

EĞİTİM BAKIŞ

EĞİTİM-ÖĞRETİM VE BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ



Öğrenmede Yapılandırmacılık Üzerine Bir Çeşitleme

Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN



Yapılandırmacılığın Türk Eğitim Sistemi ve Merkez Müfredatçılarıyla Dansı

Prof. Dr. Selahattin TURAN



Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü

Prof. Dr. Şefik YAŞAR



Teknoloji ve Tasarım Eğitiminde Yapılandırmacılık Uygulamaları

Prof. Dr. Zeki KAYA



Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasının Önündeki Engel: Öğretmen Kılavuz Kitaplarına Dönük Bir Eleştiri

Doç. Dr. M. Bahaddin ACAT



EĞİTİM-BİR-SEN

Yapılandırmacı Yaklaşımın Eleştirel Bir Bakış

Bir ülke için eğitim, nesillerin zihinsel yeteneklerini, kişisel ve toplumsal manada gelişimini temin edecek bir netice için kanalize ve disipline etme sürecidir. Mutlu ve müreffeh; sosyal ve ekonomik arızalardan azade bir toplum, ancak eğitimin amacına ulaşmasıyla elde edilir. Eğitime harcanan imkânların boşa sarfedilmemesi, eğitimden beklenen neticenin beklendiği şekilde elde edilebilmesi için çeşitli anlayış, yaklaşım ve tekniklerle eğitimin etkinleştirilmesi gerekir.

21. yüzyılda eğitim sistemimiz, girdi-enerji-çıkıtı arasındaki tenasübü gözeterek bir arayış içerisinde. Dünyada uygulanan eğitim yaklaşımları incelenmekte, uygulandığı ülkelerde olumlu neticeler ortaya koymuş yaklaşımlar edinilmeye çalışılmaktadır. Akli erenlerin kimileri dünyada başarılı olmuş eğitim yaklaşımlarının eğitimimizi ileriye taşıyacağını, özgüveni artmış, bireysel yetenekleri gelişmiş, soran-sorgulayan nesiller yetiştirilmesini sağlayacağını belirtirken, kimi akli erenler ise milli bünyenin dikkate alınmadan yapılan öykünmelerin toplumsal kodlarımızla çatışmacı bir nesil yetiştirilmesine neden olacağını söylüyor.

Tarih boyunca üstün nitelikleriyle temayüz etmiş, her bakımdan zirve bir medeniyet tesis etmiş bir milletin mutlaka bu üstün nitelikleri taşıyan ve zirve medeniyeti oluşturan insanları yetiştirdiği bir eğitim anlayışı bulunmaktaydı. Bugün aradığımız şey, aslında geçmişte uygulanan ve olumlu sonuçları tarih sayfalarında milyonlarca örnekle dercedilen eğitim anlayışının ve yaklaşımının çağın yorumundan geçmiş kodları olmalıdır.

Eğitime Bakış'ın önceki sayısında "Eğitimde Yapılandırmacılık" konusunu ele aldık. 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren ülkemizde uygulamaya konulan yeni programların dayandırıldığı bu yaklaşımı tanıtmaya, diğer eğitim yaklaşımlarından farklarını ortaya koymaya gayret ettik. Geçen sayımız eğitimciler tarafından beğeniyle karşılandı, eğitim fakültesi öğrencileri tarafından ısrarla istendi.

Eğitime Bakış'ın 17. sayısında "Yapılandırmacı Yaklaşım"ı değişik yönleriyle ele alan yazıların yanı sıra Prof. Dr. Mehmet Şişman'ın "Öğrenmede Yapılandırmacılık Üzerine Bir Çeşitleme", Prof. Dr. Selahattin Turan'ın "Yapılandırmacılığın Türk Eğitim Sistemi ve Merkez Müfredatçılarıyla Dansı", Doç. Dr. Bahattin Acat'ın "Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasının Önündeki Engel: Öğretmen Kılavuz Kitaplarına Dönük Bir Eleştiri", Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk Keser'in, "Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Eleştirel Yaklaşımlar" başlıklı, konuya eleştirel açıdan yaklaşan yazılar da bulacaksınız.

Bunun yanı sıra Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi'nin (EBSAM), -Yrd. Doç. Dr. Zülfü Demirtaş'ın değerli katkılarıyla- "Sınıf Yönetimi ve Yapılandırmacı Yaklaşım" konulu anket araştırması da bu sayımızda yer alıyor.

Önümüzdeki sayıda buluşmak ümidiyle selam ve saygılarımı sunuyorum.

hidiryildirim@egitimbirsen.org.tr

EĞİTİME BAKIŞ'in bu sayısı 20 bin adet basılmıştır. Kurumlara ve eğitim çalışanlarına dağıtım il ve ilçe teşkilatlarımız tarafından yapılmaktadır.

Bugün Yeni Şeyler Söylemek Lazım Ahmet GÜNDOĞDU	1
Öğrenmede Yapılandırmacılık Üzerine Bir Çeşitleme Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN	4
Yapılandırmacılığın Türk Eğitim Sistemi ve Merkez Müfredatçılarıyla Dansı Prof. Dr. Selahattin TURAN	10
Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü Prof. Dr. Şefik YAŞAR	15
Teknoloji ve Tasarım Eğitiminde Yapılandırmacılık Uygulamaları Prof. Dr. Zeki KAYA / Yrd. Doç. Dr. Serap TÜFEKÇİ Arş. Gör. Pınar BİLASA	22
Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasının Önündeki Engel: Öğretmen Kılavuz Kitaplarına Dönük Bir Eleştiri Doç. Dr. M. Bahaddin ACAT	30
Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Ortamı Yrd. Doç. Dr. Hidayet TOK	35
Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Eleştirel Yaklaşımlar Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk KESER	38
Yapısalcı Yaklaşımla Sınıf Yönetiminin Uyumunu Yrd. Doç. Dr. Ülkü TOSUN	41
Okullarımız Değişime/Yeniliğe Ne Kadar Hazır? Yrd. Doç. Dr. M. Akif HELVACI	47
Yeni Bir Algı Yapılanması Yrd. Doç. Dr. Adil ŞEN	54
Öğretmenleri İçin Yapılandırmacı İnteraktif Hizmet İçi Eğitim Programı (YİHEP) Yrd. Doç. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU	56
Yapılandırmacı Yaklaşım ve 5E Öğrenme Döngüsü Modeli Uzm. Cihad ŞENTÜRK	58
Sınıf Yönetimi ve Yapılandırmacı Yaklaşım Araştırması EBSAM Araştırması	63



EĞİTİME BAKIŞ
Yıl: 6 • Sayı: 17 • Nisan - Mayıs - Haziran 2010



Eğitim-Bir-Sen'in 3 Aylık Ücretsiz Yayınıdır

Eğitim-Bir-Sen
Adına Sahibi
Ahmet GÜNDOĞDU
Genel Başkan

Genel Yayın Yönetmeni
(Sorumlu Müdür)
Hıdır YILDIRIM
Genel Basın Yayın Sekreteri

Yayın Kurulu

Halil ETYEMEZ
Ahmet ÖZER
Erol BATTAL
Esat TEKTAŞ
Ramazan ÇAKIRCI

İdare Yeri

GMK Bulvarı Ş. Daniş Tunalıgil Sk. No: 3/13 Maltepe-ANKARA
Telefon: (0.312) 231 23 06 (Pbx) Faks: (0.312) 230 65 28
BüroCell: (0.533) 741 40 26

e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr
web: www.egitimbirsen.org.tr

Teknik Hazırlık & Baskı

Hermes Ofset Ltd. Şti.
Kazım Karabekir Cad. Murat Çarş. No:39/16 - İskitler / ANKARA
Tel: (0312) 384 34 32 - www.hermesofset.com.tr

Basım Tarihi : 02 Nisan 2010

Bugün Yeni Şeyler Söylemek Lazım

Ahmet GÜNDOĞDU *

Kadim öğretilerin kurtuluşa giderken yolun başlangıcındaki ilk talepleri 'Kendini bil'dir. Çünkü insanın hem iç hem de dış esaretinin en başta gelen nedeni cehalet, yani bilgisizliktir.

Cehaletin coğrafyası, açlığın coğrafyasıyla örtüşür. Az gelişmişliğe ait sorunların ortak paydası vardır. "Daha çok sayıda çocuğu ve yetişkini, daha iyi ve daha çabuk eğitmenin çaresini bulmak" diyen düşünürün dilinden gerçeği veciz bir şekilde okuruz. Çünkü eğitim durumu yükseldikçe, yoksul olma riski azalıyor. 2008 yılında okur-yazar olmayanlarda yoksulluk oranı yüzde 39,59 iken, ilkökul mezunlarında bu oran yüzde 13,44, lise ve dengi meslek okulları mezunlarında yüzde 5,64, yüksekokul, fakülte ve üstü mezunlarda yüzde 0,71 olmuştur. İlköğretime başlamamış olan 6 yaşından küçük çocukların yoksulluk riski ise yüzde 22,53'tür.¹ Çünkü bilgiye ulaşma aracı olarak eğitim; insanı aldatılmaya, kötülüğe, cehalete karşı daha donanımlı kılar.

'Cehalet öyle bir binektir ki, üzerine binen zelil olur, arkadaşlık yapan yolunu kaybeder',² 'Hareket halindeki cehaletten daha korkunç hiçbir güç yoktur',³ 'Cahil insan kendi kendinin bile düşma-

nıdır; başkasına dost olması nasıl beklenir'⁴ gibi uyarıcı sayısız vecize, atasözü, kutsal buyruklar olmasına rağmen bilgi her zaman istenen bir şey olmamıştır. Özellikle insanların canlarını koruma derdine düştükleri savaşların, ihtilallerin ve toplumsal kaosların yaşandığı zamanlarda bu isteksizlik çok belirgin biçimde görülmüştür. "Ev ateş aldığında, dış ağrısı pencereden uçar gider" misali, insan hayatta kalma konusunda emniyet taşıyamıyorsa, başka şeylerle ilgilenemez. Türkiye'nin son yüz senelik döneminde yaşananları da bu bağlamda değerlendirmek mümkündür. Kuzey Afrika ve Balkanlardan başlayarak Anadolu'nun içlerine kadar yayılan savaş, insan ve toprak kaybı... Yeni gelişmeye başlayan eğitim kurumlarının yaşadığı yıkımlar, iflas etmiş bir ekonomi... Böylesi zor dönemler yaşamak zorunda bırakılmış bir millet, ne bilgi üretebilir ne de üretilmiş bilgiye ulaşabilir.

Kuşatılmış ve bilgi ile aralarına duvarlar çekilmiş bizim gibi ülkelerde; özgür düşüncenin kalesi olması beklenen üniversitelerin, hukukun ve adaletin savunucusu olması gereken yargının vesayet birer uzantısı gibi çalışmaları birçok dönem gördük. Kendini vesayetçi bürokrasiye göre ayarlamış medya, milli eğitim, sermeye, üniversite, yargı, sendikalar, sözde

sivil toplum örgütleri bu kuşatmanın önemli aktörleri olarak uzun zaman iş gördüler. Bayram çocukları gibi vesayetçilerin ardından giden, gitmeye zorlanmış nesillerin yönetimde olduğu uzun zamanlar yaşadık; bugün bir kısmı hâlâ önemli görevlerdedir.

Etrafındaki kalabalıklardan ayrılarak dikkatle baktığımızda, temel sorunlardan birinin de, 'bilgi-iktidar ve özgürlük' ilişkisinde yaşadığımızı görürüz. Büyük kitleler açısından bilgi, ne aranan ne de istenen bir şeydir. Kitlelere hükmeden liderler/yöneticiler ise, bilgiyi kendi çıkarlarına göre korku, nefret, öfke gibi duyguları güçlendirmek için kullanmaya çalışmıştır. Bu durumda piyasa, filtre edilmiş, vesayetlin sürmesinden yana olanların her türlü denetiminden geçmiş bilgilerle dolar taşar; do-



¹ TÜİK Haber Bülteni, Sayı: 205, 1 Aralık 2009

² Hz. Osman (r.a.)

³ Bernard Shaw

⁴ Sokrates

* Genel Başkan

ğal olarak da yeni bir anlayış, yeni bir dünya bu tarz bilgi yığınları ile kurulamaz. Tam aksine, bu tür güdümlü bilgilerin, mevcut yapının sürmesinden öte bir işlevi olamaz.

İyi ki de insan bir süreç olarak yaratılmıştır. Son nefesini verinceye kadar ondan ümit kesilmez. Mevlana'nın, 'Dün, dün de kaldı cancağızım, bugün yeni şeyler söylemek lazım' sözünde de böyle bir anlam saklıdır. Çünkü doğru bir gelişim çizgisinde bilgi, oluş ve eylem birbirine paralel ve yardımcı olacak biçimde gelişir. Ayrıca bunlar durağan yapılar da değildir. Bu çizgilerin herhangi birinde ortaya çıkan orantısızlık, er geç insanın, dolayısıyla toplumun gelişimini durdurur veya yanlış yönde gelişmesine yol açar. Bugün yakın ve uzak geçmişimizde yer almış bir olaya, bir fikre mevcut birikimimizle baktığımızda, yeni anlamlar, yeni sonuçlar elde ederiz. Geçmişte ulaştığımız sonuçlardan, çıkardığımız yargılardan bu derece uzak düşmemiz, çoğumuza çok garip gelir. Lise yıllarında okuduğumuz Necip Fazıl'ın Çile'sinden hissettiklerimiz de, anladıklarımız da bugün çok farklıdır. Çünkü her varlığın sayısız hayatı vardır; bir yönüyle algılayabildiğimiz gerçek niteliklerinden oluşan hayatı, diğerleri de aynı varlıkla ilişki kuran insanların değerlendirme yeteneği ile ortaya çıkan hayatlarıdır.

Zaman içinde varlık olarak biz değişiriz, sonra olayların, olguların dün görmediğimiz yönlerini, ayrıntılarını, yön veren temel yasalarını, başka varlıklarla ilişkilerini keşfederiz. Başka değerlerinin olduğuna tanıklık ederiz. Gözlerimizin önündeki sis perdesi ortadan kalkmıştır. Bir tabloda iki yüz küsur sene bir kusur gibi nitelenen bir özellik yüce bir sanat

değeri haline gelir. Çünkü bizim değerlendirme becerimiz, zihinsel kavrama ve birikimimiz geçmişten tümüyle ayrıdır. Elbette bilgi tek başına anlamaya yol açmaz, bilginin artmasıyla anlama da artmaz. Ancak 'anlamak' dediğimiz şey, bilginin varlıkla ilişkisine bağlıdır. Anlamak, bilgi ve varlığın bileşkesidir; bilginin varlıkla buluşmasıdır. Bilgi-varlık-anlam arasındaki ilişki bununla da sınırlı değildir. Bilgi varlığı aşarsa, insan bilir ama yapma gücüne sahip değildir, bu durumda bilgi yararsız ve yüküttür. Diğer taraftan varlık bilgiyi aşarsa, insanın yapma gücü vardır ama neyi yapacağını bilmez ve kazandığı varlık gayesiz hale gelir.

Gündelik hayatta insanlar, 'anlama ve bilgi' kelimelerini, aralarındaki farka dikkat etmeden kullanırlar; daha fazla anlamın daha fazla bilgiye eşit olduğunu sanırlar. Bu nedenle de, bilgiyi ya da bilgi diye adlandırdıklarını biriktirirler, fakat anlamayı nasıl biriktireceklerini bilemezler. Oysa bilgi; insan aklının erebileceği olgu, gerçek ve ilkelerin bütünü, malumat iken; anlamak, bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramaktır. Daha yalın bir söyleyişle, anlama, insanın kendi bilgisi ile ilişkisi olanı hissettiğinde, duyumsadığında ortaya çıkan şeydir. Bu iki kelime arasındaki farkın bilinmesi, başta eğitimle ilgili teorilerin ve tekliflerin hayat bulması olmak üzere, insanla ilgili geliştirilebilecek her şeyde hayati önem taşır.

Yine bilgi seviyeleri arasındaki farkın farklı imkânlarla yol açtığını şimdilerde daha iyi anlıyoruz. Bilgi ekonomisi, -henüz temkinli kullanılan bir kavram olsa bile- malın üretiminden dağıtımına kadar bilginin bir temel girdi olduğunu çoktan ilan etti. Yeni ekonomide

işletmeler moleküler yapıdadır ve birey temeli üzerine kurulur. Bilgi işçisi (moleküler insan) kendi başına iş birimi olarak faaliyet gösterir. Motive olmuş, kendi kendine öğrenebilen girişimci çalışanlar, yeni araçlar yardımıyla değer yaratmak üzere bilgi ve yaratıcılıklarını kullanabilecekleri şekilde yetkilendirilir. Yine bu işçilerin oluşturacağı dinamik ekipler serbest ve esnek yapıdadır.⁵

Doğal olarak bilgi ekonomisine geçmenin en önemli yolu, başta Ar-Ge olmak üzere, bilgiye yatırım yapmaktır. Bunun göstergesi de, milli gelirin ne kadarının bilgi üretimine ayrılmasıyla ortaya çıkar. Bütün gelişmiş ülkeler, Gayri Safi Milli Hâsıllarının yaklaşık beşte birini bilginin üretimine veya dağıtımına harcamaktadır. İş dünyası belirsizlikle dolu dense de, belirsizlik, hayatın her alanında geçerlidir. Gelecekteki değişimler; bilim, sanat, siyaset, ekonomi, kültür, eğitim gibi pek çok alanda olmaya devam edecektir. Bu alanlardan herhangi birinde ortaya çıkan değişim, çarpan etkisiyle pek çok alanı etkileyecektir. Bu yüzden biz de dünyada saygın bir yer edinmek istiyorsak, bilgi ve anlamın merkezi bir rolü olduğunun bilincinde, öğrenen insan, öğrenen organizasyon ve öğrenen millet olmaktan başka bir seçeneğimiz yoktur.

Millet olarak tek seçeneğimiz, "bilmek, olmak, eylemek" çizgilerinden ödün vermeden yolumuza devam etmek, ancak bunu yapabilmek için de önemli -ne yazık ki çok az hatırladığımız- bir yitiğimizin farkına varmamız gerektiğini

⁵ Aktaran, Dr. İsmet Demirkol (2007) Entelektüel Sermayenin Firma Değerine Etkisi ve İMKB'de Sektörel Uygulamalar, Ankara, SPK Yayın No:206

düşünüyorum. Bir şey, her gelişmeye öncülük eden bir şey elimizden alındı. Bunu, “Orada, biz insanlardan bağımsız bir biçimde var olan ve karşımızda yüce, başı ve sonu olmayan bir bilmece gibi dikilen muazzam bir dünya duruyordu” diyen ‘bilgin’in sözlerinde buluyoruz. Böylesi eşsiz bir kâinat karşısında olması gereken “hayret ve hayranlığı”, buna bağlı olarak da merak duygumuzu kaybettik ya da bunlar elimizden alındı. Onun yerine, elden düşme, toplama araçlar gibi bölük pörçük ideolojiler elimize tutuşturuldu.

Ne yazık ki, bu ülke insanının çoğu öfke, düş kırıklığı, işsizlik, ekonomik yetersizlik, uzun zaman devam etmiş toplumsal kamplaşmalar, bu çatışmanın ardından başlayan(?) terör, toplumun kimi kesimlerine karşı devletin geliştirdiği yasaklar, siyasal önderlerin toplumu kışkırtan ve gerilim halinde tutan politik stratejileri, devletin çocukları küçük birer ideolojik figür olarak yetiştirme ideali, erken dönemde başlayan sınav maratonu gibi birçok nedenle çocuklar, kendileriyle ve tabiatla doğal bağlarını kuru-madan, merak duyguları yok edilerek, başka sorunları yüklenmek zorunda bırakılıyor.

Bu arada kendi sorunlarını çözememiş, kendi duygularıyla başa çıkmayı öğrenememiş ebeveyn, öğretmen, yöneticinin de çocuklara yardımcı olması beklenemez. Çocuklar büyüme sürecinde, geçici olarak sözünü ettiğimiz büyüklerini kızdırmamaya, öfkelerini bastırmaya çalışırlar. Çocuklar büyüyüp ilk gençlik, gençlik dönemlerine



geldiklerinde baskı ve sindirme gibi yöntemler de işe yaramaz hale gelir. Sonuç olarak, ya isyankâr ya da nereye çekilirse giden itaatkâr kişilere dönüştürler.

Bilgisayar kullanımı ile ilgili olarak, Gençlerin yüzde 90'ının en çok internette vakit geçirdiğini biliyoruz. Yapılan araştırmalar, ülkemizde bireylerin ayda ortalama 20 saat internet başında vakit geçirdiklerini, arkadaşlık siteleri, müzik ve video paylaşımı, aktüel haberler ve spor, yazılım geliştirme gibi alanlarda daha çok dolaştıklarını; bu gezintilerin sadece yüzde 15'inin araştırma amaçlı olduğunu ortaya koyuyor. Son yılların popüler sosyal paylaşım sitelerinden Facebook'ta, Türkiye'nin, yaklaşık 9 milyon üye ile dördüncü sırada olduğunu hatırlayalım.

Japonlar, gerçek sebebi, belirtiler veya ara nedenlerden ayırmak için 'neden' sorusunun arka arka ya beş kere sorulması gerektiğini

-beş sembolik bir sayı- kural haline getirmişler. Gerekçe olarak, ilk yanıtla, 'kaynak neden'e ulaşmanın zorluğunu ileri sürerlermiş. Mesela, birileri bize aşağıdaki haberleri uzatsa ve neden diye sorsa, cevabımız ne olurdu?

Adanalı baba, “Çalış, yaramazlık yapma” diye oğlunu korkutmak için kafasına silah dayadı. Silah patlayınca 9 yaşındaki çocuk öldü.⁶

Türkiye'de 2002'den 2008'e kadar 7 bini kadın 11 bini erkek, toplam 18 bin kişi intihar etti. Vakalar, 15-34 yaş grubu arasında yoğunlaşıyor. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) verilerine göre, Türkiye'de intihar eden erkeklerin yarısı 35, kadınların ise yarısı 25 yaşından daha küçüktür.

Geçen ay Adıyaman'ın Kâhta İlçesi'nde erkeklerle konuştuğu gerekçesiyle aile meclisi kararı ile öldürülen 16 yaşındaki Medine Memi'nin diri diri toprağa gömüldüğü, Adli Tıp Kurumu raporu ile açığa çıktı.

O gün yine ödev yapmayanların çoğunlukta olduğu bir gündü. Bir öğrenciye “Neden ödevini yapmadın” dedim ve “Bir tokat vurdum.”⁷

Ben, beş tane -sembolik olarak- nedenimi zaman kaybetmeden iletirim:

1. neden cehalet, 2. neden cehalet, 3. neden cehalet, 4. neden cehalet, 5. neden cehalet...

⁶ Bk. Gazeteler, 26 Mart 2010 Cuma.

⁷ Aktaran, Fatma K. Barbarosoğlu

Öğrenmede Yapılandırmacılık Üzerine Bir Çeşitleme

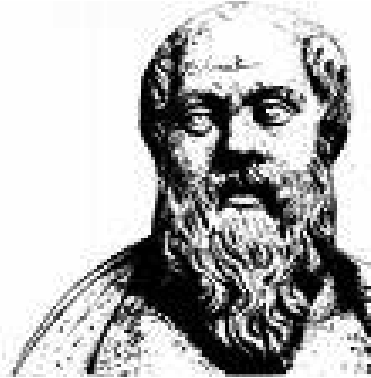
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN *

Giriş

Eğitim ve öğretim; sosyal, politik, kültürel, pedagojik, ahlaki, nesnel ve öznel boyutları olan bir kavramlar bütünüdür. Okullarda eğitim ve öğretim, önceden hazırlanan programlara göre gerçekleştirilmekte ve bunun sonucunda öğrenme oluşmaktadır. Ayrıca öğretim programları, zaman zaman değerlendirilip geliştirilmektedir. Gelişmiş ülkelerde toplumsal, bilimsel, teknolojik, politik yönlere yaşanan krizler, öğretim programlarının da gözden geçirilmesine ve geliştirilmesine neden olmaktadır. Bu kapsamda 2000'li yıllardan itibaren özellikle "yapılandırmacılık" (yapılandırmacı öğrenme) popüler hale gelmiş, birçok ülkede (Kanada, Tayland, Yunanistan, Türkiye, Yeni Zelanda ABD, Hindistan, Tayvan) öğretim programları bu yaklaşıma göre yeniden yapılandırılmıştır. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim ve ortaöğretim programlarının yapılandırmacılık, oluşturmacı, yapısalcılık veya inşacılık [constructivism] olarak adlandırılan öğretim-öğrenme yaklaşımına göre yeniden hazırlanması ve uygulanmaya başlanmasıyla birlikte bu konuda pek çok şey söylendi ve yazıldı. Yazılıp söylenenler, daha çok bu yaklaşımı olumlama yönünde oldu. Bunlara karşın özellikle eğitim bilimlerinde yapılan araştırmalar, yapılandırmacılığın olumlu yanlarından

daha ziyade eksikliklerini ortaya koydu.

Ülkemizde öğrenmeyle ilgili bir teori ya da paradigma olarak adlandırılan yapılandırmacılık, aslında bir eğitim teorisi değil, daha çok bir bilgi kuramı ya da öğrenmenin doğası hakkında felsefi bir açıklamadır. Sokrates, *ilk büyük yapılandırmacı* olarak ifade edilmektedir. Örneğin Sokrates, daha önce hiç eğitim görmemiş bir çocuğun, sorular yoluyla Pisagor Teoremi'ni yapılandırmasını sağlamıştır. Bu öğretim etkinliğinde Sokrates,



Sokrates

çocuğun durağan ve parçalanmış halde bulunan bilgilerini düzenlemesine yardım ederek, sorgulama yapmasını sağlamıştır. Bu görüşlerden farklı olarak Von Glasersfeld, bilginin yapılandırılmasıyla ilgili ilk düşünceleri ortaya koyan filozofun, Giambattista Vico olduğunu vurgulamaktadır. Ülkemizde ise yapılandırmacılığın, temelde İsveçli psikolog Jean Piaget'in (1896-1980) araştırmalarına dayandığı ifade edilmektedir.



Gambattista Vico

Eğitim bilimlerindeki gelişmelere paralel olarak öğrenme konusunda geçmişte çeşitli teoriler geliştirilmiştir. Yapılandırmacılık da bunlardan biri olup tek bir teyriden oluşmamaktadır.

Öğrenme konusunda davranışçı ve bilişselci yaklaşımlardan sonra, sosyal öğrenme, yapılandırmacılık, çoklu zekâ kuramı, beyin temelli öğrenme gibi birçok teori geliştirilmiştir. Bunların her birinin üstünlükleri ve eksik yanları tartışılmaktadır. Yapılandırmacılık da bu eleştirilerin dışında değildir.

Yapılandırmacılık, temelde epistemoloji (bilgi kuramı) ile ilgili bir teori olup bilginin, insanlar tarafından nasıl oluşturulduğu sorusuna cevap vermeye çalışmaktadır. Buna göre bilginin, insanın dışında olmayıp insan tarafından yaşıntılar sonucu üretildiği, yapılandırıldığı kabul edilmektedir. Yani yapılandırmacılık, eğitimle ilgili başlı başına bir felsefe ve bir akım olmayıp daha çok bilgi, öğretim ve öğrenme konularıyla ilgili bir yak-

* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı



Piaget

laşımıdır. Yapılandırmacılık, sadece Piaget'nin değil birçok felsefeci, psikolog ve eğitim bilimcinin etkilerini ve katkılarını taşır. Kısaca bu teori, birden bire ortaya çıkmış değildir. Diğer yandan bu yaklaşım, bir yönüyle aktif öğrenme ya da yaparak yaşayarak öğrenme konusunda ileri sürülen görüşlerle de yakından ilgilidir.

Hangi Yapılandırmacılık?

Çoğu psikolog ve eğitimci yapılandırmacılık ifadesini kullanmalarına rağmen, çoğu zaman farklı kavramlar bütününe kastetmektedirler. Yapılandırmacılıkla ilgili tek bir kavramlaştırma yoktur. Bunlardan biri olarak *sosyal yapılandırmacılık*, her bireyi kendine özgü, karmaşık, çok yönlü, farklı geçmişe sahip, farklı ihtiyaçları olan bir varlık olarak görür. Sosyal yapılandırmacılara göre, bireyin içinde yaşadığı toplumsal çevre ve kültür, öğrenme sürecinde önemli bir belirleyicidir. Öğrenme sürecinde öğrenen konumunda olan, bilginin edilgin bir alıcısı olmayıp bizzat bilginin yapılandırıcısı olarak görülür. Buna göre öğrenmenin sorumluluğu, büyük ölçüde

öğrenme durumunda olan bireyin kendine aittir. Bu süreçte öğretmen/egitici ise bir kolaylaştırıcı olarak görülmektedir. Sosyal yapılandırmacılık, büyük ölçüde Rus psikolog Lev Vygotsky'nin (1896-1934) görüşleriyle ilişkilendirilmektedir.

Sosyal yapılandırmacılık açısından bilgi, sosyal ve kültürel olarak birey tarafından bireyin dışındaki sosyal ve fiziksel çevre ile etkileşim sonucu oluşturulur. Bu yaklaşımda, öğretene ve öğrenen arasında, kesin bir ayırım yapılmamakta, öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşime vurgu yapılmaktadır. Yani



Lev Vygotsky

her birey, kendisi dışındaki bireyler için bir öğrenme kaynağı olarak görülmektedir. Her ne kadar ilk bakışta bu teori, birey merkezli ve bireyci olarak nitelendirilse de burada aynı ortamda öğrenenler arasındaki etkileşim ve işbirliğine de vurgu yapılmaktadır. Piaget, çalışmasının merkezine, bireylerin bilişsel yapılarının aydınlatılmasını almışken, sosyal etkileşimin öğrenmeye olan etkisini incelememiş ve dışlamıştır. Buna karşın Vygotsky, kültürel ve sosyal etkileri vurgulayarak, bilişsel gelişimde bireylerin

diğer insanlarla etkileşimlerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Birey ve toplum arasındaki ilişki, sosyal etkileşim, dil ve kültürün öğrenme üzerindeki etkisi, Vygotsky'nin çalışmasının odak noktalarıdır. Kısaca Vygotsky, bilginin sosyal olarak yapılandırıldığına inanır. Yani bilgi, bireylerin ortak çalışması ve yapılandırılması üzerine kuruludur. Böylece farklı kültürel ortamlarda farklı gelişmeler gösterilir. Sosyal etkileşim, kültürel araçlar ve etkinlikler, bireysel gelişim ve öğrenmeyi şekillendirir.

Şu halde yapılandırmacılık, bütünsel ve tekil bir kavramlaştırma ve teori olmayıp, eğitim, öğrenme, öğretim, bilişsel yapı, bireysel bilgi, bilimsel bilgi, sosyal ve fiziksel ortam, kültürel ortam ve çevre, bireyin dünya görüşü yönlerinden yaklaşıldığında farklı biçimlerde kavramlaştırılmaktadır. Diğer taraftan buna bağlı olarak, eğitimsel, felsefi ve sosyolojik yapılandırmacılıktan söz edilmektedir. Eğitim ve öğretim açısından yapılandırmacılık, daha çok Jean Piaget ile; felsefi açıdan yapılandırmacılık Thomas Kuhn ile; sosyal açıdan yapılandırmacılık da Lev Vygotsky ile ilişkilendirilmektedir. Hatta bunlardan



Thomas Kuhn

felsefi açıdan yapılandırmacılık, Aristo'ya kadar dayandırılmaktadır. Bunların dışında hümanist yapılandırmacılık, didaktik yapılandırmacılık, pragmatik sosyal yapılandırmacılık, sosyo-kültürel yapılandırmacılık, radikal yapılandırmacılık, psikolojik yapılandırmacılık, eleştirel yapılandırmacılık, postmodern yapılandırmacılık vb. kavramlaştırmalar yapılmaktadır. Bunlar, birbiriyle örtüşen görüşler yanında farklı görüşler de içermektedir.

Öğrenme Teorisi Olarak Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık, yukarıda belirtildiği gibi temelde bilgi felsefesiyle yakından ilgilidir. Bu bağlamda birçok soru akla gelmektedir: Bilgi nedir? Gerçek nedir? Hakikat nedir? Neyi, nasıl biliyoruz? Neyi bildiğimizi nasıl biliyoruz? vb. sorular, bilgi felsefesiyle yakından ilgili sorulardır. Bunlar, aynı zamanda sadece bilgi felsefesiyle sınırlı sorular olmayıp konunun bilim, dil, değerler, kültür, psikoloji gibi bazı alanlarla da ilişkisi vardır. Buna göre yapılandırmacılık felsefi yönden; realizm, rasyonalizm, deneycilik gibi akımlarla da ilişkilidir.

Yapılandırmacı bilgi felsefesi, bütünüyle sorunsuz değildir. Kimileri, öğretim programlarının yapılandırmacı felsefeye göre oluşturulmasını, "eski şarabı yeni şişeye koymak" şeklinde nitelendirmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi aslında bu yaklaşımla birlikte gündeme gelen pek çok konu ve kavram yeni olmayıp ilkçağ filozoflarından bu yana birçok felsefeci, pedagog ve psikolog tarafından dile getirilmiştir.

Yapılandırmacılığın, hangi alanlardaki öğrenme sürecinde ne ölçüde elverişli olduğu, üzerinde durulabilecek bir konudur. Yani bu yaklaşım, her konu alanında aynı ölçüde etkili biçimde uygulanabilir mi? Örneğin, tekil fiziksel ve evrensel gerçekliğin söz konusu edilebileceği alanlarda ileri derecede göreceliliği kutsayan bir yaklaşım olan yapılandırmacılık ne ölçüde uygulanabilir? Ya da ileri derecede öznelliğin ve fizik ötesinin söz konusu olduğu ilahiyat ve inançlar alanında bu yaklaşım nasıl uygulanabilir? Yapılandırmacılık, bilginin kişiye göreliliğine ve göreceli oluşuna vurgu yapar. Hal böyle iken ortak ve evrensel doğru, gerçek ve değerler, sorunsal hale gelmektedir.

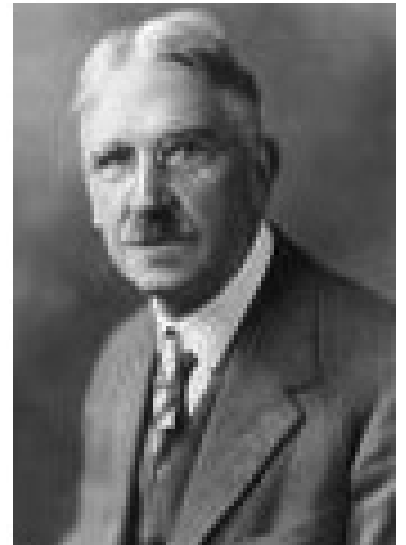
Yapılandırılmacılık, bilgi teorisi (epistemoloji) yönünden öznellik, görecelilik ve kuşkuçuluğa dayanmaktadır. Varlık teorisi (ontoloji) yönünden ise idealizme dayanmaktadır. Yapılandırmacılık, postmodern tartışmalarla birlikte popüler hale gelmiş, bu bağlamda, radikal yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık, postyapısalcılık, yapıbozumculuk (deconstructivizm) gibi yeni kavramlaştırmalar gündeme gelmiştir. Her ne kadar öğretimde yapılandırmacılığın teorik temelleri Piaget'e dayandırılmakta ise de ABD'de gündeme gelen yapılandırmacı görüşlerin önemli bir kısmı, Avrupalı postmodern filozofların etkilerini taşımaktadır. Postmodern yapılandırmacı filozoflar, gerçeğin inşasında dilin önemine ayrı bir önem vermektedir. Buna göre gerçek, sosyal olarak inşa edilmekte, dil aracılığıyla oluşturulmakta ve anlatıya dayalı olarak sürdürülmektedir. Bu açıdan postmodern bilgi



Kant

teorisi, temel bir hakikatin ve objektif gerçekliğin olmadığını ima eder.

Konuya bir öğrenme teorisi olarak yaklaşıldığında yapılandırmacılık, bütünüyle yeni bir öğrenme teorisi olmayıp John Dewey tarafından da yüzyıl evvel benzer görüşler dile getirilmiştir. Aslında geçmişte bilgi felsefesinde de bugün yapılandırmacılık kapsamında gündeme gelen görüşlere benzer tezler ileri sürülmüş olup bilgi ve gerçeğin insanın dışında olmadığı, insan tarafından oluşturu-



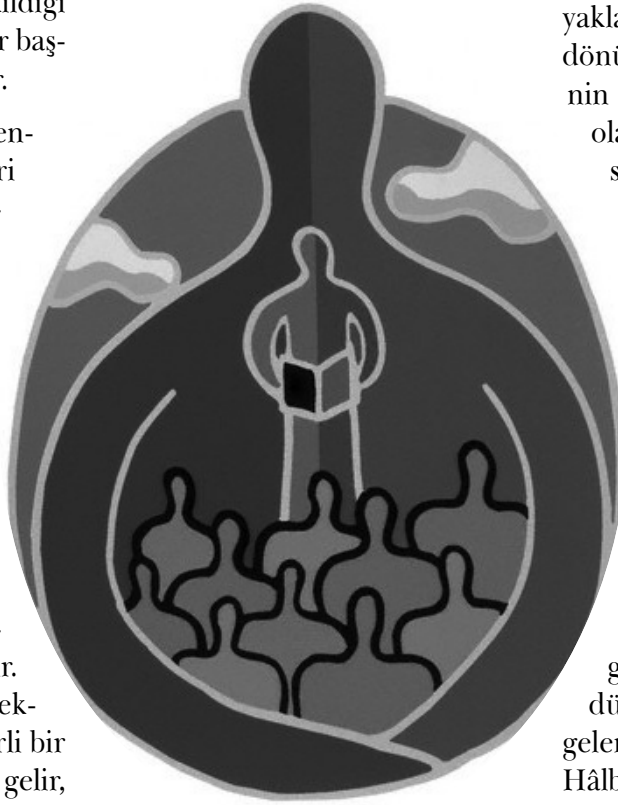
John Dewey

bulduğu ifade edilmiştir. Eflatun'a göre de bilgi, bireyden ayrı, onun dışında olmayıp, gerçeğin birey tarafından yorumlanmasıdır. Yani gerçeğin kendisi değildir. Bu görüşler, Kant'ın numenal ve fenomenal dünya şeklindeki ayrımıyla da benzerlik göstermektedir. Ona göre insan, bilgi üretme sürecinin edilgin bir alıcısı olmayıp, dış dünyadan edindiği izlenimleri çeşitli işlemlerden geçirir, sınıflar ve yorumlar. Ona göre gerçek bir dünya (numenal), bir de bireyin kendine göre algıladığı bir dünya (fenomenal) vardır. Bu açıdan da bakıldığında zaman yapılandırıcılığın bir başka boyutu ortaya çıkmaktadır.

Yapılandırıcı bir öğrenme süreciyle ilgili olarak ileri sürülen tezlerin genel olarak ortak noktalarını şunlar oluşturmaktadır: Öğrenen dıştan aldığı uyarıyı bazı süreçler içinde işleyerek anlamlı hale getirir. Öğrenme, bir anlam oluşturma sürecidir. Öğrenme, zihinde gerçekleşir. Öğrenme, dil aracılığıyla gerçekleşir. Öğrenme, bağlamsal bir süreç olup belirli bir zaman dilimi içinde gerçekleşir. Bilgi ise öğrenme için bir gerekliliktir. Öğrenciler, okula belirli bir dünya görüşüne sahip olarak gelir, dış dünyadan aldıkları girdileri/uyarıları, bazı süzgeçlerden ve süreçlerden geçirir, kendileri dışındakileri gözleyerek, yaparak ve yaşayarak öğrenirler.

Bu kapsamda yapılandırıcılık yaklaşımını benimseyen bir öğretmenin yapması öngörülenler ise şöyledir: Öğretmen, güç ve otoriteyi öğrencilerle paylaşır, bilginin tek kaynağının kendisi olmadığını

bilir, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmalarına yardımcı olur, açık uçlu sorularla öğrencileri tartışmaya teşvik eder, kendi bilişsel süreçlerini tanımlarına yardımcı olur. Öğretmen, bir araştırmacı olup sınıflama, analiz etme, örgütlenme gibi terimlerle öğrencilerin görevlerini kavramsallaştırır, olabildiğince özerk bir sınıf ortamı oluşturur. Öğrencilerin kolay ulaşabileceği materyaller hazırlar, öğrenciler arasında iletişimi teşvik eder.



Yapılandırıcılığa Dönük Bazı Eleştiriler

Doğmatik yaklaşımlar

Kimileri tarafından öğretimde yapılandırıcılık, öğretim ve öğrenmeyle ilgili bir teori olmasının ötesinde bir dünya görüşü ve bir ideoloji haline getirilirken, bazıla-

rı tarafından da eleştirilmektedir. Batı bilim ve kültürünün çoğulcu yapısı içinde birbirine alternatif ve karşıt görüşler her zaman var olmuştur. Konuya postmodern açıdan yaklaşanlar, yapılandırıcılığı olumlarken; modern ve geleneksel açıdan yaklaşanlar, bunun temelde öğretimin ve bilimin doğasına uygun düşmediğini ileri sürmektedir. Kimilerine göre de yapılandırıcılık ölmüştür.

Öğretimde hiçbir teoriyi bir ideoloji haline getirmemek gerekir. Her öğretim ve öğrenme yaklaşımı, bu süreçleri açıklamaya dönük birer girişimdir. Her birinin üstünlükleri ve zayıf yanları olabilir. Yani bunlardan birini savunurken diğerini tümüyle reddetmemek yerine, her birinden yararlanma yoluna gitmek gerekir. Her yöntem ve teori, farklı durumlarda ve konularda diğerine göre daha etkili sonuçlar verebilir. Eğitimde öğretmen merkezlik ve öğrenci merkezlik, birbirine karşıt anlayışlar olarak konumlandırıldığında, yapılandırıcılık bunlardan ikincisini öngörmektedir. Bu ikici (dualist) düşünce, Batı modern düşünce geleneğinin temelini oluşturur. Hâlbuki durum ve şartlara göre her iki yöntem de gerekli olabilir. Örneğin, araştırmalarda öğrenciler demokratik öğretmen davranışını daha çok tercih ederken, otokratik öğretmen davranışının egemen olduğu sınıflarda daha etkili bir öğrenmenin gerçekleştiği belirlenmiştir. Şu halde her konuda olduğu gibi öğrenme konusunda da ifrat ve tefrite kaçmadan her türlü bakış açısından yararlanılabilir. Öğretim-öğrenme sürecinde

şu ya da bu yaklaşımın izlenmesi yerine, etkili bir sınıf ve okul ortamının, etkili öğrenmeyi sağlayan koşulların üzerinde durulmalıdır.

Kültürel farklılığın göz ardı edilmesi

Batılı toplumların yaşadığı bazı krizlere çözüm olmak üzere üretilen bazı sosyal teorilerin, aynen Türkiye koşullarına da uygulanabileceği iddiası, tartışmalı bir konudur. İşin özündeki bu tarz bir yaklaşım, esasen yapılandırmacılığın öngörülerine ve varsayımlarına da terstir. Bağlamsal bilgidен söz edilirken yapılandırmacılığın evrensel düzeyde uygulanabilir bir yaklaşım olarak ele alınması, Türkiye'nin bağlamsal koşullarının ve kültürel kodlarının dikkate alınmaması, üzerinde düşünülmesi gereken önemli sorun alanlarını oluşturmaktadır. Batı kültürünün bireyci ve düalist yapısı üzerine kurgulanan kuramın, doğu toplumlarının karakteristik kültürel kodlarıyla örtüşmediği söylenebilir. Ortaklaşa davranışın, ortak değerlerin, paylaşmanın başat olduğu bir kültürde, aşırı bireyci yaklaşımların olumsuz sonuçlar doğurabileceği göz ardı edilmemelidir.

