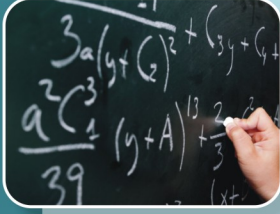


EĞİTİM BAKIŞ

EĞİTİM-ÖĞRETİM VE BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ



Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımla Gelen Yenilikler

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ



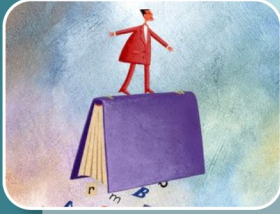
Neyi, Niçin Yapılandıracağız?

Doç. Dr. Ali ÖZEL
Yrd. Doç. Dr. Nida BAYINDIR



Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü

Doç. Dr. Burhan AKPINAR



Yapılandırmacılık: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi İçin Tehdit mi Yoksa Fırsat mı?

Doç. Dr. Halit EV



Sosyal Yapılandırmacılığın Penceresinden Öğrencilerin Davranışlarının Yönetimi

Doç. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ
Uzm. Eyüp BEKMEZCİ



EĞİTİM-BİR-SEN

Yapılandırmacı Yaklaşım

Eğitimde uzun yıllar, "Eğitim; kişide istendik davranışlar meydana getirme sürecidir" afilli tanımlamasıyla da itiraf ettiğimiz üzere eğitim yoluyla eğitim çağındaki insanımızı eğip bükerek biçimlendirmeye, belli davranışları sergileyen mekanik unsurlar meydana getirmeye uğraştık. Bu süreçten geçirdiğimiz bireylerin ülkemiz ve insanımıza yönelik beklentilerimizi yerine getirmesini arzuladık.

Eğitimde yaslandığımız paradigmanın, harcadığımız emek, zaman ve imkâna değecek neticeler vermediğini fark edince arayış içerisine girdik, dünyadaki eğitim anlayışlarını incelemeye, bunlardan nasıl yararlanacağımızı araştırmaya başladık.

2004-2005 öğretim yılından itibaren öğretim programlarımızı yapılandırmacılık esasına dayandırarak ördük ve davranışçı modelle yetişen öğretmenlerimizden yapılandırmacı yaklaşım ışığında öğretim uygulamaları gerçekleştirmelerini istedik.

Eğitime Bakış, bu sayısında yapılandırmacı yaklaşımın eğitim camiasında tam manasıyla anlaşılammış olması dolayısıyla bu konuyu irdeleyen yazılarla karşınıza çıkıyor.

Bu sayımızda, Prof. Dr. Firdevs Güneş'in "Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımla Gelen Yenilikler", Doç. Dr. Ali Özel ve Yrd. Doç. Dr. Nida Bayındır'ın "Neyi, Niçin Yapılandıracağız?", Doç. Dr. Burhan Akpınar'ın "Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü", Doç. Dr. Halit Ev'in "Yapılandırmacılık: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İçin Tehdit mi Yoksa Fırsat mı?", Doç. Dr. Abbas Türnüklü ve Eyüp Bekmezci'nin "Sosyal Yapılandırmacılığın Penceresinden Öğrencilerin Davranışlarının Yönetimi", Yrd. Doç. Dr. Engin Karadağ'ın "Yapılandırmacı İlköğretim Programı: Bireysel Düşünen Bencil Bir Geleceğe Doğru!", Yrd. Doç. Dr. Zühal Çubukçu'nun "Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Sınıf Yönetimi", Yrd. Doç. Dr. Zülfü Demirtaş'ın "Yapılandırmacı Yaklaşım ve Sınıf Yönetimi", Yrd. Doç. Dr. Gürbüz Ocak ve diğerlerinin "Yapılandırmacı Yaklaşım", "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları" ve "Yapılandırmacı Anlayış ve Çeşitleri", Mehmet Yapıcı'nın "Yapılandırmacı Sınıf Atmosferi", Cihad Şentürk ve Gökhan Baş'ın "Yapılandırmacı Yaklaşımda Eğitim ve Sınıf Yönetimi" başlıklı yazılarını okuyacaksınız.

Önümüzdeki sayıda da "Yapılandırmacı Yaklaşım"ı çeşitli yönleriyle ele almaya devam edeceğiz.

Selam ve saygılarımızla.

hidiryildirim@egitimbirsen.org.tr

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

Okul ve Eğitim	1
Ahmet GÜNDOĞDU	
Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımla Gelen Yenilikler	3
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	
Neyi, Niçin Yapılandıracağız?	10
Doç. Dr. Ali ÖZEL	
Yrd. Doç. Dr. Nida BAYINDIR	
Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü	16
Doç. Dr. Burhan AKPINAR	
Yapılandırmacılık: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İçin Tehdit mi Yoksa Fırsat mı?	21
Doç. Dr. Halit EV	
Sosyal Yapılandırmacılığın Penceresinden Öğrencilerin Davranışlarının Yönetimi	27
Doç. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ	
Uzm. Eyüp BEKMEZCİ	
Yapılandırmacı İlköğretim Programı: Bireysel Düşünen Bencil Bir Geleceğe Doğru! -Sosyal Yapılandırmacılık Ekseninde Bir Tartışma-	32
Yrd. Doç. Dr. Engin KARADAĞ	
Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Sınıf Yönetimi	37
Yrd. Doç. Dr. Zühal ÇUBUKÇU	
Yapılandırmacı Yaklaşım ve Sınıf Yönetimi	41
Yrd. Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ	
Yapılandırmacı Yaklaşım	46
Yrd. Doç. Dr. Gürbüz OCAK	
Mehmet KOÇYİĞİT	
Ebru ÖZERMEN	
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları	51
Yrd. Doç. Dr. Gürbüz OCAK	
Mesude TAVLI	
Yapılandırmacı Anlayış ve Çeşitleri	56
Yrd. Doç. Dr. Gürbüz OCAK	
İbrahim ÇINAR	
Yapılandırmacı Sınıf Atmosferi	61
Mehmet YAPICI	
Yapılandırmacı Yaklaşımda Eğitim ve Sınıf Yönetimi	66
Cihad ŞENTÜRK	
Gökhan BAŞ	



EĞİTİME BAKIŞ

Yıl: 6 • Sayı: 16 • Ocak - Şubat - Mart 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

Şenay MERAL

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 : 29 Aralık 2009

Okul ve Eğitim

Soru: Nasıl çalışırsın?

Cevap: Okurum, not alırım, ana hatlarını çıkarırım ve ezberlerim.

Soru: Niçin yapıyorsun?

Cevap: Sınav için.

Soru: Sınavdan sonra ne yaparsın?

