmenler, her drama etkinliği öncesinde öğrenciler kazanımlar hakkında bilgi vermeli, drama etkinliğinden sonra da dramanın amacı yazdırılmalı ve çıkarılması gereken dersler not ettirilmeli ya da anlatılmalıdır. Böylelikle öğrenciler dramayı bir oyun olarak değil de bir öğrenme faaliyeti olarak görmeleri sağlanabilir.

3.5.7. Örnek Olay İncelemesi

Hesapçioğlu örnek olay incelemesi tekniğini şöyle tanımlar: Öğrencilerin sorunlu bir olay hakkında gerçek ve geçerli bilgileri, bizzat kendilerinin bu olayı anlatmaları, olay hakkında gerekli verileri toplamaları, bunları öğrenip analiz etmeleri ve değerlendirmeleri yoluyla elde etmelerini sağlar (Hesapçioğlu, 1992: 211).

Üzerinde durduğumuz örnek olay incelemesi tekniği hakkında Küçükahmet: “Öğrencilerin sorunlu bir olaya aktif olarak katılmalarını gerektirir” der (Küçükahmet, 1994: 56).

Yapılandırıcılık öğrencilerin derslerde aktif olmasını önerir. Bu nedenle yapılandırıcı ortamlara uygun bir tekniktir.

Bu yöntem gerçek yaşam sorunlarıyla öğrencileri karşı karşıya getiren bir yöntemdir. Bu yöntemde amaçlara ulaşabilmek için, öğrenciler derslikte gerçek yaşantıya benzetilmiş olgu, olay, durum ve sorunlarla yüz yüze getirilirler. Genellikle yazılı olarak dağıtılan örnek olay öğrencilere ev ödevi biçiminde verilebilir. Bu tutum, öğrencilerin sınıfta tartışmak için hazırlanmalarını sağlayabilir. En yaygın biçimiyle örnek olay, herhangi bir alanda karşılaşılan bir sorunu içerir. Örnek olayın sağladığı en büyük yarar, öğrencilere, bildiklerini, kavradıklarını gerçek duruma uygulama fırsatı sağlamasıdır. Bu yöntem kavramları, ilkeleri uygulama durumuna getirebilir. Öğrenciler gerçek olayla yüz yüze kalmış gibi, düşüncelerini ileri sürebilir ve sorunu çözücü öneriler geliştirebilirler. Örnek olay yöntemi, yeterli olgunluğa ulaşmamış öğrencilere ve kalabalık sınıflara uygulanamaz. Ayrıca tek bir çözüm gerektiren ve bu çözümün tek doğru olduğu durumlar içinde bu yöntem uygun değildir (Sönmez, 2004: 284-285).

Öğrencileri sorun çözmeye, öneriler üretmeye yönlendiren, gerçek yaşam problemleri ile bireyi yaşama hazırlayan, öğrenciyi sınıf içinde aktif kılan bu teknikten yapılandırıcı sınıf ortamlarında ve ilköğretim öğrencilerinin seviyesine uygun seçenekler arayarak yararlanmak gereklidir.

BÖLÜM IV

4. YAPILANDIRMACI KURAMDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Eğitimde ölçme-değerlendirme uygulamaları öğrencilerin öğrenmelerinin sınındığı basamaktır. Bu kısımda yapılandırmacı kuramın benimsediği görüş doğrultusunda ölçme-değerlendirme tanımlanacak, kullanılacak ölçme-değerlendirme tekniklerine yer verilecektir. Geleneksel uygulamalardan farklılıklar içermesi nedeniyle de, geleneksel ve yapılandırmacı yaklaşımda ölçme-değerlendirme arasındaki farklara değinilecek ve bu farklılıklar tablo halinde sunulacaktır.

Ölçme ve değerlendirme kavramlarını Tekin, şöyle tanımlar: Ölçme, belli bir durumun ya da özelliğin gözlenip gözlem sonucunun sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesi işlemidir. Değerlendirme ise bir yargılama işlemidir. Değerlendirme ölçümlerden bir anlam çıkarma ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır (Tekin, 1991: 31).

Ölçme-değerlendirme çalışmaları öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamayı, eksikliklerini belirlemeyi ve eksiklikler üzerinde durmayı, öğretim tekniklerinin etkililiğini anlamayı, eksik yanları varsa ortaya koymayı ve aynı zamanda öğretmenin de kendini sınavabilmesini gerektirir.

Yapılandırmacı ölçme-değerlendirmede öğrencinin tüm öğrenme süreci içinde gösterdiği performans öğrencinin başarısı hakkında fikir sahibi olmada önemlidir. Bu nedenle öğrenciler sonuca odaklı değil de sürece odaklı olarak değerlendirilirler.

Bu kuramda ölçme-değerlendirme uygulamalarının ne zaman yapılması gerektiği konusunda Öztürk vd., şunları söyler: “Yapılandırmacı kuramda ölçme ve değerlendirme, ders, konu, ünite ya da dönem sonları gibi belirli aralıklarla yapılmak yerine öğrenme sürecinin bütüncül bir parçası olmalıdır” (Öztürk vd., 2005: 23).

Bu tıpkı şu örnekte olduğu gibidir: Arabanızla seyir halindeyken ne kadar hızla gittiğinizi ölçmek için arabayı durdurup ne kadar hız yaptığınızı tespit etmeye çalışmazsınız. Bunun yerine, sürüş halinizi bozmadan hız ibresine bakarsınız. Burada kısaca bahsettiğimiz

şekildeki gibi bir ölçme anlayışı, öğretmene öğrencilerin başarı ve gelişimleri hakkında maksimum düzeyde bilgi toplama olanağı sağlar.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, sahip olunan bakış açısına göre değişiklikler gösterebilir. Farklı felsefe ve psikolojileri benimseyen yaklaşımlarda doğal olarak farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri bulunmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme sürecindeki değerlendirmenin geleneksel öğrenme sürecindeki değerlendirmeden farklı olması da bundan kaynaklıdır. Geleneksel ve yapılandırmacı değerlendirme arasındaki farklar tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Geleneksel Ve Yapılandırmacı Yaklaşımda Değerlendirme

Geleneksel Yaklaşımda Değerlendirme	Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme
Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri.	Alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri.
Öğretme ve öğrenmeden bağımsız bir değerlendirme.	Öğrenme ve öğretmenin bir parçası olarak değerlendirme.
Ezbere ve kolay öğrenilen bilgileri değerlendirme.	Anlamlı ve derin öğrenilen bilgileri değerlendirme.
Öğrencinin bilmediğini öğrenmek için değerlendirme.	Öğrencinin ne anladığını öğrenmek için değerlendirme.
Dönem sonu değerlendirme etkinlikleri.	Dönem boyunca devam eden değerlendirme etkinlikleri.
Sadece öğretmenin değerlendirmesi.	Öğretmenle beraber grup değerlendirmesi ve kendi kendini değerlendirme.

(Kaynak: Yılmaz vd., 2005: 19)

Yapılandırmacı yaklaşım, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanır. Alternatif ölçme-değerlendirmeyi Yılmaz vd., şöyle tanımlar: Alternatif ölçme değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar. Geleneksel ölçme ve

değerlendirmeye göre daha gerçekçi ve öğrenci merkezlidir. Sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme süreci de değerlendirilir (Yılmaz vd., 2005: 19).

Geleneksel sistemde kullanılan çoktan seçmeli testlerin hazırlanması ve sonuçlandırılması kolaydır. Çünkü ortada olan bir ürün daha kolay değerlendirilebilir fakat öğrenmeyi değerlendirmek kolay değildir. Aynı zamanda değerlendirmenin öğrenme süreci içinde olması da bir diğer güçlüğü oluşturur

Yılmaz vd., öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendi özgülüğünü ön plana çıkararak herkesin hali hazırda sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırdığını öne süren, bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırmacı anlayış, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiğini vurgular, der (Yılmaz vd., 2005: 19).

Yine aynı konuda benzer görüşü paylaşan Eren, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve performanslarını ölçmede tek bir yöntem değil farklı yöntemlerin kullanımı ile değerlendirmede çok boyutluluk sağlanır ve bu sayede bir değerlendirme aracında kendini gösteremeyen bir öğrenci, bir başka araçta öğrendiklerini gösterebilir ve ortaya koyabilir, der. Farklı değerlendirme yöntemlerinin öğrenme ortamlarında kullanımı noktasında öğretmenlerin uzmanlık bilgilerinin geliştirmelerinin önemi üzerinde durur (Yavuz, 2004: 52-53).

Sonuç olarak öğrencilerin hepsi aynı şekilde kendini ifade edemeyebilir, bundan dolayı da ölçme ve değerlendirmede çeşitlilik gerekmektedir. Bu nedenle de yapılandırmacılık her öğrencinin kendini göstermesi konusunda öğrenciye daha fazla imkan tanır.

Değerlendirmede çoklu bakış açısını vurgulayan yapılandırmacı yaklaşımda, farklı ilgi, beceri, zeka yapısı ve öğrenme şekline sahip öğrencilerin değerlendirilmesinde gözlem formları, görüşmeler, değerlendirme ölçekleri, günlükler, portfolyolar, projeler vb. araç ve yöntemler kullanılmalıdır.

Yapılandırmacı ölçme-değerlendirmede öğretmenler uyguladıkları öğrenme etkinliği ürünlerini bazen değerlendirme amaçlı da kullanabilirler. Örneğin gruplar halinde

öğrencilere İstanbul'un tarihi yerlerini tanıtan bir broşür hazırlamaları istenebilir. Grupla hazırlanan bu uygulama çalışması sonucu ortaya çıkan ürün değerlendirme amaçlı olarak kullanılabilir. Burada önemli olan öğretmenlerin sınıfın düzeyine ve durumuna göre değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanmasıdır.

Değerlendirme kimi öğrencilerin kendilerini iyi hissetmelerini kimilerinin dersten uzaklaşmalarını sağlayacak not vermeye dayalı bir araç olarak kullanılmamalıdır. Ölçme-değerlendirme, öğrencilerin bildiklerini ortaya koymalarını sağlamaya yönelik olmalıdır. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını beklemek ve sonrasında sadece testlerle veya yazılı sınavlarla değerlendirmek doğru bir yaklaşım değildir. Bu şekilde öğrenciler, okulları işlerine yaramayan bilgileri edindikleri kurumlar olarak görecekle ve okullarda öğrenilenlerin gerçek yaşamla ilişkisini kuramayacaklardır (Yeşildere ve Türnüklü, 2004: 41).

Yapılandırmacılıkta değerlendirme, öğrencilerin kendi kendilerini analiz etmelerine imkan tanımaktadır. Yapılandırmacı sınıflarda değerlendirmenin nasıl olduğunu Brooks & Brooks, şöyle açıklamaktadır: “Yapılandırmacılıkta değerlendirme; hem öğrencinin öğrenmesini hem de öğretmenin öğrencinin öğrendikleri hakkında bilgi edinmesini ilerletmek için yararlanılan bir araçtır” (Brooks & Brooks, 1999: 87).

Buradan hareketle öğrenci özdeğerlendirme formunda kendini değerlendirerek, kendi gelişimini takip edebilir, aynı zamanda arkadaşlarını da akran değerlendirme formunda değerlendirebilir ya da gözlem formları, proje değerlendirme formları ile öğretmen öğrencisini değerlendirebilir.

Yapılandırmacı kuramı benimsemiş olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede kullanabilecekleri alternatif ölçme-değerlendirme araçları verilmiştir. Yapılandırmacı öğretmenler ölçme ve değerlendirmede yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmek istiyorlarsa burada sunulan araçlardan mümkün olduğunca faydalanmalılar. Aşağıda alternatif ölçme araçlarına yer verilmiştir ve ek III'de de örnek değerlendirme formları bulunmaktadır.

4.1. Gözlem Yapma: Gözlem, öğrencilerin neler bildiklerinin, neler öğrendiklerinin ve nelere ihtiyaç duyduklarının belirlenmesinde etkin bir ölçme yöntemidir. Örneğin fen derslerinin uygulama saatlerinde öğrencilerin yetkili oldukları etkinlikleri yapıp

yapmadıklarının tespitinde gözlem yöntemi kullanılabilir. Aynı zamanda öğrencilerin sınıf içersinde (ve hatta sınıf dışında) ne gibi davranış ve tutumlar içersinde oldukları, derse karşı tutumları, grup içersindeki çalışmaları hakkında da bu yöntemle bilgi edilebilir. Gözlem yönteminin hangi amaçlarla ve ne şekilde kullanılacağıнын sınırlarını çizmek mümkün olmamakla birlikte sınıf, öğrenci ve derslerin durumuna göre farklı amaçlarla kullanılabilir. Gözlem yönteminin kullanılmasında dikkat edilmesi gereken en önemli husus nelerin ölçüleceğinin önceden tespit edilmesidir. Belirlenen kriterler her öğrenci için uygun ve aynı olmalıdır. Bu hususlar önceden bir liste haline getirilerek bir gözlem formu hazırlanabilir. Nelerin gözleme dahil edileceğine ise öğretmen karar verir (Öztürk vd., 2005: 23).

Bu yöntem kendini tam olarak ifade edemeyen öğrencilerin derslere karşı olan tutumunu, sınıf içindeki hal ve hareketleri hakkında öğretmenin bilgi edinebilmesini sağlar. Özellikle de uygulamalı olarak gerçekleşen derslerde öğrenciyi takip etme amaçlı olarak gözlemden yararlanılabilir. Bu tekniği kullanan öğretmenler, gözlem formuna nelerin dahil edilebileceğine kendileri karar vererek gözlem formuna dahil ederler.

4.2. Görüşme Yapma: Öğrencilerin neler öğrendiklerinin ve bunda ne kadar başarılı olduklarının anlaşılmasında kullanılacak en iyi araçlardan biri de görüşmelerdir. Açık uçlu ve kısmen düzenlenmiş birebir görüşmeler, öğrencilerin durumları ve düşüncelerinin öğrenilmesinde kullanılabilir. Açık uçlu görüşmeler, öğretmen ve öğrenci arasında yapılan, serbest bir akışa sahip görüşmelerdir. Bu görüşmelerde öğretmen, öğrenciye dersin amaçları ile ilgili sorular yönelterek öğrencilerin cevaplarını takip eder. Öğretmen, “Ne demek istiyorsun? Bunu nasıl yapabiliriz? Bir örnek verebilir misin?” vb. sorularla öğrencinin anlayış ve düşünüş şeklini öğrenme fırsatı bulur. Açık uçlu görüşme yönteminin en büyük avantajı süre açısından kısıtlı olmayışıdır. Öğrencinin rahatlıkla konuşabildiği, kendisini tamamiyle yansıtabilme şansının olduğu bir ölçme tekniğidir. Kısmen düzenlenmiş görüşmelerde ise, öğretmen belli bir sırayla soracağı soruları genel hatlarıyla önceden hazırlar. Açık uçlu görüşmelerle kıyaslandığında listede olmayan bir şey hakkında bilgi edinme fırsatı olmadığı için bu yöntem, öğrencinin derinlemesine anlaşılmasına neden olabilir (Öztürk vd., 2005: 23).

Görüşme tekniğinin en büyük avantajı süre açısından bir kısıtlamanın olmayışıdır. Öğrencinin rahat bir şekilde öğretmen ile konuşabildiği, kendini yansıtabilme şansının

olduğu bir tekniktir görüşme. Özellikle de kalabalık sınıflarda öğrencilerin tek tek tanınmasının imkansız olması nedeniyle de kullanılması gerekli görülebilecek bir tekniktir.

4.3. Günlük Tutma: Günlük tutma, günlük hayatta da kullandığımız bir araçtır ve aynı zamanda günlüklerden lme-değerlendirmede de kullanılmaktadır. Günlük, ğretmenin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini öğrenmesinde etkili bir araçtır. Öğretmen bu sayede öğrencilere geribildirim sağlayabilir. Ayrıca, onların yazma becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilir. Günlüğün belirli bir formatı yada içerik sınırlaması yoktur. Bir defterde, dosyaya konmuş kağıtlar da yada bilgisayar disketinde tutulabilir. Bu günlüklerde öğrenciler, öğretmenin önceden belirlediği soruları cevaplayabilecekleri gibi, kendi duygu ve düşüncelerini de yazabilirler. Ayrıca, yazma becerisi zayıf olan öğrencilere bu konuda yardımcı olur. Çünkü bir günlükte içerik sınırlamasının olmaması ve yazdıklarını notlandıramayacağını bilmesi öğrencinin daha rahat yazmasını sağlayabilir. Yerine göre yazım kurallarında yapılan yanlışların giderilmesinde yardımcı olur. Öğrenciler, beklide ilk kullanacaklarından, günlük yazmaktan zorlanabilirler. Bu durumda ğretmen, günlük için öğrencilerden neler beklediğini sınıfta anlatabilir. Bazı rnek günlükleri gösterebilir yada günlük yazımı için ders saatinde zaman ayırabilir. Öğretmenler ğrencilerin günlük yazmak istememeye itecek en büyük sebep, okuyacak yazı miktarının artmasıdır. Böyle bir durumda okuyacak yazı miktarının artmasıdır. Böyle bir durumda yükü hafifletmek üzere farklı yöntemler kullanılabilir. Bunlardan birisi, her hafta belirli sayıda ya da rasgele seçilen günlükleri okumaktır. Böylece okudukça her öğrenciye geribildirim sağlanabilecek ve bir süre sonra bütün günlükler okunmuş olacaktır. Bir diğer yöntem ise, öğrencilere birbirlerinin günlüklerini okutmak olabilir. Günlükler dönüşümlü olarak birbirleri arasında dolaşabilir ve her ğrenci kendi eklemeleriyle tartışmaya katılabilir. Ayrıca, ğrenciler diğer arkadaşlarının düşüncelerinden yararlanma şansı da yakalamış olur (ztrk vd., 2005: 23-24).