Türkiye'de yaşayan kültürün analiziyle ortaya konabilecek değer bağlamı anlayış, yeniden sorulararak bu bağlama uygun bazı yaklaşımların geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin diğer-gamlık, önce ötekini düşünme ve adanmışlık gibi, insanlığın bu gün muhtaç olduğu temel değerler, bu tartışmalara ışık tutabilecek kültür kodlarımız arasındadır. Bu kodların belirlenmesi, benimsenmesi ve eğitim sisteminin buna uygun olarak yapılandırılması, sorunlara bazı çözümler üretme potansiyeli

taşımaktadır. Bilgiyi değere dönüştürmedikçe, hayatı anlamlı ve yüksek değerler üzerine inşa etmedikçe, bireyciliğin kısır döngüsünden kurtulmak mümkün olmayacaktır.

Öğrenci merkezlik ya da insan merkezlik

Öğrenci merkezli yaklaşımlarda öğrenciye görelilik, öğrenme sürecinde öğrencinin temel alınması anlayışı, yapılandırmacı yaklaşımın da temellerini oluşturmaktadır. Bu yaklaşımın bir ütopya olduğu ve her bireyin ayrı ayrı ele alınarak bir eğitim sistematığının oluşturulamayacağı, hatta bir sistemden söz edilemeyeceği tartışılmaktadır. Her bireyin kendine özgü oluşunu reddetmemekle birlikte, kendine özgü özellikler içinde bireylerin ortak paydaları ve benzerlikleri göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur. Diğer bir anlatımla bireylerin birbirinden farklı onlarca özellikleri söz konusu olduğu gibi ortak yüzlerce özelliğinin de bulunduğu unutulmamalıdır. Sürekli farklılıklardan söz ederek parçalanmış bir toplumsal ve kültürel yapının oluşabileceği, ortak paylaşım alanlarının ortadan kalkabileceği, ileri derecede bireyciliğin kutsanacağı, üzerinde düşünülmesi gereken bir diğer sorun alanı haline gelmektedir. Son dönemlerde vurgulanan insan merkezli yaklaşımların bu tartışmalarda ele alınması yararlı olabilir. Bireyi merkeze almak yerine, insanı ve insani değerleri önceleyen, insanca birlikte yaşamayı hedefleyen, paylaşım, ortak özellikler ve ortak değerler üzerine odaklanacak bir eğitim anlayışı, benlik algısı ve egosu aşırı şişirilen birey merkezli yaşamlar için bazı çözümler içerebilir.

Otorite yoksunluğu ve yalnızlaşma

Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin kaynağını birey olarak tanımlama çabası, genel geçer bilgi ve doğru tanımlamalarını sorunlu duruma getirmektedir. Yaklaşım, genel geçer doğru ve onun temsilcisi olan bilgi otoritelerini, kanaat önderlerini yok saymaktadır. Aynı durum, yaşamı yönlendirmede rehberlik yapacak yol gösterici otoriteler için de geçerlidir. Yaşamda bilgiyi kendi bulmak veya üretmek zorunda olan birey, aynı zamanda yaşamsal aktivitelerde de güven duyacağı bir otoriteden yoksun bırakılmaktadır. Öğrenme ortamında bilgiyi kendi yapılandırmak durumunda olan birey, bir yönüyle yalnızlığa itilmiş olmaktadır. Hayatın bu derecede boşluk kaldırmayacağı kolaylıkla görülebilir. İlk başta kulağa hoş gelen bu söylemler yaşamda karşılığını pek bulmamaktadır. Hastalanan birinin ilk sığındığı yer, bilgi otoritesi olan doktordur. Benzer örnekleri çoğaltmanız mümkündür. Yaşam sürecinde kaldırılması mümkün olmayan otorite boşluğunu yaşamın kendisi olan eğitim sürecinden nasıl bekleyebiliriz? Bireyi yalnızlaşmaya ve aşırı bireyselleşmiş bir yaşama taşıma eğilimi taşıyan bu yaklaşıma dayalı öğrenme uygulamalarının üzerinde durulması gereken bir sorun olduğu unutulmamalıdır. Geleneksel doğu kültürlerinde, hatta batı kültürlerinde öğretmen, her şeyden önce moral bir otorite olarak görülür. Bu yaklaşım, söz konusu yeni öğretmen imajıyla örtüşmemektedir.

Belirsizliğin kutsanması

Bu yaklaşım, temelde gerçekliğin belirsizliği ve bireyler tarafından oluşturulmuş bir gerçeklik tanımlaması ile karşı karşıya olduğumuz anlayışına dayanmaktadır. Oluşturulan gerçeklik tanımlaması, içinde bulunulan an ve onu tanımlayan kişiye bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Diğer bir anlatımla bu gerçeklik, her zaman öznedir ve genel geçer evrensel gerçeklik tanımlamaları mümkün değildir. Bu durumda aslında her şey bir belirsizlikler ve görecelikler dünyasına dönüşmektedir. 'Her şey, her an farklılaşabilir. Aslında şu anda söylenenler, sadece şimdilik algılayabildiklerimizdir, hatta aslında yoktur' şeklinde bir belirsizliğe doğru taşınabilir. Yaklaşımın bu uç noktası, genel anlamda bir anlayış olarak eğitim sürecine yerleştiğinde, bireylere toplumsal genel kabullerin benimsetilmesi zorluğu yanında, bilimsel süreçlerle elde edilmiş birikimin verilmesinde de önemli sorunlar oluşabilir. Psikolojik açıdan sürekli belirsizliklerle yaşamının birey üzerinde yapacağı olumsuz etkinin de bu bağlamda üzerinde durulması gereken bir husus olduğu göz ardı edilmemelidir.

Sonuç

Bilgiyle ilgili tek bir kavramlaştırma ve tek bir bilgi kategorisi yoktur. Türkçe'deki bilgi kavramıyla, Batı dillerinde birden çok kavram karşılınmaya çalışılmakta; örnek olarak "information" ve "knowledge", her ikisi de Türkçe'ye "bilgi" olarak çevrilmesine karşın bunlar farklı bilgi türlerini ifade etmektedir. Tek bir bilgi for-

mu olmayıp farklı bilgi türleri ve kaynakları vardır. Buna göre malumat, geleneğin bilgisi, akademik ya da bilimsel bilgi vb. farklı bilgi türlerinden söz edilebilir. Diğer yandan gerçekle ilgili olarak da farklı kategorilerden söz edilebilir, fiziksel, bireysel ve sosyal gerçekler gibi. Sonuç olarak yapılandırmacı yaklaşım, bazı öğretimsel sorunlara çözüm üretme potansiyeli ile gündemimize girmiş olmakla birlikte bunun doğuracağı bazı sorunların da göz ardı edilmemesi gerektiği unutulmamalıdır. Özellikle modernitenin dayattığı tek doğrulu dünya, postmodern yaklaşımlarla birlikte yapılandırmacılığın dayattığı sonsuz doğrulu dünya ikileminin aşılması için, ifrat ve tefrit ikileminde kalmış bir eğitim sistemi yerine, mutedil olma ve ihtiyaçlarına göre çözümler üretebilmeye gücüne sahip bir eğitim sisteminin hedeflenmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca insanın moral değerler ve moral otorite ihtiyacını da göz ardı etmeyecek bir anlayışın eğitim sistemine dâhil edilmesinin gerekliliği unutulmamalıdır. Zira yaşadığımız dünyada sadece çok bilen bireylere değil, daha ahlaki ve insani değerlere sahip yüksek karakterli bireylere gerek vardır.

Kaynaklar

- Arievidt, I. M., & Stetsenko, A. (2000). The quality of cultural tools and cognitive development: Galperin's perspective and its implications. *Human Development*, 43(2), 69-93.
- Brooks, G., & Books M. G. (1993). The case for constructivist classrooms. Virginia: ASCD Alexandria.
- Elkind, D. (2004). The problem with constructivism. *The Educational Forum*, 68(4), 306-310.

- Gömleksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 27, 69-82.
- Green, S. K., & Gredler, M. E. (2002). A review and analysis of constructivism for school-based practice. *School Psychology Review*, 31(1), 53-70.
- Henson, K. T. (2003). Foundations for learner-centered education. *Education*, 124(1), 5-12.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Education administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill
- Karadağ, E. (2010). Yapılandırmacı ilköğretim programı: Bireysel düşünen bencil bir geleceğe doğru!-Sosyal yapılandırmacılık ekseninde bir tartışma- *Eğitime Bakış*, 6(16), 32-36.
- Kızılabdullah, Y. (2008). Yapılandırmacı yaklaşımının ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşmesine etkisi. *AÜİFD XLIX*, 11, 197-215.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. I. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiriler Kitabı. (2), 249-260.
- Murphy, E. (1997). Constructivism from philosophy to practice. *Eric Document*, ED444966
- Simpson, T. L. (2002). Dare I oppose constructivist theory? *The Educational Forum*, 66, 347-354.
- Taber, K. S. (2009). Constructivism and crisis: U.S. science education: An essay review. *Education Review*, 12(12), 1-27
- Von Glasersfeld, E. (1998). Why constructivism must be radical. M. Larochelle, N. Bednarz, & J. Garisson, (Eds), *Constructivism and education* (pp.23-28).Cambridge: Cambridge University Press.
- Yıldırım M. C. & Dönmez, B. (2008) Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine bir çalışma, *İlköğretim Online*. 7(3), 664-679.

Yapılandırmacılığın Türk Eğitim Sistemi ve Merkez Müfredatçılarıyla Dansı

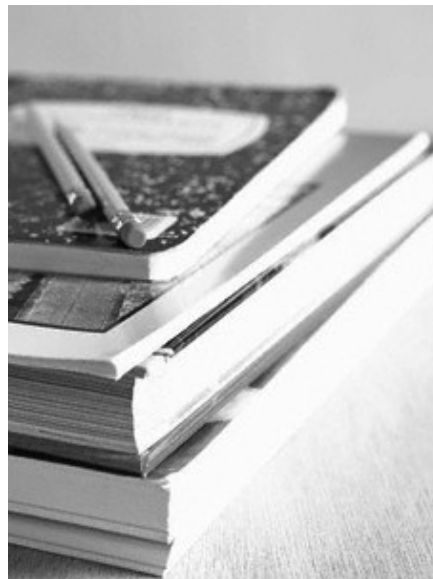
Prof. Dr. Selahattin TURAN *

Son yarım yüzyılda, eğitim ve okulun işlevlerine yönelik radikal eleştiriler artmaktadır (Giroux, 1993; Spring, 1994). Modern zamanların üretmiş olduğu en önemli kültürel aygıtlardan biri olan okul, 'toplumu daha demokratik yapma' ve 'daha adil ve insani bir dünyanın inşasına katkı verme' gibi temel kamusal amaçlarından her geçen gün uzaklaşmakta; yeni bir egemenlik, kontrol ve ehlileştirme aygıtına dönüşmektedir. Bir başka ifade ile, okul, modern toplumların yüz yüze kalmış olduğu temel insani ve sosyal sorunları çözememekte; bireylerin düşünme, eylemde bulunma ve özne olma yönündeki kapasitelerini geliştirememekte; bireylerin kendilerini içinde buldukları kültürel, politik, ekonomik ve ideolojik gibi büyük ölçekli sistemlerin sınırlılık ve çıkmazları konusunda eleştirel bakmalarına katkı verememektedir.

Bir sosyal kurum olarak okul, giderek liberal-ideolojik sistemlerin hizmetinde araçsal işlev görmektedir ve sosyal adaletsizliği, eşitsizliği meşrulaştıran bir aygıt dönüşmektedir. Bir başka ifade ile, eğitim ve okula ilişkin kavramlaştırmalar, okul ve eğitimin belli bir grup ve elitlere hizmet eden bir araç olarak görülmesini meşrulaştırmaktadır. Modern okul, toplum yaşamını şekillendirme ve bireylerin yaşamını dönüştürme hususunda başarısız olmuştur. Bir başka ifade ile, modern okul, insan zihnini, aklını, gönlünü ve nefsinin terbiye etme yerine, egemen sınıf-

ların araçsal ideolojilerine hizmet eden bir araç durumuna düşürülmüştür. Son çeyrek yüzyılda, modern eğitim ve okulun krizde olduğu, birçok düşünür tarafından dile getirilmektedir. Türkiye'de okulların krizde olduğuna dair birçok gösterge olmasına karşın, şahsi kanaatime göre, söz konusu bu eleştirileri şu noktalarda toplamak mümkündür:

- ▶ Eğitim ve okul;
- ▶ İnsan yaşamını -bir bütün olarak- kavramak ve ahenkleştirmekten uzaktır.
- ▶ Farklı yaşam alanlarını ahenkli bir tarzda sunamamaktadır.
- ▶ Ahlak zemininden mahrumdur; insan gönlüne ve zihnine hitap etmemektedir.
- ▶ Geleceğe yönelişi göstermemektedir; hayatta var olmanın kaygısını zandırmamaktadır.



- ▶ Yaşama sırrını ve amacını vermemektedir.
- ▶ Toplumunu bir 'medeniyet ufkunda' buluşturmaya katkı sağlamamaktadır.
- ▶ Egemen liberal burjuvazi söylem ve ideolojisine hizmet etmektedir.

Biraz önce de ifade edildiği gibi, eğitim ve okul, *mevcut durumu devam ettiren, toplumsal sınıf ve eşitsizlikleri besleyen* bir araç durumuna düşürülmüştür. Bu bağlamda, eğitim programlarının temel felsefesini oluşturan yapılandırmacılık, *teknokratik* ve *şirket ideolojilerini* meşrulaştıran bir liberal burjuvazi söylemidir (McLaren, 1994; Zevenergen, 1996). Yapılandırmacılığı esas alan yeni modern eğitim ve okul, bu yaklaşım aracılığı ile yeni bir kimliğe bürünmekte ve yeni bir pedagojik dil ve söylemi ön plana çıkarmaktadır. Serbest piyasa ekonomisi ve şirket ideolojileri tarafından desteklenen yapıların meşrulaştırma aracı olarak kullanılmaktadır.

Türkiye'de *eğitim sistemine ilişkin sorunlar, okul öncesinden doktora sonrası çalışmalar da dâhil olmak üzere, eğitim sisteminin bir bütün olarak algılanıp -bir sistem bütünlüğü- içinde çözümlenememesinden* kaynaklanmaktadır. Eğitim sistemine ilişkin tespitler incelendiğinde bunların belli başlıklar altında toplandığını görmekteyiz. Bu sorunları *yapı ve işleyiş* olarak iki ana başlıkta toplamak mümkün olmakla birlikte, söz konusu sorunların en başında

* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

merkez örgütünün yeni gelişmeler ışığında kendisini 'stratejik bir akıl' olarak yeniden yapılandırılmaması gelmektedir. Merkez örgütünün eğitimsel sorunları çözmesi teorik olarak mümkün gözükmeyle birlikte, son yarım asırda üretmiş olduğu proje ve reformların çokluğu ve bunlardan bir sonuç alınmaması, eğitim sistemini bir kısır döngüye düşürmüş bulunmaktadır.

Katlanarak artan eğitimsel sorunlara radikal ve köklü çözümlerin üretilmemesi, kitle eğitiminin problemlili hale gelmesine sebep olmuştur. Bunun sonucunda, neo-liberal eğitim politikalarıyla da desteklenen aşırı bireyselci anlayışın, eğitimin sorunlarını çözeceği inancı yaygınlaşmaya başlamıştır. Eğitimde reform çalışmalarında sürekli aynı konulara vurgu yapılmaktadır: Müfredatın iyileştirilmesi, seviye belirleme sınavlarının artırılması, ölçme değerlendirme sistemlerinin gözden geçirilmesi, yönetici ve öğretmen yeterliliklerinin standartlaştırılması. Bütün bu ve benzeri eğitimsel sorunlar, yanlış varsayımlar üzerinde doğru işler yapma girişimidir. Her proje ve reform, eğitimcileri belli süre mutlu etmekte, bütün sorunların kısa sürede çözüleceği ümidine kapılmalarına neden olmaktadır. Kimse sorunun köklerine, felsefesine inmeye ve bu bağlamda eğitim ve okulu yeniden kurmaya cesaret edememektedir.

Türkiye'de Eğitimsel Aklın Bulanıklığı

Eğitimsel araştırmalar incelendiğinde, pedagojik sorunların belli başlıklar altında toplandığı görülmektedir: Standart sınav sistemleri; kademeler arası geçiş; lise türleri ile bu bağlamda sürekli gündeme gelen katsayı ideolojisi

ve bunun şekillendirdiği eğitimdeki kast ve sınıf sistemi; kişilik eğitiminin göz ardı edilmesi; öğretmen yetiştirme, atama stratejilerindeki tutarsızlık ve politikasızlık; eğitim ile ilgili etraflı istatistiklerin sağlıklı tutulamaması ve düzenli eğitim göstergelerinin toplumla paylaşılmaması; eğitimde vizyon sorunu; Milli Eğitim Bakanlığı ile YÖK arasındaki koordinasyonsuzluk; merkez örgütü birimlerinin fazlalığı ve birimler arası koordinasyonsuzluk; merkez örgütündeki sinerji eksikliği; eğitim ve okul yöneticilerinin niteliği; denetim sisteminin etkili çalışmaması; eğitim ve okula halkın katılımının zayıf olması; açık ve şeffaf bir eğitim yönetimi ve politikalarının oluşturulmaması; taraflı ve politik atamalar; tarihi ve milli değerlerin giderek zayıflaması ve buna yönelik politikaların geliştirilememesi; yetki çatışması ve politik atamalar sonucu insan kaynağının verimsiz kullanılması; merkez ve taşraya atanacak yöneticilere ilişkin çağcıl ölçütlerin bulunmaması; sistemde yönetici kariyer planlamasının olmaması; eğitimde sosyal adalet ve fırsat eşitliğinin zayıflaması; yüksek teknoloji ile eğitim arasındaki ilişkinin kurulamaması; esnek ve özgür eğitimin yaygınlaştırılmaması; kalite ve nitelikte sürekliliğin sağlanamaması ve bölgeler arası eşitsizlik; küresel yeterliliklerin kazandırılmaması; yenilik ve enformasyon yönetiminin zayıflığı veya etkisizliği; okulların cazibesini yitirmesi; dersane ve sınav endeksli eğitim; eğitimde felsefe eksikliği.

Bütün bu ve benzeri eğitimsel sorunların bir sistem bütünlüğü içinde ele alınıp çözülemediği söylenebilir. Söz konusu bu sorunların çözümüne dönük geliştirilen projelerin birçoğu rafta kalmış veya uygulamada başarısız olmuştur.

Başta MEB olmak üzere, akademisyenler ve eğitim politikacıları Batı'daki gelişmeleri projeler aracılığı ile Türkiye'ye aktarmakta; bu konuda yüzlerce tez ve çalıştırma yaptırılmakta; Bakanlıkta daireler oluşturulmaktadır. Bu projelerin birçoğunun sonuçsuz kalması, merkez örgütünde farklı birimlerce birbirinden bağımsız ele alınmamasından, *bir sistem bütünlüğü ve sentezci bir anlayışla* değerlendirilememesinden ve uygulamaya geçirilememesinden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte asıl sorun, eğitimde felsefe ve varsayım yoksunluğudur. Öteden beri sistemde yapılan kısmî iyileştirme ve değişimler, zamanla çalışmayan sistemin bir parçası haline gelmekte ve eğitim çalışanlarındaki reform çalışmalarının başarısı konusundaki şüpheleri güçlendirmektedir. *Eğitimin amaçları nedir? Ne tür bir insan yetiştirmek istiyoruz? Eğitim aracılığı ile toplumda sosyal adaleti nasıl sağlayacağız? Öğrencileri sıralayan standart test ve sınavların amacı nedir? Bu standart testler neyi ölçmektedir? Eğitimin yaşanan bağlam ve kültürle ilişkisi nedir? Eğitim ile güç ve egemenlik arasındaki ilişkinin doğası nedir? Eğitim ile kendimizi nasıl biçimlendirebiliriz?* Bu ve benzeri birçok sorunun, eğitim reformcuları ve merkez müfredatçıları tarafından cevaplandırılması gerekmektedir.

Bu ve benzeri eğitimsel sorunlara çözüm üretecek kurumsal kapasitenin eksikliği, sistemi daha da çıkmaza götürmektedir. *Eğitimde değişme süreci, 'kalbi bir yenilenme' ile başlar. Ve söz konusu bu kalbi veya gönlüsel yenilenme, insan zihninin, aklının ve nefsinin terbiye edilmesine göndermede bulunur.* Batı'dan uyarlanan teori ve reformların beslendiği temel değerler, akıl ve bu bağlamda insan ihtiyaçlarını referans noktası alır ve bütün bu ve benzeri refe-

ranslar, liberal politikaların güçlenmesine hizmet eder. Eğitimde söz konusu bu *kalbi reformu* ve anlayışı sisteme yansıtacak bir politik ve insani irade ufukta görünmüyor. Eğitim felsefesi ve düşüncesi, eğitimde yapısal değişikliklerden önce gelmektedir. Kısaca, *Batı* karşısında ciddi bir uygarlık sorunu yaşayan Türkiye'nin *eğitimsel aklı bulanık* görünüyor. Eğitimdeki söz konusu bu bulanıklığın ve zihinsel parçalanmanın üstesinden gelecek eğitim politikalarını oluşturmak; çağcıl gelişmeler ışığında, her türlü eğitimsel reformu bir sistem bütünlüğü içinde ele almak ve konuya felsefi çözümlerle başlamakla mümkün görünmektedir.

Müfredat Değişti İdeoloji Değişmedi

Yapılandırmacılık, öteden beri felsefeci ve psikologların gündeminde olan, kitap ve makalelerde yer alan bir kavram ve konudur (Dewey, 1966; Piaget, 1973; Vygotsky, 1978; Veer ve Valsiner, 1994). Bazı gelişmiş ülkelerde popüler olan yapılandırmacılık, müfredatın yapılandırmacı varsayım ve bakış açısına dayalı olarak yenilenmesiyle, Türkiye'de de popülerleşmiştir. Bu konudaki yaygın ve makalelerde ciddi artışlar olmaktadır ve öğrenci öğrenmeleri bu bakış açısına göre yeniden gözden geçirilmektedir. Diğer eğitimsel reformlarda olduğu gibi, söz konusu bu bakış açısı da, daha çok gelişmiş ülkelerde, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde yazılan ders kitabı ve makaleler esas alınarak, Türkiye'ye uyarlanmaktadır.

Batı'da geliştirilen teori ve yaklaşımların öteden beri Türkçeye çevirisi yapılmakta ve Türk eğitim

sistemine uyarlanmaya çalışılmaktadır. Türkiye'de son yıllarda iyi dil bilen müfredatçıların artması sonucu konu ile ilgili çeviri, uyarlama ve transferlerde ciddi artışlar görülmektedir. Yenilenen müfredattan öğretmen ve yönetici yeterliliklerine, ilköğretim standartlarından toplam kalite ve okul temelli yönetime kadar bütün yaklaşımlar ve eğitim reformları ABD referanslıdır. Reform ve müfredat çalışmaları, bir başka kültür ve bağlamda



üretilmiş toplumlardan, ağırlıklı olarak da Anglo-sakson; özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nden Türkiye'ye aktarılmaktadır. Başka toplumda geliştirilen bu teoriler, temel varsayımlarını teorinin içinde geliştirildiği kültürel, politik ve ekonomik bağlamdan almaktadır. Sonuçta her teori ve bundan beslenen eğitim reformları, teorinin geliştirildiği toplumda egemen olan söylem ve politikalara hizmet eder. Türkiye'de yenilenen müfredat ve öğretmen yeterlilikleri incelendiğinde, tercüme edildiği ve

uyarlandığı toplumun veya medeniyetin temel varsayımları olan bireysellik, tüketim, kendi kendine yeterlilik, rekabet, rasyonellik gibi değer ve anlayışlara vurgu yaptığı görülmektedir.

Bu teoriler, geliştirildiği toplumun yaşamında egemen olan bencillik ve egoizmi besleyen üstü örtük mesajlar içerir. Bu yabancı bağlamla teorilerin, bizim toplum kodlarımızda ve gündelik yaşamımızda egemen olan zihin, akıl, gö-nül ve nefis anlayış ve pratikleri ile ne derece örtüştüğü tartışma konusudur. Müfredat çocuğun, hayatı bir bütün olarak algılama, ahenkleştirme ve uzun erimde ise yeni bir medeniyet telakkisine veya tasarımına katkıda bulunmasının önünü açan bir araçtır. Kısaca, yenilenen müfredat, liberal burjuvazi söylemine hizmet eden bir araç formuna sokularak projelendirilmiştir.

Her türlü teori ve model, içinde geliştirildiği toplumun sosyal ve politik değerleri ve bu bağlamda kendi medeniyet telakkisine katkı sağlamayı amaçlar ve üretilen bilgi ve uygulamalar bu bağlam tarafından meşrulaştırılır. Müfredat, geliştirildiği toplumun ideolojisine hizmet eden bir amaç taşır. Müfredat ile müfredatın geliştirildiği toplumun uygarlık telakkisi arasındaki ilişkinin çözümlenmesi felsefi bir başlangıç noktası olarak ele alınabilir. Her *medeniyet telakkisi* kendi insan model ve tipini üretir. Batı medeniyeti hayatı bir bütün olarak algılamaz. Her şeyi akıl ve bireysel ihtiyaçlar üzerinden inşa eder. Batı'nın ana değeri rasyoneliktir ve aşırı bireyselliği ön plana çıkarır. Eğitim ve okul, bu bağlamda, kapitalist piyasa ideolojisini destekleyen bir ülkeye hizmet eder. Bu görüşe göre, müfredat aracılığı

ile yetiştirilmek istenen insan tipi ve insan ihtiyacı kapitalist ideolojinin iradesindedir. Başka bir ifade ile, insan ve onun *irade beyanı* teknolojinin emrindedir ve üretilen bilgi bu rasyonel bakış açısına göre meşrulaştırılır. Başka bir ifadeyle, liberal bakış açısına göre ihtiyaç, insanın kendi egosuna göre belirlenir. Bizim medeniyet ve kültür telakkimizde ihtiyaç, toplum tarafından belirlenmektedir: İhtiyaç, toplumun iradesindedir. Bizim kültürümüzde hayat bir bütündür. Bütünlük bozulduğunda birey sınırağına, toplum ise bunalıma düşer. *İnsan yaşamı, bizde, bir ahenk, bir tarz, bir tavır ve bir kompozisyondur.* Hayatı bir bütün olarak algılayan birey, yaşam tarzını bir bütün olarak içselleştirir. Batı'dan ihraç edilen müfredat veya benzeri reform çalışmaları, öğretmenlik yeterlilikleri ve benzeri çalışmalar, ikircikli bir kişilik örüntüsünün inşasına ve bu bağlamda kendi medeniyet tasarımının çöküşüne veya inkıraza uğramasına katkı sağlar.

Yapılandırmacılık ilkeleri üzerine inşa edilen yeni *milli eğitim müfredatı*, eğitim sisteminin bütününden bağımsız, paramparça ve bölük pörçük bir görünüm arz etmekte, sistemin diğer öğelerinden bağımsız uyarlanmaya ve uygulanmaya çalışılmaktadır. İlköğretim programından sonra lise müfredatı da değiştirilmeye çalışılmakta, bazı derslerin müfredatları pilot uygulama yapılmadan uygulamaya konulmaktadır. Müfredatçıların, daha düne kadar her türlü teori ve uygulamalarında davranışçı ekolu esas alırken, araştırma ve çalışmalarında aniden, yeni egemen paradigma olan yapılandırmacılığa dönmesi dikkat çekicidir. Zevenbergen (1996)'e göre belli bir araştırma paradigması, belli form ve biçimdeki bilgiyi üretir ve

söz konusu bu bilgi okulun çıktılarında da belirleyici olur. Anlamın birey tarafından üretilmesi veya inşasını ön plana çıkaran yapılandırmacılık görüşü, sınıf içi uygulama ve pratikleri merkeze alırken, çocuğun bireysel anlamı inşa etme sürecini belirleyen makro ve mikro değişkenler ile bu bağlamda sosyal farklılıkları belirleyen kültürel, ekonomik ve politik bağlamı göz ardı etmektedir. Her dönemde egemen olan paradigma, belli bir kesimin ideolojisine hitap etmekte, paradigmanın üretildiği egemen söylem ve yapıyı meşrulaştırmaktadır. Bu bakımdan hem davranışçı yaklaşım hem de yapılandırmacılık, liberal burjuvazi ve kapitalist toplum ülkelerine hizmet etme konusunda birleşmektedir. Bir başka ifade ile yapılandırmacılık, bireyin anlamı inşa etmesini ön plana çıkarırken öğrenmenin meydana geldiği makro sosyal ve politik bağlamı göz ardı etmektedir (O'Loughlin, 1992; Zevenbergen, 1996; Irzik, 2000).

Bu durum, müfredatın, hâlihazırda egemen olan liberal burjuvazi söylemine katkı sağlayan ve davranışçı ekol ile aynı ülkeye hizmet eden bir başka söylemin yeniden kurgulanması olarak düşünülebilir. Bir başka ifade ile, bilişsel gelişime katkı sağlayan yapılandırmacılık ve beslediği liberal burjuvazi söylem ve toplum ideali, bireyin sosyal ve kültürel farklılıkları inşa ederek içinde bulunduğu *ezilmişlik* ve *sefaleti* dönüştürecek zihinsel, akısal, gönüsel ve nefisel ve bunları terbiye edecek araç ve sosyal formları bilinçli olarak göz ardı etmektedir. Türkiye'deki müfredatçılar, her ders aracılığı ile elde edilmeye çalışılan kazanım, beceri veya bilginin bireysel bir inşa olduğu kadar insanın ve içinde yaşadığı toplumsal, sosyal, poli-

tik ve ekonomik değişkenlerce şekillenen bir sosyal etkinlik olduğu gerçeğini göz ardı etmektedirler.

Anlamın inşası sürecinde bireyin aktif veya pasif katılımı belirleyici olmaktadır. Yapılandırmacılık, bu bağlamda, birey için yaratılan imkân ve imkânsızlığın, anlamı inşa eden bireyin bir imkânlar alanı içinde, kendi tercih ve inşa etme sürecini oluşturma veya oluşturmama olasılığı olduğu gerçeğini ve bunun üstesinden nasıl gelineceğini hesaba katmamaktadır. Özakpınar (2009)'a göre, "*insan zihninin sembolik tasarım ve hayal gücü*" yetisi vardır. Hiç kuskusuz, bu yeti birey için muazzam bir imkân kaynağıdır. Bireyin bu yetisi, kendisini içinde bulduğu makro ve mikro değişkenlerden bağımsız değildir. Birey, kendini inşa etme ve gerçekleştirme süreci ile içinde bulunduğu toplumun medeniyet tasarımına katkısını, kendisini içinde bulduğu kültürel ve politik varsayım ve normlardan alır. Bu normlar, pedagojik açıdan ona *haddini bilmesini, mütevazı olmasını, gönül ehli olmasını*, kısaca iyi insan olmasını telkin eder. Bu telkin, yapılandırmacılıkta, bireyin kendi yetisinin, kapitalizmin emrinde ve iradesinde olması fikrini desteklerken; bizim kültürel bağlamımız ve bireyin derin kültürel kodları, ona aklında ve kalbinde olanı kabul eden değerler bütününe uymasını telkin eder. Bu durum, bireyin bireyselci ve toplumsalçı davranışı arasındaki bağın kurulmasını zayıflatmaktadır.

Daha önce de değinildiği gibi, yapılandırmacılık, anlamın bireysel inşasını önemserken, egemen yapıların devam etmesini göz ardı etmez, aksine ona hizmeti meşrulaştırır. Üretilen ve inşa edilen bilgilerin statüleri, toplumsal ve eğitimsel yaşamda önemli hale

gelmekte ve bu önem toplumsal yapı ve sistem tarafından desteklenmektedir. Örneğin sanat ve edebiyat daha az toplumsal statüye sahipken matematik daha yüksek toplumsal statüye sahip bir bilgidir. Yüksek statülü bu bilgi, kısıtlı dil koduna sahip yoksul ailelerden gelen çocukların, anlamı ve bilgiyi inşa etme sürecinde, dezavantajlı duruma düşmelerini sürdüren bir işlev görmektedir. Daha önce de değinildiği gibi yapılandırıcılık, sosyal farklılıkların neden olduğu adaletsizlik ve bu adaletsizliği besleyen makro politik ve sosyal bağlamı göz ardı etmektedir. Bu haliyle de var olan yapının sürdürülmesine katkı sağlayan ve öğrenme sürecini davranışçı bakış açısına göre, kısmen daha eğlenceli hale getiren bir bakış açısına dönüştürmektedir. Bunun tipik yansıması, yapılandırıcılığın uygulandığı ülkelerdeki sınıf içi uygulamalar ile ulusal düzeyde yapılan standart test sınavlarının yarattığı çelişki- de görülebilir. Türkiye’de yenilen müfredattan birkaç yıl sonra uygulamaya konulan ve çocukları seviyeli/seviyesiz diye sıralayıcı bir işlev gören standart seviye testleri ile bunlara tepki göstermeyen talim terbiyecisi ve müfredatçıların tavrı diğer ülkelerle benzerlik gösteren ilginç olduğu kadar paradoksal bir davranış örüntüsü ve örneğidir.

Her müfredat, içinde geliştirildiği toplumun geleceği ve uygarlık tasarımına katkıda bulunmayı temel alır. İçinde bulunduğumuz medeniyet ile yapılandırıcılığın geliştirildiği medeniyet farklı varsayımlar üzerine inşa edilmiştir. Eğitim, kültür ve ahlak doğada bulunmaz. Bunlar insanın meydana getirdiği kurumlar olup toplumun sosyal ve politik bağlamından bağımsız düşünülemez. Eğitim reformlarının başarısızlığı, genelde

yapı ile davranışın eşleştirilemesinden veya bir sistem bütünlüğü içinde ele alınmamasından kaynaklanır. Bu durum çoğu zaman eğitim uygulama ve politikalarında çelişkileri, tutarsızlıkları peşinde getirir ve eğitim reformlarını rutinleştirir, normalleşir ve zamanla etkisini kaybetmesine sebep olur. Bu tür eğitim reformları, egemen ideolojinin desteği ile, belirli bir zaman etkililiğini sürdürür ve egemen paradigma olarak varlığını sürdürür.

Bu tür reformlar, teknokrat ve kapitalist ideolojiler tarafından karakterize edilir ve şekillendirilir. Batı’dan aktarılan eğitim reformları, kültürel kodlarımızda olmayan yeni kavramları gündeme taşır. Ve sistem belirli bir süre derin eğitimsel sorunları yüzeysel çözmeye çalışır. Reform çalışmalarında, eğitimde sosyal adaletsizlik, eşitsizlik, yoksulluk, şiddet ve benzeri sosyal sorunlar bilinçli olarak göz ardı edilir. Batı’daki eğitim reformları varsayımlarını, toplumsal mutabakat ile uzlaşmayla varılmış bir medeniyet tasarımından alır. Türkiye’de eğitim ile ilgili özgün bakış açıları ve modelleri geliştirmediği; pedagojik sorunları bir sistem bütünlüğü içinde ele almadıkça ne bireyin kendini inşasına ne de kendi medeniyet tasarımına katkı sağlaması mümkün gözükmemektedir.

Sonuç olarak, bireysellik-toplumsallık dengesinin bozulması, eğitimciler ve eğitim politikacılarının üstesinden gelmesi gereken bir sorundur. Batı kökenli eğitim projeleri, çelişki ve ikircikliği arttırmakta, kimlik ve kişiliği aşındırmaktadır. Eğitimde reform çalışmaları, bireyin zihinsel ve gönlüsel imkânlar alanını genişleterek, yeni bir uygarlık tasarımına katkı sağlayacak, kendi toplum ve değer-

lerinin ‘bilincinin bilincinde’ olacak yeni bir neslin doğmasına aracı olacak felsefe ve varsayımları merkeze almalıdır. Bu durumun, *Batı* ile *Doğu* değerleri arasına sıkışmış yeni neslin zihinsel planda var olan sistemler manzumesine ölçütler geliştirmesine; son yüz yıldır zihnini işgal eden ikircikli durumdan kurtulmasına; yeni bir medeniyet ufku ve tutarlı davranışlar örüntüsü oluşturmaya; velhasıl, farklılıklardan yola çıkarak, bütüne ulaşmasına aracı olmasını temenni etmekten başka çaremiz yok. İnsanın, zihni, aklı, gönlü ve nefesine bir bütün olarak hitap eden ve bu bağlamda toplumsal barış, güven ve ekonomik yaşamı ahenkleştiren yeni bir eğitim anlayış ve okulunu kurmak gerekiyor.

Kaynaklar

- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. NY: Free Press.
- Giroux, H. A. (1993). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. London: Routledge.
- Irzik, G. (2000). Back to Basics A Philosophical Critique of Constructivism. *Science & Education*, 9 (6), 621-639.
- O’Loughlin M. (1992). Rethinking Science Education: Beyond Piagetian Constructivism toward a Socio-cultural Model of Teaching and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(8), 791-820
- Özakpınar, Y. (2009). *Bir Medeniyet Teorisi*. Ankara: Ötügen.
- Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent*. NY: Grossman.
- Spring, J. (1994). *Wheels in the Head*. NY: McGraw-Hill.
- Veer, R. Ve Valsiner, J. (1994). *The Vygotsky Reader*. MA: Blackwell,
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. MA: Harvard University Press.
- Zevenbergen, R. (1996). Constructivism as a Liberal Bourgeois Discourse. *Educational Studies in mathematics*, 31, 95-113.

Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü

Prof. Dr. Şefik YAŞAR *

Giriş

Bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler her sistemde olduğu gibi, eğitim sistemlerinin de kendini sürekli yenilemesini ve geliştirmesini kaçınılmaz hale getirmiş; eğitim sistemlerini yenilikleri ve değişimleri izleme ve daha nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi konusunda bir arayışa yönelmiştir. Bu süreçte program geliştirme alanında da yeni düşünceler ortaya atılmış; dolayısıyla, yeni eğilimler ve yönelimler kuramdan uygulamaya yansıtılmaya başlamıştır. Böylece, bilgiyi nasıl edineceğini bilen, bilgiyi yapılandırabilen ve yeni bilgi üretmede önceki bilgilerinden yararlanabilen bir insan modeli yaratılmaya çalışılmıştır. Bu amaca ulaşmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı oldukça önemli rol oynamış ve son yıllarda program geliştirme çalışmalarına damgasını vuran bir yaklaşım olarak adından sıkça söz ettirmiştir.

Yapılandırmacılık, Piaget'nin bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayalı olarak geliştirilmiş bir öğrenme yaklaşımı olup, kesinlikle bir öğretim yöntemi ya da bir öğretim stratejisi değildir. Bu da yapılandırmacılığın öğretimden daha çok öğrenme üzerine odaklandığı anlamına gelmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temelinde, bilginin ya da anlamın dış dünyada bireyden bağımsız olarak var olmadığı ve dışarıdan bireyin zihnine aktarılmadığı, tam tersine birey tarafın-



dan bizzat zihinde yapılandırıldığı görüşü yatmaktadır. Bu anlayış yapılandırmacılığın, öğretme değil öğrenme odaklı bir yaklaşım olduğunu savunmaktadır (Gray, 1997, s.2; Yaşar, 1998, s.69).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, bilginin öğretmenden öğrenciye aktarıldığı basit bir süreç değil; öğrencinin öğretmeni, arkadaşları ve bilgiyle etkileşerek kendi bireysel anlamını oluşturması sürecidir (Whitsed, 2004, ss.74-75). Yapılandırmacı yaklaşımın özünde, öğrenenin bilgiyi zihninde yapılandırması ve uygulamaya koyması söz konusudur. Bu yaklaşıma göre insan zihni tüm bilgilerin depolandığı boş bir depo değildir. Bu nedenle bilgiler insan zihnine olduğu gibi taşınarak depolanmaz. Öğrenme, bireyin zihninde gerçekleşen bir yapılanma sonucu oluşur. Birey öğrenilecek öğeleri daha önce öğrendikleriyle zihninde ilişkilendirerek yapılandırır. Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü eğitim ortamlarında

bireylerin öğrenmede daha fazla sorumluluk üstlenmeleri ve etkin olmaları gerekmektedir. Nitekim, öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine ve çevreleri ile daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayacak etkinliklere yer verilmesi, bu yaklaşımın önemli bir öngörüsüdür. Zengin eğitsel yaşantıları içeren ortamlar yoluyla öğrenciler daha önce zihinlerinde yapılandırdıkları bulguların doğruluğunu sınar, yanlışlarını düzeltir ve önceki bilgilerinden farklı yeni şemalar oluştururlar (Gray, 1997, s.3; Yaşar, 1998, s.69).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin var olan bilgileriyle yeni bilgilerini sürekli olarak karşılaştırması, yenilemesi, değiştirmesi ve var olan bilgilerine yeni bilgiler eklemesiyle gerçekleşen bir süreçtir. Bu süreç bireyin bilgiyi olduğu gibi kabul edip tüketmesi yerine, bilgiyi sorgulamasını, yorumlamasını ve yapılandırmasını gerektirmektedir. Bu da bilginin yapılandırılması sürecinde bireyin etkin rolüne vurgu yapmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamları ve öğretmen rolleri geleneksel öğretim yaklaşımından oldukça farklıdır. Yapılandırmacı eğitim ortamlarında öğretmen ve öğrenciler etkin rollere sahiptir. Bu süreçte öğrenciler bilgiyi zihinlerinde yapılandırmaya çalışırken, öğretmen daha çok rehberlik rolünü üstlenmektedir.

* Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Öğretmen ve öğrenciler öğrenme sürecinin her aşamasında birbirleriyle etkileşim içindedirler. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsendiği eğitim sisteminde, öğretmen ve öğrencilerin yanı sıra öğrenci velilerinin de yerine getirmeleri gereken kimi roller söz konusudur.

Yapılandırmacı Eğitim Ortamında Öğretmenin Rolü

Yapılandırmacı yaklaşım öğretmene, “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” rolleri yüklemektedir (Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2006, s.5). Öğretmen, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinme anında kendisine kolayca başvurulabilecek bir danışman olarak görülmektedir (Honebein, 1996, s.20; Yaşar, 1998, s.71). Yapılandırmacı anlayışı benimseyen bir öğretmen, çocuklarla iyi iletişim kurabilen, çocuk psikolojisi ve öğrenme kuramlarına egemen, çağdaş, açık fikirli, kendisini sürekli yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğrencileriyle birlikte öğrenen kişidir (Kılıç-Bağcı, 2001, s.17; Şahan, 2002, s.51).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğretmen, geleneksel öğretimden farklı olarak eğitim ortamlarında daha çok düzenleyicilik ve danışmanlık rollerini yerine getirir. Sınıfta uygun bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenciyi bu ortamın etkin bir üyesi durumuna getirmeye çalışır (Yaşar, 1998, s.73). Öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak bilgileri kendilerine özgü bir biçimde anlamlandırabi-

lecekleri demokratik, etkileşimli ve esnek etkinliklerin yer aldığı öğrenme ortamlarının düzenlenmesine rehberlik eder (Reece ve Walker, 1997, s.573). Öğrencilerin bilgiyi yapılandırabilmeleri için onlara nitelikli öğrenme yaşantıları geçirmelerini sağlayacak fırsatlar yaratır (Tobin ve Tippins, 1993, s.10). Öğretmen, öğrencilerin var olan bilgileri ile yeni edindikleri bilgileri ilişkilendirmelerine yardımcı olabildiği ölçüde yapılandırmacı öğretmendir. Bu nedenle, öğretmen bilgileri öğrencilere aktarmaya değil onları çok yönlü tanımaya, öğrenmeye güdülemeye ve onlar için uygun öğrenme yaşantıları düzenlemeye çaba gösterir (Oğuz, 2008, ss.373-380).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü, belirlenen amaçlara ulaşmak için öğrenciyi yönlendirecek belirlenmiş etkinlikler sunmak ya da doğrudan öğretmek değil öğrencilerin öğrenme amaçlarını biçimlendirmeleri için onlara danışmanlık yapmaktır. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrencilerin “nasıl” öğrendikleri, “ne” öğrendiklerinden daha önemlidir (Honebein, 1996, ss.12-22). Bu nedenle öğretmenler, öğrencilere neleri öğretebileceklerini düşünmek yerine; onların hangi koşullarda nasıl daha etkili öğrenebileceklerini ve onları hangi yöntem, teknik ve araç-gereçleri işe koşarak etkileşime geçirebileceklerini düşünürler (Oğuz, 2008, s.381). Yapılandırmacı anlayışı benimseyen öğretmen, öğrencilere düşündürücü sorular yönelterek onların araştırma yapmasını ve problem çözmesini sağlar. Öğretmen öğrencilerin neyi, nasıl düşüneceğini söylemez. Bu süreçte öğretmen kutup yıldızı gibi işlev görür (Brooks ve Brooks, 1999,

s.23). Bir başka deyişle öğretmen, öğrencilere nereye gideceğini söylemek yerine onların yolu bizzat kendilerinin bulmalarına yardımcı olur (Koç, 2002, s.35).