Cevap: Unuturum

Ahmet GÜNDOĞDU*

Biz bugüne kadar eğitim, bilgi yükleme yerine, “Gelecek merkezli düşünen, tasarlayan, hayal kuran ve üreten insanlar yetiştirmeye dönük bir süreç olmalıdır” dedik. Üretilmiş bilgiyi aktarmaya dayalı “bilgi yükleyici ve öğrenciyi bir hafıza deposuna indirgeyen eğitim sistemi” yerine, bireyin potansiyelini ortaya çıkaracak ve ona yaşamak için gerekli yeterlilikleri kazandıracak bir eğitim anlayışının temel alınmasını savunduk.

Ancak bu ülkede eğitim sistemi, uzun zamandır garnizon mantığı ve militan yurttaş hedefiyle planlanmış ve yürütülmüştür. Bunun yanı sıra, tüm dünyada olduğu gibi, Türkiye’deki eğitim sisteminde de, uzun yıllar boyunca öğrencilerin temel kavram ve ilkeleri kendi sınırlarına göre anlamlandırabilecekleri gerçeği görülemedi. Bunun yerine öğrenciler, kitapta yazılanları hatırlamaya ve ezberlemeye zorlandı, ezberleyemeyen öğrenciler başarısız sayıldı ve aralarındaki rekabet durmaksızın körüklendi. Bu sistemde öğretmen merkezde ve sınıfın tek yöneticisi oldu; öğrenci, pasif bir biçimde dinledi ya da not tuttu.

Dünyada bilim ve teknolojide meydana gelen gelişmelere para-

lel olarak pek çok şey değişmek zorunda kaldı. Bu bağlamda düşünebileceğimiz küreselleşme; bizi birbirinden kopuk ya da düşman olduğu öğretilen ülkelerle, kültürlerle, toplumlarla, ekonomilerle, endüstriyel ilişkilerle karşı karşıya getirmekle kalmadı, her türlü sınırı aştı. Artık hiçbir olayı ya da olguyu dünyadan bağımsız düşünemeyeceğimiz noktaya getirdi.

Gelişmeler böyle olunca da, başta bilim anlayışı olmak üzere, ideal insanda aranan nitelikler, öğrenme yaklaşımları, bilgi konusundaki anlayış, okulun rolü, zekâ konusundaki anlayış, öğrenmede kişiye -yere- zamana olan bağımlılık gibi birçok konuda yeni yaklaşımlar ortaya çıktı. Doğal olarak eğitim sistemleri de gelişmelerin gerisinde kalmamak, çağı yakalayabilmek için kendini yeniden yapılandırmaya çalışmaktadır.

Eğitimdeki bu yeniden yapılanma, örgün eğitimde son kademe anlayışından kurtulmayı, lise-yükseköğrenim ve iş hayatının birbirini tamamlayacak biçimde

sürdürülmesini, herkes için hayat boyu öğrenmeyi, okul öncesi eğitimi nitelik ve nicelik açısından yaygınlaştırmayı, ilk ve ortaöğretimde gerçek bir öğrenme temeli oluşturmayı, okuldan iş hayatına geçişleri kolaylaştırmayı, yetişkinleri öğrenmeye özendirmeyi, sistemin parçaları arasında tutarlılığı sağlamayı hedeflemiştir.

Bu kaçınılmaz hale gelen hedefin ana eksenini öğrenmedir. Çünkü hem bireyin hem de milletlerin var olma sürecinde en stratejik kavram “öğrenme”dir, demek abartılı olmayacaktır. Eğer bilgiyi, bir çağ için belirleyici bir unsur olarak



* Genel Başkan

merkeze yerleştirirseniz, öğrenme de kilit bir kavram olarak iş görecektir. Asıl meselenin öğrenmek, özellikle de öğrenmeyi öğrenmek olduğu bir dönemdeyiz. Zamanın ritmine ve insanların izlemekte bile zorlandıkları değişimlere ayak uydurabilmek için “öğrenme”den başka bir yolun olmadığı görülmüştür.

Her şey değişirken, öğrenme ile ilgili teorilerde de büyük değişimler yaşandı. Bugüne kadar öğrenmenin doğası ve sonuçlarını açıklamaya çalışan birçok teori ve bu teorilere göre eğitim süreçlerinin yürütülmesine tanık olduk. Yeni bir yaklaşım biçimi gibi görünen yapılandırmacılık, hem ürün hem de yöntem bakımından daha çok mühendislik alanıdır; temelde büyük yapılar, sistemler ve oluşumlarla ilgilidir; yüzeydeki görüntünün altında yatan kuralların ve de yasaların oluşturduğu yapıyı arayan bir yöntemdir. Ve yapıyı oluşturan birimlerin tek başlarına anlam taşımadıklarını, yapı içinde birbirleriyle olan bağıntılardan anlam kazandıklarını savunur. Yapılandırmacılıkta, içerikte yer alan bilgi türlerinin, doğrusal hiyerarşi bütünü yerine temel fikirler etrafında yapılandırılmış ağlar olarak düzenlenmesi; kavramlar, genellemeler, gerçekler ve işlemsel bilgiyi içermesi gerekmektedir. Birey, ağı her hangi bir yerinden öğrenmeye başlayabilmeli, hiyerarşinin en alt düzeyinden başlamak zorunda kalmamalıdır.

Aslında “yapılandırmacılık” adı altında söylenen her şey beynin

çalışmasıyla ilgilidir. Daha kuşatıcı bir söyleyişle, insan doğasının esas alındığı öğrenme etkinliğinin tasarlanmasıdır; geride kalan son otuz yıl boyunca biyolojide, beyin araştırmalarında, sosyal bilimlerde, algısal-deneysel psikolojide ortaya konan heyecan verici ilerlemelerin, eğitim açısından da son derece tutarlı, uygulanabilir doğrular ileri sürmesiyle çok yakından bağlantılıdır. Söz konusu alanlar öğrenme, öğretme ve kişiliğin dayanacağını oluşturan temel kavramlarla çok yakından ilgilidir.

Bu temel bilimlerden elde edilen yeni yaklaşımların eğitim, düşünce ve uygulamalarına sokulmasıyla yeni teklif şöyle oluştu: insan doğası ve beynin işleyişine dair bilgilerle, doğal koşullardaki hayat ve öğrenme faaliyetleri ahenkli bir şekilde bütünleştirilmelidir. Eğitimin insan doğası-beynin tasarımı ve gereksinimleriyle bağdaşması zorunludur. Öğrenme işlevinin ana eksenini böyle belirlediğinde, öğretmenler doğal olarak:

1. Özgün bilgi yapılarını kendilerinin oluşturacakları yaşantılar düzenlemeli ve bu yaşantılarda da öğrenme sorumluluğunu öğrencilere bırakmalıdır.