Derslere karşı öğrencilerin tutumlarının da belirlenebildiği günlük tutma, öğrencilere sınıfta yazdırmak yerine ev devi olarak ta verilebilir. Hem böylelikle öğrencinin kendini daha rahat ifade etmesi de sağlanmış olur. Öğrencilere rneğin, “doğanın gün geçtikçe kirlenmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?” şeklinde bir soruya cevap yazmaları istenebilir. Sınıfta yapılan etkinlikler, ödevler ve derslerle ilgili herhangi bir konuda neler düşündüklerini, bu uygulamaların yarar sağlayıp sağlamadığı gibi her türlü eleştirilerini de yazabilirler. Günlükler, ğrencilerin derslere karşı tutumlarının ve nasıl öğrendiklerinin

anlaşılmasında büyük yarar sağlar ve öğrenilenlerin üzerinde düşünme ve sorgulama yeteneği de kazandırır. Anı zamanda öğrencilere günlük tutma alışkanlığı da kazandırması açısından önemlidir.

4.4. Açık Uçlu Sorular Sorma: Görüşme yönteminde de görüldüğü üzere açık uçlu sorular, yalnızca öğrencilerin neler bildiklerinin anlaşılması değil, onların nasıl anladıklarının, nasıl öğrendiklerinin ve nasıl düşündüklerinin anlaşılmasına da yardımcı olur. Örneğin, “Niçin” sorusu açık uçlu bir sorudur. Soruya muhatap olan öğrenci, sorunun cevaplanmasında doğrudan bir bilgiyi hatırlayıp söylemek yerine kendisinin bu konudaki düşüncelerini de ortaya koyacaktır. Böyle bir durumda ise öğrencinin nasıl ve neler düşündüğünün anlaşılması diğer yöntemlere göre daha etkin bir şekilde sağlanmış olur. “Toplumdaki yasaların niçin önemli olduğunu düşünüyorsun?” Şeklinde bir soru, “Toplumda bulunan yasalar nelerdir?” Sorusuyla kıyaslandığında, öğrencinin öğrendikleri ve düşündükleri hakkında daha fazla bilgi edinme fırsatı sağlar (Öztürk vd., 2005: 24).

Görüldüğü üzere, ders içerisinde açık uçlu soruların kullanılması, öğrencilerin ezberci yaklaşımdan uzaklaşarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi ve öğrenilenleri içselleştirmelerinde büyük fayda sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılıklarını göstermelerine olanak verir. Bu tip sorular başarıda şans faktörünü de ortadan kaldırır.

Açık uçlu sorularda cevabın içeriği, niteliği ve uzunluğu açısından cevaplayıcı serbest bırakılır. Bu tip sorular yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilir. Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarları kullanılır. Her soru için değerlendirme ölçütleri belirlenir (Aktaş vd., 2005: A8).

4.5. Proje Hazırlama: Öğrencilerde bilgiyi uygulamaya geçiren bu teknik öğretmenin belirlediği ya da öğrencilerle birlikte seçilen bir konu üzerinde grupta ya da bireysel olarak proje hazırlanmaya başlanır.

Projeler, öğrencilerin bireysel olarak yada grup içinde önemli görevlerde bulunmalarına olanak sağlar. Öğrencilere araştırma ödevi yada proje verilir. Daha sonra onlar

gözlemlenerek, görüşmeler yapılarak konu hakkındaki bilgileri ve ne yapabildikleri belirlenebilir (Aktaş vd., 2005: A8).

Proje çalışmaları günümüzde bilginin ezberlenmesinden çok uygulanmasının önem kazanması nedeniyle sıkça kullanılmaktadır. Proje çalışmalarında yapılması gerekenler ve dikkat edilecek noktalar, proje değerlendirme ölçeğinde verilmiştir

4.6. Sözlü Sunum: “Sözlü sunum, konuşma, dil eğitimi, dil sanatları gibi birçok alanda kullanılabilir. Sözlü sunumlar, öğrencilerin hatırlama, kavrama ve hitap düzeyleri hakkında bilgi toplamak için uygundur” (Aktaş vd., 2005: A8)

Sunum çalışmaları grupta ya da bireysel olarak yaptırılabilir. Öğrencilere belirli bir konuda konuşma kabiliyeti kazandırması nedeniyle önemlidir. Öğrenciler sunum sonrasında kendilerini özdeğerlendirme formları ile değerlendirerek kendileri hakkında eleştirir de yapabilirler aynı zamanda dereceli puanlama anahtarı ya da akran değerlendirmesi formu da kullanılabilir.

4.7. Özdeğerlendirme: Öz değerlendirme, öğrencilerin okulda yürütülen çalışmalar sırasındaki düşüncelerini ve eylemlerini kendi kendilerine değerlendirme sürecidir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır. Öz değerlendirme öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları hangi düşüncelerle ve ne şekilde yaptıklarını açıklamalarını gerektirir. Aktaş vd., özdeğerlendirmenin olumlu yönlerini şöyle sıralar:

- Kendini değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder.
- Performansın düzeyi hakkında karar vermek için kişisel kişiler arası kriter koymada ve öğrencinin güdülenmesinin yükselmesinde öğrencilere fırsat verir.
- Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar.
- Kendini değerlendirme ile öğrenci, sürecin bir parçası olduğu hisseder.
- Kendilerine dışarıdan bakma yetisi gelişir (Aktaş vd., 2005: A9).

Bu tür değerlendirmenin olumsuz yönleri de vardır. Genellikle kendi performanslarını değerlendirirken öğrencilerin yanlı davranabilecekleri göz ardı edilmemelidir. Başlangıçta kendini değerlendirmesi, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanlılara neden olabilir. Öğrenciler daha fazla deneyim kazandıkça, aldıkları kararlar daha doğru olacaktır.

4.8. Akran Değerlendirmesi: Akran değerlendirmesinde ise ğrenci sınıf arkadaşlarını değerlendirir. Örneğin ğrencilere, evin duvarlarının dikey mi yoksa meyilli mi olması daha uygundur? gibi sorular yöneltmesi sağlanır. Öğrencilerin soru ile ilgili yaptıkları çalışmaların sunulması sonrasında öğrenciden ve öğrencinin sınıf arkadaşlarından çalışmanın değerlendirilmesi istenebilir. Bu yolla hem öğrencilerin iyi birer eleştirmen olabilmeleri için mevcut bilgilerinin yenilemeleri hem de kendi eksikliklerini kendilerinin görmeleri sağlanacaktır (Yeşildere ve Türnüklü, 2004: 45). zdeğerlendirmede yaşanan olumsuzluk akran değerlendirmesinde de yaşanabilir. Bazı ğrencilerin arkadaşları arasında ayırım yaparak yanlı davranabilmeleri göz ardı edilmemelidir.

4.9. Kavram haritaları: Kavram haritaları, öğrencilerin neler öğrendiklerini ölçmek için kullanılabilecek bir tür grafik düzenleyicidir. Şekil olarak her biri farklı olabilmekle birlikte hepsinde ortak olan nokta ilgili konuda kavramlar arasındaki anlamlı ilişkileri göstermeleridir. Belirli sistematiklerle (hiyerarşik ilişkilendirme, dallara ayırma vb.) düzenlenebilirler. Hiyerarşik düzenlemeyle hazırlanan bir kavram haritasında her seviye için belli öğrenim içerikleri tespit edilerek bunların ğrenci tarafından yerleştirilmesine dayalı olarak notlandırma yapılabilir (ztrk vd., 2005: 24).

Kavram haritaları ünite başında üniteye ait kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkileri vermek için ya da ünite bitiminde kavramları pekiştirme amaçlı olarak ta kullanılabilir. Kavram haritaları farklı biçimlerde oluşturulabilir. Örneğin, kavramlar öğrenciye verilip öğrencinin kavramları ilişkilendirerek kavram haritası oluşturması istenebilir veya hazır olarak verilen kavram haritası üzerinde boş bırakılan kısımları öğrencinin tamamlaması istenebilir. Tabi ki tüm bu uygulamalara geçmeden önce kavram haritasının ne olduğu, ne amaçla kullanıldığı, nasıl hazırlandığı öğrenciye verilmeli ve sınıf seviyesine uygun olan zorlukta kavram haritaları seçilmelidir.

4.10. Performans Değerlendirme Ölçekleri (Rubric): Performans değerlendirme ölçekleri, başlı başına bir ölçme aracı olmaktan ziyade değişik ölçme araçlarıyla elde edilen ürünlerin değerlendirilmesinde kullanılır. Bu tür ölçekler, öğrencilerinin çalışmalarının değerlendirilmesinde kullanılır. Bu tür ölçekler, öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesinde kullanılmak üzere bazı kriterlerin belirlediği ölçeklerdir. 3 yada 5 puanlı ölçekler en sık kullanılanlardır. Öğretmenin ihtiyacına ve belirlemesine göre farklı puanlandırmalarda yapılabilir. Her bir kriter için belirli derecelendirme en azdan en çoğa yada tam tersi şeklinde yapılabilir. Örneğin 1'den 3'e kadar sıralanmış bir ölçekte 3, en yüksek performansı gösterebileceği gibi tersten sıralandığında ise düşük performansı gösterecektir. Değerlendirme ölçekleri sırasında ölçeğin hangi amaçla, neyi ölçmek için kullanılacağı iyi belirlenmelidir. Hangi kriterlerin ölçümde baz alınacağı nelere dikkat edileceği ve kaç puan verileceği önceden bilinmelidir. Aslında bu durum, genel olarak tüm ölçüm araçları için geçerlidir. Ölçme aracının hedefinden uzaklaşmaması için yukarıda bahsedilen şartların sağlanması büyük önem taşımaktadır (Öztürk vd., 2005: 25). Ek II'de örneklerine yer verilmiştir.

4.11. Portfolyo (Ürün Dosyası): Öğrenci ürün dosyası öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren başarılarının koleksiyonudur. Öğrencinin gelişimini, velisinin ve öğretmenlerinin izleyebilmesine olanak sağlayan bir çalışmadır. Sınıf içi etkinliklerin bir araya getirilip, yansıtılmasıyla oluşan portfolyo, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir.

Portfolyolar, gerektiğinde zaman zaman kontrol edilebileceği gibi hazırlanmaları bir ders dönemini kapsayabilir. Portfolyo, daha önce bahsettiğimiz çizim, günlük, açık uçlu sorulara verilen cevaplar, kavram haritaları, araştırma ve ödevler gibi ölçüm araçlarının hepsini içerebilir. Bu ürünlerin belirli bir düzene göre yerleştirilmesi istenebilir. Bu amaçla bir içerik tablosu hazırlanabileceği gibi çalışmalarla ilgili açıklamaların yapılması da istenebilir.

Bir portfolyoda beklenen, öğrencilerin ürünleri arasında ilişkilendirmeler yapmasıdır. İlişkilendirme yapılırken öğrencilerin belirli bir seviyeye kadar mantıksal ilişkilendirme yapabilecekleri dikkate alınmalıdır. Bu nedenle portfolyoya alınacak ürünlerin belli başlıklar altında gruplandırılması istenebilir. Portfolyoların kullanışlı bir ölçüm aracı haline

getirmeleri için bir takım önlemler alınabilir. Öğrencilerin belirli kriterleri taşımayan ürünleri dosyalarına almamaları söylenebilir. Portfolyoya alınacak ürünlerin sayısı portfolyonun kullanım amacına göre değişebilmektedir.

Eğer bir ürün dosyasının amacı öğrencilerin yeterliliklerin ölçülmesi ise bu durumda en iyi çalışmalar alınmalıdır. Amaç sürecin değerlendirilmesi ise bu durumda üniteye giriş ve ünite sonu yoklama ürünlerinin de portfolyoya eklenmesi gerekir.

Portfolyolar, öğrencilerin yalnızca sınav notlarının belirlenmesini değil, onların bir bütün olarak ölçülmesi ve değerlendirilmesine yardımcı olur. Ayrıca öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi gerekli kıldığından öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunur. Dönem sonunda öğrencilerden portfolyolarını sınıfta tanıtan bir sunum yapmaları istenebilir. Böylece derslerle ilgili kazanımların gözden geçirilmesi ve hatırlanması sağlanmış olur.

Öğrenci ürün dosyasının amacı, öğrencinin; öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek. Alternatif bir değerlendirme yöntemi geliştirmek, gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilmek. Gelecekteki öğrenmelerine bilgi sunmak ve ışık tutmak. Yeteneklerini sergilemek, ilgi alanlarını geliştirmek ve kendi çalışmalarını değerlendirmesine yardım etmektir(<http://talimterbiye.mebnet.net/eders/ogrenciurundosyasi/ogrenci%20urundosyasi.pdf>).

Portfolyo içerisinde nelerin bulunabileceğini konusunda Martin, şunları saymıştır:

- Etkinliklerin özeti
- Hipotezleri, metodu, verileri ve sonucuyla birlikte deneyler
- Öğrencinin deney hakkındaki kendi görüşü
- Etkinliklerdeki gözlemlerin listesi
- Grafikler, haritalar
- Kişisel ve grup raporları
- Ev ödevleri ve sınıf çalışmaları
- Test
- Okul dışındaki bilim aktivite delilleri(müze gezisi, yeşil alan gezisi vs.)
- Çocuğun bilimi günlük hayata uygulamasının delilleri

- Fıkra öykü raporları kontrol listesi
- Yazılı materyaller
- Video kasetleri
- Ses bantları
- Fotoğraflar
- Bilgisayar çıktıları
- Çizimler
- Günlük (Martin, 1997: 272-273)

BÖLÜM V

5. YURT İÇİ VE YURT DIŞINDA YAPILAN YAPILANDIRMACILIK İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yapılandırmacılık yaklaşımı ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Türkiye’de yapılandırmacılığın uygulanmasına ilişkin ilk araştırma Demirel ve diğerleri tarafından 1999-2000 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı Beytepe İlköğretim Okulu’nun 7A ve 7C sınıfına devam eden öğrencileri üzerinde yapılmıştır. “Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrenme Sürecine Etkileri” isimli bu çalışmada insan hakları ve vatandaşlık eğitimi dersinin “Temel Hak Ve Özgürlükler” Ünitesinde öğrencilerin derse yönelik tutumların ve etkinliklerin, öğrenme üzerindeki etkilerinde yapılandırmacılık yaklaşımının öğrenme sürecindeki etkililiği araştırılmıştır. Bu çalışmada nitel ve nicel araştırmaların birlikte işlendiği tümdengelimci desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda bilginin yapılandırılarak ilerlemesi, öğrenenin karmaşık öğrenmelerdeki gelişimini ve derse ilişkin tutumlarını olumlu etkilemiştir. Öğrenenlerin karmaşık öğrenmelerindeki gelişimi, yapılandırılmış ön bilgilerin dayanak olarak kullanılmasına bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapılandırmacı sınıf ortamı, öğrenenin grup çalışmalarından zevk aldığı sorumluluk duyduğu, kendini değerli hissettiği, görüşlerini paylaşabildiği, derse etkin olarak katıldığı, ders dışı çalışmalar yapmaya istekli olunan bir sınıf olduğu, öğretmenlerin ise öğrencilerin öğrenme yaşantılarını geçirebilmesi için etkinlikler düzenlediği ve ezberden uzak durarak öğrencilerin bilişsel gelişimini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2001 yılında Erdem tarafından “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı” üzerine bir araştırma yapılmıştır. Yapılandırmacılık yaklaşımının program geliştirmedeki yerini belirlemeye yönelik bu araştırma, var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçladığından tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanıldığından evren ve örneklem tayinine gidilmemiş ve verilerin analizinde herhangi bir istatistiksel teknik kullanılmamıştır.

Yapılandırmacılık yaklaşımında eğitim programının öğrenme hedeflerine ilişkin ulaşılan sonuçlar;

- Ürüne dayalı hedefler anlayışı yerine, yapılandırmacılıkta süreç boyutu daha baskındır.
- Öğretim etkinlikleri sonucunda öğrenenden beklenen davranışlar yerine süreçte öğrenenin bilgiyi zihinsel yapılandırması söz konusudur.
- Sınıf ortamında birbirinden farklı bireylerin farklı dünyaları olduğundan, bilgiyi anlamlandırmada tek bir doğru bulunmamaktadır. Farklı bakış açıları sunularak birden fazla anlam yapılandırması gerçekleşir.
- Yapılandırmacılık yaklaşımında, alışılmış hedef ve davranış ifadeleri yer almamaktadır.

Yapılandırmacılık yaklaşımında eğitim programının öğrenme yaşantılarına ilişkin ulaşılan sonuçlar;

- Öğrenenler bilgiyi dışarıdan alarak belleklerine kaydetmek yerine, önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeler arasında belli bir bağlamda etkileşim kurarak kendi anlamlarını yapılandırır.
- Bireyler öğrendiklerinin farkındadırlar ve kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Öğretmenin görevi öğrenciye rehber olmaktır ve öğrenenle birlikte öğrenmektir.
- Öğrenen, bilgilerin pasif alıcısı değil, bilgiyi anlamlandıran kişidir.