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında öğretmen, öğrencilerin görüşlerine önem verir, öğrenci görüşleri doğrultusunda öğretim yöntem ve tekniklerini, hatta dersin içeriğini değiştirebilir. Öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerilerini, kapasitesini ve özelliklerini iyi tanıır. Onların eğitim ortamında olabildiğince rahat olmalarını sağlar, bağımsız iş yapabilme güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur; sınıf içinde öğrenme etkinliklerinin gerektirdiği hareket ve yer değiştirmelere olanak sağlar. Açık uçlu sorularla öğrencilerin düşünmelerini, sorgulama ve soru sorma becerilerini geliştirir. Öğrencilerine öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretir (Şentürk, 2009). Öğretmenin öğrenme süreci boyunca yansıtıcı düşünme konusunda öğrencilere model olması ve öğrencilerin öğrendiklerini yansıtmaları konusunda onları desteklemesi de yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenin üstlendiği önemli roller arasındadır (Savery ve Duffy, 1996, s.140).

Öğretmen yapılandırmacı eğitim ortamlarında olabildiğince esnek bir tutum sergiler. Nitekim öğretmen, öğrencilerle bire-bir, grubun bir üyesi olarak ya da tüm sınıfla birlikte çalışır. Öğretmen öğrencileri sınırlandırılmış bir biçimde, belirli ödevler yapmaya yönlendirmek yerine onların yaratıcılıklarını geliştirmeleri için uygun ortamlar oluşturur (Gray, 1997; Strommen ve Lincoln, 1992).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen derse odaklanmak yerine öğrenciye odaklanarak öğrencilerle etkileşim halinde bulunur (Fer ve Cırık, 2007, s.293). Öğretmen çalışma grupları oluşturup, işbirliğine dayalı öğrenmenin gerçekleşmesi yönünde çaba gösterir. Her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmasına olanak sağlar. Ayrıca öğrenci başarısını değerlendirmede test sonuçlarından daha çok kendi gözlem sonuçlarından yararlanır (Gürol, 2002, s.165; Yager, 1998).

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir eğitim programının başarılı olabilmesi için öğretmenlerin sergilemesi beklenen kimi davranışları şöyle sıralamak olanaklıdır (Akpınar ve Ergin, 2005, ss.57-61; Brooks ve Brooks, 1999, ss.21-23; Yager, 1991, ss.55-56):

- ▶ Öğrencilerin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alma ve onları çalışmaya yönlendirme
- ▶ Sınıfta grup çalışmasını, iş bölümünü ve diğer öğrencilere saygıyı teşvik etme
- ▶ Öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunma,

yönergeler verme, öğrenenlerin kendi kararlarını oluşturmalarına yardımcı olma

- ▶ Bireyler için uygun etkinlikler oluşturma, öğrenenleri birbirleri ile iletişim kurmaları yönünde cesaretlendirme ve işbirliğini teşvik etme
- ▶ Öğrenenlerin fikirlerini açıkça ifade edebilecekleri ortamlar oluşturma
- ▶ Öğrenmeyi sınıfın ve okulun dışına taşıma
- ▶ Çevrede bulunan fiziksel materyaller ile işlenmemiş verileri kullanma
- ▶ Öğrencileri etkin kılarak onları derse yönlendirme
- ▶ Öğrencilere düşüncelerini gerektiren açık uçlu sorular yöneltilme
- ▶ Öğrencileri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik etme
- ▶ Öğrenciler için alışılmadık çelişkili durumlar yaratarak onları basit düşünce düzeyinin ötesine taşıma
- ▶ Sınıfta bilimsel tartışmaya yol açacak ortamlar yaratmaya özen gösterme

1996, s.20). Bu yaklaşımda öğrenmenin sorumluluğu öğrencidedir. Öğrenci öğrenmeye öğretmeni ile birlikte yön verir, kendi kararlarını kendisi alır (Brooks ve Brooks, 1993, s.10). Öğrenciler öğrenme sürecine etkin biçimde katılırlar ve öğrenmenin sorumluluğunu üstlenirler. Öğrenciler bilgiyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde bizzat yapılandırarak anlamlı hale getirirler. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler bilgiyi bireysel olarak elde ederler, yorumlarlar ve yeniden düzenlerler. Ayrıca, öğrenmek ve problemleri çözmek için hangi yöntem ya da stratejilerin kullanılacağına karar verme konusunda sorumluluk üstlenirler.

Yapılandırmacı yaklaşımda *etkin, sosyal ve yaratıcı öğrenen* olmak üzere üç farklı öğrenen rolüne dikkat çekilmektedir. Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında yalnızca okumak ve dinlemek yerine; tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi sürece etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirilir. Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin öğrenme sürecinde etkin rol üstlenmesinin yanı sıra, bilgi ve anlamın diğer bireylerle etkileşimde bulunularak sosyal bir biçimde yapılandırıldığını da vurgulamaktadır. Öğrenenin sosyal bakımdan rol üstlendiği bu yaklaşımda öğrenmeler genelde grup çalışmaları biçiminde gerçekleştirilir (Perkins, 1999, ss.7-8).

Yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler farklı çözümleri tartışarak ya da keşfederek öğrenmeye çalışırlar. Değerlendirme sürecinde ise olabildiğince eleştirel bir tutum sergileyip etkin olmaya özen gösterirler. Bir başka deyişle, öğrenciler

Yapılandırmacı Eğitim Ortamında Öğrencinin Rolü

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilginin yapılandırılması sürecinde sorumluluk üstlenme ve kontrolü elinde bulundurma, öğrenmenin öğrenci merkezli olduğunu gösteren iki önemli kavramdır (Honebein,



kendi ürünlerini değerlendirerek ve öğrendiklerini yansıtarak ne öğrendiklerinin ve hangi becerileri kazandıklarının farkına varırlar (Alesandrini ve Larson, 2002, s.118).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerden bilgilerini yapılandırmaları için problemlere alternatif çözümler üretmelerine olanak sağlayacak etkinliklere katılma (Honebein, 1996, s.11), girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel düşünme, plan yapma, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olmaları beklenir (Marlowe ve Page, 1998, s. 32). Bu nedenle öğrenciler problem çözmeye dayalı araştırma etkinliklerine, öğretmen ve arkadaşlarıyla tartışmalara ve anlayışlarını farklı biçimlerde gösterebilecekleri yaşantılara katılmalı (Yurdakul, 2005, s.53), zihinsel yapılarının gelişmesine katkıda bulunabilecek çevredeki her tür fırsat ve olanaklardan yararlanmaya özen göstermelidirler (Fer ve Cırık, 2007, s.296). Yapılandırmacı eğitim ortamında öğrencilerin sergilemesi beklenen kimi davranışları şöyle sıralamak olanaklıdır (Savery ve Duffy, 1996, s.139; Yaşar, 1998, s.73):

- ▶ Öğrenme ortamında etkin olma
- ▶ Öğrenme sürecinde sorumluluk üstlenme
- ▶ Çevredeki her türlü fırsat ve olanaklardan yararlanma
- ▶ Birlikte çalıştıkları grubun üyelerini ve kendilerini nesnel olarak değerlendirme
- ▶ Grupta kendilerine yönelik her türlü eleştiriyi hoşgörülle karşılama

- ▶ Öğrendiklerini yeni ortamlarda uygulama
- ▶ Bilgi kaynakları ve öğretim materyallerini kullanma.

Yapılandırmacı Eğitim Anlayışında Velinin Rolü

Yapılandırmacı yaklaşımın savunduğu temel özelliklerden biri de öğrenenin okul dışı öğrenmelere de gereksinim duyduğunun kabul edilmesidir (Alesandrini ve Larson, 2002, s.120). Onların okul dışı öğrenmelerini etkileyen aile ortamı ve veliler bu süreçte önemli roller üstlenmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenci okul dışı öğrenmelerinde ona rehberlik edebilecek bir çevreye gereksinim duymaktadır. Öğrencilerin çevrelerinde ulaşabilecekleri en yakın bireyler anne-babalarıdır. Bu nedenle veliler çocuklarının öğrenmelerinde çok önemli etkilere sahiptir. Veliler çocuklarına uygun materyaller ve özgün öğrenme ortamları sağlayarak onların yaşam boyu öğrenmeden zevk almalarına katkıda bulunabilirler (Wellhousen ve Kieff, 2001, s.xx).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında veli, öğrencinin öğrenme sürecine “katılımcı gözlemci” olarak dahil olmalıdır. Bu katılım yol gösterici, olası çözüm yollarını düşündürücü, araştırmaya yöneltici, farklı konularla ve bilgilerle bağlantı kurmaya teşvik edici sorularla öğrencinin bizzat kendi ödevini ve öğrenmesini tamamlamasını sağlayıcı sorularla olmalıdır. Veli çocuğuyla bu şekilde girdiği yapıcı diyaloglarla onun sosyal ve duygusal gelişimine de katkıda bulunmuş olur. Sonuçta; yapılandırmacı yaklaşımın birlikte, okul yaşantıları ve gerçek yaşam durumları arasın-

daki ilişkiler kuvvetlendirilmekte, öğrenmelerde velinin rolü de artmaktadır (Şentürk, 2009).

Yapılandırmacı yaklaşımın etkili bir biçimde uygulanabilmesi, okul-aile ve öğretmenin uyumlu ve dengeli bir işbirliği yapmasını gerektirmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda, veliler çocuklarının bilgiyi yapılandırmalarına fırsatlar sağlama ve çocuklarına destek olma noktasında geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre daha fazla görev ve sorumluluğa sahiptir. Veliler çocuklarına sorumluluk bilinci aşılamalı, öz yönetim becerilerini kullanmalarına fırsat vermeli ve bu becerilerini kullanmasını sağlayacak ortamlar yaratmalı, onları davranışlarının sonuçlarıyla başa bırakmalıdır. Veliler, çocuklarına katkılarının ne ve nasıl olacağını, buna ilişkin sınırların nasıl belirleneceğinin farkında olmalıdır. Bunun yanı sıra, veliler bilgiyi yapılandırmaları için çocuklarına özgürlük tanımalı; neyi ne zaman öğreneceğinin sorumluluğunu çocuklarına bırakmalıdır.

Sonuç

Bireyin öğrenmelerini önceki bilgilerine dayalı olarak zihninde yapılandırdığını savunan yapılandırmacı anlayış, çağımızın gereksinim duyduğu bireylerin yetiştirilmesini sağlayabilecek önemli yaklaşımlardan biridir. Bu anlayışın bilinçli, demokratik tutum ve değerlere sahip, yaratıcı, bilgiyi yapılandırmayı kolaylaştıran öğretmenler ile araştıran, sorgulayan, problem çözen, eleştirel düşünen, bilgiye ulaşma, bilgiyi yapılandırma ve edindiği bilgileri farklı ortamlarda kullanma yollarını bilen, işbirliğine yatkın öğrencilere gereksinim duyduğunu söylemek



olanaklıdır. Bunun yanı sıra yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmaları sürecinde onlara destek olan, okul ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin farkında olan ve bu süreçte öğretmenle işbirliği yapan velilere de gereksinim duymaktadır.

Yapılandırmacı anlayışın amacına ulaşmasında öğretmen, öğrenci ve velilerin üzerlerine düşen görev ve sorumlulukların farkında olmaları ve bunları etkin bir biçimde yerine getirmeye çalışmaları büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğretmen, öğrenci ve velilere yapılandırmacı yaklaşım konusunda bilgilendirici eğitim verilmesi; öğretmen, öğrenci ve velilere gereksinim duydukları kaynak ve materyallerin sağlanması yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmenin rolü. *İlköğretim Online*, 4 (2), 55-64.
- Alesandrini, K. ve Larson, L. (2002). Teachers bridge to constructivism. *Clearing House*, 75 (3), 118-122.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57 (3), 18-24.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Gray, A. (1997). Constructivist teaching and learning. SSTA Research Centre Report. #97-07. <http://sakschoolboards.ca/research/instruction/97-07.htm> adlı siteden 03.03.2010 tarihinde alınmıştır.
- Gürol, M. (2002). Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: oluşturmaçılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12 (1), 159-183.
- Honebein, C. P. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. *Case Studies in Instructional Design*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- Kılıç-Bağcı, G. (2001). Oluşturmaçılık fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 7-22.
- Koç, G. (2002). "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi SBE.
- Marlowe, B ve M. L. P. (1998). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*, USA: Corwin Press.
- Oğuz, A. (2008). Yapılandırmacılık. *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Ed. Bilal Duman). Ankara: Maya Akademi, 368-402.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57 (3), 6-11.
- Reece, I. ve Walker, S. (1997). *Teaching Training and Learning. A Practical Guide*. (3rd ed). Sunderland: Business education publishers.
- Savery, J. R. ve Duffy, M. T. (1996). Problem based learning: an instructional model and its constructivist framework. *Case Studies in Instructional Design*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- Strommen, E. F. ve Lincoln, B. (1992). Constructivism, technology, and the future of classroom learning. *Education and Urban Society*, 24 (4), 466-476.
- Şahan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, Temmuz-Ağustos-Eylül.
- Şentürk, C. (2009). Eğitimde yeniden yapılanma ve yapılandırmacılık. *Eğitim Dergisi, Eğitim, Bilim ve Sanat Dergisi*, <http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/57-23/83-egitimde-yeniden-yapilanma-ve-yapilandirmacilik.html> adlı siteden 18.11.2009 tarihinde alınmıştır.
- Tobin, K. ve Tippins, D. (1993). Constructivism as a referent for teaching and learning. *The Practice of Constructivism in Science Education* (Ed. Kenneth Tobin). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wellhousen, K. ve Kieff, J. (2001). *A Constructivist Approach to Block Play in Early Childhood*. Albany, NY: Delmar/Thomson Learning.
- Whitsed, N. (2004). Learning and teaching. *Health Information & Libraries Journal*. 21 (1), 74-77.
- Yager, R. (1991). The constructivist learning model: towards real reform in science education. *The Science Teacher*, 58 (6).
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Güz, 68-75.
- Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu (2006). *İlköğretim Online*. 5 (1), 1-215. http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu%5B1%5D.pdf adlı siteden 05.02.2010 tarihinde alınmıştır.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (Ed. Özcan Demirel). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Teknoloji ve Tasarım Eğitiminde Yapılandırmacılık Uygulamaları¹

Prof. Dr. Zeki KAYA *

Yrd. Doç. Dr. Serap TÜFEKÇİ *

Arş. Gör. Pınar BİLASA *

Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin tekrar edebileceklerine değil, üretebilecekleri ve sergileyeceklerine odaklanır (Brooks and Brooks, 2001: 16). Eğitimcinin görevi, bilgiyi dağıtmak değil, öğrencilerin bilgiyi oluşturmaya destek ve olanaklar sağlamaktır (Glaserfelt, 2007: 7). Bu yaklaşımda öğrenci görüşlerine değer verilir ve öğrencilerin istedikleri yönde ilerlemesi desteklenir (Brooks and Brooks, 2001: 5).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, birey anlam oluşumuna etkin olarak katıldıkça, öğrenme gerçekleşir (Wood, 1995: 334). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin etkin olarak anlam oluşturmada yer aldığı, ön bilgileriyle yeni durumları ilişkilendirdiği ve amaçlar değerli ise bu bilgi yapılarını uyarladığı kabul edilir (Driver, 1995: 399). Öğrenciler, buldukları durumlara ilişkin kendi kişisel yorumlarını oluştururlar. Katılımcıların diğer kişilerin bakış açılarını gördükleri sosyal etkileşim sırasında öğrenme fırsatları oluşur (Wood, 1995: 334).

Brooks ve Brooks, öğretimde dikkate alınacak ilkeleri kısaca; öğ-

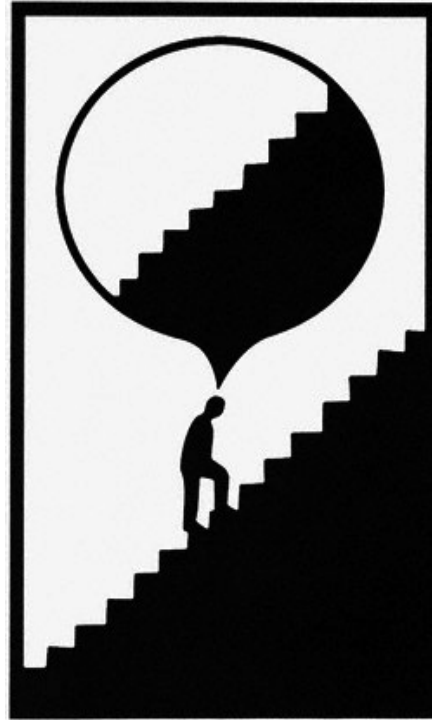
rencilerle bağlantılı problemlerin ortaya konması, öğrenmenin temel kavramlar çerçevesinde yapılandırılması, programların öğrenci görüşlerine uyarlanması ve değerlendirilmenin öğretim bağlamında yapılması olarak belirtmektedir (Brooks and Brooks, 2001: 30).

Ayrıca Savery ve Duffy (1996: 137-140), tüm öğretim faaliyetlerinin geniş çalışmalara dayandırılması, özgün çalışmalar yapılması, öğrenme ortamını basitleştirmek yerine karmaşık ortamların düzenlenmesi ve öğrencinin problemi,

çalışmayı ve çözüm oluşturma sürecini sahiplenmesi, öğrenileni ve öğrenme stratejilerini düşünmesi, bilgiyi sosyal ortamlarda geliştirme gerektiğini belirtmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencinin anlam geliştirmesi ve problem çözmeyle ilgili beceriler edinmesi için yardımcı olacak anlamlı ve özgün faaliyetlerin önemi vurgulanmaktadır (Wilson, 1996: 3).

Günümüzde teknoloji; temel ve uygulamalı bilimlerin verilerinin yaratıcı süreçler içerisinde üretime dönüştürülmesini, kullanımını ve toplumsal etkilerinin çözümlenmesini kapsayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Teknoloji, insan hayatının kalitesini artırmak amacıyla yaratıcılık ve zekânın; bilim, sanat, mühendislik, ekonomi ve sosyal çalışmayla oluşturulan bir bireşimdir. Tasarım ise zihinde canlandırılan biçimdir. Farklılıkları bulma, hayal kurma, sorgulama, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, akıl yürütme gibi üst düzey zihinsel süreçlerin tasarım yapmada önemli bir yeri vardır (MEB, 2006: 3, 4). Bu anlayışla 2006-2007 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim



¹ Araştırma Gazi Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir.

¹ 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Gazi Üniversitesi, Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı yürürlüğe girmiştir. Bu ders ile öğrencilerin gözlem, sorgulama, araştırma, değerlendirme ve yaratıcılık gibi zihinsel süreçlerin aktif hale getirilmesi gereği vurgulanmaktadır (MEB, 2006: 3). Öğretim programı, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde şekillendirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin yetiştirilebilmesi için de ilköğretim okullarında Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinin derslerini yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına yer vererek düzenlemeleri ve sürdürmeleri gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın önemi

Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmeni yetiştiren Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi'nde (G.Ü.E.S.E.F.) bu değişim ve beklentilere uygun bir öğretmen yetiştirme gereksinimi doğmaktadır. Öğretim elemanlarının yapılandırmacı yaklaşımı bilmesi ve uygulamalarına yansıtması, Teknoloji ve Tasarım dersinde yapılabilecek uygulamalarla bağlantı kurmaları, diğer yandan uygulama öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama düzeyleri hem öğretmen adaylarının yetişmesi hem de uygulamaya konulan öğretim programının verimli uygulanması bakımından önemli hale gelmektedir. Araştırma bu açıdan öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama düzeylerini belirlemede yol gösterici olacaktır.

Amaç

Bu araştırmanın ana amacı Teknoloji ve Tasarım eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının gerçekleşme düzeyini belirlemektir.

Bu ana amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Teknoloji ve Tasarım eğitiminde öğretim elemanlarının yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri nedir?
2. Teknoloji ve Tasarım eğitiminde uygulama öğretmenlerinin (ilköğretim) yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri nedir?
3. Teknoloji ve Tasarım eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri bakımından öğretim elemanı ve uygulama öğretmenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sınırlılıklar

Araştırmanın ankete yanıt verenler ve yapılandırmacı uygulamaları incelenen gruplar bakımından iki sınırlılığı bulunmaktadır.

1. Araştırma Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Endüstriyel Teknoloji Eğitimi bölümlerinin dört sınıfında yer alan öğrencilerin dersini aldıkları tüm öğretim elemanlarına yönelik değerlendirmeleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Aile Bilimleri ve Tü-

ketici Eğitimi Bölümü, İşletme Eğitimi Bölümü ve Endüstriyel Teknoloji Eğitimi bölümlerinin son sınıf öğrencilerinin, öğretmenlik uygulaması dersine girdikleri uygulama öğretmenlerine yönelik değerlendirmeleriyle sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma, betimsel nitelikte bir araştırma olup tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama düzeylerini belirlemek ve Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun ders yapma düzeylerini belirlemek üzere bir anket formu geliştirilmiştir. Veri toplama aracı; konuyla ilgili kaynak tarama, ölçme aracı taslağını hazırlama, uzmanların görüşüne başvurma, ölçme aracı taslağını uygulama ve ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaparak SPSS 11,5 Paket Programında verileri analiz etme aşamalarından geçilerek geliştirilmiştir.

“Teknoloji ve Tasarım Eğitiminde Yapılandırmacılık Uygulamaları Anketi” geliştirilirken, yapılandırmacı yaklaşımla ilgili kaynaklar incelenmiştir. Ayrıca konuyla ilgili alan uzmanlarından görüşler alınmıştır. İncelenen kaynaklar ile uzmanlarla yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilerin de yardımıyla konuyla ilgili maddeler belirlenmiş, taslak form hazırlanmıştır. Anket bu haliyle öğretim elemanlarının yapılandırmacılık uygulamalarını ölçmek üzere ayrı ve

uygulama öğretmenlerinin yapılandırıcılık uygulamalarını ölçmek amacıyla ayrı birer açıklama ile iki ayrı form haline getirilmiştir. Teknoloji ve tasarım eğitimi ve eğitim bilimleri alanında uzmanlardan görüşler alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda düzenlenen anket formları iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğrencilerin cinsiyet, bölüm ve sınıflarının sorulduğu kişisel bilgileri içermektedir. İkinci bölümde ise yapılandırıcı uygulamaları yansıtan 69 ifade yer almıştır. Anket, beşli Likert tipi derecelendirme ölçeğine göre hazırlanmıştır.

Taslak haline getirilmiş ölçme aracı ön deneme için 50 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, öğrencilerin ölçme aracı taslağındaki maddeleri rahatlıkla anlayabildikleri görülmüştür.

Bu uygulamadan sonra ölçme aracı G.Ü.E.S.E.F. Endüstriyel Teknoloji Bölümü birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine anket 1, Endüstriyel Teknoloji Eğitimi Bölümü, Aile ve Tüketici Bilimleri Eğitimi Bölümü, İşletme Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerine anket 2 uygulanmıştır. Anket 1 toplam 242 öğrenciye, anket 2 ise 123 öğrenciye uygulanmıştır.

Uygulamadan elde edilen veriler üzerinde ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak veriler analiz edilmiştir. Güvenirlik çalışmasında Likert tipi ölçme araçlarına uygun olan Cronbach alpha katsayısı hesaplanmış ve 0.97 bulunmuştur. Geçerlik çalışmasında ise kapsam ve yapı geçerliği sına-ması yapılmıştır. Kapsam geçerliği

için uzman görüşleri yeterli görülmüştür. Yapı geçerliği için de faktör çözümlemesi yapılmıştır. Yapılan faktör çalışmasında 4 faktör üzerinde maddelerin yoğunlaştığı görülmüştür. Bu 4 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans % 60.32'dir. Maddelerle ilgili olarak görülen 4 faktörün ortak varyanslarının (communalities) ise ,769 ile ,466 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre analizde önemli olarak ortaya çıkan faktörlerin birlikte ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladığı görülmektedir. Bunun dışında kalan 17 maddede anketten çıkarılmıştır. Bilindiği gibi, geçerlilik, bir ölçme aracının ölçmek üzere hazırlandığı amacı ölçme derecesi olarak ifade edilebilir (Özguven, 1998; Bulduk, 2003; Karasar, 2006). Faktör analizinden elde edilen değer anketin ölçme amacına uyguladığını ifade etmektedir. Araştırmada iki ayrı anket formuna yanıt verenlerin özellikleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 1

Öğretim Elemanlarının Teknoloji ve Tasarım Eğitiminde Yapılandırıcılık Uygulamaları Anketine Yanıt Veren Öğrencilerin Özellikleri

Özellik	N	%	
Cinsiyet	Kadın	85	35
	Erkek	157	65
	Toplam	242	100
Sınıf	Birinci	29	12
	İkinci	39	16
	Üçüncü	85	35
	Dördüncü	89	37
	Toplam	81	100

Öğretim elemanlarının yapılandırıcılık uygulamaları hakkında görüş bildiren endüstriyel teknoloji eğitimi bölümü öğrencilerinin yaklaşık üçte ikisi erkek üçte biri ise kadındır. Öğrencilerin yaklaşık üçte biri dördüncü sınıfta, yaklaşık üçte biri üçüncü sınıfta geri kalanlar ise ikinci ve birinci sınıftadır.

Tablo 2

Uygulama Öğretmenlerinin Teknoloji ve Tasarım Eğitiminde Yapılandırıcılık Uygulamaları Anketine Yanıt Veren Öğrencilerin Özellikleri

Özellik	N	%	
Cinsiyet	Kadın	61	49.6
	Erkek	62	50.4
	Toplam	123	100
Bölüm	ATBE	62	50.4
	İE	32	26.0
	ETE	29	23.6
	Toplam	81	100

Tablo 2'de ise uygulama öğretmenlerinin yapılandırıcılık uygulamaları hakkında görüş bildiren dördüncü sınıf öğrencilerinin bölümleri ve cinsiyetleri görülmektedir. Öğrencilerin yarısı aile ve tüketici bilimleri eğitimi bölümü, dörtte biri işletme eğitimi ve diğer dörtte biri endüstriyel teknoloji eğitimi bölümündendir.

Yukarıda belirtilen gruptan elde edilen veriler SPSS 11.5 paket programında analiz edilmiştir. Anket formlarında kalan 52 maddeye ilişkin öğretim elemanlarının elde ettiği puanlar ve uygulama öğretmenlerinin elde ettiği puanlar ayrı ayrı ortalama ve standart sapma-

ları hesaplanarak anket formunda yer alan dört faktöre göre gruplanarak tablolaştırılmıştır. Ayrıca her bir faktör bakımından ve ankette yer alan maddelerin toplamı bakımından öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin yapılandırıcılık uygulama puanları bağımsız gruplar için t testi yapılarak sunulmuştur.

Ankette elde edilen puan ortalamaları dereceleme maddelerine göre yorumlanmıştır. Dereceler 1- Hiç Katılmıyorum, 2- Pek Katılmıyorum, 3- Biraz Katılıyorum, 4- Oldukça Katılıyorum, 5- Tamamen Katılıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır. Bir maddeden alınabilecek en yüksek puan 5 en düşük puan ise 1 olmaktadır. Ara-

lıkların eşit olduğu varsayımı ile puan aralığı en yüksek değerden en düşük değerin çıkarılıp derece sayısına bölünmesiyle 0.80 olarak bulunmuştur. Buna göre:

1.00-1.80 Hiç Katılmıyorum

1.81-2.60 Pek Katılmıyorum

2.61-3.40 Biraz Katılıyorum

3.41-4.20 Oldukça Katılıyorum

4.21-5.00 Tamamen Katılıyorum

Aralıkları elde edilmiş ve bulguların açıklanmasında kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Teknoloji ve Tasarım eğitiminde yapılandırıcılık uygulamalarıyla ilgili olarak yanıtları aranan

sorular ve yapılan çözümlenmeler sonunda elde edilen bulgularla bunların yorumları aşağıda verilmektedir. Yanıt aranan soruların ilk ikisinin bulguları, anketlerde yer alan boyutlar doğrultusunda birlikte tablolaştırılarak verilmiştir.

1. Teknoloji ve tasarım eğitiminde öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri.

Bu alt amacı gerçekleştirmek üzere elde edilen bulgular dört ayrı tabloda toplanmıştır.

Tablo 3'te öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin yapılandırıcılık uygulamalarının

Tablo 3

Yapılandırıcı Yaklaşım Uygulamalarında Hedef ve İçerik Belirleme Boyutuna İlişkin Puan Ortalamaları

Hedef ve İçerik Belirleme	Grup	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Dersi öğrencilerin ön bilgilerine göre planlıyor.	Öğretim Elemanı	3.59	1.10
	Uygulama Öğretmeni	3.07	1.36
Dersin hedeflerini öğrencilerin yaşamda karşılaşılabileceği durumlara göre belirliyor.	Öğretim Elemanı	3.61	1.00
	Uygulama Öğretmeni	3.05	1.28
Dersin hedeflerini öğrencilerle birlikte belirliyor.	Öğretim Elemanı	4.06	1.02
	Uygulama Öğretmeni	3.42	1.29
Öğrencilerin de dersle ilgili kendi hedeflerini belirlemesine rehberlik ediyor.	Öğretim Elemanı	3.68	1.07
	Uygulama Öğretmeni	3.13	1.33
Öğrencilerin geniş bir bakış açısıyla hedefler belirlemesine rehberlik ediyor.	Öğretim Elemanı	3.67	1.05
	Uygulama Öğretmeni	3.11	1.25
Öğrencilerin öğrenme sürecini geliştirmesine yönelik hedefler belirliyor.	Öğretim Elemanı	3.38	1.07
	Uygulama Öğretmeni	3.06	1.21
Belirlenen hedeflerle öğrencilerin öğrenme isteğini harekete geçiriyor.	Öğretim Elemanı	3.59	1.03
	Uygulama Öğretmeni	3.13	1.16

İçerik belirlemede çoklu bakış açısı kullanıyor.	Öğretim Elemanı	3.55	1.05
	Uygulama Öğretmeni	3.26	1.22
Öğrencilere anlamlı gelecek içeriği seçiyor.	Öğretim Elemanı	3.64	1.03
	Uygulama Öğretmeni	3.14	1.25
İçeriği öğrencilerin yaşam durumlarıyla bağlantılı olarak ele alıyor.	Öğretim Elemanı	3.67	1.05
	Uygulama Öğretmeni	3.04	1.23
İçerikle öğrencilerin geçmiş bilgilerini bütünleştirmelerini sağlıyor.	Öğretim Elemanı	3.49	1.03
	Uygulama Öğretmeni	3.04	1.25
Öğrenci ilgileri doğrultusunda içeriği şekillendiriyor.	Öğretim Elemanı	3.63	1.11
	Uygulama Öğretmeni	3.21	1.28
Öğrencilerin plan yapma becerilerini geliştiriyor.	Öğretim Elemanı	3.23	1.09
	Uygulama Öğretmeni	3.08	1.20
Sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerin fikrini alıyor.	Öğretim Elemanı	3.80	1.09
	Uygulama Öğretmeni	3.27	1.32
Öğrencilerin derse yönelik tutumlarını dikkate alıyor.	Öğretim Elemanı	3.51	1.13
	Uygulama Öğretmeni	2.98	1.24
Öğrenme ortamında içsel güdülenmeye önem veriyor.	Öğretim Elemanı	3.61	1.04
	Uygulama Öğretmeni	3.18	1.30
Öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırıyor.	Öğretim Elemanı	3.71	1.08
	Uygulama Öğretmeni	3.08	1.32

da hedef ve içerik belirleme boyutundaki aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Buna göre öğretim elemanlarının, öğrencilerin öğrenme sürecini geliştirmesine yönelik hedefler belirleme ve öğrencilerin plan yapma becerilerini geliştirme uygulamalarını “biraz katılıyorum” düzeyinde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Uygulama öğretmenlerinin ise yalnızca dersin hedeflerini öğrencilerle birlikte belirlemeyi “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştirdikleri bunun dışında kalan tüm uygulamaları ancak “biraz katılıyorum” düzeyinde gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin hedef belirleme sürecine katılması, öğrenenin hedefe ulaşma isteğini arttırmaktadır (Ülgen, 1994: 174). Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenciler kendi öğrenme stratejilerini, hedeflerini ve amaçlarını seçer ya da geliştirir. Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl öğrenileceği hakkında karar verme sorumluluğunun büyük bir bölümü öğrenciye aittir. Öğretmenin görevi öğrencinin kararlarını desteklemektir (Horzum, 2006: 153). Bu nedenle öğretim elemanlarının öğrencilerin öğrenme sürecini geliştirmesine yönelik hedefler belirleme ve öğrencilerin plan yapma

becerilerini geliştirme uygulamalarını arttırmaları yapılandırmacı uygulamaları geliştirecektir.

Yapılandırmacı anlayışta öğrencinin yeni bilgiyi daha önceki bilgileriyle ilişkilendirerek ve onu kendi yorumu ile kurarak yaratması esastır (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006: 49). Öğretmenler dersleri öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri olaylarla ilişkilendirirlerse öğrenme daha kolay gerçekleşecektir (Bulut, 2007: 211). Araştırmanın bu boyutunda yer alan uygulamalar bakımından uygulama öğretmenlerinin gelişme ihtiyacı görülmektedir.

Tablo 4

Yapılandırmacı Yaklaşım Uygulamalarında İçeriğin Düzenlenmesi Boyutuna İlişkin Puan Ortalamaları

İçeriğin Düzenlenmesi	Grup	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Dersin içeriğini konular etrafında düzenliyor.	Öğretim Elemanı	3.13	1.08
	Uygulama Öğretmeni	3.02	1.19
Dersin içeriğini temel kavramlar etrafında düzenliyor.	Öğretim Elemanı	3.09	1.10
	Uygulama Öğretmeni	3.00	1.18
İçeriği konular etrafında geliştiriyor.	Öğretim Elemanı	3.13	1.09
	Uygulama Öğretmeni	2.92	1.22
İçeriği temel kavramlar etrafında geliştiriyor.	Öğretim Elemanı	3.19	1.06
	Uygulama Öğretmeni	3.00	1.15

Tablo 4'te görüldüğü gibi içeriğin düzenlenmesi boyutunda yer alan uygulamaların tümü öğretim elemanı ve uygulama öğretmenleri tarafından "biraz katılıyorum" düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda içerik, genel hatlarıyla belirgin ancak sınırları kesin değildir (Kaya ve Tüfekçi, 2008: 81). Bu nedenle dersin içeriği temel konu ve kav-

ramlar seçilerek öğrenci ilgi ve araştırmalarıyla geliştirilmelidir. Ayrıca yapılandırmacılıkta içerik düzenlenirken bilgi yüklemesi yapılması yerine, bireyin ilgi ya da ihtiyacına yönelik bir ya da birkaç alanda derinlemesine çalışma yapmasına olanak sağlayan konulara yer verilmelidir (Erdem, Demirel, 2002: 87). Yapılandırmacı eğitim programında tüm dengeli yak-

laşımı kullanılmakta içerik temel kavram ve ilkeler etrafında yapılandırılmaktadır. Bilgiyi doğrusal hiyerarşi olarak görmek yerine, temel fikirler etrafından yapılandırılmış ağlar olarak ele almak gerekmektedir. Bu ağlar kavramlar, genellemeler, olgular, işlemsel bilgilerdir (Çelik, 2006: 6).

Öğrenme-öğretme etkinlikleri boyutunda yer alan yapılandırmacılık uygulamaları Tablo 5'te gö-

Tablo 5

Yapılandırmacı Yaklaşım Uygulamalarında Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Puan Ortalamaları

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri	Grup	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Öğrencilerin konular arasında ilişki kurmasına rehberlik ediyor.	Öğretim Elemanı	3.44	1.07
	Uygulama Öğretmeni	3.04	1.21
Öğrencilerin temel kavramlar arasında ilişki kurmasına rehberlik ediyor.	Öğretim Elemanı	3.38	1.06
	Uygulama Öğretmeni	3.12	1.26
Öğrencileri öğrenme etkinliklerine yönlendiriyor.	Öğretim Elemanı	3.36	1.07
	Uygulama Öğretmeni	2.99	1.27
Öğrencilerin öğrenme ortamına katılımını destekliyor.	Öğretim Elemanı	3.43	1.09
	Uygulama Öğretmeni	3.02	1.23
Öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimde bulunmasını sağlıyor.	Öğretim Elemanı	3.35	1.08
	Uygulama Öğretmeni	2.95	1.19
Öğrencileri tartışma yapmaya teşvik ediyor.	Öğretim Elemanı	3.40	1.14
	Uygulama Öğretmeni	3.24	1.32

Öğrencileri işbirliği halinde çalışmaya teşvik ediyor.	Öğretim Elemanı	3.21	1.11
	Uygulama Öğretmeni	2.95	1.24
Öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışmasını destekliyor.	Öğretim Elemanı	3.19	1.15
	Uygulama Öğretmeni	2.91	1.27
Öğrencilerin soru sormasını destekliyor.	Öğretim Elemanı	3.44	1.18
	Uygulama Öğretmeni	2.87	1.21
Keşfetme etkinliklerine yer veriyor.	Öğretim Elemanı	3.49	1.13
	Uygulama Öğretmeni	2.91	1.24
Öğrencilerin yanlışlarından yeni sonuçlar çıkarmasını teşvik ediyor.	Öğretim Elemanı	3.56	1.05
	Uygulama Öğretmeni	2.87	1.22
Öğrencilerin araştırma yapmasını destekliyor.	Öğretim Elemanı	3.26	1.11
	Uygulama Öğretmeni	2.69	1.23
Öğrencileri birincil kaynaklardan yararlanmaya teşvik ediyor.	Öğretim Elemanı	3.35	1.13
	Uygulama Öğretmeni	2.94	1.23
Düşündürücü sorular sorarak problem çözmeye yönlendiriyor.	Öğretim Elemanı	3.42	1.11
	Uygulama Öğretmeni	2.98	1.24
Gerçek yaşamdan problemler sunarak öğrencilerin çözmesini istiyor.	Öğretim Elemanı	3.42	1.13
	Uygulama Öğretmeni	2.91	1.28
Çeşitli disiplin alanlarını içeren problemleri ele alıyor.	Öğretim Elemanı	3.50	1.10
	Uygulama Öğretmeni	3.09	1.26
Problem durumlarını öğrencilerin çözebilecekleri hale getiriyor.	Öğretim Elemanı	3.54	1.14
	Uygulama Öğretmeni	2.93	1.23
Öğrencilerin iletişim kurma becerilerini geliştiriyor.	Öğretim Elemanı	3.39	1.12
	Uygulama Öğretmeni	2.89	1.31
Bağımsız düşünmeyi destekliyor.	Öğretim Elemanı	3.42	1.20
	Uygulama Öğretmeni	2.73	1.28

rülmemektedir. Buna göre öğretim elemanları öğrencilerin öğrenme-öğretme ortamına katılımını destekleme, soru sormalarını destekleme, yanlışlarından yeni sonuçlar çıkarmalarını destekleme, bağımsız düşünmelerini destekleme, keşfetme etkinliklerine yer verme, gerçek yaşamdan problemler sunarak bunları çözmelerini isteme, düşündürücü sorular sorarak

problem çözmeye yönlendirme, problem durumlarını öğrencilerin çözebileceği hale getirme etkinliklerini “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştirmektedirler. Uygulama öğretmenleri ise öğrenme-öğretme etkinlikleri boyutunda yer alan tüm yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında “biraz katılıyorum” düzeyinde değerlendirilmişlerdir.

Brooks ve Brooks’a göre (2001: 108), yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen; bireye uygun etkinlikler yaratma, öğrenenlerin hem birbirleri ile hem de kendisi ile iletişim kurmalarını cesaretlendirme, işbirliğini teşvik etme, öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri ortamları oluşturma gibi rolleri yerine getirmek durumundadır.

Tablo 6

Yapılandırmacı Yaklaşım Uygulamalarında Ölçme –Değerlendirme Süreci Boyutuna İlişkin Puan Ortalamaları

Ölçme –Değerlendirme Süreci	Grup	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Öğretim sürecinde öğrencilerin gelişim sürecini gözlemliyor.	Öğretim Elemanı	3.49	1.78
	Uygulama Öğretmeni	2.88	1.34
Öğrencilerin öğrendiklerini yaşamda kullanma becerilerini geliştiriyor.	Öğretim Elemanı	3.50	1.13
	Uygulama Öğretmeni	2.94	1.25
Öğrencilere ders sürecindeki uygulamalarla ilgili günlükler tutturup bunları değerlendirmede dikkate alıyor.	Öğretim Elemanı	3.76	1.19
	Uygulama Öğretmeni	3.87	1.34
Öğrencilerin her günü ilerlemelerini dikkate alıyor.	Öğretim Elemanı	3.76	1.14
	Uygulama Öğretmeni	2.99	1.30
Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini sağlıyor.	Öğretim Elemanı	3.55	1.13
	Uygulama Öğretmeni	3.00	1.24
Öğrencilerin süreçteki gelişimini değerlendiriyor.	Öğretim Elemanı	3.47	1.16
	Uygulama Öğretmeni	2.82	1.26
Öğrenme sürecini ve ürününü birlikte değerlendiriyor.	Öğretim Elemanı	3.35	1.11
	Uygulama Öğretmeni	2.73	1.29
Değerlendirmede öğrenci çalışmalarını da kullanıyor.	Öğretim Elemanı	3.21	1.15
	Uygulama Öğretmeni	2.49	1.21
Değerlendirmede gözlemlerini de kullanıyor.	Öğretim Elemanı	3.40	1.12
	Uygulama Öğretmeni	2.56	1.19
Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımını sağlıyor.	Öğretim Elemanı	3.63	1.20
	Uygulama Öğretmeni	2.67	1.27
Derslerin genel değerlendirmesinde öğrencilerin görüşlerini alıyor.	Öğretim Elemanı	3.71	1.12
	Uygulama Öğretmeni	2.95	1.26
Derslerin ve dersteki başarıların değerlendirmesine ilişkin öğrencilere bilgiler veriyor.	Öğretim Elemanı	3.53	1.22
	Uygulama Öğretmeni	3.09	1.30

Tablo 6'da ölçme değerlendirme sürecine ilişkin değerlendirmeler görülmektedir. Öğretim elemanları bu boyutta yer alan uygulamaların çoğunu “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştirmiştir. Ancak öğrenme sürecini ve ürününü birlikte değerlendirme, değerlendirmede öğrenci çalışmalarını da kullanma ve değerlendirmede gözlemlerini de kullanma uygulamalarını “biraz katılıyorum” düzeyinde gerçekleştirmişlerdir. Uygulama öğretmenleri ise

yalnızca öğrencilere ders sürecindeki uygulamalarla ilgili günlükler tutturup bunları değerlendirmede dikkate almayı “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca değerlendirmede öğrenci çalışmalarını da kullanma ve değerlendirmede gözlemlerini de kullanma uygulamalarını “pek katılmıyorum” düzeyinde gerçekleştirmiş olmaları da dikkat çekmektedir.