2. Anlamli öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere özgün öğrenme görevleri tasarlamalıdır.

3. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varmasını desteklemek üzere, nasıl öğrenildiğini yansıtacak senaryolar düzenlemelidir.

4. Öğrencilerin düşüncelerinin desteklendiği bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Çünkü yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme ürünlerinden çok öğrenme sürecine yoğunlaşmaktadır. Bunu için de yaşamın karmaşıklığını ve gerçekliğini yansıtacak ölçüde özgün senaryolar/ortamlar tasarlamaya çalışmalıdır.

Bu yaklaşım biçiminin, yapısalcılığı içselleştirmiş paydaşlara ve böyle bir süreci destekleyici öğrenen bir topluma gereksinim duyduğu çok açık. Diğer yandan, ne kadar doğru olursa olsun, her yenilik, her yeni yaklaşım az da olsa bir dirençle karşılaşacaktır. Ancak, bu direncin kolay aşılacağını ümit ediyorum. Çünkü yapılandırmacılık, bugüne kadar eğitim adına yaptıklarımızın bütünüyle yanlış olduğu iddia etmiyor, mevcut bilgilerimizi daha anlamlı hale getirecek, başka bir bakış açısıyla, yeni bir öğrenme süreci tasarlıyor. Dikkat etmemiz gereken en büyük tehlike; bugüne kadar iş gördüğümüz bilgilerimizin, kabullerimizin insanın neler yapabileceğine, neleri başarabileceğine dair düşüncelerimizi sınırlamaya çalışmasıdır.

Küreselleşme, bilimsel ilerleme ve bunun eğitime yansması kaçınılmaz bir biçimde sürecektir. Bu gerçeğin yanında eğitilmiş bir insan inşa etmenin karmaşık ve beceri isteyen bir süreç olduğunu bilerek hareket etmeliyiz. Ve doğal olarak biz, eğitimle uğraşanlara ve onların yapmakta oldukları işe gittikçe artan bir oranda saygı duyacağız.

Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımla Gelen Yenilikler

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ*

Son yıllarda dünyamızda ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik alanlarda hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Bunlar eğitim alanını derinden etkilemekte, bilgiyi ezberleyen bireyler yerine bilgiyi kullanan, düşünen, araştıran, sorgulayan, sorun çözen, zihinsel, dil, duygusal ve sosyal yönden gelişmiş bireyler yetiştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Geleneksel anlayışla yetişen bireyler bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayamamakta ve ülke kalkınmasına katkı getirememektedir. Bu durumu fark eden ülkeler eğitim yaklaşım ve uygulamalarını sorgulamaya başlamıştır. Sorgulama ve incelemelerde geleceğin bireylerinin nasıl yetiştirileceği, hangi becerilerin geliştirileceği, hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin kullanılacağı üzerinde durulmuştur. Bu çalışmalar sonunda eğitim yaklaşımlarında değişikliğe gidilmiş ve çoğu ülkede yapılandırıcı yaklaşım uygulamaya konulmuştur.

Dünyamızda 1900'li yıllardan günümüze kadar çeşitli eğitim yaklaşımları uygulanmıştır. Bunlar genel olarak davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Davranışçı yaklaşım önce batılı ülkelerde uygulanmaya başlamış, zamanla yayılmış ve 1950-1960 yıllarında çoğu ülkede etkili olmuştur. Davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma geçiş aşamalı olarak 1960-1970 yıllarında gerçekleşmiştir. Araştırmacıların 1980'li yıllarda bilgiyi öğrenme sürecini tanımlamaları ve beyin araştırmalarının ilerlemesi, yapılandırıcı yaklaşımı gündeme getirmiştir (Alamargot, 2001, Kozanitis, 2005, Barnier, 2005). Günümüzde çoğu

gelişmiş ülkenin eğitiminde yapılandırıcı yaklaşım uygulanmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen merkezli yerine öğrenci merkezli eğitim ön plana alınmakta ve öğrencinin davranışları yerine zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Eğitim sürecinde tek yönlü düşünme yerine çok yönlü düşünme ve sorgulama, düz mantık yerine sarmal mantık üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşımla birlikte öğrenme ve eğitimin tanımı, ilkeleri, öğretim programı, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, öğretmenin rolleri, okul yönetimi, denetim ve rehberlik anlayışında önemli değişimler olmuştur.

Ülkemizde, 2004 yılından sonra geleneksel eğitim yaklaşımları terk edilerek yeni ilköğretim programları hazırlanmıştır. Yeni ilköğretim programlarında yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı gibi çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır. Öğrencilerde geliştirilecek temel beceriler olarak Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi beceriler sıralanmıştır (MEB, 2005). Böylece öğrencilerimizin kendine aktarılanları ezberlemeleri yerine araştırarak, inceleyerek, sorgulayarak, sorun çözerek öğrenmelerine, zihinsel, bireysel ve sosyal becerilerini geliştirmelerine ağırlık verilmiştir. Bu programlarla birlikte

eğitim anlayışında ve uygulamalarında önemli değişiklikler olmuştur.

Öğretmenlerimizin uyguladıkları yöntem ve tekniklerin hangi yaklaşıma ait olduğunu bilmeleri, uygulamaları bilinçli yürütmeleri açısından çok önemlidir. Günümüzde çoğu araştırma, inceleme ve yazıda terk ettiğimiz davranışçı yaklaşım eleştirilmekte ve olumsuz mirası dile getirilmektedir. Ancak bazılarında davranışçı yaklaşımla yapılandırıcı yaklaşım karıştırılmakta ya da birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bunlar, hem bilimsel hem de uygulama açısından sorunlara neden olmakta ve eğitimin başarısını etkilemektedir.

Yapılandırıcı yaklaşım davranışçı yaklaşımın olumsuzluklarını önlemek amacıyla geliştirilmiştir. İki yaklaşımın ilkeleri ve öğrenme kavramları taban tabana zıttır (Lasnier, 2000, Barnier 2005). Bazı yöntemler her iki yaklaşımda da kullanılmakta ancak aralarında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerimizin yapılandırıcı yaklaşım ilkeleri ile ölçme, değerlendirme, yönetim, denetim ve rehberlik anlayışını iyi bilmeleri gerekmektedir.