Yapılandırmacılık yaklaşımında eğitim programını sınama durumlarına ilişkin sonuçlar;

- Değerlendirme bir son değil, sonraki öğrenmeler için bir yol göstericidir.
- Sadece ürün değil aynı zamanda sürecin de değerlendirilmesi gerekir.
- Değerlendirme sürecine öğretmen ve öğrenenle birlikte karar verilir.

Özmen tarafından ise 2003 yılında “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” üzerine bir araştırma yapılmıştır. Yapılan bu araştırmanın amacı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel özelliklerinin, resmi ve özel okullardaki öğretmenlerin fen bilgisi dersinde yaptıkları etkinliklerle örtüşen yönlerini belirlemektir. Bu bağlamda, fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacılık kapsamındaki etkinlikleri hangi sıklıkta uyguladıklarını, bu etkinlikleri uygularken öğretmenlerin karşılaştığı sorunların ne olduğunu ve kullanılan etkinlikler ve karşılaşılan sorunlar açısından bu iki okul türü arasında fark olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2002-2003 öğretim yılında, Ankara ili merkez ilçelerinde, resmi ve özel ilköğretim okulları ikinci kademedeki (6., 7. ve 8. sınıflar) görevli fen bilgisi öğretmenleri, örneklemini ise resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan 309 fen bilgisi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada betimleme yöntemi kullanılmıştır ve veriler anket ve görüşme formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde yüzde, frekans, ortalama, tek yönlü varyans analizi, LSD testi, t test ve içerik analizi kullanılmıştır.

Bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Resmi ilköğretim okullarında çalışan fen bilgisi öğretmenleri tarafından; en çok her öğrencinin sınıf içerisinde kendini eşit hissetmesini sağlama, sınıf içerisinde öğrencilerle karşılıklı saygıya dayalı iletişimi sağlama etkinlikleri uygulanmaktadır. Özel ilköğretim okullarında çalışan fen bilgisi öğretmenleri tarafından; en çok öğrencilerin daha önceki bilgileri ile yeni öğrenilenler arasında bağlantılar kurmalarını sağlama, sınıf içerisinde öğrencilerle karşılıklı saygıya dayalı iletişimi sağlama, her öğrencinin sınıf içerisinde kendini eşit hissetmesini sağlama etkinlikleri uygulanmaktadır. Ayrıca özel okullar ve bu okullardaki sınıflar öğretmenlerin görüşlerine göre gerekli teknolojilerin kullanımına uygundur. Resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler arasında yapılandırmacı etkinlikleri kullanma sıklıkları açısından anlamlı fark vardır. Bu fark, özel okullarda çalışan öğretmenlerin bu etkinlikleri daha sık kullandıkları yönündedir.

Resmi ilköğretim okullarında görevli fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kapsamında yer alan etkinlikleri uygulayış sıklıkları kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. 16 yıl ve daha üzeri kıdeme sahip öğretmenler bu yaklaşımı 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha sık uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitim fakültelerinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünden mezun olanların, yapılandırmacı etkinlikleri eğitim fakültesinden mezun olmayan fen bilgisi öğretmenlerine oranla daha sık

uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin imkanlarının resmi kurumdaki öğretmenler oranla daha iyi olması nedeniyle de yapılandırmacı etkinlikleri uygularken daha az sorunla karşılaştığı üzerinde durulmuştur. Resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin fen bilgi dersinin işlenişine ilişkin görüşlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bazı özellikleri ile örtüşmediği ortaya çıkmıştır.

2004 yılında Oğuz tarafından “Yüksek Öğretimde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları” üzerine bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır; yapılandırmacı öğrenme ortamlarını düzenleyebilecek öğretim elemanlarının yeterli sayı ve nitelikte yetiştirilmesi, üniversitelerdeki yapılandırmacı öğrenme ortamlarında; yalnız anlatıma ağırlık verilmemeli; problem çözme, işbirliğine dayalı öğrenme vb. gibi aktif öğretim yöntemleri işe koşulmalı; teknoloji kullanımı desteklenmeli; öğrenme ve değerlendirme performans temelli olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Türkiye’deki üniversiteler, yapılandırmacı yaklaşımı uygulayan üniversitelerle işbirliği yapması gerektiği belirtilmiştir.

Yine 2004 yılında Yurdakul tarafından “Eğitimde Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Geçiş İçin Bilgi, Gerçeklik Ve Öğrenme Olgularının Yeniden Anlamlandırılması” konusunda bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçişte bireylerin tarihsel ve kültürel olarak şekillenen bilgi, gerçeklik ve öğrenme algılarını değiştirmesi ve söz konusu olguları çoklu bakış açılarını görerek yeniden gözden geçirmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Davranışçılıktan, bilişselciliğe ve oradan da yapılandırmacılığa geçiş, dışsal bir bakış açısından içsel bir bakış açısına doğru bir değişmeyi yansıttığı ortaya çıkarılmıştır.

Yurdakul’un bir diğer çalışması ise 2005 yılında “Bilişötesi Ve Yapılandırmacı Öğrenme Çevreleri” üzerine olmuştur. Bilişötesi, bilişten daha üst düzeyde örüntülenmiş zihinsel süreçlerdir. Öğrenen kendi bilişsel süreçlerinin özelliklerini, yapısını ve işleyişini içsel olarak gözlemleyip kontrol edebildiğinde üst düzey düşünme becerilerini daha etkili işe koşabilir, uzman öğrenen davranışlarını sergileyebilir. Yapılandırmacı öğrenme süreçleri, doğası gereği bilişötesi becerilerin gelişimini destekleyen beceriler içermektedir. Bu nedenle uygulayıcılar yapılandırmacı süreçlerde yansıtmayı sağlayıcı uygun koşulları

yaratarak, öğrenenlerin bilişötesi süreçlerine odaklanmalarını ve onların bilişsel süreçlerine ilişkin bilgilerini de yapılandırabilmelerini kolaylaştırmalıdır sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın ve Balım'ın 2005 yılında hazırladığı “Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Modellendirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi” adlı çalışmada İlköğretim 7. sınıf düzeyinde, "İş, Güç, Enerji ile Basit Makineler" konuları işlenirken yapılandırmacı yaklaşımı temel alan disiplinler arası öğretimin (Fizik, Kimya Biyoloji ilişkili), öğrencilerin başarılarını geleneksel öğretime göre daha fazla artırdığı sonucuna varılmıştır.

Yurt dışında yapılan yapılandırmacılık ile ilgili çalışmalar Erdem'den alıntılanarak çalışmaya sunulmuştur. 2000 yılında 11. sınıf İngilizce öğretmeni Carol Cotten, yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Cotten , çalışmasında Güney Texas Lisesi'nde 17 öğrenenin ve kendisinin anlamı nasıl yapılandıklarını, öğrenen toplumu nasıl biçimlendirdiklerini araştırmıştır. Araştırmacı, sınıf ortamındaki öğrenenlerin öz-seçimli metinler hakkında tartışmalarını gözlemleyerek, anlamı nasıl yapılandıklarını inceleyerek kendi rolünü, öğrenenlerin rolünü, grup dinamiğini ve tartışma gruplarının bireyleri yaşam boyu okuyan olmaya nasıl cesaretlendirdiğini anlamaya çalışmıştır. Analizleri sonucunda yetenekli öğretmenin öğrenimi kolaylaştırmadaki önemi, kişisel deneyimin önemi, öğrenenler için çağdaş konuların önemli olduğu grup dinamiğinde her öğrenenin grup çalışmasında etkili olduğu, anlamı yapılandırma sürecinde örneklerin önemini ortaya koymuştur. Çalışmasının sonucunda öğretmenler, öğrenenleri çalışacakları metinleri, tartışma konularını kendilerinin seçmelerine izin verdiklerinde, gelen tüm yanıtlara değer verdiklerini hissettirdiklerinde öğrenenlerin okumadan daha çok zevk aldıklarını ortaya çıkarmıştır (Erdem, 2001: 23).

Decker, 1999 yılında bir çalışmasında bilgiyi yapma, yapılandırma ve birleştirmeyi temele alarak öğretmenlerin resmi ve ulusal fen standartlarını nasıl kullanacakları üzerine haftalık bir plan yapmıştır. Sekiz tane etkinlik örneği hazırlamış ve öğrencilerine her hafta bir etkinliği yapmasını ve bu etkinlik hakkında rapor tutmasını istemiştir. Bu etkinlikler arasında ev ödevi, bulmaca tahtası, öğrenen sunumları oluşmaktadır. Sınıf ortamında; okuma, yazma, tartışma, deney, araştırma etkinlikleri yer almıştır. Yapılandırmacı etkinlikler öğrenen başarısında etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Erdem, 2001: 23-24).

Bir diğer araştırma Central Washington University tarafından 1999 yılında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayan 26 fakültede yapılmıştır. Öğretmenlere yapılandırmacı öğrenmenin özellikleri ile ilgili fikirleri sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin en çok üzerlerinde durdukları yapılandırmacı öğrenme nitelikleri aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

- Öğrenme etkin bir süreçtir.
- Bilgi, öğrenenin yaşantılarıyla etkin bir biçimde oluşturulur.
- Öğrenenler bilgiyi birbirlerinden farklı algılayabilirler.
- Öğrenenin, grup çalışmalarıyla paylaştığı yaşantılar öğrenmesini etkiler.
- Öğrenenin yapılandırdığı bilgi yapısı gelecekteki etkinliklere rehberlik eder (Erdem, 2001: 24)

Mc Keown ve Beck 1999 yılında, yedi yıl süren proje çalışmalarında “Yazarı Sorgulama” başlıklı yaklaşımı kullanabilmeleri için öğretmenlere eğitim verilmiştir. 3. ve 9. sınıf öğretmenlerinden 30 kişi araştırmaya alınmıştır. Öğretmen sorularından sonra öğrenenler kendi sorularını hazırlamışlar ve birbirlerinin yanıtlarını tartışmışlardır. Yapılandırmacı bir sınıf oluştırmada şunlar gözlenmiştir:

- Öğrenenleri düşünmeye yönlendirme.
- Düşünmeyi sağlayan sorular sorma.
- Öğrenen yanıtlarını inceleme.

Young ve diğerlerinin 1996 yapmış oldukları çalışmada yapılandırmacı öğrenmede teknolojilerin nasıl kullanılabileceği, öğrenenlerin öğrenme materyalleriyle nasıl etkileşim kurdukları araştırılmıştır. Öğrenme sürecinde, etkileşimli video ve tele-kominikasyondan yararlanmışlardır. Araştırmada nitel (video-teyp, haftalık görüşme) ve nicel (kontrol grup karşılaşmaları) araştırma teknikleri birlikte kullanılmıştır. Yapılandırmacı ilkeleri uygulayan öğrenenlerin, üst düzey düşünme becerileri, yaratıcılıkları ve öğrenme becerileri gelişmiştir. Öğrenme bağlamında elde edilen bilgilerin günlük yaşam problemlerini çözmeye transfer etmede başarı sağlandığı görülmüştür. Görüntü ve ses kaydeden görüntü bantı, öğrenmeyi etkin yapmada ve değerlendirmede zengin öğrenme kaynaklarına ulaşmayı sağlamıştır (Erdem, 2001: 26-27)

Caprio, 1994 yılında devlet üniversitelerindeki iki dönemlik anatomi ve fizik laboratuvar derslerinin ikinci dönemi alınarak, yapılandırmacı yaklaşım uygulanmış ve geleneksel düz anlatım-laboratuvar yaklaşımıyla karşılaştırmıştır. İki öğrenen grubu, öğrenenlerin akademik başarılarına ve ön öğrenmelerine denk hale getirilmiştir. Her iki derse de kariyer yapmak isteyen öğrenenler katılmıştır. Ölçme aracı öncelikle sınavdır. Aynı sınav dönem ortasında her iki gruba uygulanmıştır. İki grup, çalışma başlamadan önce bağımsız olarak yedi yıl çalışmıştır. Sonuçlar, yapılandırmacı yaklaşımla öğrenim gören öğrenenlerin, geleneksel yöntemle öğrenim görenlere göre daha iyi puanlar aldığını göstermiştir (Erdem, 2001: 27).

Amerika’da ve diğer ülkelerde yapılandırmacılıkla ilgili bazı araştırmalar bulunmakla birlikte Türkiye’de ilk defa yeniliklerin takipçisi Demirel tarafından uygulamaya yönelik olarak bir çalışma yapılmıştır. Literatür taramasına yönelik olan çalışma ise Şefik Yaşar tarafından 1998 yılında gerçekleştirilmiştir. 2000 yılında ise kaptan ve korkmaz tarafından yine literatür taramasına dayalı olarak “Yapısalcılık Kuramı ve Fen Öğretimi” konulu bir çalışma yapılmıştır.

Tüm bu yapılan çalışmalara ek olarak yapılandırmacılığa ve uygulamalarına ait çalışmaların gelecekte de sürmesi dileğiyle...

BÖLÜM VI

6. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMI UYGULAMALARI

6. 1. Sınıf İçi Etkinliklerde Uygulanacak Yapılandırmacı İlkeler ve Uygulamaları

Yapılandırmacı yaklaşımın önde gelen teorisyenlerinden Brooks & Brooks sınıf içi uygulamaları ile ilgili olarak ortaya koyduğu ilkelerin ilköğretim okullarında yapılandırmacı temelde ders işlemeye yol göstereceği ve geleneksel öğretim sisteminin getirdiği sorunlara da çözüm olabileceği düşünülmüştür ve yorumlanarak çalışmaya sunulmuştur.

– **Öğrenci özerkliğini ve girişimlerini destekleyiniz:** Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarında öğrenmeyi gerçekleştiren kişinin öğrenci olması nedeniyle öğrencinin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk alması gerekir. Öğrenme sürecinde özerk olan ve kendi inisiyatifi kullanan öğrenciler kişisel olarak amaç ve yaklaşımlarını belirleyebilirler. Kendi öğrenmesinde sorumluluk duyan birey sorular sorar, yanıtlarını araştırır ve bulduğu sonuçları akranları ile tartışabilir. İlköğretim çağı öğrencilerinin kendi öğrenmelerinde sorumlu olmaları, onların eğitim süreçlerinde ve daha sonrasında öğretmene ve kitaptaki bilgilere bağlı, fikir üretmekten yoksun olan, bilgiyi hazır olarak almaya alışmış bireyler yetişmesi yerine, bilgiye ulaşmak için çabalayan, kendini bu konuda yeterli gören ve kendine güvenen bireyler olarak yetişmeleri sağlanır.

İlköğretim çağından itibaren öğretmenin yönlendirmesine alışmış öğrenciler, öğretmenin söylediklerini kabullenecek ve bilgiyi hazır olarak almaya alışacaktır. Eğer ki öğrencilerin düşünen, araştıran, bilgiye ulaşmak için sorular soran, bulduğu sonuçları tartışan bireyler olarak yetiştirilmesi isteniyorsa, öğrenme deneyimlerini yaşamalarında onları özerk hale getirmeli ve bilgiye ulaşabilmeleri konusunda cesaretlendirilmelidir.

– **Öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanı sıra, ham verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanınız:** Yapılandırmacı görüşe göre öğrenme, öğrencilerin gerçek

sorunlara gerçek çözümler arama etkinliğinin bir sonucudur. Bu sebeple öğretimde öğrencilerin düşünmesini, anlamlandırmasını ve yorumlamasını gerektiren ham verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanmak gerekmektedir. Birincil bilgi kaynakları, öğrencilerin birebir gözleyerek ya da doğrudan deneyimler yaşayarak bilgi edindikleri kaynaklardır. Gerçek yaşam deneyimlerinin yanı sıra, istatistikler, belgeler ve filmler gibi ham bilgileri içeren kaynaklar birincil bilgi kaynaklarına örnek olarak verilebilir. Örneğin, öğrencilerden nüfus sayım sonuçlarının yorumlanması istenebilir, ya da eğitsel amaçlı film izlettirilir ve daha sonra film üzerinde öğrencilerin konuşmaları sağlanabilir. Öğretim sırasında konuyu tek bir bakış açısından ele alan kaynak ya da materyaller, öğrencilerin konuya ilişkin bakış açılarında sınırlı anlayış geliştirir. Oysa ki yapılandırmacı anlayışta konuya ilişkin çoklu bakış açıları kullanarak, öğrencilerin kendilerine ait anlayışlarını oluşturmalarını sağlamak gerekir.

– Bir öğrenme görevini yapılandırırken ‘belirlemek, karşılaştırmak, sınıflamak, çözümlenmek, analiz etmek, önceden tahmin etmek’ gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık veriniz: Bilindiği gibi ezberlenen bilgiler tekrarlanmadığı sürece bir süre sonra unutulur ve bilginin kalıcılığı olmaz. Eğer ki öğrencilerin bilgi üzerinde düşünen, yorum yapan, fikir üreten, analiz yapabilen bireyler olmaları isteniyorsa bilgiyi kazandırmak amaç olmamalıdır. Bunun yerine zihnini kullanabilmeleri, bilgi üzerinde sınıflama, önceden tahmin etme, çözümlenme gibi görevleri üstlenmeleri gerekir. Yapılandırmacı sınıfta öğretmen öğrencilerine okuduğu bir hikayedeki kahramanların karakter analizlerini yaptırabilir ya da hikaye yarıda kesilip, hikayenin sonunda neler olabileceği öğrencilere tahmin ettirebilir. Canlı çeşitlerini incelerken, canlı türlerine ait resimler gösterilerek bu canlıların nasıl sınıflandırılacağı üzerinde konuşulup, öğrencilerle birlikte birlikte kavram haritası oluşturulabilir.