Oysa yapılandırmacı değerlendirme Yurdakul'a (2005: 54) göre

öğretim sürecinin dışında bağımsız bir etkinlik değil, onun ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrenenlerin kendilerini, birbirlerini, öğretmenlerini değerlendirmeleri ve bütün olarak sürecin ve ürünün değerlendirilmesi gerekir.

2.Teknoloji ve Tasarım eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri bakımından öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin puan ortalamalarının karşılaştırılması.

Tablo 7

Teknoloji ve Tasarım Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Uygulamaları Boyutlarına İlişkin Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmeni Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	sd	t	p
1 Hedef ve İçerik Belirleme	Öğretim Elemanı	242	3.6176	.76566	4.700*	.000
	Uygulama Öğretmeni	123	3.1373	.99339		
2 İçeriğin Düzenlenmesi	Öğretim Elemanı	242	3.1395	.92562	1.422	.156
	Uygulama Öğretmeni	123	2.9878	1.03368		
3 Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri	Öğretim Elemanı	242	3.4032	.82115	4.339*	.000
	Uygulama Öğretmeni	123	2.9525	.99233		
4 Ölçme -Değerlendirme Süreci	Öğretim Elemanı	242	3.5365	.88501	6.357*	.000
	Uygulama Öğretmeni	123	2.8394	1.03958		
	Öğretim Elemanı					
TOPLAM	Uygulama Öğretmeni	242	3.4838	.74603	5.510*	.000
	Öğretim Elemanı	123	2.9895	.92366		

*p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde öğretim elemanlarının yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarını, hedef ve içerik belirleme boyutu ile ölçme-değerlendirme süreci boyutlarında “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Ayrıca aracın tümünden elde edilen toplam puan ortalaması da öğretim ele-

manlarında “oldukça katılıyorum” düzeyinde iken uygulama öğretmenlerinde “biraz katılıyorum” düzeyindedir. Bunlar dışındaki kalan tüm boyutlarda öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarını “biraz katılıyorum” düzeyinde gerçekleştirmişlerdir.

Yapılan t testi sonuçlarına göre öğretim elemanları uygulama öğretmenlerinin elde ettiği puanlara göre hedef ve içerik belirleme, öğrenme-öğretme etkinlikleri, ölçme-değerlendirme süreci boyutlarında ve aracın tümünde yoklanan yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında anlamlı derecede daha yüksek puan elde etmişlerdir (p<,005).

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlar ve öneriler şöyledir:

Sonuçlar

Öğretim elemanlarının yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarını, hedef ve içerik belirleme boyutu ile ölçme-değerlendirme süreci boyutlarında ve toplam yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında “oldukça katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Öğretim elemanlarının içeriğin düzenlenmesi ve öğrenme-öğretme etkinlikleri boyutunda yer alan uygulamalarının ise “biraz katılıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur.

Uygulama öğretmenlerinin hedef içerik belirleme, içerik düzenleme, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme boyutları ile toplam yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri “biraz katılıyorum” düzeyinde gerçekleştirdikleri bulunmuştur.

Öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım uygulama düzeylerinin anlamlı derecede farklı olduğu, özellikle de öğretim elemanlarının hedef ve içerik belirleme, öğrenme-öğretme etkinlikleri, ölçme-değerlendirme süreci boyutlarında ve aracın tümünde yoklanan yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında öğretim elemanlarının daha yüksek derece elde ettikleri bulunmuştur.

Öneriler

Teknoloji ve tasarım eğitiminde yapılandırmacı uygulamaların düzeyini geliştirmek için;

Öğretim elemanlarına öncelikle içerik düzenleme ve öğrenme-öğretme etkinlikleri boyutlarında bilgi ve deneyim kazandırılması önerilebilir.

Uygulama öğretmenlerinin ise yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının bütünü bakımından gelişme ihtiyacı olduğu bu nedenle uygulamaya dönük etkinliklerin içinde yer almaları önerilebilir.

Öğretmen yetiştirme sürecine katkı getirmek ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarını geliştirmek amacıyla benzer araştırmaların farklı alanlarda yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Bulut, M. 2007. “Curriculum Reform In Turkey: A Case Of Primary School Mathematics Curriculum.” Moment, Eurasia J. Math. Sci. & Tech. Ed., 3(3), 203-212. http://www.ejmste.com/v3n3/EJMSTE_v3n3_Bulut.pdf 10.08.2009.
- Erdem, E., Demirel, Ö. (2002). “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı.” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23:81-87 [2002]. Ankara.
- Çelik, F. (2006). “Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler.” Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sayı 11. ss.1-15.
- Çınar, O, Teyfur, E., Teyfur, M. “İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri” Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 7 Sayı:11 Bahar 2006 s. 47-64
- Horzum, M. B.& Alper, A. (2006). “Fen Bilgisi Dersinde Olaya Dayalı Öğrenme Yöntemi,
- Bilişsel Stilin ve Cinsiyetin Öğrenci Başarısına Etkisi” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2006, cilt: 39, sayı: 2, 151-175.
- Ülgen, G.(1994). “Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar.” Ankara: Lazer Ofset.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006). İlköğretim Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu (6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara.
- Brooks, Jaqueline G. and Martin G Brooks. In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms, New Jersey, Merrill Prentice Hall, 2001.
- Savery, John R., T. M. Duffy. “Problem Based Learning:An Instructional Model and Its Constructivist Framework”, Constructivist Learning Environments, New Jersey: Educational Technology Publications, 1996.
- Wilson, Brent G. “What Is a Constructivist Learning Environment?” Constructivist Learning Environments (Ed: Brent G. Wilson) ,New Jersey,Educational Technology Publication, 1996.
- Driver, Rosalind. “Constructivist Approaches to Science Teaching”, Constructivism in Education, (Ed: Leslie P. Steffe and Jerry Gale), New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates (LEA), 1995.
- Wood, Terry. “From Alternative Epistemologies to Practice in Education: Rethinking What it Means to Teach and Learn”, Constructivism in Education, (Ed: Leslie P. Steffe and Jerry Gale), New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates (LEA), 1995.
- Glaserfeld, Ernst Von. “Oluşturmacılığın Yansımaları”,Oluşturmacılık Teori, Perspektifler ve Uygulama (Constructivism), (Ed:Catherine Twomey Fosnot), Çeviri Editörü:Soner Durmuş, Ankara: Nobel Yayın, 2. Basım, 2007.
- Kaya, Z.& Tüfekçi, S. (2008). Yapılandırmacı Yaklaşımın Erişime Etkisi. 2008 Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 23, S.79-90
- Yurdakul, Bünyamin. “Yapılandırmacılık”, Eğitimde Yeni Yönelimler, (Editör: Özcan Demirel), Ankara, PegemA Yayıncılık, 2005.

Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasının Önündeki Engel: Öğretmen Kılavuz Kitaplarına Dönük Bir Eleştiri

Doç. Dr. M. Bahaddin ACAT *

Öğrenme, bireyin davranışlarında kalıcı izli değişim olarak tanımlanır. Eğitim sürecinin ürünü olan öğrenme, bireyin bütün yaşamı boyunca ve her yerde ortaya çıkma potansiyeline sahiptir. İnsanoğluna bahşedilmiş en büyük nimet olan öğrenme kapasitesi, doğum öncesinden başlayarak yaşam boyunca sürekli kullanılacak büyük bir güçtür. Bu gücün bütün yaşam süresince aktif tutulması, günümüzde tartışılan önemli bir konudur. Bunun yanında öğrenmenin en etkin nasıl gerçekleşebileceği, bunun için hangi koşulların gerekli olduğu, bireye destek sağlamak için nelerin yapılabileceği

bir diğer tartışma konusudur. Öğrenme kuram ve yaklaşımları genel olarak bu tartışmalar etrafında şekillenmekte ve bu sorunlara çözüm arayışıyla yapılandırılmaktadır. Bu tartışmaların başında bireyin bu değişimi nasıl ve hangi ortamda gerçekleştirebileceği sorunu gelmektedir. Eğitim her yerde gerçekleşir dense de, her şeyin eğitiminin her yerde yapılamayacağı genel kabul gören bir gerçektir. Bu bağlamda değişecek özelliğe uygun ortamın sağlanması büyük önem taşımaktadır.

Konu merkezli geleneksel eğitim düzeneklerinde konuya uygun

ortamın oluşturulmasının yeterli olacağı varsayımından hareket edilmiştir. Konuya uygun yöntem denince konu için gerekli materyallerin sağlanması, konunun en iyi işleneceği etkinliklerin planlanması akla gelir. Bu nedenle evrensel kabul gördüğü varsayılan genel bazı eğitim faaliyetlerinin -kılavuz kitaplarındaki etkinlikler gibi- baştan planlanmasının öğrenmeyi gerçekleştireceği kabul edilir. Ancak unutulmamalıdır ki, öğrenme birey tarafından gerçekleştirilir ve değişim tamamen bireysel bir süreçtir. Bu nedenle eğitim sürecinin işleyişinde öğretmenlerin neler yaptıkları veya düşündüklerinin bir önemi yoktur. Önemli olan öğrenenin ne yaşadığıdır. Mevlana'nın deyişiyle, "Senin söylediğin karşındakinin anladığıdır." Dolayısıyla bireyin öğrenmesinin etkin kılması için, öğrenen odaklı bir anlayışla hareket edilmesi gerekir. Bu açıdan bakıldığında, Türkiye'de gerçekleştirilen büyük eğitim reformunun önündeki en büyük engelin, konu merkezli eğitim anlayışının bir yansıması olan kılavuz kitap uygulamalarının olduğu söylenebilir.



* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Kılavuz kitap hazırlama, büyük ölçüde öğretmenin yeterli donanımı olmadığından en uygun öğrenme ortamını oluşturmada yetersiz kalacağı, bu nedenle desteğe ihtiyaç duyduğu temel sayılısına dayanmaktadır. Kılavuz kitaplar öğretmenin bu eksikliğini tamamlamak ve ona destek sağlamak üzere işe koşulmuştur. Başlangıçta oldukça cazip görünen bu yaklaşım, reform girişiminin ruhuna terstir. Çünkü kılavuz kitaplar belirli bir öğrenme durumunu herkes için ve her yerde aynı şekilde uygulamayı öngörür. Her ne kadar MEB öğretmenlerin kendi etkinliklerini de üretebileceğini ifade etmişse de bazı istisnalar dışında bunun uygulanabilirliği pek mümkün olmamıştır. Hazır etkinlikler büyük yoğunlukla takip edilmektedir. Bu nedenle sistemde beklenen büyük dönüşüm tam olarak gerçekleşememe sorunuyla karşı karşıya gelmiştir. Sistem görüntü itibarıyla -bazı yetkin öğretmenlerin oluşturduğu istisnalar hariç- genel olarak öğretmen merkezli olmaktadır çıkmış, ancak bu kez de kılavuz kitap merkezli bir duruma gelmiştir. Konuları nasıl yetiştirebilirim

kaygısının yerini, etkinlikleri yetiştirme telaşı almıştır. İşin ilginç taraflarından biri de İstanbul'un göbeğinde de, Ağrı Dağı'nın eteğinde de aynı etkinlikleri yetiştirme telaşıdır.

Öğrenmenin durumsallığı, öğrenen özelliklerinin farklılığı, farklılıkların geliştirilmesi, esnek yapıyı eğitim sistemi hedefleri git-tikçe uzağa mı düşüyor? Reform yaptık derken, aslında geleneksel, tek tipçi eğitim anlayışının bir başka versiyonu mu ortaya çıkıyor? Türk eğitim sisteminde reformun kalıcılığı hedefleniyorsa, yapılan birtakım uygulamaların bu sorular çerçevesinde sorgulanması ve çözümler üretilmesi gerekmektedir. Öncelikle üzerinde durulması gereken temel sorun, öğrenmenin gerçekleşeceği ideal öğrenme ortamının oluşturulmasıdır.

Bireyin öğrenme sürecini düzenlemek ve değişime destek sağlamak adına yapılacak tek şey vardır: öğrenme ortamının düzenlenmesi. Bu anlamda öğrenme ortamı gerekli özelliklere sahip olmadıkça bireyde beklenen değişimin olması imkansızdır. Öğ-

renme ortamı denince akla sadece öğrenme işinin gerçekleştiği fiziksel koşullar mı gelmelidir? Ya da öğrenme ortamı okullardaki sınıf ortamı mıdır? Literatürün büyük ölçüde teknoloji, eğitim teknolojisi, araç gereçlerin kullanımı ve bunların etkililiği noktalarında yoğunlaştığı; öğrenme ortamının sınıfın dört duvarı içine sıkıştırıldığı söylenebilir. Türkiye'de eğitim uygulamalarının bu yaklaşımı içeren bir anlayışla sürdürüldüğü, içinde bulunulan yaşam koşullarıyla ve bağlamla ilişkisi olmayan bir dizi etkinliğin gerçekleştirildiği gözlenmektedir. Merkezi sınavların oluşturduğu baskı da eklenince bu tek tipçi etkinlik örneklerine sınıf içi bağımlık daha da artmakta ve etkinlikleri yetiştirmeyi eğitimin tek hedefi durumuna getirmektedir.

Öğretmen merkezli eğitim anlayışının sınıf eksenli öğrenme ortamı tanımlaması bu durumun bir nedeni olarak görülebilir. Fiziksel koşullar ya da sınıfın durumu öğrenme ortamıyla ilişkilidir. Ancak öğrenme ortamı kavramı bunun çok daha ötesini kapsamaktadır. Öğrenme sürecini etkileyen içsel ve dışsal bütün faktörler öğrenme ortamını oluşturur. Bu anlamda öğrenme ortamı kavramı için bir tanım yapılacak olursa "öğrenme sürecinde bulunan ve bu süreci etkileyen mekân, zaman, alt yapı, donanım, psiko-sosyal faktörlerin etkileşimiyle oluşan ortam"a öğrenme ortamı denebilir.

Genel olarak üç tür öğrenme ortamından söz edilebilir.

- ▶ öğretmen kontrolündeki öğrenme ortamları
- ▶ işbirliğine dayalı öğrenme ortamları



- kendi başına öğrenme için öğrenme ortamları

Yukarıda sayılan üç öğrenme ortamı türüne göre okulu oluşturan bütün yapılarda değişim söz konusudur. Okulların yeniden tasarlanması ihtiyacının temelinde öğrenme ortamına ilişkin paradigma değişiminin yattığı söylenebilir. Öğrenme ortamlarının düzenlenmesinin tartışıldığı çalışmalarda güçlü öğrenme ortamı -powerful learning environments- kavramına vurgu yapılmaktadır. Bu çalışmalarda daha etkili ve kalıcı öğrenme için düzenlenecek öğrenme ortamlarının özellikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Genel anlamda bu çalışmalarda vurgu yapılan noktalar; esnek öğrenme ortamları, etkileşime olanak tanıyan mekân ve alt yapı, öğrenme aktivitesini destekleyen teknolojiler başlıklarında toplanabilir.

Öğrenme ortamı sınıfta var olanlarla sınırlanamaz. Bireyin yaşantılar geçireceği bütün ortamların öğrenme ortamı olarak sorgulanması gerekir. Öğretmen ve konu merkezli anlayışlar büyük ölçüde öğrenmeyi sınıfa hapseder ve dolayısıyla öğrenme ortamı algısı da sınıfla sınırlı kalır. Kılavuz kitaplardaki çevresel koşullar bilinmeden hazırlanan etkinlikler benzer bir sonuçla karşılaşacak ve öğrenmeyi dar sınıf duvarlarıyla sınırlandıracaktır. Öğrenci merkezli ve yeterlilik eksenli yaklaşımlar; koridorlar, okulun diğer mekânları, okul bahçesi, iş yerleri, ev ortamı ve burada yaşanan süreçler gibi günlük yaşamı içine alan bir bakış açısıyla öğrenme ortamı kavramını açıklanmaya çalışılmaktadır. Yaşamın tamamını dikkate alan bir anlayışla öğrenme ortamını

düzenleme çabası temelde okulun, yaşamın kendisi olması gerektiği anlayışına dayanmaktadır. Bireyin yaşamında kullanmayacağı bilgilerle donanık olması anlamsız bir çaba olarak kabul edilmektedir. Yeterlilik eksenli yaklaşım, bireyin yaşamında kullanabileceği birtakım niteliklerin hedeflenmesi gerektiği vurgusuyla hareket etmektedir. Türkiye'deki uygulamalarda üzerinde düşünülmesi gereken, bireyin yaşam koşulları bilinmeden hazırlanan etkinliklerin eğitimi bu hedeflere ne ölçüde ulaştırabileceği durumudur. Bireyin belirli bilgileri aldığı ve depoladığı bir öğrenme ortamının bunu sağlaması mümkün değildir. Üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetişmesi hedefi için de, bunu sağlayacak öğrenme ortamının geleneksel öğrenme ortamı anlayışından farklılaşması gerekir. Geleneksel anlayış; bireyin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, analiz yapma, sentez oluşturma süreçlerini gerçekleştirme için çok dar gelecek bir öğrenme ortamı tanımlar. Yapılan çalışmalarda öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre düzenlenen öğrenme ortamında esnek bir yapının bulunduğu zaman, konu vb. yapıların bu esnek duruma uyum sağladığı ifade edilmektedir.

Kılavuz kitap uygulamasını bu tartışmalar ışığında değerlendirdiğimizde, bu kitapların eğitimi sınıfa hapseden anlayıştan eğitim sürecini uzaklaştırmaya yetmediği görülür. İl merkezindeki yaşam koşulları içinde gözlenebilecek bir durumun, kırsalda gözlenebilmesi ne ölçüde mümkündür? Genel olarak sınıf içi faaliyetler ve etkinlikler şeklinde gerçekleşen eği-

timin hayatla bütünleşmesi nasıl sağlanacaktır? Kılavuz kitapların bunları sağlamaktan uzak olduğu, içerik açısından yapılacak incelemelerde kolaylıkla görülebilir. Çocukların etkinliklerden sıkıldığı, öğretmenler tarafından genel olarak dile getirilen bir sorun olduğu bilinmektedir. Oysa bu etkinliklerin üretilmesinde temel hedef, keyifli bir öğrenme ortamının hazırlanmasıydı. Ortaya çıkan bu durum, yukarıda ifade edilen ve Türkiye'deki reform girişiminin de asıl dayanakları olan, yaşamla iç içe bir eğitim, esnek yapılı bir eğitim süreci ve öğreneni temel alan anlayışın yeterince ortaya çıkarmaması sonucunu doğuracağı söylenebilir.

Her koşulda ve yerde aynı şeyleri yapmaya yönlendiren uygulamanın, üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkaramayacağı ve bu hedeften uzaklaşabileceği söylenebilir. Standardize edilmiş problemler ve durumlar içinde farklılıkların yakalanması, bireyin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi zordur. Bunun için öncelikle bireyin durumu veya problemi anlaması, tanımlaması ve gerekli çözümleri düşlemesi gerekir. Hayatıyla bağlantısı olmayan ve bir merkezden üretilmiş durum ve problemler, bireyin düşünmek için bir başlangıç oluşturamaması sorunlarını doğurmaktadır. Öğrenmenin okul dışındaki yaşama dair bir probleme dayanması, problemlerin çözümü için tartışılması, görüş alışverişinde bulunulması, öğrencinin karar sürecinde yer alması yapılandırmacı öğrenme ortamının yaşama dayanıklılık, esneklik durumsallık ve öğrenen merkezlilik ilkeleri için ön koşullardır.

Yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretimde esas olan, bireye birtakım bilgi ve becerilerin hazır olarak verilmesi değil; onun dış dünyada olup bitenleri algılayıp yorumlayabilmesi için fırsatların ve uygun bir ortamın ona sunulmasıdır. Yapılandırmacı anlayışı benimseyen bir öğretmen, öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili deneyimleri yaşamaları için problem çözmeyi gerektiren ilginç etkinlikler hazırlar ve öğrencilerinin bu problemlere eleştirel yaklaşımlarını ister.

Yapılandırmacı öğretim için problemler ezberlenmiş olan doğru cevapların hatırlanması ile çözülemez. Bir problemin çözülebilmesi için öncelikle bireyin onu kendi problemi olarak görmesi gerekir. Böylece hedefe ulaşmak için aşılması gereken engelleri görebilir. Bu, hazır bilginin verilmemesinden daha haz vericidir. Böyle bir uygulama öğretmenlerin, öğrencilerinin dikkatlerini çok daha etkili bir şekilde yönetebilmesini sağlar. Gerçek yaşamdaki problemlerin tek bir yanıtı yoktur ve problemleri çözmek için pek çok yol bulunmaktadır. Öğretim-öğrenme sürecinde seçilecek etkinlikler, öğrenenlerin kendi bilgi yapılarını oluşturmalarına ve bilişsel gelişmeler yaşamalarına olanak tanımalı, aynı zamanda farklı bakış açılarının incelenmesine de önem vermelidir.

Öğrenme ortamına ilişkin algının değişimini zorunlu kılan nedenlere bakıldığında bilim ve bilginin değişimindeki hızın temel neden olduğu görülmektedir. Hızla değişen bilgi dünyasında bazı bilgileri öğrenmiş ve bunlarla yetinmeye çalışan bir bireyin başarı şansı kalmamıştır. Değişime açık,

değişimi yakalayan, farklı düşünebilen, yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerisine sahip, üst düzey düşünme becerileri sergileyebilen bireyler için öğrenme ortamlarının tanımlanması ve sınırlarının yeniden sorgulanması gereklidir.

Öğrenci merkezli eğitim; esnek program, yüksek motivasyon, öğrenci sorumluluğu, bireysel farklılık gibi temel özellikleriyle eleştirel düşünen, değişime ayak uydurabilen, öğrenmeyi öğrenmiş ve hayat boyu öğrenme becerisine sahip bireyler yetiştirmeyi içermektedir. Bu hedeflere ulaştıracak öğrenme ortamında bulunması gereken özelliklere ilişkin yapılan çalışmalarda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak çeşitli özellikler dile getirilmiştir.

Yerleşik okul ve sınıf yapıları genellikle öğretmen merkezli eğitimsel uygulamalar için geliştirilmiştir. Geleneksel eğitim anlayışına uygun olarak tasarlanan mimari yapı ve onun uzantıları, sınıfta bir öğretmen ve orta büyüklükte bir öğrenci kitlesinin bulunacağını varsaymaktadır. Dahası, ders sırasında öğrencilerin yerlerinde oturdukları ve anlatılanları edilecek bir biçimde dinleyecekleri düşünülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım ise öğrencilerin sürekli etkin ve girişken olmasını gerektirir. Bu nedenle, eğitim ortamlarını düzenlerken çok amaçlı, esnek, hareket özgürlüğü tanıyan ve katılımcı bir yapılanmaya gidilmelidir. Burada sadece oyuna dayalı bazı etkinliklerin üretilmesi yetmez. Bu tür bir uygulama, eğitimi etkinlik temelli yaklaşıma götürür. Etkinlik temelli öğrenmede bireye belli konular oyun ve etkinliklerle aktarılmaya -yani öğrenciye bilgi

oyunla dayatılmaya- çalışılmaktadır. Oysa yapılandırmacı yaklaşımda bilgi birey tarafından etkin bir şekilde yapılandırılarak, eleştirilerek oluşturulur. Yapılandırmacı yaklaşımda amaç öğrenenlerin ne yapacaklarını önceden belirlemek değil, bireylere araçlar ve öğrenme materyalleri ile öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermeleri için fırsat vermektir. Oysa kılavuz kitapların öğrenciyi ve öğretmeni yönlendirici ve sınırlayıcı özelliği buna izin vermemektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımı uygulamak için bir öğretmenin, öğrencilerinin kendi hedeflerini belirlemelerine izin vermesi, öğretim teknikleri ve içerik konusunda öğrenciye tercih hakkı tanıması gerekir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenciler konulara bütünsel boyutta bakar ve mutlak doğrularla değil, ortamın ve kültürün gerekliliklerini göz önünde bulundurarak esnek yargılar üretir. Öğretmen, öğrencilerinin tepki, deneyim, düşünce ve ilgilerinin dersleri yönlendirmesine, öğretim stratejilerini ve içeriği değiştirmesine izin verir. Gerçek yaşamdan soyutlanmış yapay ortamlar öğrenme için gerçek dünyayı ve günlük yaşamı yansıtan zengin bağlamlar sunamaz.

Yapay öğrenme ortamları, otantik öğrenmenin önündeki en büyük engellerden biridir. Hayatla bütünleşmeyen öğrenme sürecinin, bireyi birincil bilgi kaynaklarına ulaştıramayacağı gibi, bireyin yaşamıyla ilişkilendiremediği bilgiyi kendi anlam dünyasında bütünleştirebilmesi de zordur. Her bir bireyin anlam dünyası, yaşantıları, içinde bulunulan yaşam koşullarına hesaba katılarak bir düzenleme-

ye ihtiyaç vardır. Bu da ancak her okul her sınıf için ayrı ve farklı tasarımlarla mümkündür. Türkiye gibi geniş bir coğrafya, farklı sosyoekonomik koşullara ve kültürel farklılıklara sahip bir ülkenin tamamı için bir/birkaç merkezden hazırlanmış tek tip etkinliklerin bu bütünleştirmeyi gerçekleştiremeyeceği kolaylıkla görülebilir.

Bütün bu eleştirilere rağmen kılavuz kitap uygulamasının hayata geçmesi ve halen devam etmesinin gerekçesi merak edilecektir. Daha önce de değinildiği gibi yeni bir uygulamaya başlamaktan dolayı öğretmenlerin gerekli donanımına sahip olmamaları önemli bir gerekçedir. Başlangıçta kılavuz kitaplar, örnek olması açısından çözüm üretse de bugün artık sistemin ayrılmaz ve vazgeçilmez bir parçası durumuna dönüşmüştür. Kılavuz kitap, öğretmenler için rutin bir yazışmaya dönüşmüş olan günlük plan hazırlama sorununu ortadan kaldırdığı için çabuk benimsenmiş ve vazgeçilmez bir araca dönüşmüştür. Öğretmenin hayal gücünü kullanarak kendi öğrencilerini, okulun bulunduğu sosyal, ekonomik, ekolojik ortamı hesaba katarak öğretimin desenlemesi bu uygulamayla gereksizleştirilmiştir.

Reformun kalıcılaşması ve hedeflenen özelliklerin ortaya çıkması için öğrenme ortamlarının düzenlenmesi konusunda öğretmenlerin yetkinleştirilmesi, alınması gereken acil önlemlerin başında gelmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yapacağı her işlemi bütün detaylarıyla açıklayan, ülke tarihinde eğitimi tek tipleştirme potansiyeli içeren kılavuz kitapların basımı durdurularak öğret-

menlere yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış bazı etkinlik örnekleri sunulabilir. Öğretmenlerin performans göstergeleri içine, yerele özgü öğrenme faaliyetleri tasarlayabilme ölçütü konarak gerekli motivasyon sağlanabilir. Bunun dışında öğretmenlerin kendi etkinliklerini üretmeleri için motive edici farklı uygulamalar tasarlanabilir: derslerin bitiminde kalan zamanlarda öğretmenlere ek çalışma saatleri ücretlendirilerek etkinlik üretme çalışmaları, okul merkezli olarak tasarlanması vb. gibi...

Sonuç olarak denebilir ki, eğitimi hayattan uzaklaştıran ders kitabı ve konu merkezli anlayıştan bir kaçış olarak tasarlanan eğitim programlarının, hedeflenen özellikleri kazandırması için tek tipleşmeye hizmet etme potansiyeli yüksek kılavuz kitap uygulamasından vazgeçilmeli; öğretmenlerin, öğrencilerinin biricikliğini öncelleyebilmelerini ve yaşam koşullarına dayalı öğrenme ortamları oluşturabilmelerini destekleyecek önlemler alınmalıdır.

Kaynaklar

- Acat M. B. (2005). Applicability of Multiple Intelligence Theory to the Process Of Organizing and Planning Learning and Teaching, *International Journal of Educational Reform*, 14(1).
- Acat M. B. (2004). Developing Materials For Educational Technology Based on Multiple Intelligence Theory, «Манас» университети КООМДУК ИЛИМДЕР ЖУРНАЛЫ (Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi), 53, (10), 97-106.
- Acat M. B., Anılan H. Anagün Ş. (2007) Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Anadolu Üniversitesi.

- Brooks, J ve Brooks, M (1993) In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Akar, H. ve Yıldırım, A. (2004). Yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin sınıf yönetimi dersinde kullanılması: Bir eylem araştırması. <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/> adresinden 15 Ekim 2005 tarihinde alınmıştır.
- Hannafin ve land (1997) The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments *Instructional Science* 25: 167–202
- Kester, L., Pass F., (2005) Instructional interventions to enhance collaboration in powerful learning environments, *Computers in Human Behavior* 21 689–696.
- Kim K., Grabovski B.L., Sharma P., (2004). Designing A Classroom As A Learner-Centered Learning Environment Prompting Students' Reflective Thinking In K-12, DC.; Association for Educational Communications and Technology, 27th, Chicago, IL, October 19-23, 2004 (ED485059).
- Berg, M., Koekkoek, W. (2005). Working on e new learning environment, SVET Project. Netherlands: Fontys University (Draft Copy).
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). "Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı" Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 81-87.
- Saban, A. (2002) Öğrenme-Öğretme Süreci, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Vermeten Y. J., Vermunt J. D., Lodewijks H. G., (2002) Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures, *Learning and Instruction*, 12 (2002) 263–284.

Yapılandırmacı Yaklaşımda Sınıf Ortamı

Yrd. Doç. Dr. Hidayet TOK *

2004 yılında yeni ilköğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınarak hazırlanması eğitim açısından bir dönüm noktasıdır. Çağdaş birçok Avrupa ülkesi 1980'li yıllardan beri eğitim programlarını bu yaklaşım etrafında şekillendirirken, ülkemizde geleneksel yöntemlerle eğitim öğretimin yürütülmesi bir talihsizliktir. Öğrencinin, kendisine bilgi aktarılacak, bilgiyi ezberleyecek kişi olarak değil, bilgiyi anlayan, kavrayan, özümseyen ve uygulayan birey olarak görülmesi bilgi çağının öngördüğü öğrenci profilidir. Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim sisteminde benimsenmesi, programların buna göre tasarlanması güzel bir gelişmedir, ancak gerçek anlamda eğitim öğretimin sürecine yansımaları, öğretmenlerin davranışlarına, sınıf ortamına yansımaları çok daha önemlidir. Uygulamaya konulmayan gelişmeler ne kadar güzel olursa olsun toplumun ve ülkenin gelişmesine hiçbir katkısı olmayacaktır. Yapılandırmacı yaklaşım ilkeleri merkeze alınarak yapılan eğitim öğretimin sürecinde yetişen öğrenciler eleştirel düşünmeyi öğrenecektir. Eleştirel düşünen, sorgulayıcı ve olayların sebep sonuç ilişkisini kurabilen bireyler demokratik, özgürlükçü ve insan haklarına saygılı bir ülkede yaşamayı isteyecek ve antidemokratik tutumlara karşı koyacaktır. Dolayısıyla, yapılandırmacı yaklaşımın ülkenin kalkınmasına ve etkili yönetilmesine doğrudan etkisi olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında en büyük engel kuşkusuz olumsuz sınıf ortamıdır. Ülkemizde birçok okulda normal öğretim yerine ikili öğretim yapılırken, sınıf mevcutlarının 40 ve bazı okullarda 60 kişi olduğu sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın etkili uygulandığını söylemek gerçekçi değildir. Son on yılda Milli Eğitim Bakanlığı eğitim ve öğretimin iyileştirilmesi için çok önemli adımlar atmış, hemen hemen bütün okullarda bilgi teknolojisi sınıflarını oluşturmuş ve en ücra yerlerde internet bağlantısını kurdurmaya çalışmıştır. Ancak bu gelişmelerin yeterli olmadığı bir gerçektir.

Yapılandırmacı yaklaşım, sınıfların fiziksel yapısından, öğretmenin öğrenme, öğretim ve sınıf içi rollerine kadar birçok köklü değişikliğin yapılmasını ister. Bu yaklaşımda sınıf çok önemlidir. Sınıf en kolay anlatımla öğretimin yapıldığı yerdir. Sınıfın fiziksel düzenlemesi, o sınıftaki öğretme faaliyetinin dinamiğini etkileyen bir unsurdur. Fiziki imkanlar, bilgilerin becerilerin tutum ve anlayışların kazandırılmasında etkili bir öğretim aracı olarak değerlendirilebilir. Ancak okullarda genel olarak tipik sınıf düzenlemesi yapılmaktadır. Sıralar ve masalar arka arkaya sıralanmakta, öğrencilerin yüz yüze iletişimlerinin olmadığı ortamlar oluşturulmaktadır. Böylesi bir ortamda öğretmen ve öğrencilerin görevlerini sürdürmeleri iletişim kopukluğuna neden olur. Dolayısıyla bir sınıfın planının hazırlan-

ması öğrencilerin aktif ya da pasif olma durumlarının da belirleyicisi konumundadır (Saban, 2005). Dersler geleneksel eğitimde olduğu gibi katı bir ortamda işlenmektedir. Aynı anda öğrencilerin eğlenme ihtiyaçlarını da karşılayacak şekilde değişik öğrenme ortamları hazırlanır. Bu noktadan hareketle ders ortamlarında öğrencilerin duyu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri, isteyerek derse katılacakları etkinlikler yapılmalıdır. Bunlar, oyun, drama, grup çalışmaları, tartışmalar, sunumlar vb. etkinliklerdir. Etkili bir öğrenme ortamı, öğrencilerin pasif dinleyiciler durumunda olduğu, kendine sunulanları aynı şekliyle kaydettiği bir ortam değildir. Aksine öğrencilerin aktif olduğu ve derslere katıldıkları, araştırmalar yaptıkları, tartıştıkları, fikirlerini ifade ettikleri bir ortamdır. Böylesi bir ortamın esas temeli öğrencilerin merak ve ilgileri üzerine kurulur (Titiz, 2005).

Yapılandırmacı bir sınıf, öğrenci merkezlidir. Öğrencilerin öğrenecekleri tüm bilgiler içerik olarak önceden belirlenmez. Eğitim programı, kuramlara önem verir, bütünden parçaya işlenir. Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları, sorunları yer alır. Eğitim programıyla etkinlikler birincil kaynaklara dayanır. Öğrenenler, kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Çevreden edindikleri, okulda edindikleri bilgileri zihinlerinde kendileri yapılandırmakla sorumludurlar. Dolayısıyla

* Zirve Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

öğrenmede etkendirler. Öğretmenler öğrenme çevresini öğrencilerle ortak fikirler yürüterek düzenlerler, öğrencilerin konulara dair ön bilgilerini öğrenmeye çalışırlar, öğrenci değerlendirmesinin öğretim sürecine uyumu sağlanır ve değerlendirme öğretim süreci devam ederken öğretmen gözlemleri ve öğrenci çalışmalarının sergilenmesi gibi çalışmalarla yürütülür. Öğrenciler sınıfta grup içinde ve birlikte çalışırlar (Deryakulu, 2000).

Yapılandırmacı öğrenme ilkelere benimsenmiş bir öğretmen olma köklü bir paradigma değişimini ve yerleşmiş bir çok uygulamayı gönüllü olarak terk etmeyi ve yeni olanların benimsenmesini gerektirir. Yapılandırmacı öğretmen sınıfta yapacağı etkinliklerde çeşitli yöntem ve araç gereçlerin yanı sıra; güncel ve birincil kaynakları kullanır. Öğrencilerine bilgiyi ezberletmez, onları eleştirel düşünme, karşılaştırma, analiz yapma, değerlendirme, problem çözme, tartışma vb. gibi ileri deneyimler kazanacakları ve yapacakları etkinliklere ve sorumluluklara yöneltilir. Öğretmen artık sadece bilgi aktaran kişi değildir. Öğrenme ortamını düzenleyen, öğrencinin veya grubun öğrenme sürecini kolaylaştıran ve rehberlik eden kişidir. Öğretmen, gerçek yaşamdaki problem ve verilere yer verir. Öğrencilere bütün bilişsel süreçleri yaşayabilecekleri açık uçlu eleştirel, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sormaya çalışır; öğrenciler, öğrenilen konularla ilgili araştırma inceleme yapmaları için motive edilir. Yol gösterilir ve öğrencilerin öğretmenlerine ve arkadaşlarına soru sormaları için ortam ve fırsatlar yaratılır (Özden, 2005; Titiz, 2005; Uşun, 2007:357; Yapıcı, 2008:563).

Yapılandırmacılık yaklaşımında, işbirlikçi çalışma ortamı oldukça önemlidir. Dolayısıyla grupla çalışma yöntem ve tekniklerine önem verilir. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları iyi belirlenirse öğrenme o kadar kolay ve eğlenceli olur. Yapılandırmacı kuramın egemen olduğu bir öğrenme ortamında ya da sınıfta öğretmen, öğrencileri özerk ve girişken olmaya yönlendirir ve öğrencilerinin görüşlerinin, derste kullanılan yöntemi belirlemesine ve hatta dersin içeriğini değiştirmesine izin verir. Öğretmen, öğrencileri, açık uçlu sorular sorarak, onları soru sormaya, sorgulamaya ve araştırma yapmaya yönlendirir. Sınıf ortamında kullanılan materyaller gerçek ya da gerçeği modelleyen materyallerdir.

Sınıf ortamına öğrencilerin çözüm önerileri sunması için gerçek problemler getirilir ve sınıf ortamı, yaşamın bir parçası haline dönüştürülür.

Yapılandırmacı sınıf ortamında gerektiğinde öğrenciler öğrenmek istedikleri konuları belirleyebilirler. Konunun uygunluğu hakkında görüş belirtebilirler ve konu ile ilgili sadece sorulara cevap vermezler, aynı zamanda kendileri de soru sorabilirler. Sınıfta işlenecek konularla ilgili kaynak belirleyebilirler ve bunları bulup getirebilirler. Sınıf içinde ve dışında yapılacak etkinliklerin seçilmesine yapılmasına karar verebilirler. Değerlendirme sürecinde etkin rol alıp kendileri değerlendirme kriterlerini ortaya koyup ve hatta kendilerini değerlendirme imkanı bulabilirler.

Yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı eğitim ortamlarının birkaç özelliği şu şekilde sıralanabilir:

1. Eğitim programı büyük konseptlere, genel becerilere vurgu yaparak bütünden parçaya doğru sunulur. Bütüncül (Holistic) yaklaşım çerçevesinde tematik üniteler, projeler, bir seferde birçok içerik alanları kullanılarak öğretimin entegrasyonu sağlanır.
2. Okullar bir laboratuvar olarak görülür. Deneylerin, uygulamaların yapıldığı yer olarak değerlendirilir.
3. Eğitim programı değişmez değildir; yenilenebilir ve gerekirse her yıl değişebilir.
4. Ders içerikleri ağırlıklı olarak birincil kaynaklara, becerilere ve etkinliklere dayalıdır.
5. Geleneksel eğitimde tamamen ters kitaplarına bağlı kalınırken, yapılandırmacı bir sınıfta bunun tersine, ders kitabından ve alıştırma kitabından çok az faydalanılır; ağırlıklı olarak öğretmen ve öğrencilerin ürettikleri materyaller kullanılır.
6. Materyaller bireysel ve sınıf ihtiyacına uyumludur.
7. Sınıf ortamlarında uygulamalı, pratik ve doğal öğrenme gerçekleşir.
8. Eğitim programları bireysel gelişimleri tanıyan esnek yapıdadır. Öğretim noktasında çok daha kontrollüdür.
9. Gelişimsel yelpazenin ve eğitimin sonunda, öğrenciler başarılı ve problem çözücüdür.
10. Öğretmenler öğrenme için zaman çizelgesini oluşturabilirler.
11. Öğretmenler genellikle interaktif/etkileşimli bir şekilde ders işlerler, öğrencilerle etkileşimli ortam oluştururlar.
12. Öğretmen ve öğrenciler arasında daha çok eşitlik duygusu hakimdir.

13. Öğretmen, öğrencilerin fikir ve güvenlerini kazanmak için titiz davranır.
14. Sadece öğrencilerin bilgilerini yoklamak için soru sorulmaz, aynı zamanda öğrencilerin mevcut görüşleri bir sonraki derslerde kullanmak için de sorulur.
15. Öğrencilerin alternatif cevap vermeleri teşvik edilir.
16. Öğrencinin öğrenmesini değerlendirmek öğretim süreci içerisinde, iş esnasında yapılan gözlemlere, performansa bakılarak yapılır ve portfolyo değerlendirme şeklinde gerçekleşir.
17. Öğrenciler gelişimlerini görürler.
18. Zaman etkili kullanılır.
19. Öğrenciye anında dönüt verilir.
20. Öğrenme, gerçek yaşama hazırlık için değildir; yaşamın kendisidir.
21. Sınıflar teknoloji ile donanımlıdır, kalabalık değildir.
22. Öğretmen, öğrencilerin bulunduğu sınıfa değil; öğrenciler, öğretmenin bulunduğu sınıfa gelmelidir. Yani, okullarda Türkçe sınıfı, Matematik sınıfı, Yabancı dil sınıfı gibi sınıflar oluşturulmalı, her sınıfta ders için gerekli teknik donanım ve materyal standart olmalıdır.
- Yapılandırıcılık, tek bir öğrenme modeli değil, bireyi merkeze alan, bilgi üretmeye dönük, paylaşımcı ve etkileşimli “eklektik” bir modeldir. Dolayısı ile örneğin sadece tümevarım yöntemini kullanan bir model değil, nerede tümevarım nerede tümdengelim kullanacağına karar vermeyi, bireye ve öğretmene bırakan esnek bir modeldir.

Tablo 1.
Geleneksel ve Yapılandırıcı Dersin Karşılaştırılması

Geleneksel Ders	Yapılandırıcı Ders
Öğretmen merkezlidir.	Öğrenci merkezlidir.
Dersin ana malzemesi biriktirilmiş bilgidir.	Dersin ana malzemesi biriktirilmiş bilgiye dayanarak, bilgiyi işlemek, dönüştürmek ve üretmektir.
Ders düz anlatım gibi geleneksel yöntemlerle sürdürülür.	Ders, öğretmen rehberliğindeki işbirlikli öğrenme, drama, beyin fırtınası, etkinlik ve projelere dayalı olarak sürdürülür.
Dersin otoritesi öğretmendir.	Dersin otoritesi yoktur.
Ders zamanla sınırlıdır.	Ders zamanla sınırlı değildir, ders etkinlik ve projelerle sınırlıdır.
Ders öngörülmüş ve zamana yayılmış müfredatla sınırlıdır.	Ders öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel kapasitesine uygun tasarlanmış etkinlik ve projelerle sınırlıdır.
Ders, belirli bir fiziksel mekânla sınırlıdır.	Ders, etkinlik ve projenin niteliğine göre herhangi bir yerde yapılabilir (sınıfta, ışikte, müzede, markette... vb).
Ders materyali standarttır.	Ders materyali içinde yaşanan sosyo-ekonomik ve kültürel koşullara göre değişebilir.

Yapılandırıcılık, “bireyin kendi kendine öğrenmesi” değil, “bireyin öğretmen rehberliğinde kendi kendine öğrenmesidir.” Dolayısı ile öğretmenin rol ve sorumlulukları azalmamış, aksine artmıştır.