Davranışçı Yaklaşım

Bu yaklaşımda kullanılan eğitim ilke ve yöntemleri, laboratuvarında yapılan hayvan deneylerinden elde edilmiştir. Pavlov köpekleri, Thorndike kedileri, Skinner ise fare, maymun ve güvercinleri gözlemiştir. Bu deneyler sonucunda oluşturulan eğitim ilkeleri insanlara aktarılmıştır. Davranışçı yaklaşımın amacı, öğrencinin davranışlarını değiştirmek ve

* A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi

istenilen davranışları öğretmektir. Davranışlar uyarıcı-tepki-şartlandırma ve pekiştirme bağlamında kalıcı olarak değiştirilebilir. Bir davranış veya bilgi bireyde otomatik hale gelinceye kadar tekrar edilir. Bu süreçte uyarıcı-tepki formülü kullanılır. Verilen uyarıcıya öğrencinin istenilen tepkiyi göstermesi öğrenme olarak kabul edilir. Öğrenme, davranışların değişmesidir. Bu durum, bireyin gözlenebilir davranışlarıyla belirlenir. Bilgi ise, davranış haline gelen içeriktir. Öğrenciye öğretilecek bilgi ve davranışlar önceden belirlenir, küçük parçalara ayrılır ve çeşitli tekrarlarla öğretilir. Olumlu davranışlar pekiştirilir ve alışkanlık oluşturulur. Kısaca öğrenci değiştirilecek bir varlık olarak ele alınır, kişilik ve bireysel farklılıklarıyla ilgilenilmez (Güneş, 2007).

Davranışçı yaklaşıma göre bütün bireyler ilkel ve işlenmemiş bir beyinle doğarlar. Doğduktan sonra yaşadıkları deneyimler birer birer kaydedilir. Çocuklar okula gelmeden önce öğrenmeye elverişli ve yatkın değildirler. Çocuklar tıpkı hayvan eğitiminde olduğu gibi 'vahşi bir birey olarak' ele alınır ve her şeye temelden başlanır (Rocheleau, 2000).

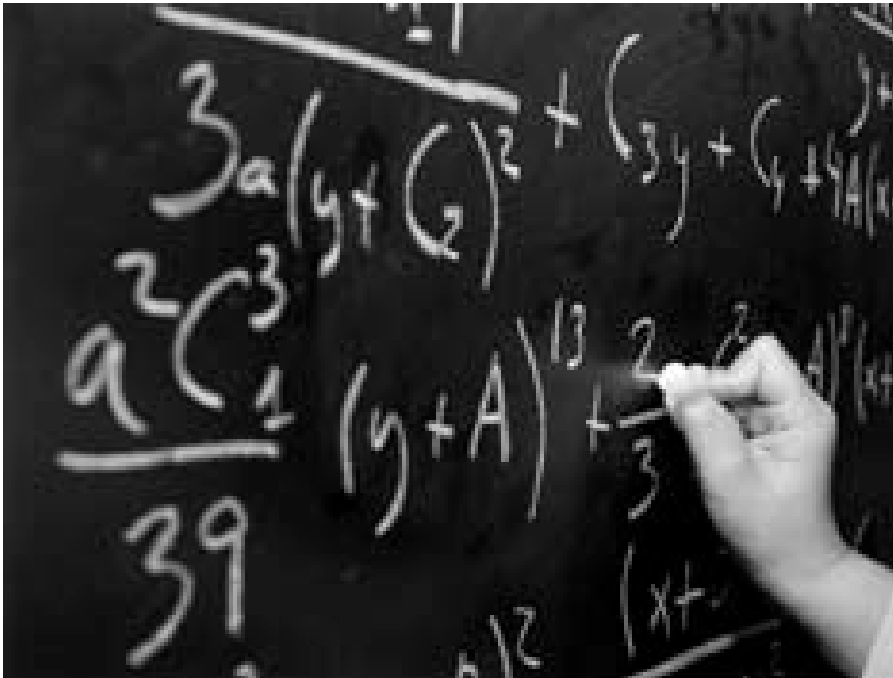
Öğrencinin okul öncesinde öğrendikleri dikkate alınmaz. Öğrenci okulda çeşitli bilgilerle doldurulacak boş bir kova olarak görülür. Öğretmenin okulda bilgileri aktarması ve öğrencinin kafasını doldurması istenir (Alamargot, 2001).

Davranışçı yaklaşımda zihin bir kara kutuya benzetilir. Bu kutunun içindekilerle yani düşünme, anlama, sorgulama, zihinde yapılandırma gibi süreçlerle ilgilenilmez. Daha çok bu kutuya girdi ve çıktılarla ilgilenilir. Davranış değiştirmeye odaklandırdığından zihinsel becerileri geliştirmeye ağırlık verilmez. Skinner'e göre, "Zihinle ilgilenmek yararsızdır. Çünkü öğrencinin kafasından geçenler görülmez." Eğitim sürecinde öğrencinin istekleri, amaçları, öğrenme teknikleri, düşünme biçimleri, bilgileri seçme ve zihinde yapılandırma durumları dikkate alınmaz (Alamargot, 2001, Rocheleau, 2000, Barnier, 2005, Güneş, 2007).

Davranışçı yaklaşımda eğitim ortamına önem verilir ve öğrenciler için çoklu uyarıcıların olduğu ortamlar düzenlenir. Burada çeşitli uyarıcılarla, alıştırmalarla ve bilgi sunumlarıyla öğretim yapılır. Öğrenciden genel-

likle bilgiyi tekraralama, ezberleme, olayları hatırlama, tanımlama, kavramları açıklama, resimleme vb. istenir. Öğretmen doğru cevapları ödüllendirir, hatalı cevapları cezalandırır. Sözlü ödüller (afetin, çok iyi vb.) ile sözlü olmayan ödüller (not, madalya, teşekkür belgesi vb.) kullanılır. Değerlendirme ise objektif özellikler taşıyan sınav araçlarıyla gerçekleştirilir. Sınavda öğrenci doğru cevabı bildiğini göstermek durumundadır (Basque, Rocheleau, Winer, 1998, Basque, 1999 Kozanitis, 2005).

Davranışçı eğitimde tekrar etme, pekiştirme, davranış değiştirme ve olumsuz davranışları önleme büyük önem taşır. Bir davranışı öğretmek, alışkanlık oluşturmak ve başarıyı artırmak için tekrar etme gereklidir. Tekrar etme ve tekrar uygulamaları öğrenmenin temel koşuludur. Oysa yapılandırıcı yaklaşımda tekrar etme, öğrenmenin temel koşulu değildir. Davranışlar öğretilirken, öğrenciyi cesaretlendirmek için olumlu cevaplar pekiştirilir, dışarıdan güdüleme yapılır, ödül ve ceza verilir. Öğrenme için olumlu ortamlar oluşturulur. Oysa yapılandırıcı yaklaşımda öz güdüleme, ilgi ve merak uyandırma, arkadaşlarıyla zihinsel etkileşim, yetişkinlerden yardım alma gibi uygulamalara daha ağırlık verilmektedir. Davranışçı yaklaşımda öğrenciye hep olumlu davranışlar öğretilir, olumsuzlar önlenir. Eğer öğrenci olumsuz davranışlar gösteriyorsa ona doğruları söylenir ve olumsuz davranışları önleme teknikleri uygulanır. Gerekirse ceza verilir. Yapılandırıcı yaklaşımda bu ilkeler kullanılmaz. Yapılandırıcı anlayışta yanlış davranışları ve hataları önlemek için düşünmeye ve anlamaya ağırlık verilir. Olumsuz alışkanlıkları ve hataları öğrencinin düşünerek bulması, anlaması üzerinde durulur. Böyle durumlarda ceza verilmez. Eğitimde hata ve sorunların olması doğaldır, önemli olan bu sorunları çözmektir (Rocheleau, 2000).