Bu ilkenin uygulanması ile ilgili bir örnek vermek gerekirse, bir beşinci sınıf öğretmeni, ormanda kaybolan üç çocuğun hikayesini anlatır. Fakat hikayeyi sonuna kadar okumaz ve bu arada öğrencilerden bu üç çocuğun karakterleri üzerinde konuşmalarını ister. Öğretmen hikayenin sonunda çocukların ormanda kaybolduklarını ve içlerinden bir tanesinin yardım aramaya gittiğini, diğer ikisinin ise gelecek olan yardımı beklediklerini söyleyerek bu aşamada durur ve öğrencilere hikayenin sonunda yardım gelip gelmediği üzerinde

konuşmalarını sağlar. Öğrenciler yardımın geldiğini ve bunu da yardım bulmaya giden çocuğun başarısına ve cesaretine bağlarlar. Bu hikayeden amaçla, öğrenciler hikayenin sonucuna karar verirken, hikayede anlatılanlardan hareketle izlenimlerini kullanır, yorum yapar ve hikayenin sonucunu önceden tahmin ederler.

– Bir öğrenme görevini oluştururken, görevin gerçek yaşamda karşılaşılan düzeyde karmaşık olmasına dikkat ediniz: Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarında öğrenme görevlerinin yada karşılaşılan sorunların gerçek yaşamdaki kadar karmaşık ve hayat hazırlayıcı olması gerekir. Böylece öğrenilecek olan bilgilerin gerçek yaşamla ilgili sorunların çözümünde transfer edilmesi kolaylaştırılır. Bu tür bir eğitimde öğrenciler yaşamda daha başarılı olurlar. Sınıf içi ortamda yapılan gündem ile ilgili konuşmalar, gerçek yaşama ait bir sorunun çözümü için tartışmak ve dramalar yaptırmak öğrencileri gerçek yaşama hazırlayarak, öğrencilere daha canlı ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri sunmak mümkündür.

– Bir öğrenme görevi oluştururken, görevi parçalara ayırmak yerine öncelikle bütüncül olarak tasarlayınız: Geleneksel öğretim uygulamalarında içerik bütün olarak değil, küçük birimlere ayrılarak öğretilmeye çalışılır. Parçalar halinde sunulan bilgiden öğrencinin bütünü görmesini beklemek çok zordur. Bu durum, bir tek ağacı gösterip öğrenciden burasının orman olduğunu bulmasını istemek gibi imkansız bir durumdur. Bütünü görmeden sunulan bilgi öğrenci tarafından anlamlandırılmadığı için ezberlenir. Kısaca öğrencilere bilgi bütünde verilip öğrenciden parçaları görmesi beklenmelidir.

Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarında konular gerçek ve karmaşık sorunlar, karşıt durumlar bağlamında yapılır. Bunun amacı, öğretilmek istenen konular ne kadar bütüncül bir yapıda verilirse, öğrenciler konuyu daha kapsamlı olarak öğrenebilirler. Öğrenmeler bir bütünlük içinde ve anlamlı olarak gerçekteşiğinde bilgilerin kalıcılığı da sağlanmış olur. Örneğin ilköğretim okullarında temalar işlenmeden önce öğrenciye temanın içerisinde bulunan tüm konuları kavram haritası üzerinde incelemeleri sağlanmalıdır ve işlenen temalar diğer derslerle bir bütünlük içinde yürütülmelidir.

– **Öğrenci tepkilerine göre dersi yönlendiriniz, gerekli olduğunda öğretim stratejilerini ve içeriği değiştiriniz:** Yapılandırmacı sınıf uygulamalarında öğrencilerden gelen tepki ya da isteklere göre dersin akışını değiştirilebilir. Öğrencinin ilgisini çekmeyen bir konu üzerinde ısrarla durulmaz. Bu durum öğrencilerin ilgisi dışında kalan ya da öğrencilerin istemediği konuların müfredattan çıkarılması anlamına gelmez. Öğrencilerin ilgileri işlenen tema içinde olan bir konu üzerinde toplanabilir ya da konu başka bir zaman işlenmek üzere ertelenebilir. Böyle bir uygulama verimsiz geçen bir ders süresini engellemiş olur. Özellikle ilköğretim öğrencilerinin dikkat sürelerinin kısa olması ve sürekli olarak ilgilerini çekmeyi gerektirdiğinden, bu ilkenin uygulanması gereklidir.

– **Öğrenilecek konuyla ilgili görüşlerinizi öğrencilerle paylaşmadan önce, öğrencilerin o konuya ilişkin görüşlerinin ve bakış açılarının ne olduğunu belirleyiniz:** Öğretmenler, öğrencilerin kendi fikir ve düşüncelerini geliştirme olanağı vermeden, kendi düşüncelerini ortaya atarsa, öğrencilerin kendine ait fikirlerinin oluşmasına imkan vermemiş olur. Öğrenci öğretmenin daha fazla bilgiye sahip olduğunu düşünecek ve onun söylediklerini kabul edecektir. Bu durum öğrencilerin işlenen konu üzerinde düşünmesini engeller. Öğretmenler sınıf ortamında üstünlük kurmak için, tartışmadan ya da öğrenci fikirlerini almadan doğru cevabı söyleyebilir. Ya da öğretmenler, öğrencilerin yanlış fikir üretmelerinin zaman kaybı olacağını düşünüp te bunu gerçekleştirebilir. Onlara göre müfredat takip edilmeli ve zamanında bitirilip, yeni konuya geçirilmelidir. Bu tipte davranışlar öğrencilerin fikir üretmelerine zaman tanımadan kendilerine sunulan bilgiyi kabul etmeye neden olur.

– **Öğretimin başında öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerine karşıt nitelikte öğrenme deneyimlerini de sunarak olabildiğince farklı açılardan düşüncelerini ve tartışmalarını sağlayınız:** Öğrenciler öğrenme sürecinin başında önceki deneyimleri ile sahip oldukları kendi görüşlerine sıkı sıkıya bağlıdırlar. Öğrencilerin sahip olduğu bu bilgilerin eksik ve yanlış tarafları olabilir. Özellikle ilköğretim çağından itibaren öğrencinin zihninde yapılanan yanlış bir bilginin sonraki yıllarda değiştirilmesi ve yeni anlamlar inşa edilmesi zordur. Bu nedenle de, ilk öğretim çağındaki öğrencilerin yanlış ve eksik bilgi yapılandırmalarının ortaya çıkarılması önemlidir. Öğretmen öğrencinin sahip olduğu zihinsel şemaları ortaya çıkarmalı bunun için sorular sormalı etkinlikler

düzenlemelidir. Öğrencilere sorulacak sorular cevabı ezberlenecek değil de çok yönlü olarak düşünebilecekleri sorular olmalıdır. Bu sayede öğrencilerin farklı açılardan düşünmeye ve kendinden farklı düşünceye sahip kişilere saygı duymayı öğreneceklerdir. Aynı zamanda öğrenci bu farklı fikirleri ya reddecek yada kendi fikri ile kıyaslayıp diğer bir fikre yönelecek ve kendi anlamını yapılandıracaktır.

– **Öğrencilerin ilgilerini çekecek sorunlar ortaya atınız:** Yapılandırmacı öğrenme modelinde öğrenme görevi esnasında öğrencilerin derse karşı ilgilerinin, öğrencinin ilgi duyduğu soruların ortaya konulması ve bu sorunlara çözüm yolları aranması yolu ile sağlanabileceği savunulur. Öğretmenler ilköğretim çağı öğrencilerinin ilgisini çekecek sorular oluşturmaları ve öğretimi de bu soruların çözümlenmesi yönünde gerçekleştirmelidirler. Öğretmenin bu aşamada ortaya artacağı sorunun niteliği çok önemlidir. Sorular öğrenci ilgisini çekecek nitelikte, öğrenci yaşamından olmalı ve çözümü için bir tek doğru yol yerine birden çok çözümü olabileceği sorun olmalıdır. Hem böylelikle öğrencilerin birbirinden farklı fikirler üretmesi de sağlanmış olur.

– **Öğrencilerin hem sizinle, hem öteki öğrencilerle diyalogunu destekleyiniz:** Yapılandırmacı sınıf ortamında öğretmeni ve öğrencilerin birbirleriyle diyalog halinde bulunması öğrencilerin potansiyellerinin ortaya çıkmasını sağlar. Öğrencilerin birbirleriyle diyalog içinde bulunmaları, etkileşim içine girmeleri birbirlerinin yöntem ve deneyimlerinden yararlanmalarına ortam yaratır. Öğretmen güncel bir sorun hakkında ders süresi içinde dörtlü ya da beşli öğrenci grupları kurarak tartışmalarını ve bir sonuç ortaya çıkarmaları sağlanabilir. Görsel sanatlar gibi uygulamalı derslerde öğrencilerin birlikte çalışmalarına ve ürün oluşturmalarına imkan verecek grup çalışmaları tasarlanabilir.

– **Öğrencilere açık uçlu, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sorarak onların konuyu araştırmalarını destekleyiniz; aynı zamanda öğrencileri kendi arkadaşlarına sorular sormaya özendiriniz:** Yapılandırmacı uygulamalarda soru sorma yöntemi sıklıkla kullanılır. Sorular yanıtları düşünülerek tek yanıt ve çok yanıt olmak üzere ikiye ayrılır. Tek yanıt sorular genelde bir olgunun hatırlanmasına dayalıdır. Fakat çok yanıt soruların birden fazla yanıtı vardır. Bu tür soruları öğrenciler yanıtlarken düşünmek, üretmek zorunda kalır. Açık uçlu sorularda, birden fazla yanıt olan

sorulardandır. Çok yanıtli sorular öğrenciyi zihinsel açıdan etkin hem de yaratıcı kılar. Yapılandırıcı öğrenme bilgiyi üretmeye, yorumlamaya vb. dayandığı için çok yanıtli, anlam derinliği olan sorulara sınıf ortamında sıkça yer verilmelidir. Aynı zamanda birbirlerine de sorular sormaları sağlanarak, birbirlerinin fikirlerinden yararlanmalı, etkileşim yolu ile kendi anlamlarını yapılandırmaları sağlanmalıdır.

– **Öğrencilere bir soru yönelttiğinizde, olası bir yanıt üzerinde düşünmeleri için yeterince bekleme süresi tanıyınız:** Pek çok zaman öğrenciler bir soru yöneltildiğinde öğrenciler zihinlerinde soruya yanıt aralarken, sınıftan bir ya da birkaç öğrenci veya öğretmen tarafından cevap verilir. Bu nedenle de diğer öğrenciler soru üzerinde düşünmekten vazgeçerler. Bu durumun sürekli tekrarlanması halinde ise öğrenciler bir sonraki sorunun üzerinde düşünmekten vazgeçip cevabı başkasının vermesini beklemeye alışır hale gelir. Oysa her öğrencinin zihnindeki bilgileri işleme süresi birbiri ile aynı değildir. Sorulan sorulara anında verilen cevaplar öğrencinin düşünmesini engeller. Yapılandırıcı sınıf ortamında öğrencilere yöneltilen sorunun ardından, onların cevabı bulabilmeleri için yeterli zamanın sağlanması beklenir. Bu aynı zamanda öğrencilerin zihinsel bilgi işlemelerine ve öğrencilerin derse katılımlarına olumlu etki edecektir. Amaç, sorulara doğru yanıt verilmesinden çok sorulan sorular sayesinde öğrencinin zihinsel yapılanmasını sağlamaktır.

– **Öğrencilere, sunulan bilgiler arasında ilişki kurabilmeleri ve çeşitli görüşleri birbirleriyle karşılaştırabilmeleri için zaman veriniz:** Öğrencilere, sunulan bilgiler arasında ilişki kurabilmeleri ve çeşitli görüşleri birbirleriyle karşılaştırabilmeleri için zaman verilmelidir. Örneğin, deneyler yaparak, bir görüşe zıt fikirler ortaya atarak ya da benzer düşünceleri keşfetmelerine olanak verilmelidir. Bu yolla, öğrenciler, farklı görüşleri birbiriyle karşılaştırır ve kendi görüşlerini belirler ve geliştirebilirler. Bu nedenle bilgiler öğrenciye sunulan bilgiler üst üste verilerek hızla geçilmemesi gerekir.

– **Öğretim sırasında öğrenme döngüsü modelini (keşfetme, kavramı tanıtmaya, uygulama) kullanarak öğrencilerin doğal merakını besleyiniz:** Yapılandırmacı model öğrenme deneyimleri sırasında öğrencilerin dersi keşfetme, kavramı tanıtmaya, uygulama şeklinde üç aşamalı bir öğrenme döngüsünden geçmelerini önerir. Buna göre öğrenme sürecinin başında öğrencilere, öğrenecekleri konu ile ilgili sorular ve görüşler oluşturmaları sağlanmalıdır. Bu keşfetme aşamasıdır. Öğrencilerin görüşlerinin ve sorularının arından konu ile ilgili kavram ve terimler verilmelidir. Son aşamada ise öğrenciler kavrama ilişkin bakış açısı oluştururlar ve öğrendiklerini yeni durumlara ve sorunlara uygulamayla sürdürürler. Yapılandırmacı bir öğretmen, öğrencilerin doğal merakını beslemek için dersi keşfetme, kavramı tanıtmaya, uygulama döngüsü içinde işlemelidir.

6.2. Ölçme Değerlendirme Uygulamaları

Yapılandırmacılıkta ölçme-değerlendirme uygulamaları İstanbul İli, Bahçelievler İlçesi, 75. Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu, beşinci sınıfları örnek alınarak anlatılmıştır. Bu kısımda ölçme ve değerlendirme uygulamaları içerisinde öğrenci başarısı nasıl değerlendirildiği ve öğrenciye not verirken hangi ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanıldığı da belirtilmiştir. Bu çalışmanın yapılandırmacı modelde ölçme-değerlendirme uygulamaları hakkında fikir vereceği düşünülmüştür.

Öğrenci başarısı değerlendirilirken ölçme sonuçlarına bakarak karar verilir. Bu nedenle ne kadar çok sayıda ölçme yapılırsa o kadar da güvenilir bir değerlendirme sonucu alınır. Bir ölçme aracında kendini gösteremeyen öğrenci diğerinde gösterebilme şansını yakalar. Ölçme yapmanın nedeni, hedeflenen kazanımların ne derece gerçekleşip gerçekleşmediğini görmektir. Öğrencilerde gözlenilemeyen kazanımların ortaya çıkması konunun tekrar gözden geçirilmesi için önemlidir.

Öğrenci başarısını ölçmek için şu teknikler kullanılmaktadır:

1. İzleme testleri (Konu sonlarında yapılan testlerdir)
2. Düzey belirleme testleri (Ünite veya dönem sonlarına yapılan testlerdir)
3. Standart testler (il ve ilçe genelinde yapılan testlerdir)
4. Klasik yazılı değerlendirmeler

Sayılan bu ilk dört teknik yapılandırmacı görüşün kabul etmediği ve daha çok geleneksel sistemde kullanılan bir tekniktir. Ama öğrencilerin işlenen konularda eksikliklerinin olup olmadığını görmek amacı ile uygulanan test ve klasik yazılı tipteki tekniklerden tamamen vazgeçilmiş değildir. Bir diğer neden ise bilgi ve kavrama düzeyindeki bilgilerin değerlendirilmesi aşamasında ortaya çıkar. Örneğin: Türkiye'nin başkenti neresidir?, Türkiye Büyük Millet Meclisi ne zaman kurulmuştur? Gibi bu tarz sorularda öğrencinin neyi bilip bilmediğini öğrenmek ve başarısını değerlendirmek amacıyla kısa cevaplı klasik yazılı değerlendirmelerden de faydalanmak gerekir. Her konunun, ünitenin belirli kazanımları vardır. Bu kazanımların öğrenilip öğrenilmediğini görmek amacıyla konu sonlarında izleme testlerini, ünite bitiminde de ünite kazanımlarını içeren düzey belirleme testleri yaparım. Ayrıca dönem boyunca il ve ilçe genelinde dört kez yapılan standart testlerde uygulanır.

5. Grup değerlendirmeleri
6. Akran değerlendirmeleri
7. Özdeğerlendirme
8. Ürün dosyalarının değerlendirilmesi
9. Proje değerlendirmeleri
10. Öğrenci sunumları
11. Ders katılımları
12. Sınıf içi etkinliklerin değerlendirilmesi

Sınıfta yapılan grup çalışmaları ile öğrenciler birlikte çalışırlar ve çalışmalarının sonucunda bireysel değil de grup olarak değerlendirilirler. Grup çalışmalarında her öğrenci kendisi ve grubu için çalışır. Öğrencilerin grup çalışmaları sonucunda değerlendirilebileceklerinin bilinmesi de grup içi dayanışmayı artırır ve işbirliğini sağlar. Değerlendirme, ekler kısmında verilen grup değerlendirme formuna göre yapılır. Grup adına verilen not grup üyelerinin her biri için de geçerli olur.