Yapılandırıcı eğitim-öğretim ortamının pek üzerinde durulmayan olgularından birisi, yapılandırıcı ders olgusudur. Hiç kuşkusuz, davranışçı bir öğrenme modelinden bilişsel bir öğrenme modeli olan yapılandırıcılığa geçerken, bazı şeyleri değiştirip geliştirirken, bazılarını olduğu gibi bırakmamız söz konusu olamaz. Bu bağlamda, yapılandırıcı ders olgusu, geleneksel ders olgusunun paradoksu olarak düşünülebilir.

Tüm bu açıklamalar ışığında yapılandırıcı ders ile geleneksel ders arasındaki temel farklılıkları aşağıda verilen tablo ile sınıflayabiliriz.

Kaynakça

- Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Phillip, D.C. (1995). The Good the Bad and The Ugly. The Many Faces of Constructivism, Educational Researcher, 23 (7) 5-12.
- Saban, A. (2005). Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Ankara: Nobel Yayınları.
- Uşun, S. (2007). “Eğitim Psikolojisi”. S. Akbaba, ve Ş. Anlak, (Ed.). Öğrenme ve Yapılandırıcı Yaklaşım içinde (341-362). İstanbul: Lisans Yayınevi.
- Titiz, O. (2005). Yeni Öğretim Sistemi. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Yapıcı, Ş. (2007). Eğitim Psikolojisi. S. Akbaba, ve Ş. Anlak, (Ed.). Bilişsel ve Dil Gelişimi içinde (57-103). İstanbul: Lisans Yayınevi.
- Yapıcı, M. (2008). Eğitim Psikolojisi. İ. Yıldırım, (Ed.), Yapılandırıcılık içinde (549-570). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Eleştirel Yaklaşımlar

Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk KESER *

Yapılandırmacı öğrenme kuramına yönelik eleştiriler, temelde kuramın felsefi boyutlarına ve uygulamaları için benimsenen etkinliklere odaklanmıştır. Bu kurama yönelik eleştirilerin en önemli isimlerinden birisi Michael R. Matthews'tur. Yapılandırmacı öğrenme kuramına yönelik geliştirilen eleştiriler, bu kuram için önerilen farklı yaklaşımların her birinin temel dayanaklarının belirginleşmesinde oldukça etkili olmuştur. Örneğin yapılandırmacı öğrenme kuramının sosyal boyutunun, radikal boyuta yaptığı eleştirel bakış, bu kurama yönelik genel eleştirilere kısmen benzerlik göstermekte ve yoğun felsefi tartışmaları içermektedir. Bu nedenle bu çalışma kapsamında, yapılandırmacı öğrenme kuramının genel yönlerine ve uygulamalarına yönelik eleştirel yaklaşımlar sunulmaya çalışılacaktır.

Öğrenme sürecinde fen eğitiminin ihmal ettiği bireysel, kültürel ve keşfedici faktörlerin vurgulanmasında, yapılandırmacı öğrenme kuramı önemli bir yere sahiptir (Matthews, 1993, 1994, 2002; Irzık, 2000; Millar, 1989). Yapılandırmacı öğrenme kuramı dramatik bir yükseliş içindedir. Fakat bu başarı, olgun ve iyi yapılandırılmış paradigmalara kendisine yönelik araştırma yollarını kaldırmaya meyilli olmasından dolayı, yapılacak mantıklı tartışmalar için potansiyel olarak zararlı görülmektedir (Coll & Taylor, 2001). Bilimsel alanlardaki çalışmaların radikal yaklaşımın çatısı ile açıklanabilir nitelikte olmasına karşın, kendisinin eşsiz bir epistemoloji olarak kabul edildiğini savunan bu yapılandırmacı görüşün, bilime doğrudan katkı sağlayacak nitelikte olmadığını belirtmektedir (Kragh, 1998; Schwegler, 2001). Bununla birlikte, örneğin bilimin bir parçası olan fiziğin kendi kuramları içinde yapılandırmacı kavramları başarılı bir şekilde kullanmasından dolayı, yapılandırmacı öğrenme görüşünün fizik öğretimine katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir (Schwegler, 2001).

Yapılandırmacı öğrenme kuramıyla, bilginin üretilmesinde bireysel boyuta büyük önem verilmesine karşın, uygulamalara yönelik yapılan analizlerde bu konuya yeterli açıklık sağlanamamıştır (Irzık, 2000; Millar, 1989). Robinson Crusoe modelinde bilişselliğin gerekli olan toplumsal ve sosyal boyutu bir kenara bırakılmıştır. Oysa insanlardan uzak, doğal ortamlarda yetişen çocuklar mevcut bilimsel kavram ve süreçlerin kendilerine sunulmasına ihtiyaç duyarlar (Matthews, 1993). Aksi takdirde, bilimsel bir ilerlemeden asla söz edilemezdi. Radikal yaklaşımın sözcülüğünü yaptığı bu söylemin savunucuları, mevcut bilginin sosyal içeriğinden fazlaca yararlanmalarına karşın, onların



öne sürdükleri düşünceler, sadece bireysel faktörlerin ön plana çıkması için yapılan gayretler olarak değerlendirilmekten ileri gidememiştir (Matthews, 2002).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, realist felsefeye ve eğitimdeki geleneksel bilgi aktarma modeline bir tepki olarak görülmektedir. Realist veya yapılandırmacı olmanın bir karar verme işi olduğu ve bu tartışmanın öncü realist ve yapılandırmacıların iddialarının reddedilmesiyle ve düşünce deneyimleriyle çözülemeyeceği belirtilmektedir (Zanic, 2008). Didaktik, öğretmen merkezli, yoğun içerikli, pasif, yönlendirmeli ve ezberci öğrenmeyi destekleyen ve gerçek öğrenmeyi sağlayamaması yönüyle yoğun eleştiriler alan bilgi aktarma modelinin, eğitimde yapılandırmacı pedagoji ile yer değiştirmesi önerilmektedir (Glaserfeld, 1991).

* Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi



Yapılandırmacı öğrenme kuramını savunanların ve karşıtlarının, üzerinde uzlaşmaya vardığı en son nokta, bilginin inançla karıştırılmasıyla ve doğrunun olası bilgiyle yer değiştirmesiyle fen eğitiminde doğru ve yanlış cevap düşüncesinin kaybolduğudur. Editörlüğünü Matthews'un yaptığı *Constructivism in Science Education* kitabının bir değerlendirmesini yapan Irzık (2002), bu kuramı savunanlardan bazılarının, öğrencilerin anlayışlarınının daima öğretmenin anlayışına karşılık gelmeyebileceğini öne sürdüklerini belirtmektedir. O zaman,

öğrencilerin niçin doğru veya yanlış yanlışı olduğu nasıl açıklanabilir? Diğer yaklaşımlara göre daha doğru, daha tutarlı ve daha genel olan mevcut kazanımları değerlendirmede ve öğrenci anlayışlarını yargılamada isteksiz kalıncaksa, fen öğretimine ihtiyaç var mıdır? Bu durum, öğretmenlerin görevlerini, öğrencilere en iyiyi öğretmek olarak tanımlamamızı engeller. Sonuçta deneyimsiz öğrencilerden, bütün ilişkili bilgileri veya her şeyi keşfetmesi beklenmektedir. Hatta pek çok öğretmenin de bildiği gibi, daha fazla rehberlik bazı öğ-

rencilerin yanlışıya düşmesine de neden olabilir. Öğrencilere neyi ve nasıl öğreneceğinin anlatılmaması bu kuram açısından bir erdem değil, kusur olarak görülmekteyken, kurama yönelik uygulamalar bundan daha fazlasını içermektedir (Irzık, 2002).

Bireysel boyuta sosyal içeriğin kazandırılmasıyla uygulamaya yönelik en tanınmış eğitim kuramlarından birisi haline gelen yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğretimin nasıl yapılacağı, öğretmenin rolünün ne olacağı, öğrencilere nasıl davranılacağı, ortamların nasıl tasarlanacağı, ilgili programların nasıl geliştirileceği, hatta eğitimin ve okulun amacının ne olması gerektiği hakkındaki soruların araştırılmasına öncülük ederken öğretmene önemli görevler yüklemektedir (Mathews, 1994; Irzık, 2000). Millar (1989), tipik tek bir yapılandırmacı öğretim modelini ifade eden yapılandırmacı görüşü kabul etmemektedir. Öğretim yöntemlerinin, öğrencilere rehberlik edecek farklı modellerle sunulabileceği gibi, bu modeller göz ardı edilerek de öğrencilerin zihinlerinde kavramların yapılandırılabilirliği iddia edilmektedir (Millar, 1989; Wessel, 1998). Çünkü modelden uzak başarılı bir öğrenme sürecinde, zihinsel yapılanmanın tüm evreleri zaten gerçekleşmektedir. Ancak, bir noktaya kadar doğru olmakla birlikte, Bybee (Keser, 2003), bu yargının tüm öğrenciler için geçerli olmayabileceği düşüncesiyle, öğrencilerin ve öğretmenlerin rollerinin nasıl belirleneceği, ortamların nasıl düzenleneceği gibi konuların yanında, diğer öğrencilerin de bu yaklaşımla öğrenebilmesine yardımcı olması açısından geliştir-

len modellerin önemli olduğu görüşündedir.

Millar (1989), aynı zamanda yapılandırmacı hareketin 25 veya daha fazla öğrencinin bulunduğu sınıflarda kullanılabilir uygulamalar sağlayabileceği konusunda şüphelere sahiptir. Ayrıca, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bireysel veya gruplar halinde elde edilen bilgilerin bilimsel çevrelerce kabul edilen bilgiye yakınlığına yönelik yoğun şüpheler bulunmaktadır (Keser, 2003). Ülkemiz okullarındaki sınıf mevcutları ve uygulamalar dikkate alındığında, özellikle bilimsel çevrelerden yenilenen ve yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilen öğretim programlarının uygulanabilirliği için yürütülen pilot uygulamaların güvenilirlikleri hakkında pek çok soru işaretinin varlığından söz edilebilir. Aslında yapılandırmacı öğrenme kuramının nesnel gerçeklerle uyumlu olması kuramsal açıdan beklenen bir durum olmamasına karşın, Bybee tarafından uygulamaya yönelik geliştirilen yapılandırmacı 5E modelinin açıklama aşamasında öğretmenlerin de yardımıyla, öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecinde bilimsel çevrelerce kabul edilen bilgi yapısıyla yüzleşmesi sağlanabilmektedir (Çepni ve ark., 2000). Ancak bunu yaparken asla öğretim programını bir bilgi ve yetenekler paketi, öğrenciyi pasif, öğretmeni de aktif olarak gören geleneksel yöntemler uygulanamaz (Driver, 1998; Mathews, 1994).

Ayas ise (1995), öğrenme üzerinde alınan verimin yüksek olmasına karşın, diğer öğretim modellerine kıyasla konu ve kavramların

işlenmesinin daha uzun süreler gerektirdiğini belirtmektedir. Bu nedenle, hangi konular için yapılandırmacı yaklaşımın en gerekli yöntem olabileceğinin belirlenmesine yönelik ölçütlere ihtiyaç vardır (Millar, 1989). Bunun yanında, nitelikli ve gerçek öğrenme ciddi bir teşebbüs olarak görülüyorsa, düşüncenin oluşması için daha fazla zaman harcanması ve derslerin içeriğinin azaltılması gerektiği belirtilmektedir (Gunstone, 1988).

Yapılandırmacı öğrenme kuramına yönelik farklı pek çok yaklaşım geliştirildiği için bu kuram, farklı kişiler açısından farklı anlamlara gelebilmektedir. Bu nedenle ilgili çalışmalarda bir bakışın belirlenmesi ve benimsenen bakışın açıklanması, yürütülecek uygulamaların anlaşılması ve geliştirilecek eleştiriler için oldukça önemli görülmelidir.

Kaynakça

- Ayas, A., Fen Bilimlerinde Program Geliştirme ve Uygulama Teknikleri Üzerine Bir Çalışma: İki Çağdaş Yaklaşımın Değerlendirilmesi, H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi 11 (1995) 149-155.
- Coll, R. K., & Taylor, R.G.N., Using constructivism to inform tertiary chemistry, *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 2001, vol. 2, no. 3, pp. 215-226
- Çepni, S., Akdeniz, A. ve Keser Ö. F., Fen Bilimleri Öğretiminde Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Uygun Örnek Rehber Materyallerin Geliştirilmesi, Türk Fizik Derneği 19. Fizik Kongresi, 26-29 Eylül 2000, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Driver, R., Constructivist Approach to Curriculum Development, *Developments and Dilemmas in Science Education*, In P. Fensham (Ed.), Falmer Press, London, 1988.
- Gunstone, R. F., *Learners in Science Education, Developments and*
- Dilemmas in Science Education, In P. Fensham (Ed.), Falmer Press, London, 1988.
- Irzık, G., Back to Basics: A Philosophical Critique of Constructivism, *Science & Education*, 9 (2000) 621-639.
- Keser, Ö. F., *Fizik Eğitime Yönelik Bütünleştirici Bir Öğrenme Ortamı Tasarımı ve Uygulaması (Doktora Tezi)*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2003.
- Kragh, H., Social Constructivism, the Gospel of Science, and the Teaching of Physics, *Science & Education*, 7 (1998) 231-243.
- Matthews, R. M., Constructivism and Science Education: Some Epistemological Problems, *Journal of Education and Technology*, 2, 1 (1993) 359-370.
- Matthews, R. M., *Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science*, Published by Routledge, ABD, 1994.
- Matthews, R. M., *Constructivism and Science Education: A Further Appraisal*, *Journal of Science Education and Technology*, 11, 2 (2002) 121-134.
- Millar, R., *Constructive Criticisms*, *International Journal of Science Education*, 11, Special Issue (1989) 587-596.
- Schwegler, H., *Physics Develops Unaffected by Constructivism*, *Foundation of Science*, 6 (2001) 241-253.
- von Glasersfeld, E., *A Constructivist's View of Learning and Teaching*, *Research in Physics Learning: Theoretical Issues and Empirical Studies*, International Workshop, R. Duit, F. Goldberg, H. Niedderer (Eds.), 4-8 Mart 1991, Bremen Üniversitesi, Almanya, Bildiriler Kitabı, 29-39.
- Wessel, W. E., *Knowledge Construction in High School Physics: A Study of Student/Teacher Interaction*, Doktora Tezi, University of Regina, Kanada, 1998.
- Zanic, J., *Reality Check: On the Sovability of the Realism/Constructivism Dispute in Ontology*, *Synthesis Philosophica*, 45 (1/2008) pp. (93-106)

Yapısalcı Yaklaşımla Sınıf Yönetiminin Uyumu

Yrd. Doç. Dr. Ülkü TOSUN *

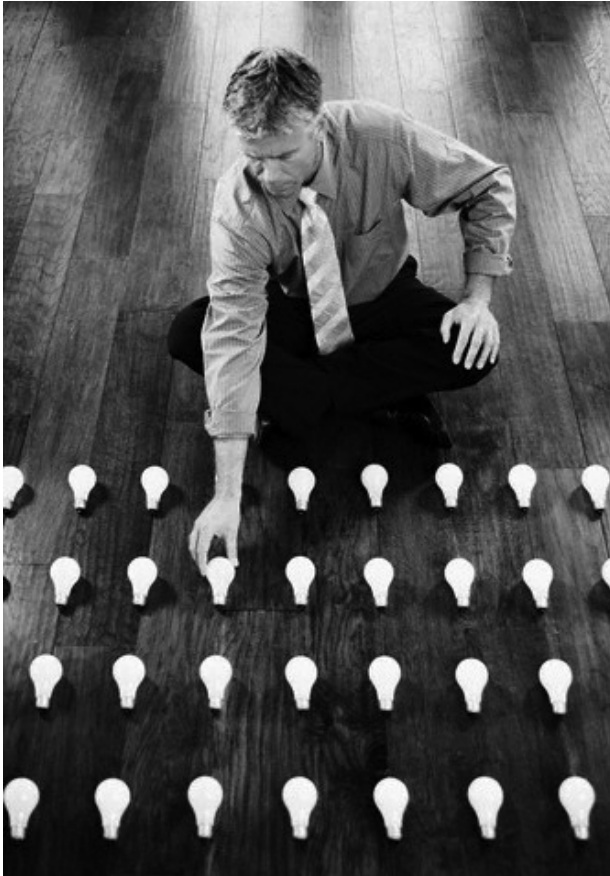
Sınıf yönetimi; öğretmen sınıfa girdiği anda başlayan ve sınıftan ayrılıncaya kadar devam eden bir süreçtir. Sınıfta, esas olan “eğitim-öğretimdir” sözünü hepimiz ezberde bilir ve söyleriz. Buradaki “öğretim” sözcüğü ‘öğrenme ve öğretme’yi kapsarken, “eğitim” sözcüğü de sınıf yönetimi sürecinin içinde yer alır. Öğretmen olarak yalnızca söylediklerimiz ve yaptıklarımız değil, söylememiz gerektiği halde söylemediklerimiz, yapmamız gerektiği halde yapmadıklarımız da eğitim kapsamında yerlerini alır. Doğru bildiğimiz yanlışlar, yanlış bildiğimiz doğrular,

söyle(ye)mediğimiz ve/veya yap(a)madığımız ama belki farkında bile olmadığımız küçük ipuçları. Oysa Prof. Dr. Üstün Dökmen’in dediği gibi, “Bilgi katedir. Ne bilerseniz başınıza o gelir.” İnsan davranışlarını anlamak ve eğitim vermek de bilgisayar kullanmak gibi; bilerseniz çok kolay, bilmezseniz imkansız bir iş olabilir. Bilgisayar kullanımında her şey çok somut olduğu için, birkaç saniyelik bir işlem için bile, bilen birini arıyor, buluyor ve düzeltmesini bekliyoruz. Sorunumuzu çözecek kişiyi çok uzun zaman olsa bile bekliyoruz. İnsan davranışlarında ise sanki hepimiz

öğretmenin sergilediği tavır, duruş, söyledikleri ve yaptıkları disiplin kapsamı içindedir. Disiplinin gözden kaçan amacı, öğrencilere doğru davranışlar kazandırmaktır. Disiplin; zaman alıcı, bilgi ve sabır gerektiren bir süreçtir. Disiplin, ceza değildir. Ceza kısa sürelidir. Örneğin, iki öğrenci ders sırasında kendi aralarında konuşurlar; öğretmen bağırır, -bu cezadır- öğrenciler -genellikle öğretmenin sesinin şiddetine ve beden dilinin gösterdiği kızgınlığa göre değişen bir süre susarlar. Bu süre sonunda yine konuşmaya başlarlar. Ceza alan öğrenciler -ve şüphesiz her yaşta ki insanlar- “bir hata yaptım ve cezamı çektim” diye düşünürler, bedel ödedikleri için vicdanları rahattır ve yakalanmamaya dikkat etseler bile, aynı hatayı çok rahat tekrarlarlar. Vicdan duygusu, 11 yaşından sonra insan aklının soyut düşünme evresine geçmesiyle ilişkilidir ve ancak ondan sonra öğrenilir. Aynı şekilde sorumlu davranmak da öğrenilir. Çocuklar doğdukları andan itibaren yakın çevrelerinden görerek, yaşayarak sorumluluğu öğrenirler; önce ailelerinden, sonra da öğretmenlerinden. Ailede ve okulda, sorumlu davranmayı öğrenemeyen çocuklar büyüdüklerinde, yaşamın zorluklarıyla karşılaştıklarında bu duyguyu bir psikologdan öğrenmek zorunda kalabilirler veya sorumsuz davranışlarının çok daha ağır sonuçlarını yaşamak zorunda

icgüdüsel olarak doğuruyor biliyoruz. Ya da biz yapmacık değiliz, içimizden geldiği gibi doğal davranıyoruz ve sorunları hallediyoruz. Evet, belki hallediyoruz ama çoğunlukla kısa bir süre için. Oysa sorunları çözebilsek, o sorunlarla tekrar tekrar karşılaşmayız. Sınıfta tekrar tekrar karşılaştığımız sorunlar neler ve nasıl hallediyoruz, çözüyoruz ya da çözmeye çalışıyoruz?

Sınıftaki eğitim-öğretim ortamını bozucu öğrenci davranışları karşısında



* Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

kalabilirler. Oysa disiplinde öğretmen öğrencinin kişiliğine değil, davranışına odaklanır ve davranışın da daha kabul edilebilir, daha başarılı ve daha sorumlu olmak yönünde bir değişimle sonuçlanması beklenir.

İnsan ilişkilerinin bulunduğu her ortamda disiplin var olmuştur. Disiplin anlayışlarının evrimine bakıldığı zaman: İntikamcı-Cezalandırıcı-Korku yoluyla Engelleyici-İyileştirici-Önleyici disiplin anlayışları görülür.

18. yüzyıla kadar süren ilk üç aşamada ceza; hem toplumda hem de okullarda vardır ve bazen çok şiddetlidir. 20. yüzyılda başlayan 'İyileştirici' disiplin anlayışı okullardaki rehberlik servisleriyle ilişkiliyken günümüzdeki 'Önleyici' disiplin anlayışı, doğrudan öğretmenle ve sınıf yönetimiyle bağlantılı ve içiçedir.

Günümüzdeki anlamıyla okulların ortaya çıkması 17. yüzyıla rastlar. Aileler, karmaşıklaşan yaşamı ve farklı meslekleri çocuklarına öğretilmediklerinde, çocukların daha çok bilgi sahibi olması ve hayata daha iyi hazırlanmaları için ailelerin rolünü okullar üstlenmiştir. İnsanların pek çok özellikleri gibi, kişilik özellikleri de doğumdan önce başlar ve çocuk aile ortamı içinde yetişirken, 5 yaşına geldiğinde yaşamı boyunca nasıl bir kişi olacağı şekillenmiş olur. Öğretmenler öğrencilerin davranışlarını beğenmediklerinde hemen ailelerini suçlarlar. Bir bakıma doğrudur. Kişiliğin temel özellikleri değişmez ama davranışlar değişir hem de her yaşta, her yeni bilgi edindiğimizde değişir. Önemli olan bu değişmeye açık olan davranışları; çocuğun önce

kendisi sonra da çevresi için yararlı olacak şekilde yönlendirmektir. Yararlı davranışlar temel hedeftir ama öncelikle çocuğun/öğrencinin kendisine ve çevresine zarar vermeyecek sonra da mümkünse faydalı olacak davranışlar geliştirilmesine yardımcı olmak, eğitimidir. Eğitimin konularını da öğretmen konuları gibi ancak bilenler verebilir ve matematik, fizik, yabancı dil gibi konular teorik olsa da bisiklete binmek, sorumluluk sahibi olmak, saygılı olmak, çalışkan olmak gibi konular uygulamalı olarak öğretilir/öğrenilir.

Öğretme ve öğrenme kendi başına çok önemli bir süreçtir ve bunun gerçekleşmesi için de hem öğretmen, hem öğrenci hem de öğrenilecek konular (müfredat/izlençe) gereklidir. Öğretmen, öğrenci ve öğrenilecek konular arasındaki ilişki de yönetilmesi ve yönlendirilmesi gereken bir ilişkidir. Öğrenme faaliyetlerinin ve öğrenilecek konuların evrensel temelde seçilmesi, hem öğrencilerin iyi öğrenmelerini hem de küreselleşen dünyanın her yanında çalışabilecek birer dünya vatandaşları olarak yetişmelerini sağlar. Öğrenme faaliyetleri bireylerin bilişsel özellikleriyle yani düşünceleri ile ilgilidir. Ama düşünceler, duygular ve davranışlar arasında sıkı bağlar vardır. Öğretmenler öğretme faaliyetini duygularıyla düşünceleri etkileşim halinde olan insan gruplarına yaparlar ve duygular 3-13-33-...83 yaşlarında da aynıdır, özürlü/engellilerde de aynıdır. "Birazcık da olsa önemliyim" duygusuna sahip olmayan kişilerin herhangi bir bilgiyi öğrenmeleri çok zordur, engellilerde ise imkansızdır. Bu ne anlama gelir?

Öğretme, düşüncelerin yönlendirilmesi; yönetim ise, duyguların yönlendirilmesidir. Davranışlar ise, hem duygulardan hem de düşüncelerden etkilenirler ve bu gerçek bütün insanlar için geçerli, yani evrensel olduğundan, insanların davranışlarını yönlendirmek isteyenler pek çok teoriler geliştirmişlerdir. Teoriler; uygulamalardan, pratikten, hayatın içinden çıkarlar ve hayatın gerçekleriyle uyumadıkları zaman da değiştirilmeleri zamanı gelmiş demektir ve yeni bir bilim insanı çıkar, yeni koşullara uygun yeni bir teori geliştirir. Teori neden gereklidir? Binlerce, milyonlarca insanın yıllarca süren tecrübelerini, deneyimlerini kısa yoldan anlatmaktır teori ve kültürel farklılıklar olmakla beraber insanların insan olmaktan gelen özellikleri ortaktır.

Tarihsel olarak bakıldığında toplumlarda ve dünyada önce ekonomik düzen değişir, buna bağlı olarak sosyal yaşam değişir, en son olarak da eğitim konusundaki uygulamalar değişir. 1900 yıllarında Batı'da, sanayi toplumu olmaya başlandığında üretimde verimliliği artırmak için teknolojik ilerlemelerin yanı sıra insanların da yönetilmesi gerektiği gerçeğinden hareketle, fabrikalarda çalışan insanlar nasıl yönetilirlerse, yani yöneticiler çalışanlara nasıl davranırsa, çalışanların verimliliklerinin artacağına ilişkin araştırmalar yapıldı, uygulandı, sonuç olumluydu. Yöneticiler bilgili ve tecrübeliydi; her şeyi düşünüyorlardı, işleri geliştirip insanlara iş olanakları yaratıyorlardı. Çalışanlar ise yöneticilere itaat edecekler, itiraz etmeden ne verilirse hızla ve hatasız yapacaklardı. Bu tür bir

çalışma için fazla eğitim veya dili iyi konuşuyor olmak gerekmiyordu, itaat yeterliydi. Ama insanların duyguları vardı ve değişik koşullarda değişik davranabiliyorlardı, dolayısıyla çalışanların hızlı ve hatasız çalışmaları için sıkı kontrol edilmeleri gerekiyordu. Bunun da en etkili yolu ödül-cezadan geçiyordu. Ödüller, aferin sözüyle başlayıp ücret artırımına kadar giderken; cezalar da bağırarak, hakaret etmek, küçük düşürmekten başlayıp işten çıkarmaya kadar gidiyordu. Söz dinleyen, itaat eden insanlara ihtiyaç vardı. İnsanlar ödülünden çok ceza ile korkutulmuş, daha kolay yönetilebiliyordu ve üretim artıyordu. Mesleklerdeki, ekonomik yaşantıdaki bu yaklaşımın eğitime yansımaları 'öğretmen-merkezli' eğitimle oldu. Bilgi kısıtlı olduğundan okuyup öğretmen olanlar bilgiye sahipti, doğruları bilen öğretmenlerdi ve öğrencilerden beklenen öğretmenlerine itaat etmeleriydi. Fakat gelişmekte olan çocuklar ve gençlerin yönetilmesi yetişkinlerin yönetilmesinden daha zordu ve itaat etmeyen öğrencilere verilen cezalar artarken, kimi öğrenciler de okuldan çıkarılıyordu,

işten çıkarılır gibi. Sınıfta gücü elinde bulunduran kişi öğretmendi ve bu gücü otoriter bir şekilde öğrencileri korkutarak kullanmak disiplin olarak alkışlanıyordu. Batılı ülkelerde 50 yıl boyunca kullanılan otoriter yönetim anlayışında, öğrencilerde temel olarak kin, nefret, intikam alma, inatlaşma veya korkak, ezik, suskun olma davranışlarının ve devamlı başkalarıyla yarışma halinde olan kıskanç insanların arttığı görüldü.

Birinci ve İkinci Dünya savaşları sırasında askerlerin verimliliğini artıracak, daha kahramanca savaşmalarını sağlayacak araştırmalar yapıldı. Yaşanan üzüntülerden, ölümlerden sonra "insan hakları", "özgürlük" kavramları önem kazanmaya başlarken, yönetsel davranışlarda da farklılıklar oluşmaya başladı. 1950'lerden itibaren Batılı ülkelerde insancıl yaklaşımlar önem kazanmaya başladı ve eğitim, öğrenci-merkezli oldu. Güç, öğretmenden alınmış ve öğrenciye verilmişti. Öğrencilerin olumsuz tüm davranışlarına özürler bulundu, öğretmenler öğrencilere sabır, sevgi ve şefkatle yaklaştılar, cezalar hemen hemen hiç yoktu; ödüller

ise yerli yersiz, gerekli gereksiz her şey için veriliyordu. Böyle bir yönetimin, eğitimin sonucunda çocukların/gençlerin davranışları değişti ama sonuç gene hüsrandı. Gençler sorumsuz, bencil, her şeye boşvermiş durumdaydılar ve hazıra alışmışlardı. Hatalardan dersler alındı ve yeni yaklaşımlar ortaya çıkmaya başladı.

1970'lerden itibaren Batılı ülkelerde ekonomik hayattaki yönetim teorilerinden, insan davranışlarını inceleyen psikolojideki teorilerden yola çıkılarak farklı sınıf ve okul yönetimleri oluşturulmaya başlandı. Kimi okullar, "eskiden disiplin vardı hiç olmazsa, böylece her şey çok düzenliydi, cezaları biraz daha insancıl yapalım, yeterli" dediler, güç gene öğretmene geçmişti. Teoriler düzenlendi ve nasıl uygulanacakları anlatıldı. 1990'lardan itibaren ise demokratik teoriler/yaklaşımlar önem kazanmaya başladı. Güç kavramının önemi irdelenmeye çalışıldı. Kaliteli okul oluşturma konusunda teori ve uygulamaları olan William Glasser, gücün; öğretmen ve öğrenciler tarafından paylaşılması gerektiğini, çünkü kendilerini güçsüz hisseden



bireylerin öğrenemeyeceklerini savundu. “Güç, bir ateş topu gibidir. Elinde tutan yanarken, diğerleri donar. Oysa ateş topu/güç ortaya konulursa, herkes yararlanabilecektir.” Güç, psikolojik bir ihtiyaçtı ve insanların zaman zaman erteleyebilecekleri ama mutlaka karşılanması gereken psikolojik ihtiyaçları içinde sevgi ve ait olma, eğlenme ve özgürlük de yer alıyordu. Hem öğretmenler hem de öğrenciler, dereceleri kişiye göre değişse de, aynı psikolojik ihtiyaçlara hem de doğuştan sahiptiler. Glasser’a göre psikolojik ihtiyaçlar karşılanmadığı zamanlarda sınıfta disiplin sorunlarının ortaya çıkması kaçınılmazdı.

2004’ten itibaren ülkemizde kabul edilen ve uygulanmaya başlanan “Yapısalcı Yaklaşım” bir taraftan öğretmenlere, tüm öğrencilerinin ders konularını öğrenmelerini sağlayacak sınıf ortamı oluşturmalarına olanak sağlarken, diğer taraftan da öğrencilerin günümüz iş dünyasında başarılı olmalarını sağlayacak özellikleri kazandıracaktır. Bu arada öğrencilerin ve öğretmenin psikolojik ihtiyaçları karşılanacağından sınıfta disiplin sorunları çıkmayacaktır. Peki bu, nasıl bir sihirli değnek ki, her şeyi bir arada yapmak mümkün olabilecektir?

Maalesef eğitimde sihirli değnek yoktur ve yalnızca çok çalışma ile istenilen sonuçlara ulaşılır ve gelişme sağlanır. Yazının başlarında kişilik değişmez ama davranışlar değişir demiştik, hem de her yaşta. Şimdi de bir başka değişim zamanını yaşıyoruz. Ödül-ceza ve otoriter yaklaşımlarla büyütülen öğretmenlerden demokratik davranışları ve öğrencilerine de

bunu öğretmeleri isteniyor. Sınıflarda yapılacak etkinlikler en ince ayrıntılarına kadar açıklanıyor, ama öğretmenler gene de memnun değil, “olmuyor, bu sınıfa uymuyor” diyorlar veya “bizim kültürümüze uymuyor.”

Yapısalcı yaklaşımda öğrenen merkezli bir eğitim var. Öğretmen, öğrencilerden; öğrenciler, öğretmenden ve aynı zamanda akranlarından öğrenirler. Tam bir öğrenme ortamı ki, ünlü eğitimci İbni Sina (980-1037) okulların yaygın olmadığı bin yıl öncesinde çocukların yalnızca öğretmenden değil, kendi akranlarından da çok şey öğreneceğini ve grup ortamında öğrenme olursa, çocukların başkalarının haklarına saygı gösterme alışkanlığı da kazanacaklarını savunur. Bin yıl önce “Çocuk 6 yaşına gelince okula gönderilmeli, 14 yaşına kadar okutulmalıdır” diyen İbni Sina ve zorunlu 8 yıllık eğitime son yıllarda geçen ülkemiz. Gerçekten de 14 yaşına kadar çocukların davranışlarından şikayetçi olan yetişkinlere (çoğunlukla anne, baba ve öğretmenlerle), “çocuğunuzun/öğrencinizin davranışlarını değiştirmek istiyorsanız, kendi davranışlarınızı değiştireceksiniz” denir. Çünkü çocuklar yaşayarak öğrenir, öncelikle de yetişkinlerin söylediklerini değil, yaptıklarını yaparlar. Bu nedenle de öğrenci herhangi bir yanlış davranışta bulunduğu ilk tepkimiz, “ben nasıl davranmalıyım ki, öğrencim bir daha bu yanlış yapmasın” diye düşünmek ve davranışlarımızı, onu yönlendirecek şekilde sergilemektir. Sabır, sevgi ve aynı zamanda disiplin ve yönetim bilgisi burada gereklidir. Öğrencilerin yanlış davranışlarına hiç

tepki göstermeden sabreder, zaman zaman da en ufak bir olayda patlarsak, öğrencilerimiz de, “Ne oldu ki, şimdi?” derler ve eğitim gerçekleşmez.

Öğrenirken, eğlenen tek canlı insandır ve çocuklar oyunlarla hayatı öğrenirler. İbni Sina çocukken, kendisini sokakta oynarken gören ve “sen büyük bir bilgin olacaksın, git evine derslerini çalış” diyen bir ihtiyara, “her yaşın bir hali vardır, çocukluk çağına uygun düşen de oyundur” diye cevap vermiştir. Derslerin etkinliklerle yaşayarak yapılması da öğrencilerin hem eğlenme ihtiyaçlarını (psikolojik ihtiyaç) hem de öğrenmelerini sağlar. Eğlenen çocuklar mutlu olurlar ve insanların mutluluğu Milli Eğitim’deki rehberlik faaliyetleri içinde son dönemlerde yer almaya başlamıştır. Oysa, 870-950 yılları arasında yaşayan Fârâbi, eğitimin amacını, “mutluluğu bulmak ve bireyi topluma yararlı hale getirmek” olarak belirtir. Bugün çağdaş diye Batı’dan aldığımız bilgiler 1000 yıldan fazla zamandır bizim kültürümüzde yaşamaktadır, günümüzde çocuk yetiştirmekle sorumlu olan anne, baba ve öğretmenlerin yalnızca farkındalık yaşamaları bile gençlerimizin iş dünyasında önemli roller üstlenecek şekilde yetişmelerine olanak sağlayacaktır.

Gruplar halinde etkinlikler yapan öğrenciler bir yere ait olmakla ilgili psikolojik ihtiyaçlarını karşılarlarken, grup içinde hem gülüşüp eğlenirler (eğlenme ihtiyacı) hem de konuşurlar. Herkes konuşur ve dinlenir, böylece öğrencilerin güç ihtiyaçları da göreceli olarak karşılanır. Keşke öğretmenler, her soru soran öğrenciye, saçma bir soru

bile sorsa, cevap verseler. Genelde “anlatayım bitsin, sonra sor”, “konumuz bu değil”, “şimdi sırası değil” gibi cevaplar verirler, soru soran öğrencilere. Aslında öğretmen, hem kendi dikkatini dağıtmak istemez hem de zaman baskısı içinde konuları yetiştirmeye çalışırken, öğrencilerin beklemesini ister. Öğrenciler, otoriter öğrenme ortamında hep beklerler ve çoğunlukla cevap alamazlar; yapısalcı yaklaşımda ise, hem arkadaşlarına hem de öğretmene sorarlar ve ilgisiz bile olsa cevap da alırlar. Sadece dinlendiğini bilmek bile öğrencilerin güç ihtiyacını bir dereceye kadar karşılar ve öğrenmelerini kolaylaştırır.

Özgürlük, bir başka psikolojik ihtiyaçtır. Sınıf içinde karşılanmayacağı bilinir ve beklenir. Ama sınıf içi etkinlikleri sırasında aynı zamanda özgür bir ortam da oluşur.

Sonuçta yapısalcı yaklaşımın uygulandığı bir öğrenme ortamında öğrencilerin de öğretmenlerin de psikolojik ihtiyaçları bir dereceye kadar karşılanır ve böylece disiplin sorunlarının da en aza inmesi

beklenir. Bununla birlikte elbette bu süreci yönetmek herkese “sus, dur, otur, konuşma” diye bağırıp korkutmaktan çok daha zordur ve insan davranışlarını yönetme konusunda da bilgi sahibi olmayı gerektirir. Ayrıca günümüzdeki öğretmenlerin neredeyse sağduyusu haline gelen ve öğrenci davranışlarına karşı kendiliğindenmiş gibi gözüken ama kendi öğretmenlerinden öğrendikleri tepkileri vardır ki bunları değiştirmek, beslenme alışkanlıklarını değiştirmek veya sigarayı bırakmak kadar zor bir iştir. İnsanlar, yaradılışları gereği en çok kendi yararları olduğunda değişime daha çok açıktır. Öğrencinin yararına gözüken ortamları oluşturmak için, tüm öğretme ve yönetme alışkanlıklarını değiştirmek gerçekten kolay bir durum değildir.

Bununla birlikte öğretmenler de insandır ve kendileri de çocuk sahibidir. Okulda başka, evde başka davranışları olasılığı varsa bile, çok düşüktür. Okulda sürekli kızan, bağırın bir öğretmen eve geldiğinde de kendi çocuklarına kızar, bağırır, her yaptıklarını dü-

zeltir, beğenmez. Doğduğu günden itibaren böyle davranılarak ve sürekli kontrol edilerek büyütülen öğretmen çocuklarının ailelerinden ayrıldıkları, üniversitede veya iş hayatında, anne babalarının istediği kadar başarılı olmaları günümüz ekonomik dünyasında kolay değildir.

1970’lerde Avustralyalı Thomas Gordon’ın formüle ettiği 12 iletişim engeli, normal koşullar altında bütün öğretmenler ve anne babalar tarafından da kullanılmaktadır.

A. Çözüm üretici olarak kullanılanlar:

1. Emir vermek, yönlendirmek
2. Uyararak, gözdağı vermek
3. Ahlak dersi vermek
4. Öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek
5. Mantık yoluyla inandırmak, söylev vermek, öğretmek
6. Soru sormak, sınamak

B. Yargılayıcı olarak kullanılanlar:

7. Yargılamak, eleştirmek, suçlamak, aynı görüşte olmamak
8. Ad takmak, ayıplamak, gülünç duruma düşürmek
9. Yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak

C. Sorunu hafifletmek için kullanılanlar:

10. Övmek, olumlu değerlendirmeler yapmak, aynı görüşte olmak
11. Güven vermek, duygularını paylaşmak, desteklemek
12. Konuyu saptırmak, oyalamak, şakacı davranmak



Yukarıdaki konuşma biçimleri, yaşları kaç olursa olsun, tüm insanların duygularını olumsuz etkilemekte ve kişinin kendine güvenini, öz-saygısını yıpratmaktadır. İletişim engelleri kullanılarak büyütülen çocukların da girişimci, yaratıcı, eleştirel düşünceye sahip, sorun çözücü insanlar olmaları mümkün değildir. Peki, bunlar kullanılmazsa ne kullanılacaktır, nasıl bir konuşma şekli bulunacaktır. Gordon'ın bu konuda da önerileri vardır. Nasıl yapısalcı yaklaşım içinde **Aktif Öğrenme** diye bir teknik varsa, insanlarla iletişim kurmada da **Aktif Dinleme** diye bir teknik vardır ve bütün teknikler gibi öğrenmeyi gerektirir. Kişiler tarafından bir beceri olarak kazanılması ise uzunca bir zaman gerektirdiğinden kolay değildir. Bununla birlikte öğretmenler aktif dinleme tekniğini kullandıklarında, çocukları ve öğrencileri kendi sorumluluklarını almayı, sorun çözmeyi, analitik düşünmeyi öğrenirlerken, öz-saygıları ve öz güvenleri de artar. Bu duygular içindeki öğrenciler de derslerini daha kolay öğrenirler. Peki, öğretmene ne olacaktır? Bu kadar çabanın anlamı ve gereği nedir?

Öğretmenler yöneticidir, öğrenciler ise sanatçı. Ön planda sanatçılar görülür, sanki her şeyi onlar yapmaktadır ama senaryo olmazsa (müfredat/izlençe) ve yönetmen olmazsa (öğretmen) film meydana gelmez. Yönetmenler genellikle tanınmazlar ama iyi filmler yapan sanatçılar yönetmenlerini unutmazlar. Diğer taraftan yönetmenler filmde gözükmezler, yani hiçbir şeyi kendileri yapmazlar ama yaptırırılar, duygularını da düşüncelerini de sanatçıların ifade

etmesini sağlarlar. Öğretmenlerin rolü yönetmenliktir. Öğrencilerin yerine ya da adına öğrenemezler, öğrenciler öğrenirler ve sınavlara da öğrenciler girerler. Ama öğrencilerin hangi kurallar içinde hareket edeceğine karar verecek olan öğretmendir. Öğrenciler su gibidir. Öğretmen ne tür bir kap kullanırsa, öğrenciler onun şeklini alır. Öğretmen, kızgınlıkla ve hırçınlıkla davranırsa, sular da dökülür gider. Ama dökülüp giden sular yok olmaz, belki sokakta kirli su olur. Hepimiz aynı toplum içinde yaşıyoruz ve tüm çocuklar okullara başlıyor, hepsi de isteyerek ve yüksek motivasyonla, ama daha ilköğretim 2. sınıfın 2. döneminden itibaren okuldan soğumaya başlarlar. Bunu kim başarır? Disiplin yerine ceza kullanmayı öğreten, öngören sistem ve bunları uygulayan yetişkinler mi? Hatırlamakta yarar var ki, karşımızdaki kişinin davranışlarını değiştirmek istiyorsak, kendi davranışlarımızı değiştirmek zorundayız. Hele 14 yaşına kadar olan çocuklarda bu kural kesinlikle geçerlidir.

Demokratik ve adil bir öğretmenin yapısalcı sınıf ortamında sınıfını yönetirken kullanabileceği, korku değil, saygı; ceza değil, disiplin içeren iletişim için birkaç ipucu:

- ▶ “Neden” değil, “ne” ve “nasıl” ile başlayan sorular sormak,
- ▶ Kişiliğe değil, davranışa yönelik konuşmak,
- ▶ Sıfatlar; yargı ve eleştirme içerir, kullanmamaya gayret etmek. Örneğin, çalışkan, tembel,
- ▶ Sıfat yerine “fiil/yüklem ve isim” kullanarak durumu tanımlamak,

- ▶ Olumlu fiiller/yüklemler kullanmak Örneğin, unutmak değil, hatırla,
- ▶ Yanlış davranışları söyleyip eleştirmek yerine, doğrusunu söyleyip yönlendirmek. Örneğin, koşma değil, yürü,
- ▶ Öğrencileri dinlemek, ilgisiz sorularını bile,
- ▶ Kısa da olsa tüm sorulara cevap vermek, bilimsel temelde,
- ▶ Her zaman sakın durmak (Kızarsanız kendinizi sıkmayınız, esas olan kızmadan yönlendirmektir),
- ▶ Tepki vermeden önce “Nasıl tepki verirsem öğrencim için en iyisi olur” diye düşünmek ve o tepkiyi vermek.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. (1996). Etkili Öğrenme ve Öğretme, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Akyüz, Y. (2008). Türk Eğitim Tarihi, Alfa Yayınları, Ankara.
- Aydın, A. (2000). Sınıf Yönetimi, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Celep, C. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplini, Anı Yayınları, İstanbul.
- Glasser, W. (2003). Kaliteli Eğitimde Öğretmen, Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Gordon, T. (1993). Etkili Öğretmenlik Eğitimi, Yapa yayınları, İstanbul.
- Hasapçıoğlu, M. (1994). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Beta yayınları, İstanbul.
- Tosun, Ü. (2002). Onurlu Disiplin, Beyaz yayınları, İstanbul.
- Kepçeoğlu, Muharrem. (2004). Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Özgüven, İbrahim Ethem. (2001). Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik, PDREM Yayınları, Ankara.