Davranışçı öğretim programlarında öğretilecek bilgiler ve davranışlar aşamalı olarak sınıflandırılır. Bu sınıflandırmada genellikle Bloom ve arkadaşlarının oluşturdukları “Bloom Taksonomisi” kullanılır. Taksonomi, istedik davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı sıralanmasına denir. Bloom Taksonomisi’ne göre davranışlar bilişsel, duyuşsal, devinişsel olmak üzere üç alana ayrılır. Bilişsel alan, zihinsel etkinliklerin baskın olduğu ve davranışların kodlandığı bir alandır. Bloom, bu alanı bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak altı basamağa ayırmıştır. Bilgilerin öğretilmesi ve değerlendirilmesi bu basamaklara göre yapılır. Ölçme ve değerlendirmede çoktan seçmeli testler, soru bankaları vb. kullanılır (Basque, 1999). Oysa yapılandırıcı yaklaşımda “Bloom Taksonomisi” kullanılmaz, soru bankasına yer verilmez. Çoktan seçmeli testler de çok az kullanılır.

Davranışçı yaklaşımda öğrenme bireyin kontrolünde değil, çevredeki uyarıcılara ve olaylara bağlıdır. Yani çevrenin kontrolindedir. Öğrenci çevresinde gördüklerini taklit ederek ve uyarıcılara tepki vererek öğrenir. Bu nedenle birey öğrenme sorumluluğunu üstlenmez. Çevreye ve çevredeki uyarıcılara bırakır. Bu durum öğrenme yerine şartlandırmayı getirmektedir. Öğrenci okulda uyarıcılarla sürekli şartlandırıldığı için bunu okul sonrasında da ister ve uyarıcıların olduğu çevre arar. Eğer uyarıcı yoksa öğrenmesini sürdürmez. İş yaşamında ise birileri uyarırsa öğrenir ve görevini yapar. Kendisi öğrenme sorumluluğunu taşımaz, birilerinden yönlendirme bekler (Rocheleau, 2000). Yani şartlandırma alışkanlığı bireyde okul sonrası yıllarda da sürer. Birey, alışkanlık gereği şartlandırılan ve uyaran çevreleri, toplulukları ve kişileri tercih eder. Çünkü zihinsel bağımsızlığını geliştirmiş değildir. Sürekli yönlendirilmeyi bekler.

Dünyamızda uzun yıllar uygulanan davranışçı yaklaşım, öğrencileri şartlandığı, zihinsel becerileri geliştirmede; sadece davranışları değil, duygu ve düşünceleri de şartlandığı gibi nedenlerle yoğun eleştiriler almış ve zamanla terk edilmiştir (Kozanitis, 2005, Güneş 2007). Bu yaklaşıma yöneltilen eleştirilerden bazıları şöyledir:

- **Öğrenme ilkeleri farklı tür hayvanlardan oluşturulmasına rağmen tek tip insan yetiştirmeye çalışılmıştır.** Hayvanlardan öğrenme ilkeleri oluşturma ve tek tip insan yetiştirme, yapılandırıcı yaklaşımda reddedilir.
- **Bütün bireylerin ilkel ve işlenmemiş bir beyinle doğduğu kabul edilmiştir.** Oysa yapılandırıcı yaklaşıma göre birey anne karnında dinleyerek öğrenmeye başlar, okula gelinceye kadar çok sayıda bilgi ve beceriyi öğrenir.
- **Öğrenme süreçlerini inceleme yerine uyarı-tepki ilişkisine odaklanılmıştır.** Bir uyarıcıya verilen tepkiye öğrenme denir. Oysa bu, öğrenmeden çok şartlandırma. Bu anlayış yapılandırıcı yaklaşımda kabul edilmez.
- **Öğrenmede zihinsel süreçler bilimsel incelemeler dışında tutulmuştur.** Davranışçı yaklaşıma göre zihin bir kara kutudur. Zihinsel süreçler gözlenemez ve ölçülemez. Oysa yapılandırıcı yaklaşımda zihinsel süreçleri incelemek gereklidir, önemlidir.
- **Öğrenme çevresel olaylara bağlanmıştır.** Öğrenme bireyin kontrolünde değil çevredeki uyarıcılara bağlıdır. Bu nedenle birey öğrenme sorumluluğunu üstlenmez. Oysa yapılandırıcı yaklaşımda birey öğrenme sorumluluğunu taşımak zorundadır.
- **Öğrenme uyarıcı-tepki bağlamında basit bir süreç olarak ele alınmıştır.** Yapılandırıcı yaklaşım-

da öğrenme, yeni bilgilerle ön bilgileri bütünleştirme, özümleme, alışma, uyum gibi çeşitli zihinsel işlemlere dayalı karmaşık bir süreçtir.

- **Öğrenme yerine şartlandırma alışkanlığı oluşturulmuş ve bu alışkanlık okul sonrası yıllarda da sürmüştür.** Yapılandırıcı yaklaşımda şartlandırma yerine zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme üzerinde önemle durulur.

Yapılandırıcı Yaklaşım

Eğitim alanında hızla yayılan bu yaklaşım Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner gibi teorisyenlerin çalışmalarıyla ortaya çıkmış ve çok sayıdaki araştırmayla gelişmiştir. Günümüzde bilgiyi zihinde yapılandırma ve öğrenme süreçlerini açıklayan, eğitim uygulamalarını yönlendiren gelişimsel, sosyal ve etkileşimsel yapılandırıcılık gibi türlere ayrılan bir yaklaşımdır (Basque, 1999). Çoğu gelişmiş ülkede davranışçı yaklaşımın olumsuzluklarını gidermek için uygulanan bu yaklaşım, bilgiyi araştıran, nerede ve nasıl kullanacağını bilen, kendi öğrenme biçimini tanıyan, etkili kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini sürekli geliştiren bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Eğitim anlayışı ve uygulamaları davranışçı yaklaşıma tamamen zıttır. Onun “kara kutu” dediği zihin ve zihinsel yapıyı aydınlatmaya çalışır. Bireyin öğrenme ve zihinsel becerilerini geliştirmeye, etkinleştirmeye, bilgiyi zihinde aktif yapılandırmaya önem verir. Bireye zihnini geliştirme, öğrenme biçimini tanıma, öğrenme sürecinde yaptığı işlemler ve sonuçları hakkında düşünme fırsatları sunar. Kısaca öğrenciyi ve öğrencinin zihnini merkeze alır, öğretimden çok öğrenme üzerinde durur.