Öğrenciler sunum yaparak ta değerlendirilirler. Sunumlarda öğrenciye bireysel olarak araştırması ve sınıfa sunması gereken bir konu verilir. Öğrencinin sunuma en iyi şekilde hazırlanması ve gereken kaynaklara ulaşabilmesi için öğretmenin ve ailesinin yardımı gerekir. Bu şekilde öğrenci sunuma hazırlanır ve sınıfta konusunu sunar. Sunum yaparken

değişik araç-gereçlerden (tepegöz, cd vb.) yaralanabilmesine yardım edilir. Sunumların değerlendirilmesinde akran değerlendirme formu kullanılır ve her öğrenciden sunum yapan arkadaşını değerlendirmeleri istenir. Bunun için sunum yapan öğrencinin dışında kalan diğer öğrencilere akran değerlendirme formu dağıtılır. Öğrenciler sunum bitiminde bu formu doldururlar. Sunum yapan öğrenciye de sunuma hazırlanma aşamasına ve sunum esnasında yaptığı çalışmalarını değerlendirmesini sağlamak amacıyla özdeğerlendirme formu verilir.

Özdeğerlendirme formları öğrencinin kendini değerlendirirken yanlış davranabileceği sorununu ortaya çıkarmaktadır. Bir diğer akran değerlendirme formlarında da benzer sorunlar yaşanmaktadır. Öğrenciler bazı arkadaşlarını değerlendirirken yanlış davranabilmektedirler. Bu nedenle özdeğerlendirme ve akran değerlendirmeleri gerçek bir değerlendirme sonunu ortaya çıkarmadığı için bu iki formdan alınan notların karneye yansıtılmak uygun bulunmaz. Fakat bu nedenle formların kullanılmamasının da eksiklik olacağını düşünülmesi nedeniyle kullanılmaktadır.

Öğrencilere araştırma yapma, keşfetme, uygulama, günlük yaşama uygulama amaçlı olarak proje ödevleri verilir. Proje ödevlerinin konusu derslerin içeriğine değişir. Örneğin matematik dersinde geometrik şekiller konusu ile ilgili olarak geometrik şekillerin kullanıldığı “şehir tasarlama” projesi verilirken, fen ve teknoloji dersinde “fasulye bitkisi yetiştirme” projesi olabilir. Hazırlanan projeler tarafından proje değerlendirme formu ile değerlendirilir. Öğrencilerin projelerini hazırlarken nelere dikkat etmeleri ve ne ile değerlendirileceklerini görmeleri açısından değerlendirme formunu önceden öğrencilerin incelenmesine olanak vermesi için birer örneği tüm öğrencilere dağıtılır.

Bunların dışında öğrencilerin bir dönem boyunca çalışmalarını sakladıkları ürün dosyaları da değerlendirme amaçlı olarak kullanılır. Öğrenciler dönem içinde hazırlamış olduğu araştırma ödevleri, yapmış olduğu sunumlar, hazırladıkları tiyatroları, ev ödevlerini, çalışma yapraklarını, yazdıkları günlüklerini vb. ürün dosyasının içinde saklarlar ve dönem sonunda değerlendirilmesi için teslim ederler. Öğrenci ürün dosyalarını değerlendirirken öğrenci ürün dosyası değerlendirme formundan yararlanır. Öğrenci ürün dosyası değerlendirme formunun bir örneğini de öğrencilere dönem başında verilir. Öğrenciler ürün dosyalarını hazırlarken nelere dikkat edeceklerini görmüş ve çalışmalarını bu yönde ilerletmiş olurlar. Dönem sonlarında öğrencilerin bir dönem boyunca yapmış

oldukları çalışmalar sergilenir. Böylece dönem içinde işlenmiş olan konular aynı zamanda tekrar da edilmiş olur.

Ölçmelere bağlı olarak yapılan değerlendirmeler öğretmenden öğretmene farklılıklar gösterebilir. Her öğretmen için kısmen değişen uygulamalar olabilir. Burada önemli olan öğrenci başarısını tek bir yolla değil de farklı teknikler kullanarak ortaya koyabilmektir.

Öğrencileri tek bakış açısıyla yargılayıp, sadece not vererek başarılı olanların sevinmesini, başarısız olanların ise dersten ve okuldan uzaklaşmaları amacımız olmamalıdır. Öğrencilerin farklı alanlarda ve birbirlerinden farklı konularda yeterlilikleri vardır. Bunları ortaya çıkarmak tek değerlendirme yöntemi ile değil çok boyutlu değerlendirme ile sağlanabilir. Öğrencinin neyi yapamadığını, anlamadığını ortaya çıkarmak yerine neyi anladığını, neyi yapabildiğini, neyi öğrendiğini ortaya çıkarmak gereklidir.

Geleneksel sistemde öğrenci değerlendirmesinde, ünite bitiminde kullanılan yazılı ve test tekniğinde değerlendirmeye göre yapılandırıcılık değerlendirmede çok boyutluluk sağlar. Değerlendirmenin çok boyutlu olması değerlendirme sonuçlarının geleneksel sistemdeki değerlendirme sonuçlarına göre gerçeği daha fazla yansıttığı söylenebilir. Fakat değerlendirmede çok boyutluluk sağlamanın öğretmen ve öğrenci açısından bazı olumsuz yönleri de vardır. Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılan formlarda her maddenin öğrenciye göre değerlendirilmesi fazla zaman almaktadır ve bu da öğretmene yük olmaktadır. Öğrencilerin de bu yeni sisteme alışamamaları ve deneyimsiz olmaları uygulamada zorluklar yaşanmasına neden olmaktadır. Öğrenci değerlendirmelerinde kullanılan formların yıl içerisinde sıkça kullanılması özellikle maddi imkansızlıkların yaşandığı okullarda bir yük olarak görünmektedir. Bu nedenle formlarla değerlendirme yerine zaman zaman değerlendirme yöntemleri değiştirilebilmektedir.

Sonuçta öğrencileri bilgiyi ezberleyip, uygulayamadan unutan bireyler olarak değil de, bilgiyi araştıran, sorgulayan, sorgulayan ve uygulayan bireyler olarak yetiştirmek isteniyorsa, yapılandırıcı kuramın benimsediği ölçme-değerlendirme uygulamalarını dikkate alınmalıdır. Öğretmenler hangi değerlendirme aracını seçerlerse seçsinler, önemli olan değerlendirme sonuçlarını öğrenci yararına kullanmak ve öğrenciyi not ile korkutmak ya da ödüllendirmek yerine, öğrenciyi öğrenmeye istekli hale getirmek, kendi öğrenmesini

kontrol edebilmektir. Bu aşamada öğretmenlere düşen büyük görev bu yeni uygulama hakkında uzmanlık bilgilerini geliştirmektir.

SONUÇ

İlköğretim okullarında uygulanmaya başlanılan “Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı” yeni bir uygulamadır. Bu nedenle kuramın tanınması ve üzerinde çalışılması gereken pek çok konu vardır. Bu çalışmada, inceleme alanı olarak seçilen konu yapılandırmacı eğitim kuramı ve uygulamalarıdır. Yapılandırmacılık, bilgi edinme ve öğrenme sorumluluğunu öğrenciye geçirmesi ve öğretmene atfedilen geleneksel rolleri değiştirmesi ile öğrenme-öğretme süreçlerini vurgulamaktadır. Burada amaçlanan yapılandırmacılık ilkesine göre öğrenci nasıl öğrenir, öğrenme çevreleri nasıl tasarlanmalıdır, öğretim sürecinde rol oynayan öğretmenlerin görevleri nelerdir, ölçme-değerlendirme uygulamaları nasıl yapılmalıdır? Sorularına yanıt aramaktır.

İnsanların bilmeye olan ihtiyaçları yaşamın her alanında bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Bilmeye olan ihtiyaçla birlikte bilginin ne olduğuna ve nasıl oluşturulduğuna dair sorgulamaları da beraberinde getirmiştir.

Bilgide temel kaynağı açıklayan epistemolojik yaklaşımlardan pozitivism ve pozitivism sonrası, bilginin doğasına ait iki farklı görüşe sahiptir. Bilgiyi kabul etme tarzı, öğrenmeye ait çıkarımlarda bulunulmasını sağlar. Bilginin eğitimde kullanılması nedeni ile bu iki farklı yaklaşım eğitim uygulamalarına da yön vermiştir.

Öğrenme öğretme alanındaki kuramlar, genel olarak iki sınıfa ayrılır. Bunlar nesnelci ve yapılandırmacıdır. Nesnelci görüş, bilişsel ve davranışçı kuramdan oluşmaktadır. Davranışçı ve bilişsel kuramlar pozitivist yaklaşımda, yapılandırmacı kuram ise pozitivism sonrasında ortaya çıkan, öğrenmeye ve öğretmeye açıklama getiren kuramlardandır.

Bilgide temel kaynağı açıklayan epistemolojik yaklaşımlardan pozitivismde bilgi kesinlik taşır ve bireyden bağımsız olarak vardır, tek sağlam bilgi türünün bilimsel bilgi olduğuna inanılır ve nesnellik önemlidir. Pozitivizmin temele aldığı ve pozitivism ile ilişkilendirilen anlayış olan nesnelci görüş, bilginin ve öğrenmenin ne anlama geldiğine ilişkin varsayımlarda bulunur. Bu görüşün eğitim alanına yansımaları olmuştur. Bunlar özellikle öğrenmenin ne olduğuna ilişkin varsayımlarda bulunan davranışçı ve bilişsel kuramlardır.

Davranışçı kuram adından da anlaşıldığı gibi davranışların gözlemlenmesine dayalıdır. Özellikle hayvanların nasıl öğrendiğini açıklamak üzere geliştirilmiş bir kuramdır. Öğrenmede hayvan ve insan davranışlarının benzerliği düşüncesi üzerine geliştirilen bir kuramdır. Bilişsel kuram ise bireyin zihinsel bilgi işleme etkinliklerini ön plana çıkarır. Bilişsel kuramda öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği zihinsel bilgi işleme etkinliklerinin sonucunda bilgi yapısındaki değişiklikleri ele alır. Her iki kuramda temelde pozitivist-nesnelci görüşün etkisindedir.

Pozitivizm sonrasında bilginin doğasına ilişkin kabullenmelerin değişmesi yani bilimsel bilginin kesin olmadığı, bilginin keşfedildiği yerine yorumlandığı, bilgilenmenin aktarılma yoluyla gerçekleşmediği ve insanın zihinsel süreçlerinin incelenmeye başlaması yapılandırmacılık yaklaşımını ortaya çıkarmıştır. Bu yaklaşımda bilgi kişinin dışında yani nesnel değildir. Bireyin bilgisi bireye ait izler taşır. Bu nedenle öznellik söz konusudur. Yapılandırmacılığın bilgi ve öğrenme ile ilgili ortaya attığı fikirler nesnelci görüşten radikal bir şekilde ayrılır.

Yapılandırmacılığa göre tüm öğrenmeler zihindeki bir yapılanma sonucu oluşur. Bu varsayım uyarınca bireyler, öğrenilecek öğeleri daha önce öğrendikleriyle zihinde ilişkilendirerek yapılandırır. Birey için öğrenmenin amacı sadece doğru cevapları ezberlemek değil, kendi anlamını ve yorumunu inşa etmektir ve bireyi yaşama hazırlamaktır.

Yapılandırmacılık özellikle Piaget'in çalışmaları üzerine temellendirilmiş bir yaklaşımdır. Pozitivist paradigmanın savunduğu geleneksel eğitim uygulamalarının eksik yönlerini tamamlayan ve alternatif çözümler sunan yapılandırmacılık son yıllarda yoğun ilgi görmeye başlamıştır.

Geleneksel eğitim anlayışını pozitivist paradigma yönlendirir. Pozitivist paradigmanın yönlendirdiği geleneksel eğitim anlayışında nesnel olduğu kabul edilen bilgi öğretmenler ve ders kitabı aracılığıyla öğrencilere aktarılabilceği görüşü hakimdir. Burada amaç bilgi ve becerilerin ne kadarının aktarıldığıdır. Aktarılan bilgiler öğrenci tarafından anlamlandırılmadığı için ezberlenir ve ezberlenen bilgi bir süre sonra tekrar edilmediği takdirde unutulur. Oysa yapılandırmacılıkta bilgi, öznel olarak, öğrencilerin bilişsel

farkındalıkları çerçevesinde birtakım zihinsel süreçler yaşaması sonucu yapılır ve öğrendiklerinin bilincine varan öğrencide anlamlı öğrenme gerçekleşir. Anlamlı öğrenme öğrencide kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine imkan tanır. Farklı paradigmaların yönlendirdiği geleneksel eğitim anlayışı ile yapılandırmacı eğitim anlayışı birbirinden bu nedenlerle ayrılır.

Yapılandırmacılığın öğrenmeye getirdiği farklı yaklaşım, eğitim ortamlarına da şekil verir. Yapılandırmacı eğitim ortamları, öğrenci merkezlidir, öğretmekten çok öğrencinin kendi öğrenmesini gerçekleştirmesi üzerinde durulur. Çünkü öğrenmeyi gerçekleştirecek olan bireyin kendisidir. Öğrenciler sınıfta aktif olarak çalışır, araştırma yapar, inceler, sorgular, yorumlar yapar ve bilgiyi yapılandırır. Sınıf içi etkinlikler de bu yönde düzenlenir.

Yapılandırmacılıkta bilişsel gelişim, öğrencinin kendi zihninde ve aynı zamanda çevresi tarafından karşılıklı etkileşim sonucunda oluşturulur. Öğrenciler büyüklerinden bir şeyler öğrenebildiği gibi akranlarından da öğrenirler, öğrencilerin tek başına çalışmasından çok grupla çalışması üzerinde durulur. Bu nedenle yapılandırmacı sınıflarda öğrencilerin ortak çalışmalarına dayalı etkinliklere sıkça yer verilir. Vygotsky'nin de sosyal yapılandırmacılık yaklaşımında savunduğu gibi, sosyal çevre öğrencilerin bilişsel gelişimini etkiler.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışının başarılı olarak uygulandığı bir sınıf gerçek anlamda demokrasinin yaşandığı bir yerdir. Öğrencilerle öğrenme-öğretme sürecinin, sınıf ve okul kurallarının birlikte alınması öğrencide demokrasi kavramını yapılandırır. Ayrıca kuralların birlikte alınması öğrencilerin kuralları benimsemelerini ve bu kuralları kendisinin koyduğunu bilmesi nedeniyle de kurala uymasını gerektirir. Böylelikle disiplin sorunlarının en aza inmesi sağlanır. Aynı zamanda demokratik ortamlarda öğrencilerin yaratıcı olması, temel etken olması sebebiyle bir diğer avantajı da beraberinde getirir.

Öğretmenin en önemli niteliklerinden birisi de sabırlı olmasıdır. Sabırlı olma öğretilerde olmazsa olmaz bir niteliktir ve bu konuda eğitimciler hemfikirdirler. Öğretmenin bir diğer niteliği de farklı durumlara uyum sağlama yeteneğidir. Öğretmenin farklı yaklaşımları ve alternatif yolları deneyerek bunları çocukların öğrenme şekillerine ve eğitime uyarlayabilmesi gerekir. Bu nedenle yapılandırmacılığa geçiş öğretmenlerin alışmış oldukları geleneksel uygulamaları terk etmelerini gerekli kılar. Bu değişim öğretmen ve öğrenci sorumluluklarını yeniden tanımlar.

Yapılandırmacı uygulamalar öğretmeni, geleneksel uygulamaların aksine daha pasif hale getirir. Öğretmen öğrenciye öğrenme sürecinde yardımcı olan, yol gösterici kişi konumundadır. Öğretmen sorular sorarak, problem durumları yaratarak ve etkinlikler düzenleyerek öğrenci öğrenmesine yardım eder. Öğrenme görevini üstlenmiş öğrenci ise sınıf içi etkinliklerde aktiftir. Öğretmen öğrenciye rehber kişidir, yol öneren değildir. Öğrencinin çözüme kendisinin ulaşabileceği ortamlar sunmalıdır. Çünkü kişi ancak yaşantı geçirince öğrenebilir. Ayrıca yapılandırmacı öğretmen herhangi bir konu hakkında kendi fikirlerini empoze etmekten kaçınır. Bu nedenle kendi fikrini ortaya koymaktan çok, öğrencinin kendi fikirlerini oluşturmasına imkan yaratarak, çoklu bakış açılarının oluşmasına olanak sağlar. Brooks & Brooks'un yapılandırmacı sınıf içi ilkeleri, yapılandırmacı uygulamalar iyi bir örnek teşkil etmektedir. Bu nedenle son bölümde bu ilkelerin her biri yorumlanarak çalışmaya sunulmuştur. Eğer ki yapılandırmacı bir sınıf ortamı yaratmak isteniyorsa bu ilkelerden öğretmenlerin mutlaka yararlanmaları gerekir.

Yapılandırmacı sınıflarda ölçme-değerlendirme uygulamaları yapılandırmacı eğitim ilkelerinin doğrultusunda gerçekleştirilir. Ölçme-değerlendirme uygulamalarının amacı öğrencinin neyi bildiğini ortaya koymak ve eksik tarafların ortaya çıkarılması amaçlı olarak yapılır ve bu uygulamalar öğrenme sürecinin içine yerleştirilir. Bir anlamda ölçme-değerlendirme uygulamaları öğrencinin kendi gelişimin seyredemediği ayna konumundadır. Öğrencinin performansına, onun gelişimine, öğrenme-öğretme süreci içinde yapıp ettiklerine ve akranları ile iletişimine bakılarak değerlendirme yapılır. Yani öğrenme sürecinin içinde değerlendirme yapılır.