Okullarımız Değişime/Yeniliğe Ne Kadar Hazır?

Yrd. Doç. Dr. M. Akif HELVACI *

Giriş

İçinde bulunduğumuz çağ, bilgi çağı olarak nitelendirilmektedir. Bilginin geçmiş dönemlere göre çok hızlı artışı ve teknolojik gelişmeler, ülkelerin sosyo-kültürel, ekonomik, siyasal yapılarını da önemli ölçüde etkilemektedir. İnsanlar ve örgütler kısaca her şey çağın gereklerini yerine getirebilmeleri, varlıklarını devam ettirebilmeleri için değişen koşullara uyum sağlamak zorunda kalmaktadır.

Sanayi toplumları, bilim ve teknolojideki hızlı gelişmelerle, "bilgi toplumu"na dönüşmektedir. Bilginin atıl durumdan daha işlevsel hale getirilmesi, ülkelerin ekonomi alanında olduğu gibi eğitim alanında da bir araya gelmelerini, birbirlerinin deneyim ve projelerinden yararlanmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk, eğitim

sistemin bütünlüğü içerisinde yer alan amaçların, programların, öğrencilerin, yöneticilerin, bina, araç ve gereçlerin, yazılım ve donanımların, mevzuatın yeniden değerlendirilmesine aracılık etmektedir. Sistemi oluşturan öğelerin birisine veya bir kaçına yapılacak müdahale öteki öğeler üzerinde ve dolayısıyla sistemin bütünü üzerinde etkili olmaktadır.

Sosyo-kültürel ve ekonomik değişimin ve gelişmenin önemli bir aracı ve etkisi altında olan eğitim örgütlerinin de amaçları ve yapısı değişmektedir. Okulun hedeflerini, yapısını kısaca günün koşullarına uyum sağlayabilmek için kendini değiştirmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu anlamda, değişimi yönetmek, okullar için çok önemli ve vazgeçilmez bir husustur. Eğitim kurumlarının amacı, eğitim-öğretimi sağlamak-

tır. Eğitim ve öğrenme, değişmek demektir. Bu nedenle, okulun en önemli rolü, değişimi yönetmek olmalıdır.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de özellikle 1980'li yıllardan sonra çağdaş yaşamın gerektirdiği ölçülere ulaşmak ve eğitimin niteliğini artırmak amacıyla eğitim sisteminde, "yeniden yapılanma", "eğitim reformu" "yeniden düzenleme" ya da "geliştirme" çabaları altında çeşitli değişim faaliyetleri içine girildiği gözlemlenmektedir. Bu gibi değişim girişimlerinden bazıları: İki yıllık eğitim enstitülerinin dört yıla çıkarılması; ders geçme ve kredili sisteme geçiş; LİMME (lise mezunlarını meslek edindirme) projesi; temel eğitimin 8 yıla çıkarılması; Milli Eğitimi Geliştirme Projesi adı altında eğitim fakültelerinin yeniden düzenlenmesi; yine bu proje kapsamında ilk ve orta öğretim sistemini geliştirme yönünde faaliyetler; üniversite giriş sınav sisteminin yeniden ele alınması; merkez ve taşra örgütlerinde yeniden düzenlemeler (bazı birimlerin örgüte eklenmesi veya bazı birimlerin çıkarılması gibi); MEB'in Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun değişikliği çalışmaları; okul müfredatlarındaki değişimler; Toplam Kalite Yönetimine yönelik çalışmalar; okullarda bilgisayar kullanımının başlatılması, öğretmenlik unvanlarında yapılmak istenen birtakım değişiklikler (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen) gibi yapısal, teknolojik,



* Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

insan ve amaçlar hedefler boyutunda birtakım değişikliğe neden olabilecek bazı girişimler gerçekleştirilmiş ya da gerçekleştirilmek istenmektedir (Kaptan, 2001, 298; Toklucu, 2001, 70; Toptan, 2001: 388; Türk, 1998; Bülbül, 1999: 253; Hesapçioğlu, 2003: 155).

Türkiye’de yukarıda da bahsedilen değişim veya yenilik girişimlerinin, okul ya da sistem tarafından kabul ya da red edileceği araştırılmadan uygulamaya konuldukları görülmektedir. Zor ya da etkili değişimin ya da yeniliğin yerine, kolay ve gösterişli olanın seçildiği, bunun sonucunda da değişim girişimlerinin sorunları gidermediği ya da değişimin amacına ulaşmadığı ve pek çok emeğin, zamanın ve paranın boşa harcanacağı belirtilmektedir (Bursalıoğlu, 2000: 54; Özdemir, 1995; Cafağlı, 1996: 39). Bunun en önemli nedenleri arasında, “değişim yönetimi” ilkelerine uyulmaması ve değişim çabalarının etkili bir şekilde nasıl yönetilebileceği konusunda hissedilen bilgi ve deneyim eksikliği görülmektedir (Tanrıoğen, 1995:10; Özden, 2000; Erdoğan, 2002).

Gelişmiş ülkelerde özellikle ABD’de eğitimde planlı değişim konusunda belli bir bilgi birikimi bulunmakla birlikte, Türkiye’de bu alanda yapılmış çalışmalar yok denecek kadar azdır. Eğitimde birçok yeniliğin öngörüldüğü bir dönemde değişim uygulamalarının başarılı olmasını sağlayan ya da başarısızlığa neden olan etkenlerin belirlenmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Karip, 1996). Eğitimde başarısızlıkla sonuçlanan reform ya da değişim girişimleri, yeni reform çabalarının da başarısızlıkla sonuçlanacağı beklentisinin oluşmasına neden

olabilmekte, böyle bir olumsuz beklenti ise değişime karşı direnmenin olmadığı örgütlerde bile reformların uygulanmasında başarıyı engelleyebilmektedir (Fullan, 1993; Akt. Karip, 1996). Bu açıdan eğitimde değişimin nasıl yönetileceği hakkında bilgi ve deneyim birikimine gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle, değişimin, eğitim sisteminde ya da okullarda nasıl yönetileceği, araştırılması ve biçimlendirilmesi gereken önemli bir konudur. Çünkü değişim belli bir sistematığı olan bir süreçtir (Erdoğan, 2002: 124; Özdemir, 1995; Tanrıoğen, 1995; Çelikten, 2000: 14; Alkan, 1992; Alıç, 1990).

Bugün eğitim alanında değişim ve çeşitliliğin geçmişe göre daha fazla artmış olması, bununla birlikte ortaya çıkan reform, okul geliştirme ya da yeniden yapılanma girişimleri okullar üzerinde karar veren kişilere daha çok sorumluluk yüklemektedir. Okullardan beklentiler ve bununla birlikte okul müdürünün rolü de değişmektedir. Okul müdürünün rol ve sorumluluklarının sürekli değişime uğrayacağı ve asla değişmez bir prensip olarak kalmayacağı ortak bir görüş olarak değerlendirilmektedir (Edwards, 2000; Taymaz, 1997: 29; Açıkalm, 1995; Çetin ve Yalçın, 2002; Titiz, 1999; Cafağlı, 1996. 39).

1980’lerden sonra eğitimde değişim çabalarının sonucunda okul müdürünün değişen rolü alanyazında daha sistemli bir şekilde yer almaya başlamıştır (Lieberman ve Miller, 1990; Goldman ve diğerleri; Akt. Fullan, 1991). Araştırmalar, müdürün rolü ile okullarda gerçekleştirilen değişimlerin etkililiği arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Okullarda lider olarak müdürler,

reformlar ve yeniden yapılandırma çabalarıyla değişimi başlatacak, yönlendirecek öncüler haline gelmektedir (Blase, 1993; Hallinger ve Hack, 1996; Leithwood, 1992; Akt. Spitulnik, 2001).

İngiltere’de değişimde müdürün doğrudan rolü üzerine odaklanan birtakım çalışmalar yapılmıştır. Bulgular sonucunda, Dickinson (1975), okullarda algılanan gereksinime cevap vermede müdürlerin yenilikleri asıl başlatan kişiler olduğunu ortaya koymuştur (Dickinson, 1975; Hughes, 1975; Mc Geown, 1979 ve Collier 1982; Akt. Weindling ve Earley, 1988: 92).

Mc Laughlin (2000), “değişim uzmanı olarak okul müdürü” konulu araştırmasında, okul personeli açısından okul müdürlerinin değişim sürecine yaklaşımlarını incelemiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular; okul müdürünün, değişim sürecinde tüm katılanlar tarafından önemli bir değişim uzmanı (ajantı) olarak görüldüğü yani değişim sürecinde anahtar rolü üstlenen kişinin müdür olduğu bunun yanısıra okul müdürünün bilinçli bir biçimde değişim içeriğini (bağlamını) meydana getirmesi gerektiği şeklindedir.

Eğitim sistemimizde bir değişim ya da yenilik girişimi olan Ders Geçme ve Kredili Sistem üzerine yapılmış araştırmalar, genel olarak değişim ya da yenilik girişimlerinin etkili bir biçimde yönetilemediğini, değişim yönetimi ilke ve kurallarına uyulmadığını bu noktada okul yöneticilerinin yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır (Özdemir, 1995; Erdoğan, 2002).

Eğitim sistemimiz kapsamında okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okulların fiziki-teknolojik alt

yapılarının değişime/yeniliğe ne kadar hazır sorusu, yapılmış araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında aşağıda tartışılmıştır.

Okul Yöneticileri Değişime Ne Kadar Hazır?

Eğitimde başarılı bir biçimde değişme ve yenilik yapmak isteyen okul yöneticilerinin, değişim süreçlerini, okul örgütlerini örgütsel yönden tanımları, okulları değiştirmeye yönelen güçleri, bu güçlerin örgütlerin hangi öğelerini etkileyip onları değişme gereksinimiyle karşı karşıya getirdiğini, değişim sürecinde işgörenleri anlamayı, değişime karşı neden ve nasıl direndiklerini ve bu direnmelere karşı nasıl stratejik bir yaklaşım sergileyeceklerini bilmeleri, değişim modelleri, değişim programları ve uygulamaları konularında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Bu bilgi ve beceriler değişimi yönetme kapsamını oluşturmaktadır ve okul yöneticilerinin birer değişim yöneticisi, dönüştürücü/değişim lideri ya da değişim uzmanı (ajanı) olması beklenmektedir (Sparks, 1993; Bamburg, 1994; Alkan,1992: 46; Peterson, 1995; Alç,1990, 12; Çalık, 1997:53).

Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin değişime ne kadar hazır oldukları aşağıda tartışılmıştır.

Kırcı'nın (2010), "ilköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluğu" konulu araştırmasında, öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin değişime hazır bulunuşluğu "**orta düzeyde**" olarak tesbit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin en düşük düzeyde sahip oldukları yeterlikler ise; mesleki gelişmelerini sağlama

konusunda ilgili yayınları takip edebilme; eğitim öğretim çalışmalarının yürütülmesinde, sürekli farklı ve çağdaş yöntemler kullanabilecek yeterliğe sahip olabilme; okulda değişim için bir vizyon oluşturabilme; değişim sürecinde yer alan okul personeli arasında karşılıklı destek ve güven duygusu oluşturabilecek bilgi ve beceriye sahip olabilme; okullarında değişime karşı oluşabilecek direnişlerin nasıl azaltılabileceği konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olabilmelidir.

Helvacı (2009), "okullarda değişim girişimlerine engel olan faktörler ve okul yöneticilerinin rolleri" konulu yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin yetersizliklerinden kaynaklanan engellerin değişim girişimlerine engel olan faktörler arasında önemli rol oynadığı bulgusunu ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinden kaynaklanan başlıca engellerin ise okul yöneticilerinin okullarda değişim girişimlerine gerekli ilgiyi göstermemeleri, okul yöneticilerinin istekli olmamaları, okul yöneticilerinin yeniliklere açık olmamaları, okul yöneticilerinin yeniliklerden haberdar olmamaları, okul yöneticilerinin liderlik yeteneklerinden yoksun olmaları, okul yöneticilerinin ileriye görememeleri, okul yöneticilerinin prosedürlere çok fazla önem vermeleri, öğretmenleri değişim konusunda bilgilendirmemeleri olduğu belirtilmektedir.

Helvacı ve Ak'ın (2007) okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri konulu araştırmasında, devlet ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin değişimi yönetme bağlamında "okulda değişim ihtiyacını belirleme", "okulu değişim sürecine hazırlama",

"okulda değişimi uygulama" ve "değişimi değerlendirme" boyutlarına ilişkin yeterliklerinin "**orta düzeyde**" olduğu saptanmıştır.

Argon ve Özçelik (2007), okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri konulu araştırmasında, öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim okul yöneticilerinin değişimi yönetme değişimi yönetme bağlamında "okulda değişim ihtiyacını belirleme", "okulu değişim sürecine hazırlama", "okulda değişimi uygulama" ve "değişimi değerlendirme" boyutlarına ilişkin yeterliklerinin "**orta düzeyde**" olduğunu saptamıştır.

Helvacı (2007), "okullarda meydana gelen değişimler ve okul yöneticilerinin rolleri" konulu araştırmasında, "okul müdürleri okullarda değişimi yönetebilecek yeterliğe sahip midir?" sorusuna karşılık aldığı yanıtlar sonucunda "**okul yöneticilerinin istenilen düzeyde değişimi yönetebilecek yeterliğe sahip olmadıkları**" bulgusunu elde etmiştir.

Aksoy (2005), ilköğretim okullarında değişim yönetiminin gerçekleştirilmesi sürecinde örgütsel iletişimin rolüne ilişkin öğretmen algıları" konulu araştırmasında, okul yöneticilerinin motivasyon, iletişim, yeni değerler, katılım, eğitim, zorlama, güven verme boyutlarında **orta derecede yeterli** oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Gündoğdu'nun (2000) ilköğretim okullarında yaptığı araştırma bulgularına göre de, çalışanların değişim faaliyetleri esnasında güdülenmelerini sağlayacak, değişime teşvik edecek özendiricilerin yetersiz olduğu saptanmıştır. Bu sonuç da, okul yöneticilerinin değişimi yönetme esnasında güdüleme ve özendiriciler sağlama

konusunda gerekli yeterliğe sahip olmadığına göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Erçetin ve Demirbulak (2002), yaptıkları bir araştırmada; okul yöneticilerinin planlanmış değişim sürecinde sorumluluklarını ve rollerini anlayıp kabul etmelerini ve liderlik alanlarında eğitilmeleri gerektiği bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretmenler Değişime Ne Kadar Hazır?

Eğitim programının uygulamadaki başarısı büyük ölçüde öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenler, günümüzde değişimle en fazla karşı karşıya kalan meslek gruplarından birisidir. Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirebilmeleri, öncelikle kendilerini geliştirebilmelerini gerekli kılmaktadır. Çağımızdaki hızlı değişiklikler öğretmenlerin görevlerinde de önemli değişiklik ve gelişmelere yol açmıştır. Bu yeni değişikliklerin yansımaları eğitim programlarını da değiştirmektedir. Bu da öğretmenlerden beklenen rollerin farklılaşması anlamına gelmektedir (Güven, 2001, 282; Keser, 2000, 67).

Öğretmenler değişim uzmanı (ajant) olmaya yeterli midirler? Birçok insan, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'ndeki araştırmacılar bu konuda şüphededirler. Bazılarına göre birçok öğretmen önemli birtakım yenilikler için yetersiz kalmaktadır. Birçoğuna göre de, öğretmenlerin aldığı hizmetiçi eğitim, onların yenilikçi birtakım faaliyetlere girmelerinde eksik kalmaktadır (Dalın, 1998, 143).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin değişime ne kadar hazır oldukları aşağıda tartışılmıştır.

Kıcır'ın (2010), "ilköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluğu" konulu araştırmasında, öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin değişime hazır bulunuşluğu "orta düzey" olarak tesbit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin en düşük düzeyde sahip oldukları yeterlikler ise; eğitim öğretimle ilgili gelişmeleri eğitim dergilerinden takip edebilme; değişim ya da yenilikten çok mevcut durumu koruma eğiliminde olma, değişim ya da yenilik girişimlerine karşı üst düzeyde motivasyona sahip olabilme, okulda değişik öğretim yöntem ve tekniklerini deneme eğilimi içinde olma, değişime karşı çekimser bir tutum sergileme olduğu görülmektedir.

Helvacı'nın (2007) okullarda meydana gelen değişimler ve okul yöneticilerinin rolleri konulu araştırmasında, okul yöneticilerinin görüşlerine göre "okullarda meydana gelen değişim veya yenilik girişimlerinde karşılaşılan başlıca engeller" bağlamında en çok vurgulanan temalardan birisinin de öğretmen teması olduğu görülmektedir. Bu tema altında da; "öğretmenlerin kendilerini değiştirme konusunda direnç göstermeleri, değişime ve yeniliğe açık olmamaları, değişim veya yenilik için gerekli çabayı göstermemeleri, daha fazla yük ve sorumluluk getireceği korkusu, sabit fikirli olmaları, yetersiz olmaları, kendilerini geliştirme isteksizliği (n=52)" gibi görüşler bulgular arasında yer almaktadır.

Kurşunoğlu ve Tanrıoğen (2006), araştırmasında, Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarının "orta düzeyde" olduğuna ilişkin sonuçlar elde etmiştir.

Selvi (2006) tarafından yapılan çalışmada, program uygulamalarına ilişkin değerlendirme sonuçlarının öğretmenler tarafından anlamsız bulunduğu ifade edilmiştir. Program uygulamaları ile ilgili en temel problemlerin başında öğretmenlerin programla ilgili olarak yapılmak istenileni tam olarak kavrayamaması ve bununla ilişkili olarak öğretmenlerin bilgi yetersizliği olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin değişime hazır bulunuşluğunun istenilen noktada olmadığını göstermektedir.

Helvacı (2009), "okullarda değişim girişimlerine engel olan faktörler ve okul yöneticilerinin rolleri" konulu araştırmasında, öğretmenlerin yetersizliklerinden kaynaklanan engellerin önemli rol oynadığı bulgusunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerden kaynaklanan başlıca engellerin ise öğretmenlerin geleneksel yapıya bağlı kalmak istemeleri, öğretmenlerin klasik yöntem ve teknikleri terk etmek istememeleri, öğretmenlerin statükocu olmaları, öğretmenlerin kendilerini yenilemek istememeleri, öğretmenlerin değişim girişimlerinin yarar sağlayacağına inanmamaları, öğretmenlerin motivasyon eksikliği olduğu görülmektedir.

Helvacı'nın (2004) "resmi ilköğretim okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri" konulu araştırmasında, ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre, Türkiye'de görev yapan devlet ilköğretim okul yöneticileri, değişimi yönetme yeterliklerine orta düzeyde sahipken; öğretmenlerin görüşlerine göre de üst düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir.

Okullar Fiziki-Teknolojik Alt Yapıları İtibariyle Değişime Ne Kadar Hazır?

Araştırma bulgularına göre okulların değişime ne kadar hazır oldukları aşağıda tartışılmıştır.

Kırcı'nın (2010), "ilköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluğu" konulu araştırmasında, öğretmenlerin görüşlerine göre okulların fiziki-teknolojik alt yapılarının değişime hazır bulunuşluğu "orta düzeyde" tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenler, okulu geliştirmeye yardımcı fiziki donanımın, okulun değişim veya yeniliği gerçekleştirebilecek maddi olanaklarının, okulda etkili değişiklik ve yenilik yapılabilirlik bürokratik yapının, okulda değişiklik veya yenilik yapabilmek için gerekli, kanun, tüzük ve yönetmeliğin yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir.

Helvacı (2009), "okullarda değişim girişimlerine engel olan faktörler ve okul yöneticilerinin rolleri" konulu yaptığı araştırmada, okulun fiziki-teknolojik alt yapı yetersizliklerinden kaynaklanan engellerin en çok vurgulanan engel olduğunu ortaya koymuştur. Bu ana tema altında toplanan görüşlerin ise, okulun maddi/ekonomik imkanlardan yoksun oluşu, okulların fiziki alt yapı, donanım, laboratuvar bakımından yetersiz oluşu, okulların teknoloji (bilgisayar, internet, araç-gereç) bakımından yetersizliği olduğu görülmektedir.

Helvacı'nın (2007) okullarda meydana gelen değişimler ve okul yöneticilerinin rolleri konulu araştırmasında, okul yöneticilerinin görüşlerine göre "okullarda meydana gelen değişim veya yenilik girişimlerinde karşılaşılan başlıca engeller" bağlamında en çok vur-

gulanan engelin okulun ekonomik (maddi) sıkıntıları ve devletin okullara gerekli maddi imkanlar sunmaması olduğu görülmektedir.

Summak ve Çelik'in (2006) araştırmasında elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri ve öğretmenler, ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen en önemli faktör olarak kaynak yetersizliklerini (teknolojik alt yapının hazır olmaması, yeterli düzeyde mali kaynak sağlanmaması ve okulun fiziki durumunun yeterli olmaması) görmektedirler. Yapılan araştırmada öğretmenler, okulların internet alt yapısını ve fiziki donanımını değişim için yeterli görürken, okulların değişim için gerekli bütçeyi oluşturabilecek maddi imkânlarını yeterli bulmamışlardır.

Erdoğan (2005), yeni yapılanırdırmacı eğitim yaklaşımı bağlamında 5. sınıf fen bilgisi programını, uygulama sürecinde öğrenci ve öğretmen bakış açısıyla analiz etmeye çalışmış ve etkinlikler için yeterli araç-gerecin bulunmadığından dolayı içerik açısından memnun olmadıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, okulların alt yapı itibariyle değişime hazır bulunuşluğunun istenilen düzeyde olmadığını vurgulamaktadır. Ayrıca bu bulguları Gündoğdu (2000) ve Gökçe'nin (2005) araştırma bulguları da desteklemektedir. Bu araştırmalara göre de, öğretmen ve yöneticiler, kaynak yetersizliğini (araç, gereç, bina, para) eğitimsel değişimlerin en temel engelleyicileri olarak görmektedirler. Yeniliklerin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için yeterli düzeyde kaynak sağlanması uygulayıcılar tarafından bir zorunluluk olarak görülmektedir. Ancak ilköğretim okullarında yapılan yeniliklerin gerekli alt yapı çalışma-

ları yapılmadan ve yeterli düzeyde kaynak sağlanmadan uygulamaya konduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

1) Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin değişime hazır bulunuşluğu istenilen düzeyde değildir. Okul yöneticilerinin özellikle, mesleki gelişimlerini sağlama konusunda ilgili yayınları takip edebilme; eğitim öğretim çalışmalarının yürütülmesinde, sürekli farklı ve çağdaş yöntemler kullanabilecek yeterliğe sahip olabilmeye; okulda değişim için bir vizyon oluşturabilme; değişim sürecinde yer alan okul personeli arasında karşılıklı destek ve güven duygusu oluşturabilecek bilgi ve beceriye sahip olabilmeye; okullarında değişime karşı oluşabilecek direnişlerin nasıl azaltılabileceği konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olabilmeye nitelikleri bakımından arzu edilen düzeyde olmadıkları görülmektedir.

2) Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin değişime karşı hazır bulunuşlukları istenilen düzeyde değildir. Öğretmenlerin özellikle, eğitim öğretimle ilgili gelişmeleri istenilen düzeyde takip edemedikleri; genelde değişim ya da yenilikten çok mevcut durumu koruma eğiliminde oldukları; çoğunlukla değişim ya da yenilik girişimlerine karşı üst düzeyde motivasyona sahip olamadıkları; gerektiği kadar okulda değişik öğretim yöntem ve

tekniklerini deneme eğilimi içinde olmadıkları ve genelde değişime karşı çekimsiz bir tutum sergileme eğilimi içinde oldukları görülmektedir.

3) Öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre okulların fiziki ve teknolojik alt yapılarının değişime hazır bulunuşluğu istenilen düzeyde değildir. Özellikle, okulu geliştirmeye yardımcı fiziki donanımın, okulun değişim veya yeniliği gerçekleştirebilecek maddi olanaklarının, okulda etkili değişiklik ve yenilik yapılabilir bürokratik yapının, okulda değişiklik veya yenilik yapabilmek için gerekli, kanun, tüzük ve yönetmeliğin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

Öneriler

1) İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin değişime hazır bulunuşluklarını artırmada özellikle, değişimi yönetme konusunda gerekli ve yeterli bilgi ve beceriye sahip olabilmeleri kapsamında,

- ▶ Mesleki gelişimlerini sağlama konusunda ilgili yayımları takip edebilmeleri,
- ▶ Eğitim öğretim çalışmalarının yürütülmesinde, sürekli farklı ve çağdaş yöntemler kullanabilecek yeterliğe sahip olabilmeleri,
- ▶ Okullarında değişime karşı oluşabilecek direnişlerin nasıl azaltılabileceği konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olabilmeleri,
- ▶ Okulda değişim için bir vizyon oluşturabilmeleri gerekmektedir.
- ▶ Okul yöneticilerinin değişim sürecinde yer alan okul personeli arasında karşılıklı destek ve

güven duygusu oluşturabilecek bilgi ve beceriye kısaca değişimi yönetme yeterliklerine sahip olabilmelerini sağlayabilmek için hizmet içi eğitim kursları, seminerler, konferanslar gibi eğitim programları düzenlenmeli; değişimi etkili bir biçimde yönetebilme yeterlikleri kazandıracak eğitim programları hazırlanmalıdır.

- ▶ İlköğretim okullarına yönetici atamasında, okullarda etkili değişim gerçekleştirebilecek ve değişimi yönetebilecek bilgi ve beceriler, önemli bir kriter olarak gözönünde bulundurulmalıdır.
- ▶ İlköğretim okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerine gerektiği düzeyde sahip olmalarının nedenlerini etkili biçimde ortaya koyabilmek için müfettişleri, öğrenci ve velileri de kapsayacak şekilde ayrıca bir araştırma yapılmalıdır.
- ▶ İlköğretim okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerine gerektiği düzeyde sahip olmalarının nedenlerinin belirlenmesinde, nitel araştırma tekniklerinden de yararlanılmalıdır. Örneğin görüşme tekniği kullanılarak okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerinin az düzeyde olmasının nedenleri daha derinlemesine incelenebilir.

2) Öğretmenlerin değişime hazır bulunuşluklarını artırmada özellikle;

- ▶ Değişim ya da yenilik girişimlerine karşı üst düzeyde motivasyona sahip olmaları,
- ▶ Mevcut durumu koruma eğiliminde olma yerine, değişim ya da yenilikten yana olma eğilimine sahip olmaları,

▶ Okulda değişik öğretim yöntem ve tekniklerini deneme eğilimi içinde olmaları gerekmektedir.

▶ Öğretmenlerin değişime karşı çekimsiz bir tutum yerine değişim için aktif roller üstlenmeleri ve pozitif tutumlar sergilemeleri için hizmet içi eğitim kursları, seminerler, konferanslar gibi eğitim programları düzenlenmelidir.

▶ İlköğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren eğitim fakülte programlarına değişim yönetimi kapsamlı ders konarak öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim sağlanmalıdır.

3) İlköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluklarını artırmada özellikle,

- ▶ Okulun bütçesinin değişim veya yeniliği gerçekleştirebilecek şekilde zenginleştirilmesi,
- ▶ Özellikle köy ya da ve benzeri yerleşim alanlarında bulunan okulların internet, bilgisayar gibi bilgi ve iletişim teknolojileri alt yapısının sağlanması,
- ▶ Okulda değişiklik ve yeniliklerin daha etkili gerçekleştirilebilmesi için bürokratik yapının daha işlevsel hale getirilmesi gerekmektedir.
- ▶ Okulda değişiklik veya yeniliklerin daha etkili gerçekleştirilmesi için gerekli, kanun, tüzük ve yönetmeliklerin (mevzuatın) ihtiyacı karşılar nitelikte olmasını sağlayacak gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Kaynakça

- Açıkalin, A. (1995). 2020 Yılında Benim Okulum. Eğitim Yönetimi Dergisi, 1(1), 7-21, (1995, Kış).
- Alıç, M. (1990). Genel Liselerde Örgütsel Değişime İhtiyacı. Eskişehir:

- Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. No:15.
- Alkan, M. (1992). Ortaöğretimde Yenileşme. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
 - Balcı, A. (2001). Etkili Okul ve Okul Geliştirme. İkinci Baskı. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
 - Bursalıoğlu, Z. (2000). Eğitim Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: PEGEM Yayınları.
 - Cafoğlu, Z. (1996). Değişen Eğitim Sistemindeki Değişmezlik. Yeni Türkiye. Eğitim Özel Sayısı. Ankara: Yeni Türkiye Medya Hizmetleri Yayınları. Ocak Şubat. Yıl:2. Sayı7.
 - Çalık, T. (1997). Türk Milli Eğitiminin Örgütsel Değişme İhtiyacı. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 17, Sayı 2.
 - Çelikten, M. (2000). Okul Müdürlerinin Değişim Yönetimi Becerileri. 9. Eğitim Bilimleri Kongresi Sözlü Bildirisi.
 - Çetin, K. ve Yalçın, M. (2002). Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. (1617 Mayıs). Ankara: Ank.Ün. Eğitim Bilimleri Fak. Yayınları, Yayın No: 191.
 - Erdoğan, M. (2005). Yeni Geliştirilen Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Müfredatı: Pilot Uygulama Yansımaları. Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, (2005, 14-16 Kasım), Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
 - Erçetin, Ş. ve Demirbulak, D. (2002). Türkiye'deki Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitimin Dördüncü Yılında Okulların Değişime Hazırlık Düzeyine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri. Educational Research Quarterly, 26(2), 3-12.
 - Fullan, M. (1991). The New Meaning of Educational Change. New York, Teachers' College Press.
 - Gökçe, F. (2007). Değişmenin Kavramsal Modelleri ve Değişme Sürecinde Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri. Milli Eğitim Dergisi, (177), 237-252, (2007, Kış).
 - Gödek, Y. (2005). Öğretmen Eğitiminde Yeniden Yapılanma, Problemler ve Bazı Öneriler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildirileri, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, 355-360, (2005, Temmuz).
 - Helvacı, M. A. (2004). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Ün. Eğitim Bilimleri Ens. Eğt. Bil. Anabilim Dalı.
 - Helvacı, M. A. (2005). Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi, İlke, Yöntem ve Süreçler, 1. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (2005, Ocak).
 - Helvacı, M. A. ve Ak, M. (2007). Resmi İlköğretim Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (2007, Eskişehir), 618-623.
 - Helvacı, M. A. (2007). Changes Occouring in Schools and Roles of the School Principals. Fourth Balkan Congress Education the Balkans Europe. 22-24 volume 3.
 - Helvacı, M. A. (2009). The Factors That Prevent Chance in Schools and the Problems of School Administrators. Mediterranean Journal of Educational Research. Spring:2009, Year:2, Issue:5
 - Hesapçıoğlu, M. (2003). Okul, 'New Public Management' ve Toplam Kalite Yönetimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. May 2003. Volume 3. Issue 1.
 - Kaptan, Z. (2001). Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetim. Eğitimde Yansımalar: IV Ulusal Sempozyumu. Öğretmen H.H.Tekışık Eğitim Geliştirme Vakfı Yayınları: 4, Ankara.
 - Karip, E. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. Eğitim Yönetimi 2: 245257.
 - Kıcı, B. (2010). İlköğretim Okullarının Değişime Hazır Bulunuşluk Düzeyleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniv. Sosyal Bilimler Ens.Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
 - Kurşunoğlu, A. ve Tanrıoğen, A. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumları. Ulusal IV. Eğitim Bilimleri Kongresi
 - Kotter, J.P. (1996). Leading Change. Harvard Business School Press. Boston, Massachusetts.
 - Morrison, K. (1998). Management Theories for Educational Change. Paul Chapman Publishing Ltd. London.
 - Özdemir, S. (1995). Eğitimde Örgütsel Değişme. Ders Geçme ve Kredili Sistem Üzerine bir Araştırma. MEB: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara.
 - Peterson, K. (1995). Critical Issue : Leading and Managing Change and Improvement. University of Wisconsin Madison. Date Posted:1995. www. NCREL.org. 10.05.2002
 - Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M. (1998). Örgütsel Psikoloji. Bursa. Alfa Yayınları.
 - Sağlam, M. (1982). Örgütsel Değişme. TODAİE Yayınları. Yayın No:185, Ankara.
 - Sparks, D. (1993). 13 Tips for Managing Change in Schools. Education Digest, Feb 93, Vol.58 Issue 6, p13. Database: Academic Search Premier.
 - Spitulnik, N.R. (2001). How Elementar Principals Perceive the Changes in Their Roles and Their Schools As a Result of Massachusetts Education Reform.
 - Summak, M. S. (2006). Eğitim Denetimi Dersi Ders Notları. Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Programı, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
 - Tanrıoğen, A. (1995). Değişikliğe Karşı Direnme ve Eğitim Yöneticilerinin Direnme Karşısındaki Roller. Çağdaş Eğitim, 211, ss:8 12
 - Taymaz, H. (1997). Uygulamalı Okul Yönetimi. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Yayınları No: 180.
 - Titiz, M.T. (1999). Ezbersiz Eğitim "Yol Haritası". İstanbul: Beyaz Yayınları.
 - Toklucu, E. (2001). MEB. Merkez Teşkilatının Yapısına Ait Sorunlar ve Çözüm Önerileri. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetim. Eğitimde Yansımalar: IV. Ulusal Sempozyumu. Öğretmen H.H.Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı. Ankara.
 - Toptan, K. (2001). Yeniden Yapılanma. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetim. Eğitimde Yansımalar: IV. Ulusal Sempozyumu. Öğretmen H.H. Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı. Ankara.
 - Türk, E. (1998). Cumhuriyet Döneminde Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde Yapı Boyutundaki Değişmeler. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yeni Bir Algı Yapılanması

Yrd. Doç. Dr. Adil ŞEN *

Ülkemizde eğitim mevzuu hiçbir zaman siyasetten bağımsız, kendi özgün ve özgür ortamında, kendi prensip ve kaidelerine uygun şekilde icra edilme fırsatı bulamamıştır. Ülke siyaseti de milletlerarası siyasetten bağımsız hareket edemediği için, eğitimle ilgili hususlar da çoğunlukla dışarıdan kendisine empoze edilen çözümlere, yerel kılıf geçirerek, uysa da uymasa da, kendi halkına dayatılmıştır.

Osmanlı'nın "Cihan Devleti" perspektifinden ve her türlü iddiadan uzak, bölgede kendi içine kapalı, sadece yeni rejimi kabul ve devam ettirmeye yönelik, yetişecek nesillerin en bariz vasfı bürokrasiye çeşitli kademelerde hizmet verebilecek memur hazırlamaya dayalı "ideolojik eğitim" on yıllar boyunca devam ettirilebilmiştir. Gidişata muhalif en küçük kıpırdanışlar en sert bir şekilde önlenmiş, itiraz sahibi ilim adamları "reform" adı altında ilim mahfillerinden tasfiye edilmişlerdir.

İçine kapalı, şartlandırmanın esas olduğu, yaratıcı zeka ve dehayı köreltici, tarihi birikimin yok sayıldığı, çağın ve dünyanın yakaladığı seviyeye gözlerin kapatıldığı bir eğitim politikası ile parlak başarıların gerçekleştirilememesi, beklenmedik bir sonuç değildir. Dolayısıyla bugün gelmiş olduğumuz nokta, sadece ülke sınırları içinde geçerli,

hiçbir ülkenin gümrüğünden geçmeyecek sloganik, sığ söylemler ve hamasi nutuklarla avunabilmekten ibarettir.

Yaklaşık bir yüzyıl boyunca oluşan eğitim bürokrasimiz, bir benzetme yapacak olursak; 1991 yılı öncesi Sovyet Rusyası'nın uçaklarının durumuna düşmüştür, hatırlayacağımız üzere bu uçaklar emsallerine göre daha büyük, hareket kabiliyeti daha yavaş, oldukça gürültülü ve masraflı olduğu için Dünya pazarlarında alıcı bulamamıştı.

Eğitim bürokrasimiz, yaşadığımız çağda diğer ülkelerin teşkilat şemalarına nazaran daha hantal, atılım ruhundan uzaklaşıldığı için atıl, aslında kamuoyunu oyalamaya yönelik olarak Allah'ın her günü "reform" adı altında projelerin ilan edildiği ve fakat bir kımıldanışın

görülmediği, ülke ekonomisi için ağır masrafa yol açan, netice itibarıyla mekanizmasından geçirdiği nesillerin çoğunun vasıfsız ve zayıf olduğu bir tablo ile karşılaşılıyor.

Eğitim söyleminin bunca kayıp yıl ve nesillerden sonra gelebildiği son kerte, "Avrupa Müktesebatı" ile sınırlı kalmaktadır. Bu müktesebata bizi nereye götüreceği henüz meçhul gözükmektedir. İşin bir başka manidar tarafı da; gittiğimiz istikamet in doğruluğu ya da yanlışlığı değil, kendimiz gitmeyip, götürülüyor oluşumuzdur.

Bu müktesebat istikametinde, son yıllarda "eğitimde yapılandırıcı yaklaşım" esas alınarak yeni programlar geliştirilmeye başlanmıştır. Bu yaklaşımın görüntü ve söylem kalabalığından öteye gidilecekse, ilk önce algı yapılanmasından başlanmalıdır. Yeni bir algı yapılanması, idrak tazelenmesi için, her türlü önyargı ve peşin fikirden uzak; ihmal edilmemesi gereken, olmazsa olmaz üç ana unsur bulunmaktadır. Bunlar en geniş daireden başlamak üzere:

1- Bugün Dünya'nın ve çağın gelmiş olduğu seviyeye bakmadan hiçbir işe başlayamayız. Çağın değerlerini kuşanabilmeliyiz. Çağımız insanı ve insani değerleri merkeze alarak, olabildiğince hızlı, üretken, ucuz, verimli, buluşçu, pratik ve organize eğitime yönelmiştir. Algı yapılanmamızda evrensel de-



* Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi

ğerlerden olabildiğince yararlanmamız gerekmektedir.

2- Evrensel değerleri devreye sokarken, yerel değerlerimiz ile harmanlama yaparak, tarihi birikimimizden de istifade etmeliyiz. Eğitim çağındaki çocuğun uzvi olarak 8-10 yaşında olmasının “*Gelişim Psikolojisi*” açısından bir önemi vardır. Ama bu 8-10 yaşındaki çocuk milli mazi itibariyle beşbin yıllık bir milletin, benimsediği medeniyet itibariyle binbeşyüz yıllık bir ümmetin ferdidir. Uzvi olarak atalarının her türlü genlerini taşıdığı gibi, yaşantı ve ruhi olarak milli hafızayı da taşımaktadır. Motivasyonu, gerekçeleri, heyecanları, sevdaları ve hedefleri bize göre olacaktır. Çocuğu milli maziden

ayrı bir varlık olarak görmek büyük gaflettir. “*On yılda onbeş milyon genç yarattık her yaşta*” anlayışı ile hareket edildiğinde, çuvallamanız mukadder olacaktır. Tarihi birikimden bihaber yetiştirdiğiniz gençler, terörün, anarşinin veya türlü yolsuzlukların malzemesi olacaklardır. Son yüzyılımızı ileride tarihçiler Türk asırları içinde “*kayıp halka*” olarak değerlendirelirse, bunun sebebini, tarihi koordinatlarımızdan habersiz olmamızda bulacaklardır.

3- Nihayet eğitimin doğrudan asli mevzuu olan çocuklarımıza gelince, her türlü sınırlamadan, şartlandırmadan uzak, doğuştan getirmiş olduğu potansiyeli azami derecede inkişaf ettirecek bütün

araçları devreye sokmamız gerekmektedir. İnsan beyninin bütün mekanizmalarını devreye sokacak, mesela, muhayyile, musavvire, müdrike, hafıza vb. bütün öğrenme araçları ile, tezekkür, tefekkür, teemmül, muhakeme ve müzakere v.b. süreçlerden geçerek çocukların tahlil, tertip, tecrid yapabilmelerine fırsat tanınmalıdır. Bir sonuca gitme, bir fikre varma, bir bilgiyi uygulamaya sokma, yerine göre hata yapabilme ve bu hatalardan ders alarak doğruyu bulabilmelerine imkan tanınmalıdır.

Bugünkü dünyada tabii kaynakların, emek ve sermayenin maksimum fayda sağlayabilmesi için bilgi, dolayısıyla “*Beyin Gücü*” hayati önemi haizdir. Belirleyici faktör; küçük, gri renkte ve 1,3 kilogram ağırlığında: İnsan beyni. Yeni soğuk savaş daha sinsice yürütülüyor, beyinler beyinlerle çarpışıyor. Beynin öğrenme kapasitesinin sınırsız olduğunu keşfettikten ve öğrenmenin lezzetini tattıktan sonra, başarısız olmak gibi bir durumla karşılaşmayacağız demektir. Çünkü her başarısızlığımız bizim için en iyi öğretmen görevi yapacak, yeni yollar, yeni ihtimaller, yeni hareket ve hamle sebeplerimiz olacaktır. Yeni sebeplerimiz olduğu müddetçe “*her dem tazelenmek*” gibi dinamik, canlı, sağlıklı, yüz güldüren sonuçlar alacağız demektir.

Netice olarak başarılı olmak üzere yaratılmış ve eksiksiz donatılmış çocuklarımızdan, keşif arzusu ve icat tutkusu ile dolu; kendisine yeten, milletine faydalı, insanlığa katma değer ilave eden yeni nesillerle karşılaşacağız demektir.



İlköğretim Öğretmenleri İçin Yapılandırmacı İnteraktif Hizmet İçi Eğitim Programı (YİHEP)

Yrd. Doç. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU *

İlköğretim öğretmenleri için yapılandırmacı interaktif hizmet içi eğitim programı (YİHEP) araştırma projesi ilköğretim öğretmenlerine yapılandırmacı yaklaşımı tanıtmak ve örneklerle yapılandırmacı eğitimin ülkemiz koşullarında nasıl uygulanabileceği açıklamayı amaçlayan TÜBİTAK, Pamukkale Üniversitesi ve MEB işbirliği ile gerçekleştirilen bir projedir. YİHEP, ilköğretim bünyesinde yer alan anasınıfı, sınıf öğretmenleri, Türkçe, matematik, fen ve teknoloji ve sosyal bilgiler branşlarında Denizli, İzmir ve Afyonkarahisar illerinde görev yapan öğretmenlere internet üzerinden hizmet içi eğitim sunmaktadır.

Ülkemizde, 2006 yılında değişen ilköğretim programı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel almıştır (MEB, 2009). İlköğretim programında yapılan bu temel değişiklikler öğretmenleri alıştukları öğretim anlayışını değiştirmeye yöneltmiştir. Fakat eğitim programında yapılan değişikliklerin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin değişikliklerle ilgili görüşlerinin olumlu olması ve öğretmenlerin değişiklikleri içeren konularda eğitilmeleri gereklidir (Beck, Czerniak, & Lumpe, 2000). YİHEP projesi de bu gerekliliklerden yola çıkarak ilköğretimde çalışan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım konusunda somut bilgi-

lere ulaşması ve bu konuda bilinçlenmeleri amacıyla hazırlanmıştır.