Öğrenme ve Eğitim: Davranışçı yaklaşımda eğitim “bireyin davranış-

larında istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlanır. Oysa yapılandırıcı yaklaşımda eğitim, bireyin zihinsel yapısında değişme meydana getirme sürecidir. Eğitim, öğrencilere bilgi aktarma işlemleri olarak değil, bilgileri zihinde yapılandırma işlemleri olarak ele alınır (Basque, 1999). Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenmenin tanımı da farklıdır. Buna göre öğrenme, bilgileri zihinde aktif yapılandırma sürecidir. Öğrenciye bilgilerin aktarılmasıyla öğrenme olmaz. Öğrenme, bilgilerin işlenmesi, anlamlandırılması ve zihinde yapılandırılması sonunda gerçekleşir. Bir başka ifadeyle, öğrenme, bilgiyi pasif biçimde alma değil, bilgiyi zihinde yapılandırmadır (Basque, Rocheleau, Winer, 1998, Kozanitis, 2005, Güneş, 2007).

Öğrenme sürecinde yeni bilgiler, ön bilgilerin ışığında alınır, incelenir, anlamlandırılır, ön bilgilerle bütünleştirilir ve zihinde yapılandırılır. Zihinde yapılandırma, bilgileri üst üste yığma, biriktirme veya ezberleme değil, düşünme, anlama, sorgulama ve sorun çözme yoluyla bilgiler arasında bağ kurmadır. Bu sürecin aktif yürütülmesi anlamlı öğrenmeyi, pasif yürütülmesi ise mekanik öğrenmeyi getirir. Anlamlı öğrenme, öğrencinin ön bilgileriyle bağ kurarak öğrenmesidir. Mekanik öğrenme ise, bağ kurmadan ezberle yapılan öğrenmedir (Labédie ve Guy, 2001). Yapılandırıcı yaklaşım anlamlı öğrenmeye ağırlık verir, davranışçı yaklaşımda olduğu gibi bilgi ezberlemeyi öğrenme olarak kabul etmez (Alamargot, 2001).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre, bilginin zihinde yapılandırılması iki işlemle gerçekleşir. Bunlar özümlenme ve alışmadır. Yeni bilgiler öğrencinin ön bilgileriyle çelişmiyor, zihinsel şemasına uyuyorsa kolayca özümlenir ve zihne yerleştirilir. Yeni bilgiler öğrencinin ön bilgileriyle çelişiyor, zihinsel şemasına uymuyorsa bunları yerleştirmek için zihinde düzenleme

yapılır. Buna alışma denilir. Alışma, var olan zihinsel şemaları yapıları değiştirme, düzenleme ve yeni duruma uygun hale getirir. Bu işlemler sonucunda öğrenci yeni şemalar oluşturarak bilgilere uyum sağlar ve zihninde yeni bir denge kurar. Kısaca özümlenme, alışma ve dengeleme yoluyla öğrenci yeni bilgileri öğrenir ve zihinsel gelişimini sürdürür.

Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenci kendine aktarılan bilgileri pasif biçimde alarak olduğu gibi zihnine yerleştirmeyi. Öğrenci aktif çabalarıyla ve çevresiyle etkileşerek öğrenir. Öğrenci araştırma, sorgulama, sorun çözme gibi etkinliklerle bilgiyi aktif biçimde alır, işler, ön bilgileriyle bağ kurar, kendi yorumlarını katar ve zihnine yerleştirir. Öğrenci kendi aktif çabalarıyla öğrenir, kimse ona öğretmez. Öğrenen, öğrencidir. Kimse onun yerini tutamaz. Öğrenmenin kontrolü öğrencidedir. Öğrenmeye ilişkin kararlarını kendisi alır. Öğrenmeye, öğretmeniyle birlikte yön verir (Basque, 1999, Labédie ve Guy, 2001, Güneş, 2007).

Aktif öğrenme bu yaklaşımda merkezi bir rol oynar. Öğrenmek için öğrencinin zihinsel ve fiziksel olarak aktif olması öngörülür (Labédie ve Guy, 2001). Aktif öğrenme, dünyamızda ve ülkemizde 1900’lü yıllardan bu yana uygulanan aktif yöntemlerden farklıdır. Aktif yöntemlerde öğrencinin sınıfta seyirci gibi oturması yerine hareketli ve canlı olması üzerinde durulur. Pestalozzi, “Öğrenciler okulda iş ortamına alınmalıdır. Böylece doğal olarak hareketli olacaklardır” der. Bu anlayıştan hareketle aktif yöntem, ‘öğrencinin işçi gibi çalışarak öğrenmesi’ olarak ele alınmış uygulamada duvar örme, ağaç yetiştirme, bağ belleme gibi fiziksel etkinliklere ağırlık verilmiştir. Bazı uzmanlar aktif yöntemi, ‘öğretmenin öğrenciye iş dersi verme ve yaptırma anlayışı’ olarak değerlendirmiştir (Romainville, 2007).

Davranışçı yaklaşımda aktif yöntem öğrencinin davranışlarını daha rahat gözlemek için ele alınır. Kısaca aktif yöntem uygulamalarında öğrencinin fiziksel aktifliği ön plandadır. Oysa Piaget’in çalışmalarında ve yapılandırıcı yaklaşımda aktif yöntem değil, ‘aktif öğrenme’ uygulanır. Aktif öğrenmede öğrencinin zihinsel aktifliği ön plandadır. Aktif öğrenme için öğrencinin ön bilgileri harekete geçirilir. Bu amaçla öğrencilere sorular sorma, ilgi ve merak uyandırma, düşünme, kavramları açıklama gibi etkinlikler yapılır. Öğrencinin ön bilgileri harekete geçirilerek ve zihni aktifleştirilerek yeni bilgiler verilir. Ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurma ve zihinde yapılandırma sürecinde de zihnin aktif olması için düşünme, sorgulama, sorun çözme gibi etkinlikler yapılır. Kısaca yapılandırıcı yaklaşımdaki aktif öğrenme ile aktif yöntem aynı değildir.