Geleneksel sistemde öğrenci başarısı yalnızca yazılı sınavlarla ölçülür. Oysa tek yönlü bir ölçme öğrencinin başarısını gerçek anlamda ortaya koymaz. Yapılandırmacılıkta ise öğrenci başarısını ölçmede çok boyutluluk sağlanır. Bir tek ölçme aracı yerine birden çok ölçme aracından faydalanılır. Bir ölçme aracında kendini gösteremeyen öğrenci bir diğerinde kendini gösterir ve böylece daha doğru ölçme sonuçlarına ulaşılır. Buradan amaçla çalışmada farklı ölçme araçlarına ve ekler kısmında da öğrenci değerlendirmesinde kullanılacak araçlara yer verilmiştir. Ayrıca ilköğretimde çalışan bir öğretmen olarak sınıftaki ölçme değerlendirme uygulamalarına, örnek olması amacıyla son bölümde değinilmiştir. Bu uygulamalar sınıfın başarı durumuna, maddi imkanlar vb. bağlı olarak öğretmenden öğretmene değişen uygulamalar olabilir.

Öğrencilere mevcut bilgileri doğrudan aktarmak yerine, bilgiye nasıl ulaşacaklarını öğretmek eğitim sisteminin temel amacı olmalıdır. Günümüzde bilginin hızla gelişmekte ve ilerlemekte olduğu dünyada, bilgileri hazır kalıplar içinde belleğe yüklemek öğrencileri bilgi hamalı yapmak olur. Bu yolla kalıplanmış zihinler üreten eğitim sistemlerinin yararlarının pek fazla olmaması, toplumların düşünen, yaratan, sorun çözen insanlara daha çok gereksinim duymasını gerektirmektedir. Bu düşüncelerden hareketle öğrenciyi eğitim sistemi içinde daha etkin bir konuma getirmeye çalışılmaktadır. Kısacası, artık sessizce oturup, yalnızca verileni almakla yetinmeyecek öğrenciler, görececek, duyacak, çözümleyecek, söyleyecek, yapacak, katılacak ve paylaşacaklardır, yani öğrenmeyi öğreneceklerdir. Böylece öğrenci bilgiyi yalnızca tekrarlamayıp, bilinenleri sorgulayacak, kendi bilgisini kendisi üretecek ve öğrenmesinde kendi zihinsel süreçlerini yönetebilecektir. Okulların bilgiyi işleyen kurumlar olması nedeniyle bilginin doğasına ait fikirler okulu, eğitimcileri, ders işleme tekniklerini, sınıf içi öğrenme uygulamalarını ve hatta sınıf yerleşim düzenini etkiler. Bu nedenle eğitim sistemimizde yapılan yeniliklere öğretmen ve yöneticilerin kayıtsız kalmamaları ve bu konuda bilinçlenmeleri gerekmektedir.

Eğitim sistemimize yenilik getiren yapılandırmacı eğitim kuramı, verimli öğrenme durumları yaratacak niteliklere sahiptir. İlköğretim kurumlarımızda uygulanmaya başlanan yapılandırmacı kuramın etkiliğini arttırmak, yapılandırmacı eğitim kuramını tanımak, uygulamaları hakkında bilgilenmek ve sınıf içinde yapılandırmacı ilkeleri uygulamaktan geçer. Çalışmamın yapılandırmacı kurama, uygulamalarına, yapılandırmacılığı uygulayacak olan öğretmenlere ve yöneticilere ışık tutacağı ve yapılandırmacılık ile ilgili yapılacak diğer araştırmalara kaynak olacağı görüşündeyim.

75. Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu öğretmenleri ile “yapılandırmacı öğrenme kuramı ve uygulamaları” başlığı altında mülakat yapılmıştır. Mülakat soruları tarafımda hazırlanmıştır. Öğretmenlere yapılandırmacı öğrenme kuramı hakkında bilgi sahibi misiniz? Bu kuramın gerektirdiği şekilde göre ders işliyor musunuz? Öğrenci başarısını nasıl değerlendiriyorsunuz ve kuramı uygulamada yaşanan zorluklar nelerdir? Soruları yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin bir kısmı yapılandırmacı kuram hakkında hiçbir bilgiye sahip değilim derken, bir kısmı da bilgiye sahip oldukları ama bu bilginin yeterli miktarda olmadığını söylediler. Bu kurama göre ders işliyor musunuz, sorusuna ise öğretmenler uygulamalarında yapılandırmacılığı, ders materyali olan ders kitabı vasıtası ile uygulamaya çalıştıklarını, en azından artık geleneksel yöntemlerle ders işlemeyi bıraktıklarını ifade ettiler. Öğrenci başarısını değerlendirmede ise geleneksel sistemdeki sınavlardan öğrenci mevcutlarının fazla olması nedeniyle her öğrenciyi değerlendirmenin zor olması bakımından tamamen vazgeçilmediği bunun yanında öğrencinin performansına dayalı ölçümlerin de yapıldığı saptandı.

Öğretmenlerin bu kuramı uygulamada yaşadıkları en genel sorun sınıf mevcutlarının kalabalık olması oldu. Öğrenciler arası seviye farklılıklarının bulunması ve öğrencilerin geleneksel yöntemlerle, edilgen konumda ders işlemeye alışmış olmaları yapılandırmacı uygulamalara geçişte öğrencinin zorluk yaşamasına ve bu nedenle de kuramı uygulamada sıkıntı yaşanmasına sebep olduğu ortaya çıktı. Öğrencilerin bilgiyi ezberlemeye alışması, yapılandırmacı uygulamalarda yer alan bilgiyi yorumlama ve yaşantıya uygulama konusunda sıkıntı yarattığı belirtildi.

Mülakatın neticesinde, yapılandırmacı öğrenme kuramı hakkında öğretmenlerin eğitilmelerinin gerekli olduğu açıkça ortadadır. Gerek kuramın felsefi temellerinin bilinmesi ve uygulanma gerekçesinin bilinmesi gerekse de kuramın uygulanması ile ilgili olarak bilgi eksikliği bulunmaktadır. Tüm bu eksiklikler kuramın anlaşılmasına ve dolaylı olarak ta kurama gereken değerler verilememesine neden olmaktadır. Kuramın uygulama örneklerinin azlığı ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması dikkati çeken sorunların başında gelmektedir. İlköğretim kurumlarımızda uygulamaya konulan bu kuramın sağlıklı olarak uygulanabilmesi için gerekli koşulların ortaya konulması ve gereken eğitimin öğretmenlere verilmesi kuramın yaşama geçirilmesi bakımından son derece önemlidir.

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, K., Ü., 2003, **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.

AÇIKGÖZ, K., Ü., 2003, **Etkili Öğrenme ve Öğretme** Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.

AKTAŞ, Ş., ve Diğerleri, 2005, **İlköğretim Matematik 5 Öğretmen Klavuz Kitabı**, M.E.B. Yayınları, Ankara.

ALKAN, C., DERYAKULU, D., ve ŞİMŞEK, N., 1995, **Eğitim Teknolojisine Giriş**, Ankara.

ALKAN, C., KAVCAR, C., VE SEVER, S., 1998, **Bilgi Çağımızda Öğretmenimiz Sempozyumu Bilgi Çağında Eğitimde Öğretmenlik Mesleğinin Yeniden Yapılanması**, ANAÇEV, Ankara.

ARSLAN, A., 2002, **Felsefeye Giriş**, Vadi Yayınları, Ankara.

AYDIN, G., BALIM, A., 2005, **Yapılandırmacı Yaklaşımın Göre Modellendirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, (38/2), ss. 145-166.

BROOKS, J. G. & BROOKS, M. J., 1999, **In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classroom**, Association for Supervision and Curriculum Development, New York, USA.

BÜYÜKKARAGÖZ, S., CUMA Ç., 1997, **Genel Öğretim Metotları**. Genişletilmiş 7. Baskı, Öz Eğitim Yayınları, İstanbul.

CAN, T., 2004, **Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım**, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

ÇALIŞKAN, H., 2000, **Sınıfta Demokrasi Kubaşık Öğrenme**, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara.

ÇİFTÇİ, Ö., 1998, **Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

DEMİREL, Ö., 2000, **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Gelistirme**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

DEMİREL, Ö., MENTİŞ, TAŞ, A., TÜFEKÇİ, N., YURDAKUL, B., 2000 **Yapılandırmacılık Yaklaşımının Öğrenme Sürecine Etkileri**, IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, I, 27-29 Eylül.

DERYAKULU, D., 2000, **Sınıfta Demokrasi. Yapıcı Öğrenme**, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara.

DENKEL, A., 1998, **Bilginin temelleri** , Metis Yayinlari, İstanbul.

ERDEM, E., 2001, **Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

ERDEM, E., ve DEMİREL, Ö., 2002, **Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (23), ss. 81-87.

GÖKBERK, M., 1990, **Felsefe Tarihi**, Remzi Kitabevi, 6. Basım, İstanbul.

GRAY A., 1997, Constructivist Teaching and Learning,

<http://www.ssta.sk.ca/research/instruction/97-07.htm> 23.04.2006

GÜRKAN, T., ve ERTEN G., 1999, **Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim. Program-Öğrenci-Öğretmen**, Siyasal Kitabevi, Ankara.

GÜROL, M., 2002, **Eğitim Teknolojisinde Yeni Paradigma Oluşturmacılık**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (12/1), ss. 159-183.

GÜROL, M., ve TEZCİ, E., 2001, **Teknolojik Öğrenme Çevrelerinin Tasarımı: Oluşturmacı Bir Yaklaşım**, BTIE 2001 Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferans ve Sergisi, Yayınlanmış Bildiri, Ankara.

HESAPÇIOĞLU, M., 1994, **Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları Ve Öğretim**, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

<http://www.yazimhane.com/modules.php?name=Encyclopedia&op=content&tid=140&query=bilgi>

http://www.yde.yildiz.edu.tr/uddo/belgeler/050929-iboy_abturkegitim.htm

KEMERTAŞ, İsmet., 2001, **Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri**, Birsen Yayınevi, İstanbul.

KILIÇ, G., B., 2001, **Oluşturmacı Fen Öğretimi**, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, (1/1), ss. 7-22.

KÜÇÜKAHMET, L., 1994, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Gezi Büro Kitabevi, Ankara.

MARTİN, D., Jerner., 1997, **Elementary Science Methods. A Constructivist Approach**, (Includes National Science Education Standarts), USA, Delmar Publishers.

M.E.B., **Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu**, 14Aralık2005(çevrimiçi),http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu%5B1%5D.pdf.10.02.2006.

M.E.B., 2005, **İlköğretim Fen ve Teknoloji (6.7. Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, M.E.B Yayınları, Ankara.

M.E.B., **Öğrenci Ürün Dosyası**,

<http://talimterbiye.mebnet.net/eders/ogrenciurundosyasi/ogrenci%20urundosyasi.pdf>. 10.01.2006.

OĞUZ., A., 2004, **Yükseköğretimde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları**, Eğitim Araştırmaları Dergisi, (17), ss.188-197.

ÖZDEN, Y., 2002, **Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi, Sınıf Yönetimi**, 1. Baskı, (Ed: E. Karip), Pegem A Yayıncılık, Ankara.

ÖZDEN, Y., 2003, **Öğrenme ve Öğretme**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

ÖZER, B., 2001, **Öğrenmeyi Öğretme. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, 1. Baskı**, (Ed: M. Gültekin), Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, ss. 161-174.

ÖZTÜRK, C., ve Diğerleri, 2005, **İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı**, Sürat Yayınları, İstanbul.

ÖZMEN, Ş., 2003, **Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

ÖZDEN, Y., 2002, **Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

ÖZDEN, Y., 2003, **Öğrenme ve öğretme**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

ÖZMEN, Ş., 2003, **Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin incelenmesi**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

PARLAKYILDIZ, B., 1998, **Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Anasınıfı Programını Uygulamadaki Yeterlik Dereceleri**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

SABAN, A., 2004, **Öğrenme - Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

SAĞIROĞLU A., Z., 2002, **Yapıcı Öğrenme Modelinin (Constructivist Teaching Model) Sosyal Bilgiler Dersindeki Tarih Ünitelerine Uygulanması**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

SELÇUK, Z., KAYILI, H., VE OKUT, L., 2002, **Çoklu Zeka Uygulamaları**, Nobel Yayıncılık, Ankara.

SELÇUK, Z., **Eğitimde Bir Değişim Panoraması, Türkiye Örneği**, (çevrimiçi), (http://www.yde.yildiz.edu.tr/uddo/belgeler/050929iboy_abturkegitim.htm)
15.12.2006.

SENEMOĞLU, N., 1998, **Bilgi Çağımızda Öğretmenimiz Sempozyumu, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarına İlişkin Bir İnceleme**, ANAÇEV, Ankara.

SENEMOĞLU, N., 2004, **Gelişim Öğrenme ve Öğretim : Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi, Ankara.

SOMUNCUOĞLU, Y., ve YILDIRIM, A., 1998, **Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama İçin Ortaya Koyduğu Sonuçlar**, Eğitim ve Bilim Dergisi, Ekim-1998, (22/110), ss. 31-39.

SÖNMEZ V., 1993, **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Adım Yayıncılık Ltd. Şti. , Ankara.

ŞAŞAN, H., 2002, **Yapılandırmacı Öğrenme**, Yaşadıkça Eğitim Dergisi. 74-75, 49-52.(Çevrimiçi), <http://www.egitim.aku.edu.tr/yapilandirma.doc31.08.2005>.

ŞİMŞEK, H. ve YILDIRIM, A., 2000, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

TEKİN, H., 1991, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Yargı Yayıncılık, Ankara.

TEKİNDAL, S., 2003, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

TEPE, H., 2003, **Yaşam Ve Bilgi: Felesefe Yaşamın Neresindedir?** Adam Sanat-Ağustos,(çevrimiçi) <http://www.felsefe.gen.tr/yaşamfel.asp02.05.2006>.

TEZCİ, E. VE GÜROL, A., 2001, **Oluşturmacı Öğretim Tasarımında Teknolojinin Rolü**, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (3), ss.151-156.

TEZCİ, E., ve UYSAL, A., 2004, **Eğitim Teknolojisinin Gelişimine Epistemolojik Yaklaşımların Etkisi**, (çevrimiçi) <http://www.tojet.net/articles/3222.htm>. 20.05.2006

ÜLGEN, G., 1994, **Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar**, Lazer Ofset, Ankara.

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

YAVUZ, K., E., 2005, **Yeniden Yapılanan Sınıflar İçin, Aktif Öğrenme Yöntemleri**, Ceceli Yayın Dağıtım, Ankara.

YEŞİLDERE, S., ve TÜRNUKLÜ, E., 2004, **Matematik Öğretiminde Oluşturmacı Değerlendirme**, Eğitim Araştırmaları Dergisi, (16), ss. 39-49.

YILDIRIM, A., ve ŞİMŞEK, H., 1999, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınevi, Ankara.

YILDIRIM, A., ve AKAR H., **Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması**, (çevrimiçi), <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Ali%20Yildirim.doc.20.10.2005>

YILMAZ, F., ve Diğerleri. 2005, **İlköğretim Fen ve Teknoloji 5 öğretmen Kılavuz Kitabı**, M.E.B Yayınları, Ankara.

YURDAKUL, B., 2004, **Eğitimde Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Geçiş İçin Bilgi, Gerçeklik ve Öğrenme Olgularının Yeniden Anlamlandırılması**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (4/8), ss. 109-120.

YURDAKUL, B., 2005, **Bilişötesi ve Yapılandırmacı Öğrenme Çevreleri**, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, (11/42), ss. 279-298.

EKLER

- 1. Yapılandırmacı Eğitim Kuramının Uygulanma Gerekçesi Ve Kabulü.**
- 2. Yapılandırmacı Sınıf İçi Etkinlik Örnekleri.**
- 3. Ölçme-Değerlendirme Örnek Formlar.**

EK I

YAPILANDIRMACI EĞİTİM KURAMININ UYGULANMA GEREKÇESİ VE KABULU

Tüm dünyada bireysel, ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişim ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve işi gücünü niteliğinde, yerleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak bir zorunluluk haline gelmiştir.

Türkiye'nin de bu gelişmelerin uzağında kalması beklenemez. Nitekim yeni öğretim programlarında, içinde bulunduğumuz çağ, bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağ olarak betimlenmiş; bu özelliklere dayandırılarak toplumun bireylerinin sahip olmaları gereken özellikler bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme olarak ortaya konulmuş; bireylerin bu özellikleri kazanmalarında geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı; amaca ulaşmanın ezberlemeye değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitime bağlı olduğu; hızla gelişen bilim ve teknolojinin eğitimin her alanını etkilemesi gerektiği; eğitim yaklaşımlarında köklü değişimlerin zorunlu olduğu; çoklu zeka ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarının ön plana çıktığı belirtilmiştir. Ayrıca yeni öğretim programlarında sıralanan becerilerin dünyada belirtilen becerilerle paralellik taşıdığı gözlenmektedir (MEB: 2005, 30).

24-25 Eylül tarihleri arasında AB Sürecinde Yeni Türk Eğitim Modeli konulu konferansında Talim Terbiye Kurulu Başkanı Prof. Dr. Ziya Selçuk, eğitimde bir değişim panoraması Türkiye Örneği, adıyla yapılandırmacı eğitim kuramının uygulanma gerekçelerini şu maddelerde belirtmiştir.

Niçin Değişti?