YİHEP eğitiminin en temel özelliği, yapılandırmacı eğitimi internet ortamında uzaktan eğitim modelinde ilköğretim öğretmenlerine sunmasıdır. Halen geleneksel olarak yüz yüze sunulan hizmet içi eğitimin yararlığı konusunda yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin sınıfların kalabalık olması, ders materyallerinin sağlanmaması, bazı öğretim elemanlarının derslere hazırlıksız girmeleri, konularında yetersiz olmaları, kurslara katılacaklara önceden kurs program ve amaçları hakkında bilgi verilmemesi, konaklama yerleri ve dersliklerin temiz olmaması, kursiyerlerin seviyelerine göre gruplandırılmaması ve programın yapıldığı yerin iyi seçilmemesi gibi konularda memnuniyetsiz oldukları bulunmuştur (Bağcı ve Şimşek, 2000). İnternet aracılığı ile

uzaktan eğitim birçok kurum ve üniversite tarafından sunulmuş ve başarısı araştırmalarla da desteklenmiştir. İnternetin etkin kullanımıyla bireysel öğrenme, öğrenen kontrolü, görsel-işitsel iletişimin tümünden yararlanma ve zamanın etkin kullanımı mümkün hale gelmiştir. (Chen and Macredie, 2004; Pryor, ve Bitter, 2008). İnternet aracılığıyla gerçekleştirilen hizmet içi eğitimin zaman, yer ve maliyet açısından geleneksel hizmet içi eğitiminden avantajlı olduğu aynı zamanda da öğretmenlerin kalitelerinin yükseldiği ve mesleki becerilerini yenileme imkânlarını artırdığı bulunmuştur (Baek ve Westrom, 2001).

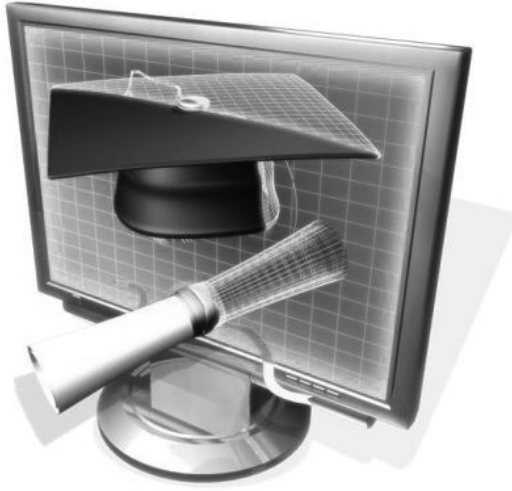
YİHEP projesiyle 2007 - 2009 yılları arasında Denizli, İzmir ve Afyonkarahisar illerinde toplam 2581 ilköğretim öğretmenine internet üzerinden yapılandırmacı eğitim verilmiştir. Tablo 1'de

Tablo 1.

YİHEP eğitimine katılan öğretmen sayıları

		2007	2008	2009
Öğretmenlik alanları	Anasınıfı	10	71	161
	Sınıf Öğretmenliği	17	130	871
	Matematik	23	110	214
	Fen ve Teknoloji	27	122	234
	Sosyal Bilgiler	12	53	176
	Türkçe	34	110	206
Toplam		123	596	1862

* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi



branşlara göre YİHEP eğitimlerine katılan öğretmen sayıları görülmektedir.

YİHEP eğitimleri tamamıyla internet üzerinden sunulmuş ve öğretmenlerin de birbirleriyle etkileşimini sağlayan interaktif bir ortam hazırlanmıştır. Eğitimden yararlanmak isteyen öğretmenler MEB İLSİS bilgi sisteminde açılan YİHEP seminerlerine üye olmuşlar ve onaylanan öğretmenler www.yihp.com YİHEP web sayfasına da üye olarak kendi branşlarında yapılandırıcı hizmet içi eğitim programına katılmışlardır. YİHEP eğitimi öğretmenlerin başarılarını ve eğitimin etkililiğini belirlemek amacıyla 15 soruluk bir ön değerlendirme sınavı ile başlamıştır. Sınavı internet üzerinden cevaplandıran öğretmenler kendi branşlarında hazırlanan yapılandırıcı eğitimle ilgili temel bilgilere, uygulama örneklerine, fotoğraf/video kayıtlarına ve örnek etkinliklere ulaşarak eğitimlerini gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenler yine 15 sorudan oluşan son değerlendirme sorularını cevaplandırarak eğitimlerini tamamlamışlardır. Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı ve illerde İl Milli Eğitim mü-

dürlükleri işbirliğiyle YİHEP eğitimini başarıyla tamamlayan öğretmenlere sertifikaları verilmiştir. Üç ayrı dönemde gerçekleştirilen eğitimler sonucunda toplam 892 ilköğretim öğretmeni son değerlendirmede başarılı olarak sertifika almıştır.

YİHEP projesinin sonuçları, 2006 yılından bugüne kullanılmakta olan yapılandırıcı eğitim

ile ilgili ilköğretim öğretmenlerin kendini geliştirme ve hizmet içi eğitimden yararlanma konusunda istekli olduklarını göstermektedir. İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırıcı eğitimle ilgili örneğin yapılandırıcı öğretim yöntemleri ve süreç odaklı değerlendirme konularında sınırlılıkları olduğu görülmüştür (Işıkoğlu, Baştürk ve Karaca, 2009). Anasınıfı ve sınıf öğretmenleri yapılandırıcı eğitime yönelik olumlu görüşler taşırken Matematik, Türkçe gibi ilköğretim branş öğretmenlerinin öğretimle ilgili daha geleneksel görüşler taşıdıkları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırıcı eğitimle ilgili hizmet içi eğitimlere katılmaları hala bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Ayrıca, YİHEP projesinde hizmet içi eğitimin tamamıyla internet üzerinden sunulması öğretmenler tarafından son derece yararlı bulunmuştur. Projeye katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü istedikleri zaman, ortam ve sürede bu eğitimi tamamladıkları için internet üzerinden hizmet içi eğitim almanın onlar için olumlu bir deneyim olduğunu belirtmiş-

lerdir. Bu sonuçlar ışığında ilköğretim öğretmenlerinin mesleklerinde kendilerini geliştirmeleri ve sundukları eğitimin kalitesini yükseltmelerinin hizmetiçi eğitim ile mümkün olacağı düşünüldüğünden gerek internet aracılığıyla gerekse yüz yüze eğitim hizmetlerinin artırılması öğretmenlerimiz için yararlı olacaktır.

Kaynaklar

- Baek, Y., & Westrom, M. (2001). Building a Cyber Training Center for Teachers in Korea Journal of Technology and Teacher Education, 9(2), 171-179.
- Bağcı, N. ve Şimşek, S. (2000). Milli Eğitim Personeline Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış. Milli Eğitim Dergisi, 146, 9-12.
- Beck, J., Czerniak, C. H., & Lumpe, A. (2000). An exploratory study of teachers' beliefs regarding the implementation of constructivism in their classrooms. Journal of Science Teacher Education, 11(4), 323-343.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). The case for constructivist classrooms. VA: ASCD.
- Chen, S.Y. & Macredie, R.D. (2004). Cognitive modeling of student learning in web-based instructional programmes, International Journal of Human-Computer Interaction 17, 375-402. DeVries, R., & Kollberg, L.(1987). Constructivist early education: Overview and comparison with other programs. Washington, DC: NAEYC.
- Isikoglu, N., Basturk, R. & Karaca, F. (2009). Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: A Turkish perspective, Teaching and Teacher Education, 25, 350-356
- MEB (2009). Müfredat tanıtım: Genel Yaklaşım. İnternet erişim adresi <http://ttkb.meb.gov.tr/>
- Pryor, C., & Bitter, G.G. (2008). Using multimedia to teach inservice teachers: Impacts on learning, application, and retention. Computers in Human Behavior 24, 2668-2681.

Yapılandırmacı Yaklaşım ve 5E Öğrenme Döngüsü Modeli

Uzm. Cihad ŞENTÜRK *

Her alanda sürekli değişimlerin ve yeniliklerin meydana geldiği dünyamızda, hiç kuşkusuz eğitim alanında da birtakım yenilikler ve bunun doğal sonucu olarak dönüşümler yaşanmaktadır. Hatta eğitimde meydana gelen bu değişimler; ülkelerin eğitim politikalarını etkilemekte ve eğitim politikalarının sürekli güncellenmesi zorunlu hale gelmektedir. Teknolojinin baş döndürücü bir şekilde ilerlemesi, bize çok çeşitli imkânlar sunmaktadır. Bunlardan birisi de elbette bilgiye ulaşma imkânıdır. Bugün teknoloji sayesinde oturduğumuz yerden internet aracılığıyla dünyanın farklı yerlerindeki kütüphanelerin veri tabanlarına girerek istediğimiz bilgilere rahatlıkla ulaşabilmekteyiz. Artık günümüzde bilgiyi zihinde depolamak veya ezberlemek önemini yitirmiş, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmek, bilgiye ulaşabilmek ve elde edilen mevcut bilgilerden yeni bilgiler üretmek önem kazanmıştır. İşte yapılandırmacı yaklaşım da bu temel felsefe üzerine kurulmuştur.

Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak ortaya çıkmış ve zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür (Akinoğlu, 2007; Demirel, 2007a, 2007b). Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde bilgiye sahip olmaktan ziyade mevcut bilgilerden

yeni bilgiler ortaya koyabilmek önem kazanmıştır. O halde çocuklarımız, her türlü bilginin yüklenildiği bellek olarak görülmemelidir. Bu da yapılandırmacı yaklaşımla mümkündür (Şentürk, 2009, Şentürk ve Baş, 2010).

Dünyadaki değişimler, eğitim alanında meydana gelen yenilikler dikkate alındığında eğitim, eğitimli insan, öğrenme, okul, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci gibi kavramların yeniden tartışılması gerekmektedir (Özden, 2000: 17). Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim alanında meydana gelen gelişmeler doğrultusunda öğretmen, öğrenci, veli, okul yöneticisi, eğitim programları, öğrenme yaşantıları, ölçme ve değerlendirme farklı boyutlar kazanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığımız da eğitim alanındaki gelişmeleri yakından takip ederek yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde eğitim programı hazırlamış, 2004–2005 öğretim yılında denemek üzere pilot olarak seçilen illerdeki okullarda uygulamaya koymuştur. Bu program 2005–2006 öğretim yılından itibaren de ülke genelinde tüm okullarda uygulamaya başlanmıştır. (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Sert, 2008; Karadağ ve diğ., 2008). Yeni eğitim programı, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde şekillendirilerek, çağımızın gerektirdiği niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Yeni programda “kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren,

sorgulayan ve yorumlayan, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanan, bilgi üreten ve geleceğine yön veren” bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımda, geleneksel anlayıştan farklı olarak öğretmen, öğrenci, veli, okul yöneticisi, eğitim programları, öğrenme yaşantıları, ölçme ve değerlendirme kavramları yeniden tanımlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin öğrenme süreçlerine odaklanır. Öğrenci, bilgiye ulaşma yollarına ve bilgiyi alarak organize ettikten sonra yeni bilgiler elde etmeye çalışır (Lefoe, 1998). Bu yaklaşımda öğretme değil, öğrenme ön plândadır (Özden, 2005; Titiz, 2005). Bu sebeple bu yaklaşımda, öğretmenin de rolü değişerek öğretmen, birtakım bilgileri öğrencilere aktararak öğreten değil; öğrencilerin, kendi yaşantılarından ve ön bilgilerinden hareketle yeni bilgilere ulaşmalarını sağlayan kişi konumuna gelmiştir. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran bir rehber, bir yardımcı veya kılavuz olmaktır (Hoagland, 2000; Rita, 2002). Öğretmen, öğrenciyi merkeze almalı, öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle, onların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya suretiyle, katılımcı gözlemci olarak öğrenme-öğretme sürecini yönlendirmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin zengin öğrenme yaşantıları geçirmesi gerekir. Bu yaklaşımı savunanlar, öğretmeden çok

* Eminlik Şehit Yıldırım Kılınç İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni

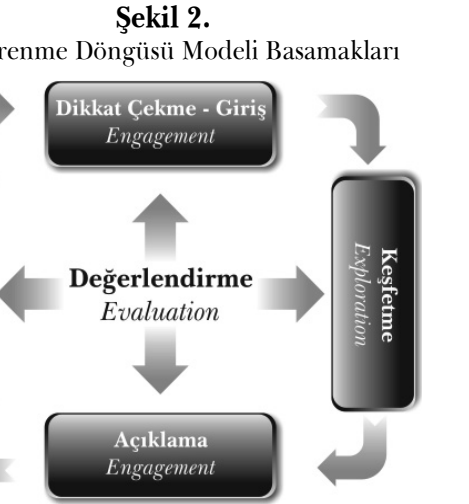
öğrenme ortamlarını tasarılmaya odaklandıklarından, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine daha fazla önem veriler (Erdem, 2001). Bunun için öğretmen, bilginin zihinde yapılandırılmasının farkına varılacak ve nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak öğrenme öğretme yaşantıları düzenlenmelidir (Yurdakul 2007: 51). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrencilere yaşantı zenginliği sağlanmalıdır. Bunun için de bu süreçte farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bu strateji, yöntem ve teknikler; buluş, araştırma-inceleme, işbirlikçi öğrenme, drama, proje temelli öğrenme, problem çözme, beyin fırtınası, aktif öğrenme, bilgisayar destekli öğretim, altı şapkalı düşünme olarak ifade edilebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımda, üst düzey becerilerin (uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) kazandırılması önemlidir. Bir eğitim programında bunlara ağırlık verilmelidir. Kişi bilgiyi zihninde depolamak için elde etmemelidir. Yaşamda karşılaşılan sorunları çözmek için bilgi ve beceri gereklidir.

Onun için uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki beceriler öğrencilere kazandırılmalıdır; çünkü pragmatik felsefeye göre yaşam, yani gerçek sürekli değişmektedir (Sönmez,2008). Değişimin çok hızlı yaşandığı günümüzde zihne depolanan ve değişmeyen mutlak bilgilerle yaşamak imkânsız gibidir. Yapılandırmacı yaklaşımda değişimden hareketle mevcut bilgilerden yola çıkarak yeni bilgilere ulaşan, üreten, araştıran, keşfeden sorgulayan, eleştiren, analiz ve sentez yapabilen bireylerin yetiştirilmesi ön plandadır.

5E Öğrenme Döngüsü Modeli

Öğrenme etkinlikleri modelleri içerisinde en çok kullanılan ve yapılandırmacı yaklaşımın modellerinden olan 5E Öğrenme Döngüsü Modeli, Rodger Bybee tarafından geliştirilmiştir. 5E Öğrenme Döngüsü Modeli, öğrencilerin yeni kavramları keşfetmelerini ve onla-



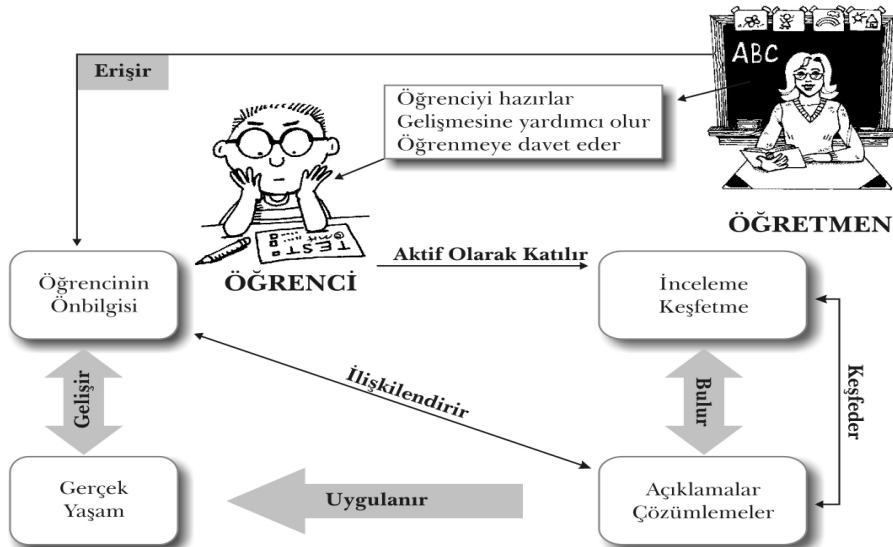
rı önceki bilgileriyle kaynaştırmalarını hedef alır (Ekici, 2007). Gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri öğrencileri, problem durumunda kendi bilgilerini yine kendilerinin oluşturmalarını sağlayacak şekilde düzenlenir (Türker, 2009). 5E modeli öğretmen için bir yardımcı ve düzenleyici modeldir. Öğretmen için genel bir çerçevedir. 5E modelindeki her bir E, modeldeki her bir aşamayı sembolize eder (Kanlı, 2007). Beş aşamalı olarak uygulanan ve “5E Modeli” olarak ifade edilen bu öğrenme modeli, “Girme (Enter/engage)”, “Keşfetme (Explore)”, “Açıklama (Explain)”, “Derinleştirme (Elaborate)” ve “Değerlendirme (Evaluate)” aşamalarından oluşmaktadır (Carin ve Bass, 2005; Bozdoğan ve Altunçekiç, 2007; Gönen ve Andaç, 2009).

5E Öğrenme Döngüsü Modeli'nin aşamaları sırasıyla aşağıda açıklanmaktadır (Turgut ve diğ., 1997; Smerdan & Burkam, 1999; Çepni ve diğ., 2000; Özmen, 2002 ve Keser, 2003; Bybee ve diğ., 2006; Ekici, 2007; Türker, 2009):

Dikkat Çekme - Giriş (Engage-Enter)

Bu bölümde öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgileri ortaya çı-

Şekil 1.
Yapılandırmacı Yaklaşımda Eğitim



Kaynak: Kabaca, T. (2002). Bir Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımı: Yapılandırmacılık.

karılmaya çalışılır. Öğretmen sorularla öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarabilir. Konuyla ilgili öğrencilerin merakını uyandıracak çeşitli materyaller sınıfta sergilenir. Öğrencilere, merak uyandırıcı, onların dikkatini çekici çeşitli sorular sorulur. Bu sorularda önemli olan doğru cevabı bulmak değil, farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamaktır. Buradaki amaç, öğrencilerin ön bilgilerinden ve deneyimlerinden yola çıkarak düşüncelerini ifade etmelerini sağlamaktır. Bu basamaktaki etkinlikler öğrencilerin geçmişte öğrendikleri ile şu anki öğrenecekleri arasında bağ kurmalıdır. Ayrıca öğrencinin dikkatini çekmek için ilginç durumlar veya zıt kavramlar kullanılarak bu basamağın etkisi artırılabilir.

Keşfetme (Exploration)

Öğrencilerin dikkatleri çekilip gerekli motivasyon sağlandıktan sonra bu aşamada öğrenciler etkinliklerle yeni fikirler keşfetmek için birbirleriyle çalışırlar. Bu bölüm öğrencinin en aktif olduğu aşamadır. Öğrenciler konu ile ilgili hipotezler kurarlar ve kestirimde bulunurlar. Öğrenciler, konu ile ilgili kurdukları hipotezler doğrultusunda düzenlemeler ve plânları yaparlar. Kaynak ve materyal araştırması yapıp yeni modeller oluştururlar. Öğretmen aktiviteyi başlatır ama devam ettirenler öğrencilerdir. Bu aşamada öğretmen, öğrencilere açık öneriler sunar, yönlendirici sorular sorar, kaynak sağlar, geribildirim sunar, öğrencilerin farklı fikir ve düşüncelerini takdir eder. Bu bölüm sürenin en fazla ayrıldığı aşamadır. Öğretmen ve öğrenciler, bu aşamadaki süreyi çok iyi plânlamalı ve değerlendirmelidir.

Öğrenciler bu aşamada genellikle grup çalışması yaparak

işbirlikçi öğrenme içinde olurlar. Öğrenciler, etkinlik esnasında birbirleri ile de fikir alışverişinde bulunarak farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlarlar. Ayrıca öğrenciler, kendilerinin ve arkadaşlarının yeteneklerini fark ederler. Öğrenciler, öğretmenlerinin hazırladığı bilgisayar, kütüphane veya laboratuvar ortamında sorunu çözmek veya olayı açıklamak için düşünceler üretirler. Üretilen fikirler, öğretmenle birlikte değerlendirilerek olayı çözmek için beceriler ve çözüm yollarına dönüştürülür. Bu bölümde uygulama, analiz ve sentez düzeyinde üst düzey bilişsel beceriler kullanılır. Bu bölüm olasılıkların düşünüldüğü, hipotezlerin denendiği, deneylerin yapıldığı ve bulguların elde edilerek tartışıldığı aşamadır.

Açıklama (Explanation)

Açıklama aşamasında, öğrencilerin dikkat çekme ve keşfetme aşamalarındaki dikkatine ve bakış açlarına odaklanılır. Bu aşama, öğrencilerin kavramsal anlayışlarını ve süreç becerilerini ortaya koymalarına imkân verir. Öğrenciler, kavramlarla ilgili algılarını açıklarlar. Öğretmenden gelecek olan açıklamalar da öğrencilerin açıklamalarına katkıda bulunur ve derinlik kazandırır. Öğretmenin, öğrencilerin yetersiz olan düşüncelerini daha doğru olan yenileriyle değiştirmelerine yardımcı olduğu bu basamak modelin en öğretmen merkezli evresidir.

Bu aşamada ilk olarak öğrenciler kendi açıklamalarını yaparlar. Kavramlarla ilgili anladıklarını açıkça ifade ederler. Açıklamalarını arkadaşları ile de paylaşırlar. Bu açıklamalardan genellemelere de ulaşabilirler. Olası durumları, ihtimalleri de düşünürler. Açıklamaları sadece sözlü olarak değil de yazı,

resim, drama v.b. yollarla da ifade edebilirler. Ayrıca öğrenciler, sınıfta yapılan tüm bu açıklamalardan yola çıkarak genellemelere de ulaşabilirler. Bu aşamada öğretmen ise öğrencilerin açıklamalarına geribildirim sunar, alternatif açıklamalarda bulunur, sorular sorar, açıklamaları genişletir ve değerlendirebilir. Bu evrede öğretmen; düz anlatım yöntemini kullanabileceği gibi, film ya da video, bir gösteri veya öğrencilerin yaptıklarını tanımlamalarını ve sonuçları açıklamalarını teşvik edici bir etkinlik gibi daha ilginç yollara da başvurulabilir.

Bilgiyi Derinleştirme (Elaboration)

Bu aşamada öğrenciler daha önceki aşamalarda elde ettikleri bilgileri veya problem çözme yaklaşımlarını yeni olaylara, problemlere ve günlük hayata uygularlar. Öğrenciler bu esnada daha önce zihinlerinde var olmayan yeni bilgi ve problemlerle karşılaşır. Mevcut bilgi ve deneyimlerinin ışığında bilgilerini daha da derinleştirerek karşılaşılan problemi çözmeye çalışırlar. Bu durum öğrencilere mücadele etmeyi, yeniden faaliyette bulunmayı, yeni durumlarla başa çıkmayı, olayları kritik ederek fikir yürütmeyi, yeni deneyimler kazanmayı sağlar. Bu aşamada öğretmen, sorularla, geribildirimlerle, önerilerle öğrencilerin konuya bakış açılarını ve bilgilerini genişletmeye çalışır. Öğrenciler, kendi araştırmalarını tamamlama ve tartışma konusunda öğretmenleri tarafından desteklenir. Bu aşamada öğrenciler yeni deneyimler vasıtasıyla bilgi ve deneyimlerini derinleştirip genişletirler. Ayrıca kazandıkları bu bilgi ve deneyimleri, yeni durumlara, problemlere ve gerçek hayata rahatlıkla uygularlar.

Tablo 1.
5E Öğrenme Döngüsü Modeline Genel Bakış

5E MODELİ	ÖĞRETMEN NE YAPAR?	ÖĞRENCİ NE YAPAR?
DİKKAT ÇEKME	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencinin ilgisini çeker. • Merak uyandırır. • Sorular sorar. • Öğrencinin ön bilgilerini ortaya çıkarmaya çalışır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Neden bu oldu? Bu konu hakkında ne biliyorum? Bu konu hakkında ne bulabilirim? sorularını sorar. • Konuya ilgisini gösterir.
KEŞFETME	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencileri birlikte çalışmalarını için teşvik eder. • Öğrencileri gözler ve öğrenciler birbirleri ile etkileşirken onları dinler. • Öğrencilerin araştırmalarını daha farklı duruma çekmek için yönlendirici sorular sorar. • Öğrencilere yeterli zamanı sağlar. 	<ul style="list-style-type: none"> • İlgi alanına göre konuyu keşfetmek için sorgular. • Tahminlerini ve hipotezlerini test eder. • Yeni tahminlerde bulunur ve hipotezler kurar. • Farklı deneyler dener ve arkadaşlarıyla tartışır. • Gözlemleri ve oluşturduğu fikirleri kaydeder.
AÇIKLAMA	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencileri cesaretlendirerek, kavramları kendi cümleleriyle, tanımlamalarını ister. • Öğrenciden kanıt bekler. • Açıklamalarını öğrencilerin deneyimleri üzerine kurar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Çeşitli etkileşimleri sonucu, kavramların açıklamalarını ve tanımlamalarını yapmaya çalışır. • Arkadaşlarının açıklamalarını dinler. • Açıklamalarında daha önce kaydetmiş olduğu gözlemlerini kullanır.
BİLGİYİ DERİNLEŞTİRME	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin kavramları, açıklamalarını ve tanımlamalarını daha önce edindikleriyle bütünleştirmelerini bekler. • Öğrencileri öğrendikleri kavramları veya kazandıkları becerileri genişletmeleri veya bunları yeni durumlara uygulamaları için teşvik eder. • Farklı (alternatif) açıklamaları öğrencilere hatırlatır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tanımları, açıklamaları ve becerileri yeni fakat benzer durumlara uygular. Bunun için önceki bilgilerini kullanır. • Kanıtlardan yola çıkarak akla uygun sonuçlar çıkarır. • Gözlemlerini ve açıklamalarını kaydeder. Diğer öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini belirler.
DEĞERLENDİRME	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencinin bilgi ve becerilerini değerlendirir. • Öğrencilerin davranış ve düşüncelerindeki değişikliği gözlemler, bulgu ve kanıtları inceler. • Öğrencilere kendi öğrenmelerini ve grup becerilerini değerlendirmek için fırsat sunar. • Bu düşüncenin nedeni ne? Hangi kanıtların var ve bunların niteliği ne? gibi sorular sorar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Konu hakkında yöneltilen sorulara, kabul görmüş kanıtlarla açıklık getirir. • Konu hakkındaki bilgisini sunar ve anladığını kanıtlar. • Kendi kendini değerlendirir. • İleriki aşamalar için sorular sorar.

Kaynak: Türker, H. H. (2009). Kuvvet Kavramına Yönelik 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Anlamlı Öğrenmeye Etkisinin İncelenmesi.

layabilirler. Derinleştirme aşaması öğrencilerin, kavramları, tanımları, açıklamaları becerileri yeni fakat benzeri durumlara uygulamalarına fırsat sağlar.

Değerlendirme (Evaluation)

Bu aşama, öğrencinin bu sürece kadar gösterdiği performans, beceriler, kavram ve uygulamalarının değerlendirilmesi olarak nitelendirilmektedir. Bu aşamada, öğrencilerin eğitimsel etkinlikleri gerçekleştirme süreci tüm boyutları ile öğretmen tarafından değerlendirilir. Bu aşama, öğrencilerden anlayışlarını sergilemelerinin beklendiği; ya da düşünme tarzlarını veya davranışlarını değiştirdikleri evredir. Değerlendirme aşaması 5E Öğrenme Döngüsü Modeli'nin en son aşamasıdır. Bütün aşamalarda değerlendirme olmasına karşın bu aşamada, öğrencilerin öğrendikleri daha resmi olarak değerlendirilir. Öğrenciler aynı zamanda kendilerinin oluşturduğu kavramlar ve sorgulamalar konusunda motive edilir.

5E Öğrenme Döngüsü Modeli'nin beş basamağı Tablo 1.'de genel olarak verilmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bu basamakların her birinde yapmaları gereken durumlar, özetle ayrı ayrı belirtilmiştir.

Sonuç

Bilgi çağı olarak adlandırdığımız çağımızda artık bilgiye ulaşmak ve bilgiyi öğrenmek geri planda kalmıştır. Bilgiye ulaşmak ve bilgiyi öğrenmek, ülkeleri çağdaş medeniyetler seviyesinin üzerine çıkarmamaktadır. Günümüzde önemli olan, elde edilen bilgileri zihinde yapılandırarak mevcut bu bilgilerden yeni bilgilere ulaşmak, yeni çıkarımlarda bulunmak ve

yeni bilgiler üretmektir. Dolayısıyla bunu gerçekleştiren toplumlar, dünyada söz sahibi olmaktadır.

Okullarımızda çocuklarımıza bilgiyi sadece öğretmenin, hatta en kötüsü ezberletmenin modern eğitim anlayışında yeri yoktur. Yaşadığımız yüzyılda önemli olan, çocuklarımızın öğretilen bilgilerden yeni bilgilere ulaşabilmeleridir. Yani çocuklarımız, öğrendikleri mevcut bilgilerden hareketle yeni bilgilere kendileri ulaşabilmelidir. İşte, yapılandırmacı yaklaşım da bu amaca hizmet etmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım bu temel felsefe üzerine kurulmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımın bir modeli olan 5E Öğrenme Döngüsü Modeli'nin, öğrencilerin başarılarını artırdığı, kavramsal gelişimlerini sağladığı ve tutumlarını pozitif yönde değiştirdiği yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur. Öğretmenlerimizin de yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili gelişmeleri yakından takip ederek uygun eğitim ortamlarını oluşturmaları çağımızın gerektirdiği niteliklere sahip bireyleri yetiştirme açısından son derece önemlidir.

Kaynaklar

- Akınoğlu, O. (2007). Öğretim Kuram ve Modelleri. (Editör: Şeref Tan). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bozdoğan, A. E. ve Altunçekiç, A. (2007). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 5e Öğretim Modelinin Kullanılabilirliği Hakkındaki Görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15 (2), 579-590.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Scotter, P. V., Powell, J. C., Westbrook, A., Landes, N. (2006). The BSCS 5E Instructional Model: Origins, Effectiveness, and Applications. Colorado: Colorado Springs.
- Carin, A., Bass, J. (2005). Teaching Science As Inquiry. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Çepni, S., Akdeniz, A., R. ve Keser, Ö., F. (2000). Fen Bilimleri Öğretiminde Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Uygun Örnek Rehber Materyallerin Geliştirilmesi, 19. Fizik Kongresi, 26-29 Eylül 2000, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (11), 47-64.
- Demirel, Ö. (2007a). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. (10. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007b). Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı. (12. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ekici, F. (2007). Yapılandırmacı Yaklaşım Uygun 5E Öğrenme Döngüsüne Göre Hazırlanan Ders Materyalinin Lise 3. sınıf Öğrencilerinin Yükseltgenme- İndirgenme Tepkimeleri ve Elektrokimya Konuları Anlamalarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, E. (2001). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gönen, S. ve Andaç, K. (2009). Gözden Geçirme Stratejisi İle Desteklenmiş Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Basınç Konusundaki Erişimlerine ve Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 28-40.
- Hoagland, M. A. (2000). Utilizing Constructivism in the History Classroom. Eric Document: ED482436.
- Kanlı, U. (2007). 7E Modeli Merkezli Laboratuvar Yaklaşımı ile Doğrulama Laboratuvar Yaklaşımlarının Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine ve Kavramsal Başarılarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (2), 383-402.
- Keser, Ö.F., 2003. Fizik Eğitimine Yönelik Bütünleştirici Bir Öğrenme Ortamı Tasarımı ve Uygulanması, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Lefoe, G. (1998). Creating Constructivist Learning Environments on the Web: The Challenge in Higher Education. <http://www.ascilite.org.au/conferences/wollongong98/asc98-pdf/lefoe00162.pdf>. Erişim Tarihi: 10/12/2009; 19:52.
- MEB, (2005). İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Müdürlüğü Basımevi.
- Özden, Y. (2000). Öğrenme ve Öğretme. (4. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). Eğitimde Yeni Değerler (Eğitimde Dönüşüm). (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özmen, H. (2002). Kimyasal Reaksiyonlar Ünitesindeki Kavramların Öğretimine Yönelik Rehber Materyal Geliştirilmesi ve Uygulanması. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Rita, C. R. (2002). Mentoring and Constructivism: Preparing Students with Disabilities for Careers in Science. Eric Document: ED465641.
- Sert, N. (2008). İlköğretim Programlarında Oluşturmacılık. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 4 (2), 291-316.
- Smerdan, B. A. ve Burkam, D. T. (1999). Access to constructivist and didactic teaching: Who gets it? Where is it practiced? Teachers College Record, 101 (1), 5.
- Sönmez, (2008). Eğitim Felsefesi. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Şentürk, C. (2009). Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık. Eğitim Dergisi, Sayı 23.
- Şentürk, C. ve Baş, G. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımında Eğitim Ve Sınıf Yönetimi. Eğitime Bakış Dergisi, Sayı 16.
- Titiz, O. (2005). Yeni Öğretim Sistemi. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Turgut, M. F., Baker, D., Cunningham, R. ve Piburn, M., (1997). İlköğretim Fen Öğretimi, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları, Ankara.
- Türker, H. H. (2009). Kuvvet Kavramına Yönelik 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Anamlı Öğrenmeye Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yurdakul B. (2007). Yapılandırmacılık. (Editör: Özcan Demirel). Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara: PegemA Yayıncılık.



Sınıf Yönetimi ve Yapılandırmacı Yaklaşım Araştırması

20. yüzyılın son 20 yılında yaygınlık kazanan yapılandırmacı yaklaşım, ülkemiz eğitim programlarında 2004 yılında ancak yer bulabilmiştir. Özünde bir bilgi teorisi olan yapılandırmacı yaklaşımın eğitime yansması “öğrenme” odağında gerçekleşmiştir. Her öğrencinin bilgiyi oluşturma sürecinin, tıpkı parmak izi gibi, kendisine özgü olduğunu savunan bu yaklaşım, doğrunun göreceli olduğunu savunmaktadır. Doğrunun ve bilginin göreceli olması, her bireyin kendisine özgü bir doğrusunun olduğunu gösterir. Bu anlayıştan yola çıkan yapılandırmacı yaklaşım, bireyler arasındaki her türlü farklılığın eğitim ve öğretim sürecinde kabul edilmesini ve sürecin işleyişinde dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımla yönetilen sınıflarda öğrencilere doğru ve geçerli bilginin verilmesi amaçlanmaz. Bunun yerine, uygun ortamlar hazırlanarak, bilginin oluşturulması işi öğrenciye bırakılır. Öğrenci tarafından oluşturulan bilginin anlamlı olması, günlük yaşama becerilerini geliştirmesi ve kalıcılığının yüksek olması beklenir.

Araştırmanın Problemi

Sınıf yönetiminde materyalist, pozitivist ve davranışçı paradigma doğrultusunda hazırlanan ve uygulanan eğitim programlarının uy-

gulanmasından vazgeçilerek, çoklu doğruları kabul eden, bireyler arası farklılıkların eğitim ortamında dikkate alınmasına vurgu yapan, bilginin oluşumunda nesnellikten ziyade öznelliğin olduğunu savunan yapılandırmacı yaklaşımın uygulamasına geçilmesinin sancılı olması beklenmektedir. Birbiriyle çelişen paradigmaları art arda uygulamanın güçlükleri vardır. Sınıf yönetiminde, birbirlerine zıt bakış açılara sahip olan davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini zayıflatması beklenmektedir. Bütün bu olumsuzluklara rağmen geçiş sürecinin tamamlanması ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak sınıf yönetimi becerilerini kazanmış olmaları beklenir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın ana amacı, öğretmenlerin sınıf yönetiminde yapılandırmacı yaklaşımı uygulayıp uygulamadıklarını belirlemektir. Bu ana amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımın temelinde yatan ilkeleri (varsayımları) kabul etmekte midir?

Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine uygun olarak

eğitim ve öğretim etkinliklerini planlamakta mıdır?

Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine uygun olarak eğitim ve öğretim etkinliklerini yürütmekte midir?

Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine uygun olarak eğitim ve öğretim etkinliklerini değerlendirmekte midir?

Araştırmanın Önemi

Yapılandırmacı yaklaşım, ülkemizde 2004 yılına kadar yürürlükte olan eğitim programlarının tamamen zıddı olan bir görüşe sahiptir. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin yapıldığı en temel birim olan sınıfların yönetiminde eski programların öngördüğü materyalist, pozitivist ve davranışçı bakış açısından yapılandırmacı yaklaşıma geçmenin sorunsuz olması beklenemez. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan programların uygulanmaya başlamasından bu yana yedi öğretim yılı geçmiş bulunmaktadır. Bu yedi yıllık süreç içerisinde öğretmenlerimizin yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda sınıf yönetme anlayış ve yeterliklerinde öngörülen gelişmeyi sağlayıp sağlamadıkları araştırma-ya değer görülmektedir.

Bulgu ve Değerlendirmeler

Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (EBSAM) tara-

findan, 17-28 Şubat 2010 tarihlerinde 12 ilde, 242 okulda ve 1532 öğretmenle yüz yüze yapılan “Sınıf Yönetimi ve Yapılandırma Yaklaşımı” araştırmasında; ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde yapılandırma yaklaşımı uygulama düzeyleri belirlenmeye çalışıldı.

Araştırmaya gönüllü olarak katkıda bulunan 1532 öğretmenin demografik özellikleri incelendiğinde kadınların erkeklerden, ilköğretimde görev yapanların ortaöğretimde görev yapanlardan ve mesleki deneyimi on yıldan yukarı olanların on yıldan düşük olanlardan daha fazla olduğu görülmektedir. İlköğretim okullarının sayı bakımından fazla olması ve öğretim süresinin ortaöğretime göre dört yıl daha uzun olmasından dolayı, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı ortaöğretimde görev yapanların iki katına yakındır.

Araştırmanın alt amaçları dikte alınarak, sonuçlar aşağıdaki başlıklar altında toplandı.

1. Yapılandırma Yaklaşımının Temelinde Yatan İlkelerin Benimsenmesi

Bilginin kaynağına yönelik varsayımlara katılım oranı sırasıyla şöyledir:

(1) “Birey doğuştan boş bir zihne sahiptir, yaşam süresi boyunca çevre ile etkileşimi sonucunda, tarihsel süreç içerisinde oluşan birikimli bilgiyi alır” önermesine katılım oranı %36,5’tir.

(2) “Birey tarihsel süreç içerisinde oluşan birikimli bilgiyi önce öğrenir daha sonra kendisi bu bilgiyi geliştirme sürecine katkı

sağlar” önermesine katılım oranı %49,6’dır.

(3) “Birey öğrenme sürecinde bilgiyi kendisi oluşturur” önermesine katılım oranı ise %13,9’dur.

Bu katılım oranları öğretmenlerin, yapılandırma yaklaşımının temelinde yatan bilginin öğrenme sürecinde birey tarafından aktif olarak oluşturulduğuna yeterince inanmadıklarını göstermektedir. Ortaöğretimde görev yapanlar ilköğretimde görev yapanlara, 1-5

pek çok farklı yorumu algılayabilir ve sonuçta kendi yorumunu oluşturabilir (Koç & Demirel, 2004). Anlam veya bilgiyi oluşturan kavramsal yapılar, her kullanıcının kendisi için yapmak zorunda olduğu yapılardır. Bu yapılar bireysel olduğundan, iki kişinin aynı yapıyı ürettiğini söylemek olanaksızdır (von Glasersfeld, 2007). Dykstra (2007), eğitim sistemini yeniden icat etmenin anahtarının, öğretmenlerin bilmenin doğasına ilişkin inançlarında yattığını ve bilmenin

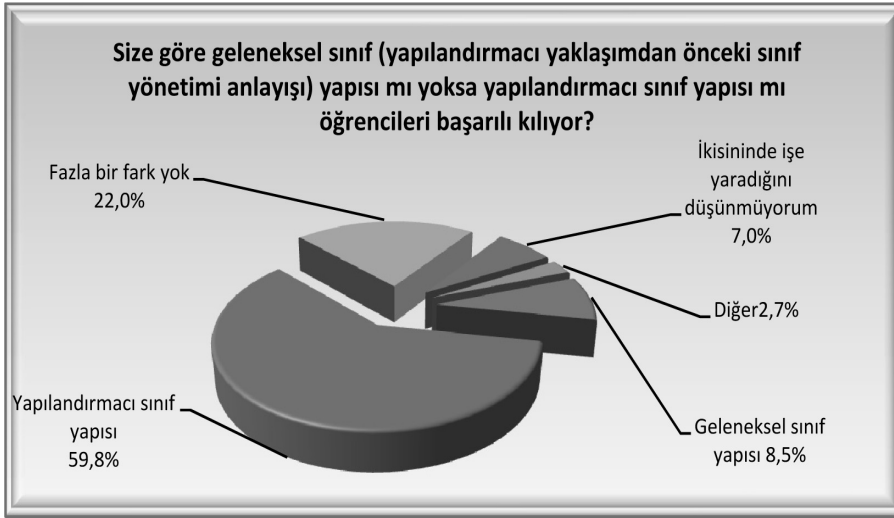


yıl arasında mesleki kıdeme sahip olanlar diğer gruplara nazaran üçüncü şıkka anlamlı düzeyde daha yüksek katılım sağlamaktadır.

Yapılandırma öğrenme yaklaşımının temelinde bilginin ya da anlamların dış dünyada bireyden bağımsız olarak var olmadığı ve edilgen olarak dışarıdan bireyin zihnine aktarıldığı tam tersine birey tarafından bizzat zihinde yapılandırıldığı görüşü yatmaktadır. (Yaşar, 1998’ den aktaran: Adıgüzel, 2009). Yukarıdaki seçeneklerden üçüncüsünde yer alan bu görüşe göre, gerçek bireyin zihninde olandan daha fazladır, birey gerçeği yapılandırır ve algılarına dayalı olarak bu gerçeği yorumlar. Yapılandırma yaklaşımına göre, birey

doğasına dair bir yeniden inceleme ve onun hakkındaki inanışlarda bir değişim olmaksızın, eğitim girişiminde büyük çaplı bir değişim gerçekleştiremeyeceğini ve kısır döngüde kalınacağını ileri sürmektedir. Bu açıdan, yapılandırma yaklaşımının temelinde yatan temel varsayımları benimsemeyen öğretmenlerin bu yaklaşımı hakıyla uygulamasının mümkün olduğunu söylemek oldukça güçtür.

Geleneksel sınıf yapısının mı yoksa yapılandırma sınıf yapısının mı öğrencileri başarılı kıldığına ilişkin öğretmen görüşleri, %8,5 “geleneksel sınıf yapısı”, %59,8 “yapılandırma sınıf yapısı”, %21,5 “fazla bir fark yok”, %7 “ikisinin de işe yaradığını düşün-



müyorum” ve %2,7 “diğer” şeklindedir. İlköğretim öğretmenleri, ortaöğretim öğretmenlerine nazaran yapılandırmacı sınıf yapısının öğrencileri başarılı kıldığına daha fazla inanmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım, geleneksel yaklaşımın üzerinde yeterince durmadığı öğrencilere bilgi aktarma yerine onlara “öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenme” yeterliliğini kazandırmayı amaçlayan eğitim süreci, öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme, yorumlama, veriler arasında ilişki kurma, sınıflama, sıralama gibi becerileri kazandırmayı amaç edinir (Demirtaş, 2010). Yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenler tarafından benimsenmesinin, uygulamada görülebilecek aksaklıkların zamanla düzelmesine olanak sağlaması beklenir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde yatan bilginin doğasına ilişkin görüşü yeterince benimsemeyen öğretmenlerin, yapılandırmacı sınıf yönetimini geleneksel sınıf yönetimine tercih etmeleri şaşırtıcı bir bulgudur. Bu çelişki, öğretmenlerin yapılandırmacılığın felsefesini bilmemelerine bağlanabilir. Öğretmenlerin uygulamada yapılandırmacı yaklaşımı uygu-

laması, bu yaklaşımın temelinde yatan varsayımlardan haberdar olmasını olanaklı kılabilir.