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

Bilgiler: Davranışçı yaklaşımda davranış haline gelen bilgiler üzerinde durulduğundan bilgi öğretimi temel amaçtır. Program içeriği belirlenirken, “Ne öğretilmeli?” sorusuna cevap aranır. Öğretilecek bilgiler, ‘toplumsal ve bireysel fayda’ gibi ilkelere göre seçilir. Seçilenler “Bloom Taksonomisi”ne göre alan bilgileri, terimler, tarihler, olaylar, kişiler bilgisi gibi aşamalı olarak sınıflanır. Okullarda öğretilen bu bilgilerin çoğu ansiklopedik bilgiler olmakta, bunlar zamanla değişmekte, toplumsal ve bireysel faydaları kalmamakta, öğrenci ve öğretmenin çabaları da boşa gitmektedir.

Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme ve zihinsel becerileri geliştirme amaçlandığından, ezber ve ansiklopedik bilgilere karşı çıkılır. Çeşitli alanlara ilişkin ezberletilen bu bilgiler zamanla eskiyeceğinden, bunlara son verilmelidir. Öte yandan bütün ansiklopedik bilgiler bireyin zihinsel gelişimini engellemektedir. Bu nedenle yapılandırıcı yaklaşımda program geliştirmeye, “Ne öğretilmeli?” yerine “Birey nasıl öğrenir?” sorusu ile başlanır. Öğrencinin dil, zihinsel, sosyal vb. becerilerini geliştiren bilgilere ağırlık verilir. Bu yaklaşımda bilgi amaç değil, çeşitli becerileri geliştiren araçtır. Bunun için becerileri geliştiren işlevsel bilgilere ağırlık verilir. “Bilgi nasıl öğrenilir? Nasıl seçilir? Ön bilgilerle nasıl bütünleştirilir? Öğrenilenler uygulamaya nasıl aktarılır?” gibi sorular üzerinde durulur (Güneş, 2007).

Yapılandırıcı yaklaşımda üç tür bilgi ele alınır. Bunlar açıklama bilgileri, süreç bilgileri ve koşul bilgileri. Açıklama bilgileri bir alanı, kavramı, olayı vb. açıklayan bilgilerdir. Bunlar genellikle ezberlenerek öğrenilir. Davranışçı yaklaşımda öğretilen bilgilerin çoğunluğu bu tür bilgilerdir. Süreç bilgileri bir işin nasıl yapıldığını içeren uygulama bilgileridir. Süreç bilgileri uygulamalarla öğreni-

lir ve zamanla gelişir. Koşul bilgileri ise bir bilgiye ne zaman başvurulacağını ve ne zaman kullanılacağını içeren bilgilerdir. Bunlar genellikle teknik bilgilerdir (Tardif 1992, Basque, 1999, Güneş, 2007). Yapılandırıcı yaklaşımda açıklama bilgilerine sınırlı yer verilirken, süreç bilgileriyle koşul bilgilerine daha çok ağırlık verilir. Süreç bilgileriyle koşul bilgileri düşünme, anlama, sorun çözme, sorgulama gibi becerilerin gelişmesi için gerekli ve zorunludur.

Beceriler: Yapılandırıcı yaklaşımda öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi, kapasitesini sonuna kadar geliştirilmesi, bilgiye ulaşması, kullanması, toplum yaşamına aktif katılması, bağımsız olması, yaşamına ve geleceğine yön vermesi beklenmektedir. Bu nedenle öğrencilerin dil, zihinsel, sosyal, duygusal ve bedensel becerilerini geliştirmeye önem verilir. Yapılandırıcı yaklaşımda beceri, bireyin bir işi yapma gücüdür. Beceri bilgiden hareketle ve bilgiye dayalı olarak uygulanır ve zihinde yapılandırılır. Beceri, bilme, harekete geçme ve uygulama olmak üzere üç aşamaya ayrılır. Bilme, bir işle/görevle ilgili bilgilere sahip olmadır. Harekete geçme, işle/görevle ilgili zihinsel ve fiziksel kaynakları harekete geçirmedir. Uygulama ise zihinsel ve fiziksel kaynakları kullanarak işi/görevi yapmadır (Bissonnette, Richard, 2001, Dionnet, 2002, Kozanitis, 2005, OCDE, 2005).

Yapılandırıcı programlarda geliştirilecek beceriler, aktarılan (temel) beceriler ve alan becerileri olmak üzere ikiye ayrılır. Aktarılan (temel) beceriler bilgileri araştırma, öğrenmeyi sürdürme, zihinsel becerileri geliştirme ve yönetme, karar verme, sorun çözme, iletişim, işbirliği yapma gibi becerilerdir. Bunlar anahtar becerilerdir ve çeşitli alanlara aktararak kullanılır. Aktarılan beceriler, okuldaki öğrenmeleri kolaylaştırır ve yaşam boyu öğrenmeyi sağlar. Alan

becerileri ise bir alanla ilgili geliştirilecek becerilerdir. Bunlar fen, matematik, dil gibi alanlara ilişkin becerilerdir. Programlarda aktarılan becerilerle alan becerileri arasında bağ kurulur (Dionnet, 2002).

Günümüzde araştırmacılar, “Geleceğin bireylerine hangi beceriler öğretilmeli? Bu beceriler nasıl seçilmeli?” gibi sorulardan hareketle çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Bu konuda en kapsamlı çalışma OECD tarafından gerçekleştirilmiştir. Almanya, Avusturya, Belçika, Danimarka, ABD, Finlandiya, Fransa, İngiltere, İsveç, Norveç, Yeni Zelanda vb. çok sayıda ülkenin katılımıyla altı yıl süren bu çalışmaya eğitimci, yönetici, politikacı, sendikacı, sosyolog, felsefeci, ekonomist, tarihçi gibi çok sayıda görevli katılmıştır. Çeşitli araştırma ve incelemeler sonunda anahtar beceriler belirlenmiş ve uluslararası düzeyde uzlaşma sağlanmıştır. Çoğu ülkenin programına yerleştirilen bu beceriler zihinsel, bireysel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerileri olarak dört grupta toplanmıştır. Öğrencilerde geliştirilecek bütün becerilerin merkezine zihinsel beceriler yerleştirilmiştir. Zihinsel becerilerin kalbi düşünme ve sorgulamadır. Düşünme ve sorgulama karmaşık zihinsel süreçleri harekete geçirmekte ve zihni geliştirmektedir. Bireysel beceriler olarak dil, iletişim becerileri, bilgiye ulaşma ve kullanma, bilgi teknolojilerini kullanma becerileri olarak sıralanmıştır. Sosyal beceriler, başkalarıyla iyi ilişkiler kurma, işbirliği yapma, grupla çalışma, çatışmaları çözme ve yönetme becerisi olarak belirlenmiştir. Zihinsel bağımsızlık becerileri olarak karar verme, amaçlarını belirleme ve gerçekleştirme, ihtiyaçlarını, ilgilerini, haklarını ifade etme ve savunma becerileri belirlenmiştir (OCDE, 2005).