1. Paradigmalar değişti.
2. Uluslar arası insani gelişmişlik ölçütlerinde ülkemizin sıralaması istenilen düzeyde değil.
3. Uluslar arası araştırma sonuçları parlak bir tablo sunmuyor.
4. Eğitim sistemi ekonomi ve demokrasiye duyarsız.

Bu 4 maddenin açıklaması şu şekildedir:

1. Paradigmalar Değişti: 1920'lerde hakim olan Newtoncu, pozitivist, davranışçı, geleneksel paradigma hala Türk Eğitim Sistemi'nin ana karakterini oluşturmaktadır.
2. Uluslar arası insani gelişmişlik ölçütlerinde ülkemizin sıralaması istenilen düzeyde değil: UNDP verilerine göre Türkiye 175 dünya ülkesi arasında insani gelişmişlik sıralamasında 88. sıradadır. AR-GE ile ilgili bilim adamı sayısı, gayri safi milli hasılat içinde AR-GE harcamaları, eğitim harcamaları, bilgisayar okur yazarlığı, patent sahibi kişi sayısı ve daha birçok kriter bakımından Türkiye çok alt sıralarda yer almaktadır.
3. Uluslar arası araştırma sonuçları parlak bir tablo sunmuyor: Araştırmalar 41 OECD ülkesi arasında Türkiye'nin 34 ile 36. sıralarda olduğunu gösteriyor. Türkiye, en iyi ve en kötü okullar arasındaki farkın en yüksek olduğu ülke. Bu sonuçlar eğitim sistemimizin içine kapalı bir yapıya sahip olduğunu gösteriyor.

Değişimin Referans Noktaları :

1. Dünyada yaşanan ekonomik, siyasal, teknolojik, sosyal, kültürel, ekolojik, demografik dönüşümler.
2. AB Süreci.
3. Tanzimat'tan beri ülkemizin yaşadığı deneyimler ve Cumhuriyet'in kurucusu Atatürk'ün muasır medeniyet projesi.

Müfredat Değişiminin Ana İlkeleri:

- 1-Türkiye Cumhuriyeti'nin 2023 vizyonunu dikkate almak.
 - 2-Ulusal-küresel dengesinde sentezci bir yaklaşım izlemek.
 - 3- Sıkıştırılmış, ezberci içeriğin terk edilmesi.
 - 4-Çoğulcu, esnek, bir zihniyet modelinin geliştirmesini vurgulamak.
 - 5-Uluslar arası rekabetçi standartları gözetmek.
- (http://www.yde.yildiz.edu.tr/uddo/belgeler/050929-iboy_abturkegitim.htm).

Hazırlanmış olan program; dünyada yaşanan tüm bu değişimler ve gelişimlerle birlikte Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate almaktadır.

Bu program T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, talim ve terbiye kurulunun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile uygulanmaya konulmuştur. Programın farklı kişilerle hazırlanması sonucu aynı kavram farklı sözcüklerle ifade edilmiştir. Örneğin; “constructivist” sözcüğü yerine oluşturmacı, yapılandırmacı, yapılandırıcı terimleri kullanılması gibi. Yeni programda benimsenen yaklaşım, “yapılandırmacılık” şeklinde belirtilmiştir (MEB: 2005, 9).

EK II

Tablo 5. Broşür Hazırlama Etkinliği

Broşür Hazırlama

Amaç: Konuyla ilgili bilgi ve kavramlar üzerinde çalışma, öğrendiklerini değerlendirme, bilgiyi farklı formlara dönüştürme.

Kullanım zamanı: Öğretim sürecinin sonunda bilinçlendirme amaçlı etkinliklerde kullanılabilir.

Uygulama süreci:

- Broşürler insanları belli konularda bilgilendirmek ve bilinçlendirmek amaçlı hazırlanmış küçük dokümanlardır. Eğitim ve öğretim programlarının özellikle duyuşsal hedeflerle ilgili bilinçlendirme amaçlı etkinliklerinde broşürler bir araç olarak kullanılabilir.
- Öğrenme sürecinin ana bölümü tamamlandıktan sonra öğretmenler, konu ile ilgili öğrencilerin öğrendiklerini başkalarına öğretmelerini, öğrendiklerini zihinlerinde yeniden düzenlemelerini, istedikleri durumlarda toplumu bilinçlendirme amaçlı broşür hazırlama çalışmalarını yapabilirler. Bu amaçla konu sonunda 3-4 kişilik gruplar oluştururlar.
- Gruplar konu ile ilgili bütün dokümanları, kaynakları masalarına hazırlarlar.
- Öğrencilere farklı konularda hazırlanmış örnek broşürler gösterilir. Öğrenciler seçtikleri bir broşür şeklinde, kaynaklardan da faydalanarak broşürlerini hazırlarlar.

(Yavuz, 2005: 115)

Tablo 6. 3'lü Tartışma Etkinliği

3'lü tartışma

Amaç: İletişim kurma, kendini ifade etme, karar verme.

Kullanım zamanı: Öğrenme sürecinin her aşamasında kullanılacak bir yöntemdir.

Uygulama süreci:

- Çalışmanın amacı anlatılır.
- Öğrenciler birbiri içine girmiş üç daire şeklinde otururlar.
- Öğrencilere bir tartışma konusu verilir.
- En ortadaki grup tartışmayı başlatır. Diğer halkalarda oturanlar tartışan öğrencileri izlerler.
- En ortadaki gruptan konuşması biten her öğrenci sandalyesini alıp arka gruplara geçer. Boşalan yerlere arka gruplardan gönüllü öğrenciler katılabilir.
- Tartışma sonunda öğrencilere bir değerlendirme formu dağıtılır.

(Yavuz, 2005: 72)

Tablo 7. 3-2-1 Etkinliği

3-2-1

Amaç: Bilgiyi farklı biçimlerde ifade edebilmek, öğrenme sürecini gözden geçirme.

Uygulama süreci:

- Öğretmen bir öğrenme sürecinin sonunda öğrencilere 3-2-1 kartlarını dağıtır.
- Öğrencilerden öğrendikleri ile ilgili 3 önemli bilgi, 2 önemli kavram ve 1 öğrendim cümlesi yamalarını isteyebilir.

Örnek:

Türkçe dersinde bir okuma etkinliğinin sonunda öğrencilere şu yönerge verilir.

- Okuduğunuz hikayeden 3 fikir çıkarın.
- Okuduğunuz hikayedeki ana karakterin 2 özelliğini yazın.
- Okuduğunuz hikaye devam etseydi neler olurdu bir cümle ile belirtin.

(Yavuz, 2005: 72)

Tablo 8. Akıllı paraşütler Etkinliği

Akıllı paraşütler

Amaç: Bir konu ile ilgili ön bilgi oluşturmak veya konu sonu öğrenme sürecini değerlendirmek.

Materyaller: Fon kartonlarından hazırlanmış bir paraşüt resmi, makas, ip, bilgi kartları (farklı şekillerde kesilmiş kağıtlar), renkli kalemler, boyalar, vs.

Uygulama süreci:

- Öğrenciler 2 kişilik gruplar oluştururlar. Bilgi kartlarına konu ile ilgili öğrendiklerini yazarlar.
- Gruplar birer paraşüt hazırlar ve bilgi kartları paraşütlere asılır.
- paraşütler sınıf panosuna asılır ve konu ile ilgili öğrenilen yeni bilgi kartları çalışma boyunca paraşütlere eklenir.

(Yavuz, 2005: 88)

Tablo 9. Bilgi Çantası Yapalım Etkinliği

Bilgi çantası yapalım

Amaç: Önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında köprü oluşturmak, öğrenilenleri değerlendirmek.

Materyaller: Büyük kartonlar (orijinal çanta veya kutu veya formunda malzemeler), resim kağıtları, renkli kalemler, boyalar, yapıştırıcı, bilgi kartları, vs.

Kullanım zamanı: Bir konu ile ilgili çalışmalar esnasında veya konunun sı-onunda kullanılabilir.

Uygulama süreci:

- Öğrenme ortamı 3-4 kişilik gruplar olarak hazırlanır.
- Grupların her birine bilgi kartlarını biriktirebilecekleri bir karton çanta veya kese kağıdı verilir.
- Gruplara çalışacakları konu ve kavramlar verilir.
- Öğrenciler konu veya kavramlarla ilgili öğrendiklerini, bilgilerini bilgi kartlarına yazarak çantada toplarlar.

(Yavuz, 2005: 103)

Tablo 10. Kütüphaneden Öğrenelim Etkinliği

Kütüphaneden Öğrenelim

Amaç: Araştırma, gözlem, bilgi teknolojilerini kullanma, okuma, öğrenme ve karar verme becerilerini geliştirme.

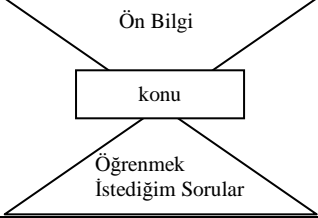
Kullanım zamanı: Yeni bir konuya başlarken veya öğrenim süreci devam ederken kullanılabilir.

Uygulama süreci:

- Çalışmanın amacı hakkında öğrencilere bilgi verilir.
- Öğrencilere çalışma kağıtları dağıtılır.
- Öğrenciler yaptıkları kütüphane gezisinin sonunda çalışma kağıtlarını doldurarak teslim ederler.

(Yavuz, 2005: 255)

Tablo 11. Kum Saati Etkinliği

Kum Saati
<p>Amaç: Ön bilgileri aktif hale getirmek.</p> <p>Kullanım zamanı: Bir ünitenin, projenin ya da bir dersin başında bir konunun alt dallarını açıklamak gerektiğinde kullanılır.</p> <p>Uygulama süreci:</p> <ul style="list-style-type: none">• Yeni bir dersin projenin ya da konunun ana fikri tanıtılır.• Kum saati grafiğini tepegözle gösterilir veya bir kartona çizerek hazırlanır.• Grafiğin merkezine ana fikri veya konu yazılır.• Kum saati şeklinin nasıl kullanılacağına ilişkin öğrenciler bilgilendirilir.• Sınıfta, o konu ile ilgili bilgileri hatırlamak üzere beyin fırtınası yaptırılır.• Kum saatinin üst kısmına öğrencilerin ön bilgileri yazılır.• Beyin fırtınası sonrası kum saatinin altına, düşünme soruları eklenir.• Öğrencilerin konu ile ilgili yeni sorular türetmeleri istenir.• Sorular tamamlandıktan sonra, öğrencilerin konu bittiğinde cevaplarını bulacaklarını ifade edin ve her öğrenciye konu ya da ünite boyunca takip ederek araştırılmak üzere bir soru verilir. 

(Yavuz, 2005: 254)

Tablo 12. 5-3-1Etkinliği

5-3-1
<p>Amaç: Öğrenme sürecini değerlendirme, öz bilgiye ulaşma.</p> <p>Uygulama süreci:</p> <ul style="list-style-type: none">• Konunun son vurgulamasından sonra öğretmen, öğrencilerden konuyla ilgili öğrendiklerine dair 5 cümle yazmalarını ister.• Öğrenciler yazdıkları bu 5 cümleden 3 tanesini yanındaki arkadaşına okur ve bu 5 cümleden en önemli cümle olarak gördüğü bir cümleyi de öğretmenine yazılı olarak sunar.

(Yavuz, 2005: 79)

Tablo 13. 5 N 1 K Etkinliği

5 N 1 K

Amaç: Olay, fikir ve kavramların anahtar noktalarını araştırmak, sorgulamak, bilgiyi zihinde anlamlandırma ve örgütleme.

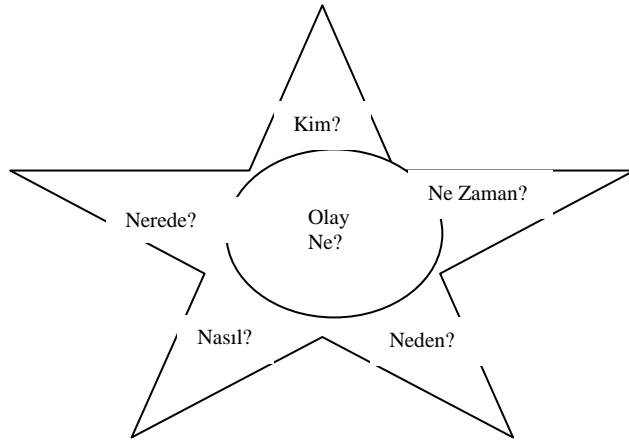
Materyaller: Büyük boy renkli bir fon kartonundan hazırlanmış bir 5 N 1 K yıldızı.

Kullanım zamanı: Öğrenme süreci esnasında kavramları ve durumları derinlemesine değerlendirenken kullanılır.

Açıklama: 5 N 1 K öğrencilerin Kim, Ne, Nerede, Ne Zaman, Niçin, Nasıl soruları ile bir durumu veya bir kavramı etraflıca düşünmelerine imkan veren bir yöntemdir. Her derste kolaylıkla uygulanabilir. Örneğin fen bilgisi derslerinde konularla ilgili bir gazete haberini değerlendirirken, sosyal bilgiler dersinde tarihi önemi olan bir olayı değerlendirirken kullanılabilir.

Uygulama süreci:

- Öğrenciler metni okurlar.
- Öğretmen tahtaya karton yıldız tahtayı asar.
- Öğrencilere olayla ilgili sorulan sorular yardımıyla 5 N 1 K yıldızındaki bölümler üzerine konuşulur.
- Konuşmalar tamamlandığında öğretmen öğrencileri 2'li gruplar ve yıldız haritayı dağıtır.
- Gruplar yıldızları eşli çalışarak doldururlar.
- Öğrencilerin çalışmaları tamamlandığında çalışmalar değerlendirilir ve sınıf panosuna asılır.



Tablo 14. Benim Görüşüm Etkinliği

Benim Görüşüm
<p>Amaç: Kendini ifade edebilme, karar verme, fikirlerini savunabilme.</p> <p>Kullanım zamanı: Öğrenme süreci esnasında farklı durumları derinlemesine değerlendiren kullanılabilir.</p> <p>Materyaller: 15*15 ölçülerinde kartonlara hazırlanmış “kesinlikle katılıyorum” ,“kesinlikle katılmıyorum”,“katılıyorum”,“katılmıyorum” ve fikrim yok kartları.</p> <p>Uygulama süreci:</p> <ul style="list-style-type: none">• Etkinlik ayakta uygulanır ve etkinliğin uygulama şekli ile amacı öğrencilere açıklanır.• Öğretmen görüş bildirme kartlarını sınıfın farklı bölümlerine asar.• Öğretmen öğrencilere tartışmaya açık bir durum ve bir önerme vererek etkinliği başlatır.• öğretmenin söylediği duruma karşı öğrenciler kendi görüşlerini 3 dakika düşünürler ve görüşleri ile ilgili kartın altında toplanırlar.• herkes görüşünü kesinleştirdikten sonra neden o kartı seçtiklerini ve görüşlerini açıklar. Bütün öğrenciler görüşlerini açıklayarak birbirlerini ikna etmeye çalışır.• Açıklamalar sonrası öğretmen konuyu yeniden ifade eder ve öğrencilere görüşleri yeniden sorulur. Tartışmanın sonucunda fikir değiştiren öğrenciler konularını değiştirebilirler.• Etkinlik sonunda ortaya çıkan yeni gruplar bir araya gelerek durumla ilgili düşüncelerini ve fikirlerini yazılı hale getirirler.• Etkinlik sonunda öğretmen tartışma önermesini sınıf panosuna asar ve etrafına ortaya çıkan görüş kartlarını yerleştirir.• Gruplardan gelen yazılı görüş raporları ilgili yerlere eklenir. <p>(Yavuz, 2005: 99)</p>

Tablo 15. Soru Ağları İle Öğrenim Etkinliği

Soru Ağları İle Öğrenim
<p>Amaç: Konu yada kavramın önemini kavrama, duyarlılık geliştirme, sıra dışı düşünme becerilerini geliştirme.</p> <p>Uygulama süreci:</p> <ul style="list-style-type: none">• Çalışmanın amacı hakkında öğrenciler bilgilendirilir.• Slogan kavramının tanımı üzerinde öğrencilerle konuşulur.• Öğrencilerden ele alınan konunun ana fikrine ve temasına uygun bir slogan hazırlamaları istenir. <p>Örnekler:</p> <ul style="list-style-type: none">- Sağlıklı beslenme konusu ile ilgili slogan yazma.- Noktalama işaretlerinin doğru kullanımına ilişkin Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan kampanyaya slogan yazma. <p>(Yavuz, 2005: 335)</p>