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya yardımcı olduğu varsayımına, katılımcı öğretmenlerin 57,2’si “tamamen” ve “çoğunlukla” düzeyinde katılmaktadır. Buna karşılık, katılımcıların sadece %11,1’i bu varsayımına “çok az” ve “hiç” düzeylerinde katılmaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın öğrenciye sorumluluklarını yüklemeye bilinci kazandırdığına inanma düzeyleri oldukça yüksektir. Koç ve Demirel (2004)’e göre, yapılandırmacı sınıflarda öğrencinin kendi öğrenmesinde sorumluluk alması ve öğrencilerin düşünme beceri-

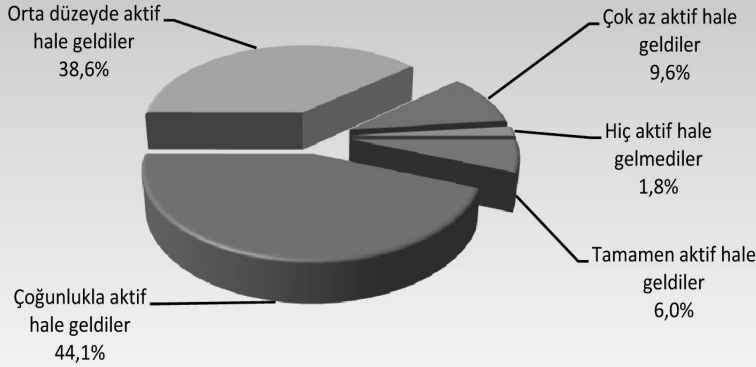
lerinin geliştirilmesi hedeflenir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %83,5’inin yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasıyla öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sürdürdüğüne “orta” ve daha yüksek düzeylerde katılması, bu varsayımın yüksek düzeyde kabul gördüğünün bir göstergesidir.

Öğrenciler, düşünceye dalmayı, düşünceyi dönüştürmek için tartışmayı ve düşüncelerini nasıl değiştireceklerini ve geliştireceklerini bilemezler. Çocukların kendi düşünceleri üzerinde nasıl düşüncelerini öğrenmeye, inançlarını nasıl sorgulayacakları konusunda yöntem, yeni bilgi elde etmek için alternatif yollara ihtiyaçları vardır ve bu durum öğrenmeyi öğrenmenin önkoşuludur. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini başlatabilmeleri için başkalarının yardımına ihtiyaçları vardır (Aydın, 2007: 59). Bu bağlamda öğretmen, öğrencinin öğrenmesini başlatma ve sürdürmesinde ihtiyaç duyacağı kolaylaştırıcı kişi olarak düşünülmektedir.

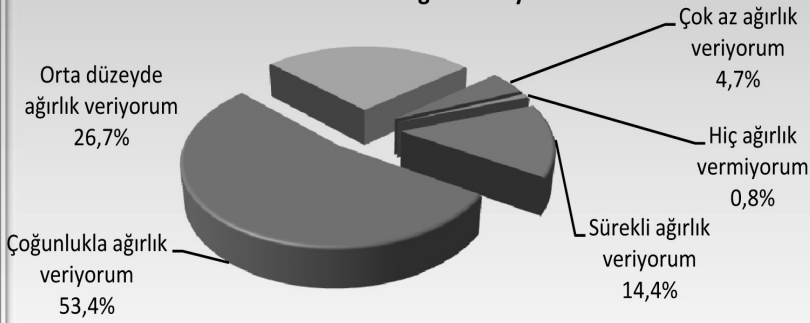
Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencileri öğrenme sürecinde aktif hale getirdiğine, katılımcıların %88,8’i orta ve daha üst düzeylerde katılım sağlamaktadır. Bununla birlikte, ilköğretimde görev yapan



Yapılandırmacı yaklaşımla öğrenciler öğrenme sürecinde ne derecede aktif hale geldiler?



Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencinin düşünme, anlama, ilişkilendirme, sorgulama, sorun çözme, analiz, sentez yapma gibi zihinsel becerilerini geliştirmeye ne derecede ağırlık veriyorsunuz?



öğretmenlerin katılımları, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olmuştur. Gelişim dönemleri göz önüne alındığında, ilköğretim çağındaki öğrencilerin fiziksel yönden aktif olma düzeylerinin ortaöğretim çağındakilere oranla daha fazla olması beklenmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin algılarının bilişsel-zihinsel etkinlikten daha çok fiziksel etkinlik kaynaklı olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin düşünme, anlama, ilişkilendirme, sorgulama, sorun çözme, analiz, sentez yapma gibi zihinsel becerilerini geliştirmeyi, öğretmenlerin %67,8'i sürekli ve çoğunlukla düzeylerinde, %4,7'si

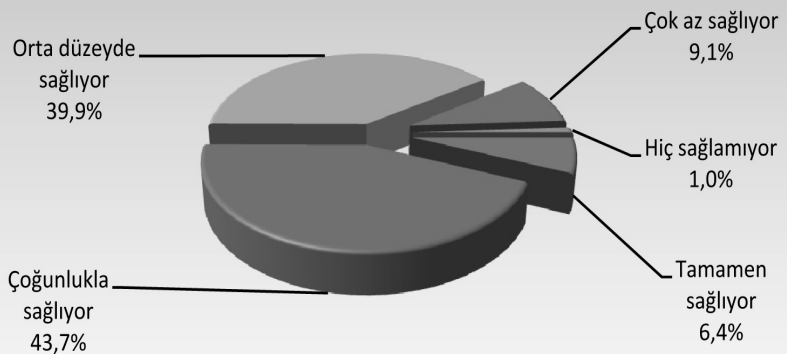
çok az düzeyde hedeflediğini, %0,8'i ise hiç hedeflemediğini ifade etmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin katılımı ortaöğretim öğretmenlerine nazaran daha yüksektir. Diğer yandan, 1-5 yıl arası mesleki

kıdeme sahip öğretmenlerin katılımı en düşük iken, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin katılımı en yüksek düzeyde olmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireyin eleştirel düşünme, sorgulama, problem çözme, girişimci olma ve karar verme becerilerinin geliştirilmesini ön plana çıkarır. Yapılandırmacı sınıf ortamında öğretim, etkin öğrenmeyi destekleyen bilişsel üst düzey becerilerin kullanılmasına olanak sağlayan işbirlikçi çalışmaya ve paylaşma, probleme dayalı etkinliklere, sorgulamaya, araştırmaya, tartışmaya yer veren gerçek etkinliklerle yürütülmelidir. Paylaşım ve tartışmaların amacı, mevcut bilgilerin yansıtma yöntemiyle paylaşılmasını sağlamak, yeni bilgilerin oluşturulmasını, yani kavramsal farklılığın oluşturulmasını kolaylaştırmaktır (Çubukçu, 2010). Bütün bu üst düzey becerilere sahip olan öğrencilerin ezber dayalı bir öğrenme anlayışına sahip olduklarını söylemek mümkün değildir.

Öğretmenlerin %50,1'i yapılandırmacılığın uygulanmasının, öğrencilerin birincil bilgi kaynaklarına ulaşmasını tamamen ve çoğunlukla, %9,1'i çok az düzeyde sağladığı ve %1'i hiç sağlamadı-

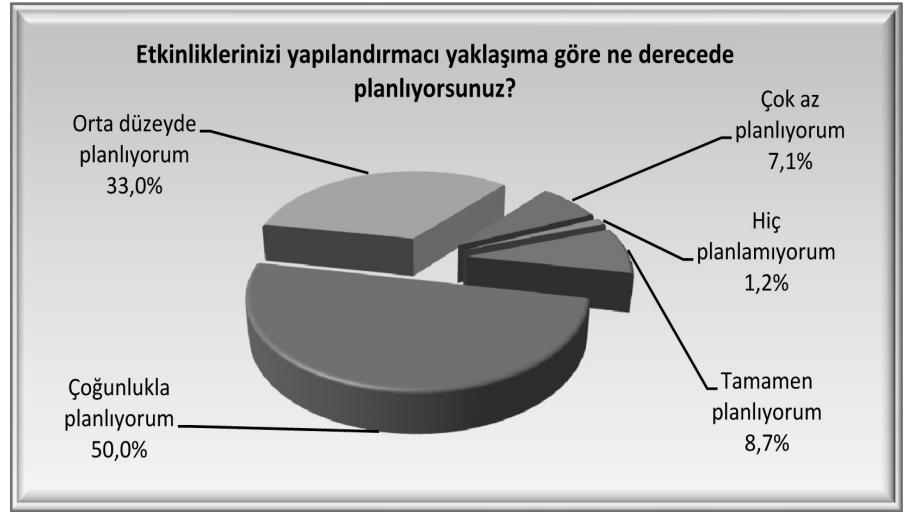
Sizce yapılandırmacılığın uygulanması, öğrencilerin birincil bilgi kaynaklarına ulaşmasını ne derecede sağlıyor?



ği görüşündedir. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin birincil bilgi kaynaklarına ulaşmasını sağladığına ilköğretim öğretmenleri, ortaöğretim öğretmenlerinden daha fazla inanmaktadır. Oysa ortaöğretim öğrencilerinin birincil bilgi kaynaklarına ulaşması daha kolay olabilir. Bu konuda, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin daha fazla çaba göstermeleri beklenir.

2. Eğitim-Öğretim Etkinliklerinin Planlanması

Öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşımla birlikte sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde rol almadıklarına yönelik öğretmen görüşleri, %81,5'i orta ve daha yüksek düzeylerde gerçekleşmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin katılım düzeyleri, ortaöğretimde görev yapanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan programların ilköğretim okullarında ortaöğretim okullarından üç yıl daha önce başlamasının, bu bulgunun elde edilmesinde etkili olduğu söylenebilir.



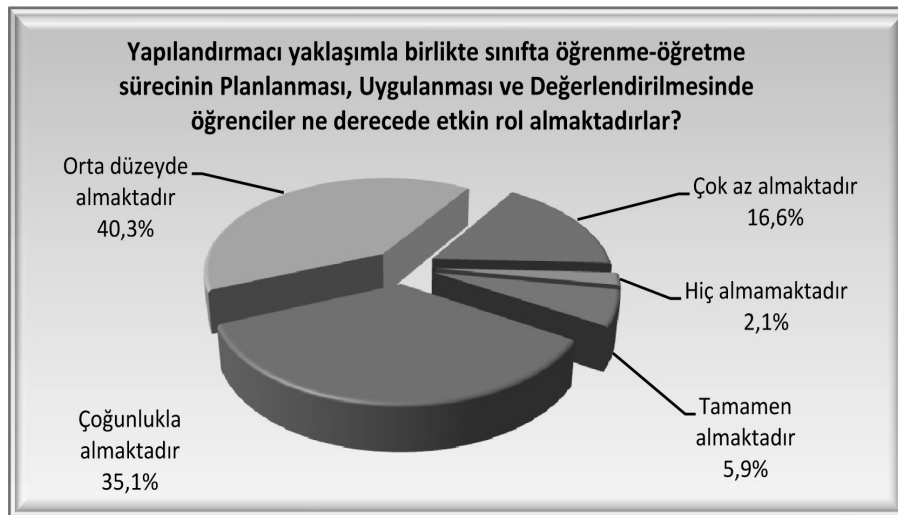
Eğitim programının merkezinde öğrenenin olması; öğrenme hedeflerinin sürece dayalı ve üst düzey öğrenmeye yönelik belirlenmesini, öğrenme içeriğinin öğrencilerin ilgilerine dayalı ve gerçek yaşamla bağlantılı olmasını, öğrenme-öğretme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenenlerle birlikte planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini gerektirmektedir (Koç ve Demirel, 2004). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli bir eğitim sistemi öngördüğünden planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin tamamında öğrencilerin katılımı sağlanır.

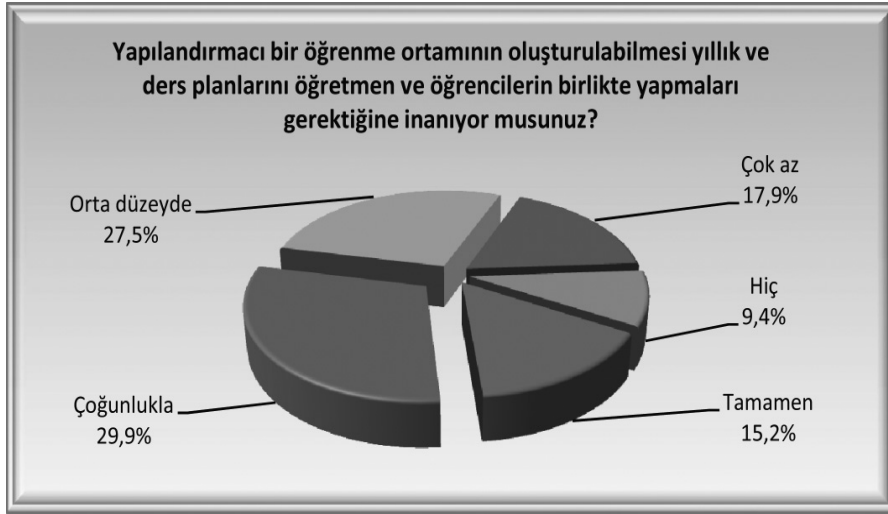
Etkinliklerin yapılandırmacı

yaklaşıma göre planlandığına öğretmenlerin %58,7'si "tamamen" ve "çoğunlukla" düzeylerinde katılırken, hiç katılmayan ya da çok az katılanların oranı %8,3 düzeyinde kalmaktadır. Bununla birlikte, ilköğretimdeki öğretmenler, ortaöğretimdeki öğretmenlere nazaran etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşıma göre planlandığını daha fazla düşünmektedir.

Öğretmenlerin %72,6'sı yıllık ve ders planlarının öğrencilerle birlikte yapılması gerektiğine orta ve daha üst düzeylerde, %17,9'u çok az düzeyde inanırken; %9,4'ü ise hiç inanmamaktadır. Erkek öğretmenler, yapılandırmacı bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için, bayan öğretmenlere nazaran, yıllık ve ders planlarını öğrencilerle birlikte yapmaları gerektiğine daha fazla inanmaktadır.

İyi bir planın, sınıf etkinlikleri içinde amaçlara en uygun olanını seçip çeşitlendirmesi beklenir (Başar, 2006) ve derslerin yapılandırmacı bir yaklaşımla işlenebilmesi için, öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamını birlikte planlamalarına ihtiyaç duyulur. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak oluşturulan bir





öğrenme ortamı; öğrenci merkezli, demokratik, esnek özellikler gösterecek tarzda planlanır. Planlamada, öğrencinin ön öğrenmeleri ve yaşantıları dikkate alınarak, yeni

bilgileri nasıl öğrenebilecekleri dikkate alınır. Öğretmen, planları, seçenekli ve esnek olmasına özen göstererek, öğrencilerle birlikte hazırlar ve geliştirir (Sönmez, 2007).

3. Eğitim-Öğretim Etkinliklerinin Yürütülmesi

Katılımcı öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerini yapılandırmacı yaklaşıma göre yürütüp yürütmediklerine yönelik sorulara verdikleri yanıtlar birbirine benzerlikler göstermektedir. Tablo 1’de, bu yönde sorulan sorulara, öğretmenlerin katılım düzeylerine ve bağımsız değişkenler olan cinsiyet, görev yapılan kurum ve mesleki kıdem açısından karşılaşılan anlamlı farklılıklara yer verilmektedir.

Tablo 1’de yer alan sorular dışında öğretmenlere iki soru daha yöneltilmiştir. Bu sorulardan ilki,

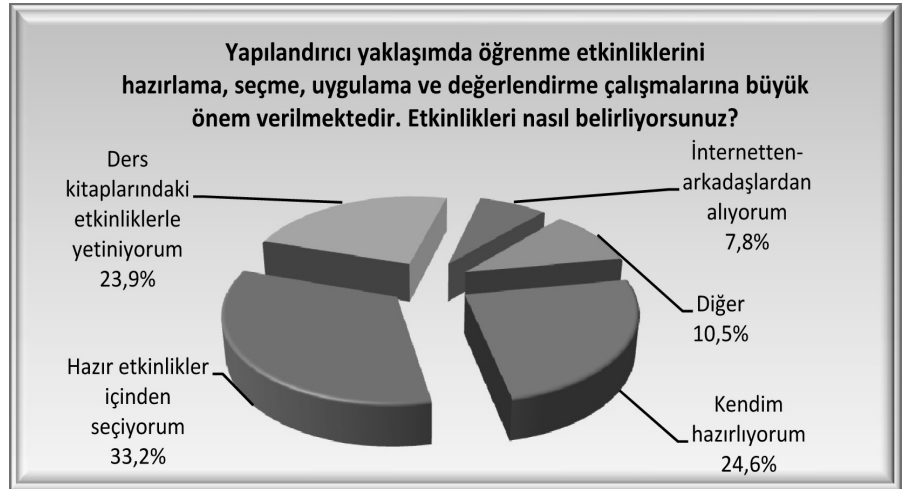
Tablo 1.
Sınıf Yönetiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanması

Soru	Katılım Düzeyi		Aralarında Anlamlı Görüş Farklılığı Olan Gruplar
	“Tamamen” “Çoğunlukla”	“Çok Az” “Hiç”	
Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyip uyguluyor musunuz?	%72	%5,7	1) İlköğretim > Ortaöğretim 2) 1-5 yıl < diğerleri
Yıllık planları ve ders planlarını hazırlamada ve sınıf içi etkinlikleri düzenlenmede öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları (cinsiyet, gelişim düzeyi, ilgiler, beklentiler, ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik durumu, vb) ne derecede dikkate alıyorsunuz?	%64,4	%9,1	1) Bayan > erkek 2) 6-10 > diğerleri
Yapılandırmacı yaklaşımın size yüklemiş olduğu “öğrencilerin bireysel gereksinimlerini ve yeterliklerini dikkate alma” sorumluluğunu ne derecede gerçekleştiriyorsunuz?	%63,7	%6,3	1) İlköğretim > Ortaöğretim 2) 1-5 yıl > diğerleri
Sınıf yönetiminde demokratik ve katılımcı yaklaşımı ne derecede uyguluyorsunuz?	%78,7	%3,5	1) İlköğretim > Ortaöğretim 2) Bayan > Erkek
Yapılandırmacılığın gerektirdiği eğitim ve öğretim etkinlikleri için gerekli olan ders materyallerini ne derecede temin ediyorsunuz?	%32,6	23,7	1) Bayan > Erkek 2) Mesleki kıdem arttıkça katılım artmakta
Eğitim ve öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde farklı strateji, yöntem ve teknikleri ne derecede kullanıyorsunuz?	%45,7	7,1	1) İlköğretim > Ortaöğretim 2) 11 yıl ve üstü > 1-10 yıl
Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme etkinlikleri öğrenci merkezli yürütülmelidir. Bu anlayışı sınıflarda ne derecede uyguluyorsunuz?	%48,2	%7,8	1) İlköğretim > Ortaöğretim 2) 11 yıl ve üstü > 1-10 yıl

Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrencinin düşünme, anlama, ilişkilendirme, sorgulama, sorun çözme, analiz, sentez yapma gibi zihinsel becerilerini geliştirmeye ne derecede ağırlık veriyorsunuz?	%68,8	%5,5	1) İlköğretim > Ortaöğretim 2) 11-yıl > diğerleri
Yapılandırıcı öğretmen, öğrencilerin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla “Bu konuda ne düşünüyorsunuz? Bu konuda bildikleriniz nelerdir? Neden böyle düşünüyorsunuz? Bu sonuca nasıl ulaştınız?” gibi açıklama gerektiren sorular sorar. Öğrencilerin “Evet”, “Hayır” gibi kısa cevap vermelerini istemez. Bu anlayışı sınıfınızda ne derecede uyguluyorsunuz?	%80,2	%5,3	1) Bayan > Erkek 2) İlköğretim > Ortaöğretim 3) 11-15 yıl > diğerleri
Sınıfınızda sorgulama, tartışma, sorun çözme, beyin fırtınası, zihin haritası, altı şapkalı düşünme, balık kılıcı, drama... gibi yapılandırıcı yaklaşımın üzerinde durduğu teknikleri ne derecede uyguluyorsunuz?	46,3	%10,7	1) İlköğretim > Ortaöğretim
Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenciler arasında etkileşimi ve iletişimi sağlamak amacıyla işbirlikli öğrenmeye ağırlık verilir. Sınıfınızda işbirlikli öğrenmeye ne derecede ağırlık veriyorsunuz?	%62,8	%6,7	1) Mesleki kıdem arttıkça katılım artmakta
Öğretmenin süre kullanımını olumsuz yönde etkileyen unsurlar olarak derse geç gelme, yoklama yapma, kitap, kaynak vb. arama, ders dışı konuşmalar, dersin sık sık bölünmesi gibi durumlara ne derecede dikkat ediyorsunuz?	%82,5	%2,7	1) Bayan > Erkek 2) İlköğretim > Ortaöğretim 3) 1-1 yıl > diğerleri

“Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme etkinliklerini hazırlama, seçme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarına büyük önem verilmektedir. Etkinlikleri nasıl belirliyorsunuz?” sorusudur. Bu soruya öğretmenlerin %24,6’sı etkinlikleri kendilerinin belirlediğini, %33,2’si hazır etkinlikler içinden seçim yaptığını, %23,9’u ders kitaplarındaki etkinliklerle yetindiğini, %7,8’i internetten ya da arkadaşlarından etkinlikleri temin ettiğini belirtirken, %10,5’i ise “diğer” (“diğer” diyenler hepsinden yararlandığını ifade etmiştir) şekilde belirlediğini dile getirmiştir.

İkinci soru ise, “Sınıfınızda öğrencileri hangi oturma düzenine göre yerleştiriyorsunuz?” şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlarda, öğretmenlerin %69,1’i sınıfta öğrencileri geleneksel oturma düzenine, %18,2’si bireysel oturma düzenine, %8,1’i küme düzenine ve %4,6’sı yuvarlak oturma düze-



nine göre oturttukları belirlenmiştir.

Sınıf yönetiminde yapılandırıcı yaklaşımın uygulanmasına yönelik sorulara verilen yanıtlar ele alınıp incelendiğinde;

- ▶ Öğretmenler sınıf yönetiminde yapılandırıcı yaklaşımı tamamen ya da çoğunlukla uyguladıkları görüşündedir.
- ▶ Bayanlar erkeklere oranla yapılandırıcı yaklaşımı daha fazla uyguladıkları görüşündedir.
- ▶ İlköğretim öğretmenleri, ortaöğretimdeki öğretmenlere oranla yapılandırıcı yaklaşımı daha fazla uyguladıkları görüşündedir.
- ▶ 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanlar, 1-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olanlara oranla yapılandırıcı yaklaşımı daha fazla uyguladıkları görüşündedir.
- ▶ Sınıfta uygulanacak etkinliği kendisi belirleyen öğretmenler, bütün öğretmenlerin ancak dörtte birini oluşturmaktadır.
- ▶ Öğretmenlerin dörtte üçüne yakını öğrencileri geleneksel oturma düzenine göre oturtmaktadır.

Bayan öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımı erkeklere oranla daha fazla benimsemeleri ve uygulamaları, onların yeniliğe daha açık oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte Türk toplumunun ataerkil olması, kadınların kendilerinden beklenenlere uygun davranmasını gerektirmektedir. Genel olan bu toplumsal özelliğin meslek hayatında orta çıktığı yorumu da rahatlıkla yapılabilir.

Yapılandırıcı yaklaşım, ilköğretim okullarında 2004-2005 öğretim yılından itibaren uygu-

lanmaya; ortaöğretim kurumlarında ise üç yıl sonra uygulanmaya başlanmıştır. Yapılandırıcılığın ilköğretimde daha uzun süredir okutulmakta olması, ilköğretim öğretmenlerinin bu yaklaşımı daha fazla benimsemelerine ve uygulamalarına neden olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan öğretmenlerin hizmette geçirdikleri süre arttıkça, yapılandırıcı yaklaşımın benimsenme ve uygulanma düzeyinin de artması farklı şekillerde yorumlanabilir. Mesleki kıdemin artmasıyla değişime ayak uydurmanın zorlaşması beklenir. Oysa kıdemle birlikte yapılandırıcılığı benimseme ve uygulama da artmaktadır. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik içerisinde olmaları ve kendilerinden beklenenleri sorgulamadan uygulamaları söz konusu olabilir.

Yapılandırıcı sınıf yönetimi yaklaşımı, gelişen ve değişen koşullara uyum sağlayan, bilgiyi doğrudan alan değil, bilgiyi yapılandıran, kullanan, üreten, araştırmacı, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, sorun çözebilen, sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesi sorumluluğunu öğretmene yüklemektedir (Adıgüzel, 2009).

Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımında eğitim ortamları bilginin aktarıldığı bir yer değil, öğrenmenin öğrenci etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların ve araştırmaların yapıldığı, düşünme, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir yer olarak tasarlanır. Yapılandırıcı öğrenme ortamları, bireylerin öğrenmeyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Böylece bireyler, daha önceki öğrenmelerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeç-

rek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Adıgüzel, 2009).

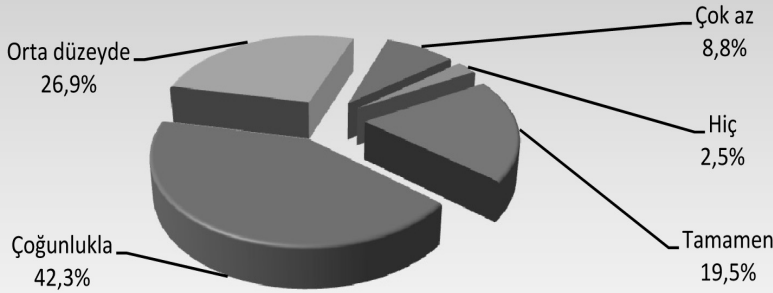
Julyan ve Duckworth, hakkında soru sorulan olayın öğrencilere ilginç gelmesini, zamanını harcamaya ve üzerinde durmaya değer olmasını en önemli nokta olarak görmekte dirler. Öğretmenler, öğrencilerin yorumlarını dikkatle dinlemeli, her öğrencinin sorularına, anlamadıkları noktalara ve kafa karışıklıklarına ayrı özel bir ilgi göstermelidir. Öğretmen, öğrencilerin anlattıklarını ciddiye aldığı sürece, sınıftaki görüş farklılıklarını herkese aynı saygıyı göstererek eşit oranda dikkate almalıdır. Öğretmen, çelişkilere ve şaşırtıcı noktalara odaklanarak, fikirlerin karmaşık, zaman harcamaya ve dikkate almaya değer olduğunu ve her öğrencinin ilginç fikirleri ortaya koyma yeteneğine sahip olduğunu görüşünü kabul ettirir (Julyan & Duckworth, 2007: 84).

Yapılandırıcı eğitim programcılarının çoğu işbirliğine dayalı öğrenme, problem çözmeye dayalı öğrenme ve keşfe dayalı öğrenmeyi vurgulayan Vygotsky'nin kuramına ağırlık vermektedirler (Tynjala, 1999'dan akt. Koç ve Demirel, 2004).

4. Eğitim-Öğretim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

Katılımcıların %61,8'i yapılandırıcı öğretim sürecini değerlendirmek için geleneksel yaklaşımların yanında otantik değerlendirme yaklaşımlarını da "tamamen" ve "çoğunlukla" düzeylerinde, %8,8'i "çok az" düzeyinde kullanmaları gerektiğini ifade ederken, %2,5'i ise hiç gerekmediğini düşünmektedir. Ortaöğretim öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerine,

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim sürecini değerlendirmek için geleneksel yaklaşımlar yanında otantik değerlendirme (günlük tutma, otobiyografi, biyografi vb) yaklaşımlarını da kullanmaları gerektiğini ne derecede düşünüyorsunuz?



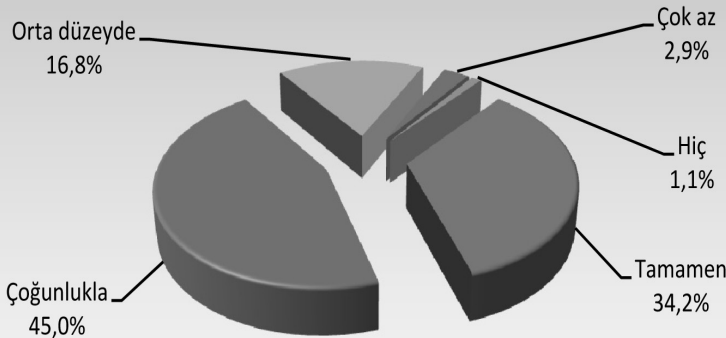
1-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere nazaran daha fazla geleneksel yaklaşımların yanında otantik değerlendirme yaklaşımların da kullanılması gerektiğini düşünmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin %79,2'si öğrencilerin performanslarını değerlendirmek için sonuç kadar, öğretim sürecini de göz önüne almanın "tamamen" ve "çoğunlukla" gerektiğini düşünmektedir. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere, ilköğretim öğretmenleri ortaöğretim öğretmenlerine nazaran daha fazla, öğrencilerin performanslarını değerlendirmek

için sonuç kadar, öğretim sürecini de göz önüne almaları gerektiğini düşünüyor. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılı azaldıkça, öğretim sürecini de göz önüne almaları gerektiği düşüncesi artmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin %48'8'i değerlendirme sürecine öğrenci ve ailesini "sürekli" ve "çoğunlukla" kattığını, %11,8'i "çok az" kattığını, %3,7'si ise hiç katmadığını ifade etmektedir. İlköğretim öğretmenleri ortaöğretim öğretmenlerine, 11-15 yıl mesleki kıdemi olanlar diğer gruplara nazaran öğrenciyi ve ailesini değerlendirme sürecine daha fazla katmaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını değerlendirmek için sonuç kadar, öğretim sürecini de göz önüne almaları gerektiğini ne derecede düşünüyorsunuz?

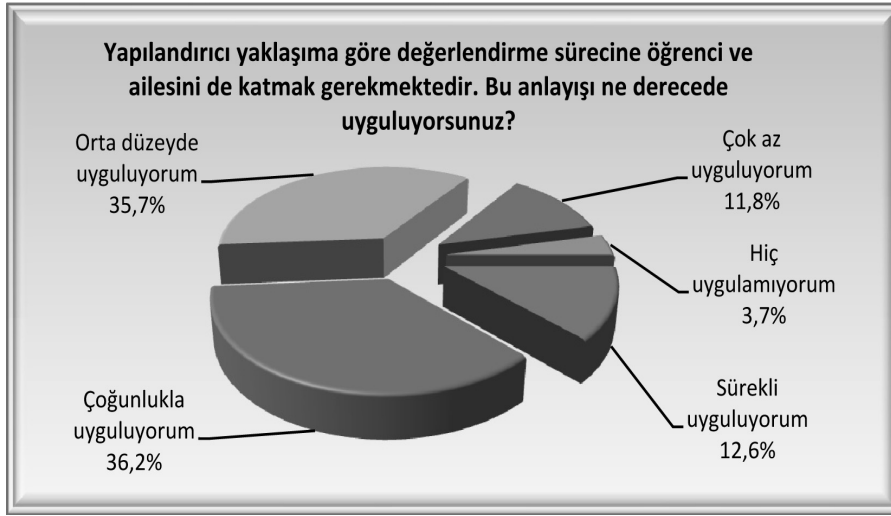


Bu kapsamda şu öneriler sunulmaktadır:

Öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımın temelinde yatan bilginin öğrenme sürecinde birey tarafından aktif olarak oluşturulduğuna yeterince inandırmadıkları görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde yatan varsayımları benimsemeyen öğretmenlerin bu yaklaşımı hakkında uygulamasının mümkün olduğunu söylemek güçtür. Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik verilen hizmetçi eğitimlerin yeterli olmadığı ve bu eğitimlerin yapılandırmacı yaklaşımın temelinde yatan ilkeler başta olmak üzere, iyice benimsetilerek verilmesi gerekmektedir. Genel anlamda, yapılandırmacı yaklaşımın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında ilköğretim öğretmenlerinin ortaöğretim öğretmenlerine, 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin de diğer öğretmenlere nazaran daha fazla aktif oldukları ortaya çıkmaktadır. Hizmetçi eğitimlerde bunlar göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımın ve temelinde yatan ilkelerin öğretmenler tarafından benimsenmesi, uygulamada görülebilecek aksaklıkların zamanla daha hızlı bir şekilde düzelmesine imkan sağlayacaktır.

Ortaöğretim öğrencilerinin birincil bilgi kaynaklarına ulaşmasını daha fazla sağlamak için, ortaöğretim öğretmenlerinin daha çok çaba göstermeleri gerekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli bir eğitim sistemi öngördüğünden, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin tamamında öğrencilerin ka-



tılımı sağlanmalıdır. Ortaöğretim öğretmenleri tarafından eğitim-öğretim etkinliklerinin yapılandırıcı yaklaşıma göre planlanmasına daha fazla ağırlık verilmelidir.

Eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde yapılandırıcılığın gerektirdiği ders materyallerinin okullarda yetersiz kaldığı görülmektedir. Ders materyallerinin yeterli hale getirilmesi, öğretmenlerin farklı strateji, yöntem ve tekniklere ağırlık vermesi ve aktif olarak uygulaması; bununla birlikte, öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini daha fazla öğrenci merkezli yürütmeleri beklenmektedir.

Eğitim-öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin, geleneksel yaklaşımların yanında otantik değerlendirme yaklaşımlarına da ağırlık vermesi, değerlendirme sürecine öğrenci ve ailesini de katması gerekmektedir.

Öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımla ilgili görüşleri ise; yapılandırıcı yaklaşımın oturması ve uygulanması için öncelikle sınav sisteminin değişmesi gerektiği, öğrencilerin hazır olmadığı, ailelerin yeteri kadar bilinçli olmadığı,

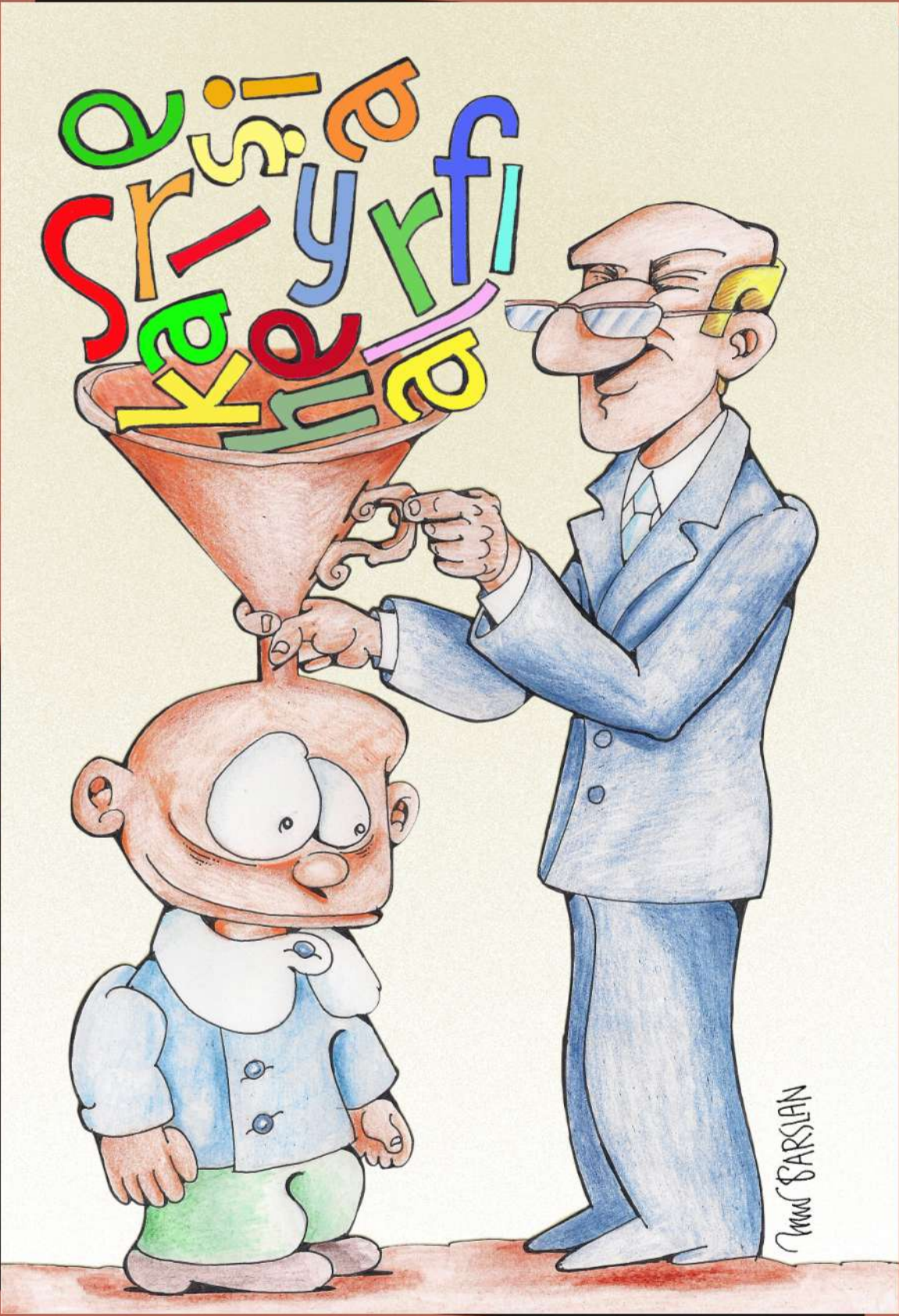
araç-gereçlerin, fiziki şartların ve altyapının yeterli düzeye ulaşması gerektiği, öğrencilerin ders yükünün azaltılması gerektiği, sınıf mevcutlarının düşürülmesi gerektiği, ödevlerin öğrencilerin kapasitesini aştığı ve veliye ödev olarak gittiği, SBS'nin öğrencileri ezberle yönlendirdiği, ailelerin sosyal ve ekonomik şartlarının da yapılandırıcı eğitimi olumsuz etkilediği şeklindedir.

Sonuç olarak, sınıf yönetiminde yapılandırıcı yaklaşımın tamamen ve sürekli uygulanır hale gelebilmesi için Bakanlığın; okullar için gerekli olan altyapıyı oluşturması, araç-gereç ve donanım eksikliklerini gidermesi, sınıf mevcutlarını düşürmesi, öğretmenlere hizmetiçi kurslar, ailelere ise seminerler vermesi, sınavları bu yaklaşıma göre düzenlemesi ya da tamamen kaldırması gerekmektedir.

Öğretmenlerin bu yaklaşımı tam anlamıyla benimsemesi ve her yönüyle uygulaması, yapılandırıcılığın hedeflenen amaca ulaşmasını sağlayacaktır. Bu yaklaşımla öğrenciler, sınav endeksli ezbercilikten kurtulacak ve bilgiyi, öğrenme sürecinde kendiler oluşturacaktır.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 9, Sayı 17, 77- 94.
- Aydın, H. (2007). Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırıcılık. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başar, H. (2006). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. (2010). Yapılandırıcı Yaklaşıma Göre Sınıf Yönetimi, Eğitime Bakış Dergisi, Sayı 6 (16): 37-40.
- Demirel, Ö. (1999). Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2010). Yapılandırıcı Yaklaşım ve Sınıf Yönetimi, Eğitime Bakış Dergisi, Sayı 6 (16): 41-45.
- Dykstra, Dewey I. Jr. (2007). Üniversite Öğrencilerine Temel Fizik öğretimi. (İçinde: Constructivism Yapılandırıcılık: Teori Perspektifler ve Uygulama , Edit. Fosnot, C. T., Çeviri Editörü: Soner Durmuş).ss: 255-281, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Fosnot, Catherine Twomey (2007). Öğretmenler oluşturmaları inşa ediyorlar: Oluşturmacı öğretim/ öğretmen hazırlama projesi. (İçinde: Constructivism Yapılandırıcılık: Teori Perspektifler ve Uygulama , Edit. Fosnot, C. T., Çeviri Editörü: Soner Durmuş). ss: 303-315, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Fosnot, C. T. & Perry, R. S. (2007). Yapılandırıcılık: Psikolojik Bir Öğrenme Teorisi. (İçinde: Constructivism Yapılandırıcılık: Teori Perspektifler ve Uygulama, Edit. Fosnot, C. T., Çeviri Editörü: Soner Durmuş).ss: 9-42, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Julian, C. & Duckworth, E. (2007). Fen Öğretimi Ve Öğrenimine Oluşturmacı Bir Perspektif. (İçinde: Constructivism Yapılandırıcılık: Teori Perspektifler ve Uygulama, Edit. Fosnot, C. T., Çeviri Editörü: Soner Durmuş). ss: 67-86, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koç, G. & Demirel, M. (2004). Davranışlıktan Yapılandırıcılığa: Eğitimde Yeni Bir
- Sönmez, V. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- von Glasersfeld, E. (2007). Giriş: Oluşturmacılığın yansımaları. (İçinde: Constructivism Yapılandırıcılık: Teori Perspektifler ve Uygulama, Edit. Fosnot, C. T., Çeviri Editörü: Soner Durmuş). ss: 1-8, Ankara: Nobel Yayıncılık.

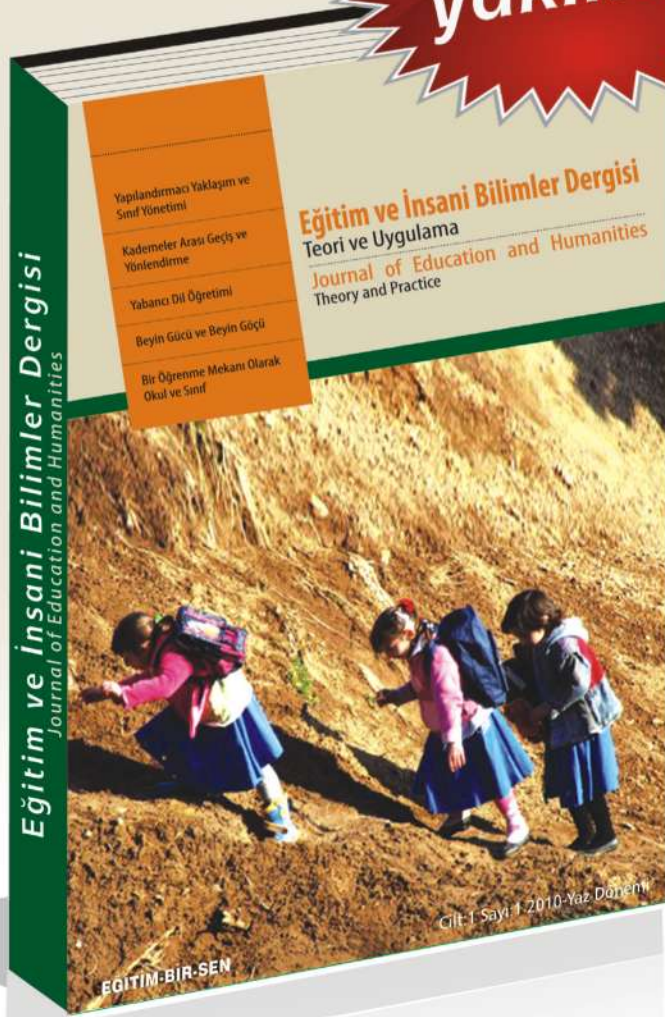


Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

çok
yakında



EGİTİM-BİR-SEN