Tablo 16. Bil-İste-Öğren Etkinliği

Bil-İste-Öğren
<p>Amaç: Yeni bir ünite veya konu öncesi ön bilgileri aktif hale getirmek ve çalışılan konu boyunca gerçekleşen kazanımları değerlendirmek.</p> <p>Kullanım zamanı: Yeni bir kavramın önceki bilgilerle bağlanması gerektiği durumlarda ünite veya konunun başında kullanılır yada yeni bir kavram hakkında ilgi ve merak uyandırmak yada ders veya ünitenin bitiminde de değerlendirme amaçlı kullanılabilir.</p> <p>Açıklama: Bil-iste-öğren şeması konu ile ilgili bildiklerimizi, öğrenmek istediklerimiz ve öğrendiklerimizi değerlendirirken kullanılır. Konunun başında kullanılabileceği gibi konuyu derinlemesine çalışırken öğrenme ortamlarında şema çalışılmaya devam edilebilir.</p> <p>Materyaller: Bil-iste-öğren şeması</p> <p>Uygulama süreci:</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Bil-İste-öğren kartının kullanılmasını ve amacını açıklayın • Öğrencilere konuyu verin ve beyin fırtınasını başlatın • Öğrencilerden gelen fikirleri şemadaki ilgili yerlere doldurun. • Bil-iste-öğren şeması öğrenci sayısını çoğaltarak öğrencilere dağıtılabilir ve öğrencilerin bireysel olarak çalışmalarını sağlayabilirsiniz. Bunun dışında şemayı bir öğrenme ortamındaki bütün öğrencilerin ortak katılımı ile yapabilirsiniz. 		
<p>BİL-İSTE-ÖĞREN ÖRNEK ETKİNLİĞİ</p> <p>Ders: Sosyal Bilgiler</p> <p>Konu: Güneş sistemimizde gezegenler</p>		
BİL	İSTE	ÖĞREN
Bu konuda neler biliyoruz ?	Bu konuda neler öğrenmek istiyoruz ?	Bu konuda neler öğrendik ?
<ul style="list-style-type: none"> • Dünyamız bir tanedir. • Gezegener döner. • Bası gezegenler sıcak bazıları soğuktur. • Gezegenerde hayatın var olup olmadığı araştırılıyor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Biz gezegenleri nasıl görebiliriz? • Diğer gezegenlerde hayat var mıdır ? • Diğer gezegenlerde yaşayan başka canlılar var mıdır ? 	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

(Yavuz, 2005: 101-102)

Tablo 17. Beyin fırtınası Etkinliği

Beyin fırtınası			
<p>Amaç: Farklı konularda fikirler üretmek, sıra dışı ve farklı fikirler ortaya çıkarmak.</p> <p>Kullanım zamanı: Beyin fırtınası yöntemi yüksek düşünme becerilerini geliştirmek, öğrencileri analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki düşünmelere sevk etmek, duyuşsal hedefleri gerçekleştirmek, hayal gücünü canlandırmak, üretkenliği arttırmak, problem çözme sürecinin kolaylaştırmak amaçlı çalışmalarda kullanılabilir.</p> <p>Uygulama süreci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beyin fırtınası esnasında kullanılacak yazım ve not alma yöntemleri belirlenir. • Öğrencilere beyin fırtınası yöntemi ve çalışmanın amacı anlatılır. • Gruplar oluşturulur. • Gruplara önemli olanın serbestçe mantıklı kurallara bağlı kalmadan yalnızca fikir üretmek olduğu anlatılır. Üretimler esnasında eleştirilerin kesinlikle yasak olduğu vurgulanır. • Sırasıyla fikirler söylenir. Fikri olmayan katılımcı pas der ve diğer öğrenciye geçilir. • Üretilen bütün fikirler not edilir. • Üretim aşaması tamamlandığında bütün fikirler tek tek ele alınır ve değerlendirilir. 			
<p>Problem: Son iki yıldır dünyada çocuklar arasında suç oranlarında büyük artış gözleniyor.</p>			
	Neden 1	Neden 2	Neden 3
1			
2			
3			
	Çözüm 1	Çözüm 2	Çözüm 3
1			
2			
3			

(Yavuz, 2005: 116-117)

Tablo 18. 3 Balon Yükseliyor Etkinliği

3 Balon Yükseliyor

Amaç: Öğrendiklerini değerlendirme.

Uygulama süreci:

- Öğretmen konu anlatımının sonunda sınıf panosuna 3 farklı renkte, farklı şekillerde kesilmiş (balon, bulut, vs..) karton asar.
- Öğrencilere küçük post-itler dağıtılır.
- Öğrencilere:
“Bugün konumuz ile ilgili öğrendiğiniz bir bilgiyi yada ilginizi çeken bir yazı örneği yazın” yönergesi verilir.
öğrenciler post-itleri 3 panodan birine yapıştırır.

(Yavuz, 2005: 72)

Tablo 19. Son Sözler Etkinliği

Son sözler

Amaç: Değerlendirme, bilgiyi zihinde anlamlı bütünler halinde örgütleme, konu ile ilgili en önemli kavram veya bilgileri gözden geçirme, yineleme ve bir özet oluşturma.

Kullanım zamanı: Ders veya konu sonunda kullanılır.

Materyaller: Büyük boy duvar kağıtları, bilgi kartları, renkli materyaller.

Uygulama süreci:

- Öğretmen konu sonunda önemli bilgilerin gözden geçirilmesi amacıyla büyük boy duvar kağıdı üzerine sorulardan oluşan 3 poster hazırlanır.
- Hazırlanan bu 3 poster sınıfın farklı yerlerine asılır.
- Öğrenciler 3 gruba ayrılır ve her grup bir posterin önüne gider.
- Gruplar kendi içinden bir yazıcı ve sözcü seçer.
- Gruplar soruları okur ve kendilerine verilen süre içinde soruların cevaplarını duvar kağıdına yazar.

Son sözler

- Bu konuda öğrendiğiniz en önemli 4 bilgiyi yazınız.
- Bu konu esnasında en çok neden hoşlandınız ?
- bu konu esnasında öğrenemediğiniz noktalar nelerdir ?
- Bu konuda öğrendikleriniz sizce hangi konuda yardımcı olacak ?

(Yavuz, 2005: 334)

EK III

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME(ÖRNEK FORMLAR)

Tablo 20. Proje Değerlendirme Formu(I)

Grup adı:.....

Projenin adı:.....

Sınıf:.....

Aşağıda yer alan ifadeleri projenin bütününe dikkate alarak doldurunuz. Proje ölçütlerinin çok azı gerçekleştirilmişse 1'i, kısmen gerçekleştirilmişse 2'yi çoğu gerçekleştirilmişse 3'ü ve tamamı gerçekleştirilmişse 4'ü işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	1	2	3	4
Hazırlama süreci				
1. Amaca uygun plan yapma				
2. Grup üyelerinin görevlerini belirleme				
3. Farklı kaynaklardan bilgi toplama				
4. Projeyi plana göre gerçekleştirme				
İçerik				
5. Ünite kazanımlarını projede kullanma				
6. Projeden beklenenleri gerçekleştirme.				
7. Özgün özelliklere sahip bir ürün ortaya koyma				
8. Proje konusunu yaşamla ilişkilendirme				
Rapor Yazma				
9. Düzgün, akıcı ve anlaşılır bir dille yazma				
10. Türkçe yazım kurallarına uyma				
11. Rapor yazma aşamalarına dikkat etme				
12. Raporu düzenli ve temiz hazırlama.				
Sunum Yapma				
13. Düzgün, akıcı bir Türkçe ile konuşma.				
14. Proje sürecinde yapılanları anlatma				
15. Projeyi ilgi çekici bir biçimde sunma				
16. Sunuyu verilen sürede tamamlama				
17. Sorulara cevap verebilme				
18. Yaptığı çalışmadan sonuçlara ulaşma				
19. Vardığı sonuçlara uygun önerilerde bulunma				

(Aktaş vd., 2005: A17)

Bu değerlendirme ölçeğinden öğrenciler en çok 76 puan alabilirler. Öğrencinin aldığı puanın 76 üzerinde yüzdesi hesaplanır

Tablo 21. Proje Değerlendirme Formu(II)

Projenin Adı :
Adı ve soyadı :
Sınıfı :
No :

BECERİLER	DERECELER				
	Zayıf	Kabul Edilebilir	Orta	İyi	Çok İyi
	1	2	3	4	5
I. PROJE HAZIRLAMA SÜRECİ					
Projenin amacını belirleme					
Projeye uygun çalışma planı yapma					
Grup içinde görev dağılımı yapma					
İhtiyaçları belirleme					
Farklı kaynaklardan bilgi toplama					
Projeyi plana göre gerçekleştirme					
Ekip çalışmasını gerçekleştirme					
Proje çalışmasının istekli olarak gerçekleştirilmesi					
TOPLAM					
II. PROJENİN İÇERİĞİ					
Türkçe'yi doğru ve düzgün yazma					
Bilgilerin doğruluğu					
Toplanan bilgilerin analiz edilmesi					
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma					
Toplanan bilgileri düzenleme					
Kritik düşünme becerisini gösterme					
Yaratıcılık yeteneğini kullanma					
TOPLAM					
III. SUNU YAPMA					
Türkçe'yi doğru ve düzgün konuşma					
Sorulara cevap verebilme					
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma					
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme					
Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma					
Verilen sürede sunuyu yapma					
Sunum sırasındaki öz güvene sahip olma					
Severek sunu yapma					
TOPLAM					
GENEL TOPLAM					

(Yılmaz vd., 2005: 49)

ÖĞRETMENİN YORUMU:

.....

Not: Yukarıda 1-5 arasında verilenler birer derecedir. Burada önemli olan öğrencilerin başarısını 5 (çok iyi) düzeyine çıkarmaktır.

Tablo 22. Öğrenci Ürün Dosyası Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğrencinin adı ve soyadı:.....

Sınıf:.....

Aşağıda yer alan ifadeleri ürün dosyasının bütününe dikkate alarak doldurunuz. ürün dosyası ölçütlerinin çok azı gerçekleştirilmişse 1'i, kısmen gerçekleştirilmişse 2'yi çoğu gerçekleştirilmişse 3'ü ve tamamı gerçekleştirilmişse 4'ü işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	1	2	3	4
1. Çalışmaların tam olması				
2. Çalışmalardaki yeterlilik				
3. Yeterli miktarda çalışmayı içermesi				
4. Çalışmaların amaçları karşılaması				
5. Çalışmaların amaca uygunluğu				
6. Çalışmaların doğruluğu				
7. Dosyanın düzenliliği				
10. Harcanan çabaları gösterme				
9. Kaliteliliği gösterme				
10. Yaratıcılığı gösterme				
11. Çalışmaların seçiminde risk alma				
12. Öğrencinin gelişimini gösterme				
13. Kendini değerlendirme				

(Aktaş vd, 2005: A15).

Bu değerlendirme ölçeğinden öğrenciler en çok 52 puan alabilirler. Öğrencinin aldığı puanın 52 üzerinden yüzdesi hesaplanır.

Tablo 23. Öz Değerlendirme(I)

Öğrencinin adı ve soyadı:

Sınıfı:

No:

Bu çalışmada neler yaptım?

.....
.....
.....
.....

Bu çalışmadan neler öğrendim ?

.....
.....
.....
.....

Bu çalışmada başarılı olduğum bölümler ?

.....
.....
.....
.....

Bu çalışmada en çok zorlandığım bölümler ?

.....
.....
.....
.....

Çalışmamı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım ?

.....
.....
.....
.....

Bu çalışmaya yapsaydım şu şekilde yapardım:

.....
.....
.....
.....

(Aktaş vd., 2005: A15)

Tablo 24. Öz Değerlendirme(II)

Adı ve Soyadı :
Sınıfı :
No :

Bu form kendinizi değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmalarınızı en doğru yansıtan seçeneği işaretleyiniz (X).

BECERİLER	DERECELER		
	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Başkalarının anlattıklarını ve önerilerini dinledim.			
2. Yönergeyi izledim.			
3. Arkadaşlarımı incitmeden teşvik ettim.			
4. Ödevlerimi tamamladım.			
5. Anlamadığım yerlerde sorular sordum.			
6. Grup arkadaşlarıma çalışmalarında destek oldum.			
7. Çalışmalarım sırasında zamanımı akıllıca kullandım.			
8. Çalışmalarım sırasında değişik materyaller kullandım.			

9. Bu etkinlikten neler öğrendim?

.....
.....

10. Bu etkinlik sırasında grubumdaki arkadaşlarıma nasıl yardım ettim?

.....
.....

11. Bu etkinlik sırasında en iyi yaptığım şeyler:

.....
.....

YORUMLAR :

.....
.....

(Yılmaz vd., 2005: 44)

Tablo 25. Grup Değerlendirme Formu(I)

Grubun Adı :
Sınıfı :

Yönerge: Aşağıdaki her bir ölçütün ne düzeyde yeterli olduğunu göz önüne alarak grubu değerlendiriniz.

BECERİLER	DERECELER				
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
Grup üyeleri birbirleriyle yardımlaşır.					
Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerini dinlerler.					
Grup üyelerinin her biri çalışmalarda rol alır.					
Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerine ve çabalarına saygı gösterir.					
Grubun her üyesi birbirleriyle etkileşim içerisinde tartışır.					
Grup üyeleri ulaştıkları sonucu birbirlerine iletir.					
Grup üyeleri bireysel sorumluluklarını yerine getirir.					
Grup üyeleri bilgilerini diğerleriyle tartışır.					
Grup üyeleri birbirlerine güvenir.					
Grup üyeleri birbirlerini cesaretlendirir.					
Grup üyeleri söz hakkının adil bir biçimde paylaşılmasına özen gösterirler.					
Grupta birbiriyle çatışan görüşler olduğunda, gruptakiler bunları tartışmaya açarlar.					
Çalıştıkları konuda, grup üyeleri ortak bir görüş oluşturur.					
Grubun verimli bir şekilde çalışması					
Grup üyelerinin birlikte çalışmaktan hoşlanır.					

(Yılmaz vd., 2005: 46)

YORUMLAR :

.....
.....

Açıklama: Bu form, etkinlik süresince öğrencilerin, yapılan çalışmalara katılma düzeylerini gözlemeniz amacıyla hazırlanmıştır.

Ünite Adı :

Adı-Soyadı :

Öğrenci no :

Sınıfı :

BECERİLER	DERECELER				
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
	1	2	3	4	5
I. DERSE HAZIRLIK					
1. Bilgi kaynaklarına nasıl ulaşacağını bilir.					
2. Ulaştığı kaynaklardan etkin bir biçimde yararlanır.					
3. Derse değişik yardımcı kaynaklarla gelir.					
4. Derse hazırlıklı gelir.					
Toplam					
II. ETKİNLİKLERE KATILMA					
2. Görüşü sorulduğunda söyler.					
3. Yeni ve özgün sorular sorar.					
4. Belirttiği görüşler ve verdiği örnekler özgündür.					
5. Dersi iyi dinlediği izlenimi veren sorular sorar.					
Toplam					
III. İNCELEME – ARAŞTIRMA - GÖZLEM					
1. Bilgi toplamak için çeşitli kaynaklara başvurur.					
2. Kendisine verilen kaynaklarla yetinmeyip başka kaynaklar araştırır.					
3. İnceleme ve araştırma ödevlerini özenerek yapar.					
4. Gözlemlerini dikkatli bir şekilde yapar.					
5. Gözlemleri sonucunda mantıksal çıkarımlarda bulunur.					
6. Araştırma ve inceleme sonucunda genellemeler yapar.					
Toplam					
IV. BİLİMSEL YÖNTEM					
1. Bilinenlerden bilinmeyeni kestirir.					
2. Verileri çizelgelere ve grafiklere dönüştürür.					
3. Yönteme uygun deney yapar.					
4. Deney sonuçlarını doğru yorumlar.					
5. Deneye uygun rapor yazar.					
6. Deneyin sonucunu sunar.					
7. Araştırma inceleme ve deney sonuçlarından genellemelere ulaşır.					
Toplam					
GENEL TOPLAM					

(Yılmaz vd., 2005: 48)

Tablo 28. Akran Değerlendirme Formu

Değerlendiren öğrencinin;

Grup numarası :

Adı soyadı :
Sınıfı :

1. Arkadaşının adı soyadı:
2. Arkadaşının adı soyadı:

Grubumuzdaki Öğrenciler	Her Zaman			Projenin Başında			Projenin Sonunda			Hiçbir Zaman		
	Ben	1. Arkadaşım	2. Arkadaşım	Ben	1. Arkadaşım	2. Arkadaşım	Ben	1. Arkadaşım	2. Arkadaşım	Ben	1. Arkadaşım	2. Arkadaşım
Etkinliğe katılımda gönüllüdür.												
Görevini zamanında yerine getirir.												
Farklı kaynaklardan bilgi toplayıp sunar.												
Grup arkadaşlarının görüşlerine saygılıdır.												
Arkadaşlarını uyarırken olumlu bir dil kullanır.												
Aletleri kullanırken dikkatli ve titizdir.												
Malzemeleri kullanırken israf etmez.												
Temiz, tertipli ve düzenli çalışır (Kullandığı aletleri yerine koyar, kirlettiklerini temizler vb.).												
Sonuçları tartışırken anlaşılır konuşur, konuşulanları anlar.												

(Yılmaz vd., 2005: 50)

Öğrencilerin kendi gruplarındaki arkadaşları ile ilgili bu değerlendirmeler, öğretmenin birinci etkinlik esasına göre düzenlediği “Öğrenci Gözlem Formu”nu doldurmada yardımcı olarak kullanılabilir.

ÖZGEÇMİŞ

FÜSUN KAYAOĞLU, 1980 yılında İstanbul'da doğdu. İlkokul ve ortaokul öğrenimini Kazım Karabekir İlköğretim Okulu'nda yaptı. Ortaöğrenimini ise Bahçelievler Lisesi'nde, yükseköğrenimini Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde 2003 yılında tamamladı.

2003-2004 öğretim yılında Siirt İli, Kurtalan İlçesi, Yunuslar İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmeni olarak göreve başladı, 2005 yılında İstanbul İli, Bahçelievler İlçesi, 75. Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu'na ataması yapıldı.

2004-güz döneminde Beykent Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Dalı yüksek lisans programına kayıt yaptırdı. Halen İstanbul ili, Bahçelievler ilçesi, 75. Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmeni olarak göreve devam etmektedir.