Ülkemizde yapılandırıcı anlayışla 2004 yılında geliştirilen ilköğretim programlarında temel beceriler ile

alan becerileri belirlenmiştir. Temel beceriler Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme olarak sıralanmıştır (MEB, 2005). Alan becerileri ise, öğrenme alanları başlığı altında kazanımlar halinde verilmiştir. Böylece ülkemizde de yapılandırıcı anlayışla öğrencilerimizin zihinsel, bireysel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine ağırlık verilmiştir.

Üst Düzey Zihinsel Beceriler: Davranışçı yaklaşımda “Bloom Taksonomisi”ne göre zihinsel beceriler bilgi, anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı düzeye ayrılır. Son üç düzey yani analiz, sentez ve değerlendirme düzeyleri üst düzey düşünce düzeyleri ve becerileri olarak belirlenir. Yapılandırıcı yaklaşım bu anlayışa karşı çıkar. Vygotsky’e göre bireyde üst düzey zihinsel beceriler yukarıda sıralanan düzeylere göre ve aşamalı olarak gelişmez. Üst düzey zihinsel beceriler doğumdan itibaren gelişmeye başlar ve çocuğun etkileştiği çevreye bağlı olarak değişir. Bazı çocuklarda sentez becerileri daha erken gelişebilir. Vygotsky’e göre üst düzey zihinsel beceriler dil, bellek, dikkat, algı gibi zihinsel süreçlerin gelişimini de gerektirir (Basque, 2003). Bu nedenle yapılandırıcı yaklaşımda analiz, sentez ve değerlendirme üst düzey zihinsel beceriler olarak değil temel beceriler olarak alınır.

Öğrenme-Öğretme Süreci: Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme-öğretme sürecine ayrı bir önem verilir ve yapılacak çalışmalar beş aşamaya ayrılır. Bunlar yapılandırıcı öğrenme sürecinin aşamalarıdır. Uygulamada öğretmenin bu aşamaları izlemesi ve gerekli çalışmaları yapması öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırıcı olur.

1.Ön bilgileri harekete geçirme: Öğrenci önbilgilerine dayalı öğrenir. Yeni bilgileri anlamak için ön bilgilerini ve deneyimlerini kullanır, benzer yapılardan hareket eder. Yeni bilgi verilmeden önce öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilmelidir. Bunun için soru sorma, tahmin etme, beyin fırtınası vb. etkinlikler yapılabilir.

2.Yeni bilgileri anlama: Yeni bilgileri inceleme, ilişkilerini bulma, olayları ve düşünceleri sıralama, sınıflama, sebep-sonuç ilişkileri kurma, analiz-sentez, değerlendirme vb. yapılabilir. Öğrencilere yeni bilgileri merak etme ve yeni anlamları keşfetme zevki vermelidir.

3.Zihinde yapılandırma: Bilgiyi zihinde yapılandırma, özümleme ve alışma olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilir. Bu aşamada düşünme, sorgulama, kavramlaştırma, karar verme, sorun çözme gibi çalışmalar yapılmalıdır. Bunlar öğrencilerin hem bilgileri zihinde yapılandırma hem de düşünme, sorgulama, sorun çözme vb. becerilerini geliştirir.

4.Bilgiyi uygulama: Öğrencinin öğrendiklerini uygulamaya aktar-



ması, kalıcı öğrenme açısından büyük önem taşır. Bunun için bilgiyi uygulama ortamları oluşturulmalı, öğrenci bilginin uygulamadaki durumunu görmeli, daha da geliştirerek zenginleştirmelidir. Bilginin başkalarıyla paylaşımı, kalıcılığını artırdığından, öğrenilenlerin paylaşılması sağlanmalıdır. Öğrencinin bilgilerini günlük hayata aktarmasına yardım edilmelidir. Bu aşamada yapılan zihinsel etkinlikler öğrenciyi zihinsel bağımsızlığa götürmeli, kendi öğrenmesinden kendinin sorumlu olmasını sağlamalı ve öğrenme isteğini artırmalıdır.

5.Değerlendirme: Öğrencinin bilgiyi anlaması, zihninde yapılandırması ve uyguladıktan sonra değerlendirme yapması gerekir. Değerlendirme, öğrencinin öğrenme durumunu, becerileri ve bilgileri belirlemeye yönelik olmalıdır (MEB, 2005, Güneş, 2007).

İşbirlikli Öğrenme: Yapılandırıcı yaklaşıma göre, öğrenciler etkileşerek öğrenir. Etkileşim yoluyla zihinsel süreçlerini ve becerilerini geliştirir, karşılaştırır, iletişim kurar, kendini ifade eder. Bu nedenle işbirlikli öğrenmeye ağırlık verilmelidir. Öğrencileri yuvarlak bir masanın etrafına oturtmak, onların işbirliği yapmalarını getirmez. Öğretmenin, öğrenciler arasında işbirliğini gerçekleştirmek için gerekli çalışmalar yapması gereklidir (Güneş, 2007).

Etkinliklerle Etkin Öğrenme: Etkinlikler, insan beyninden dökülürler ve insan beynini geliştirmek için kullanılırlar. Bilgi ve becerilerin zihinde aktif olarak yapılandırılması için etkinliklerle etkin öğrenmeye ağırlık verilmelidir. Etkinlik, geliştirilecek kazanım/beceriyle ilgili temel bilgileri, zihinsel becerileri ve uygulamaları geliştirmeye yönelik olmalıdır. Bilgi içerikli etkinlikler genellikle kolay hazırlanmakta ve alanda yaygın görülmektedir. Oysa zihinsel becerileri geliştirme etkinliklerine

daha fazla ağırlık verilmelidir. Yapılandırıcı yaklaşımda etkinlik tür veya biçiminde zorlama yoktur. Bir kazanımı/beceriye geliştirmek için çeşitli etkinlikler hazırlanabilir. Etkinliklerde sadece kitap okuma, yazı yazmaya değil, tartışma, görüş açıklama, sorgulamaya da yer verilmelidir. Etkinlik havuzu oluşturulmalıdır.

Ölçme ve Değerlendirme: Yapılandırıcı yaklaşımda değerlendirme öğrenme sürecini ve becerilerin gelişme durumunu belirlemeye yöneliktir. Zihinsel becerileri değerlendirmeye ağırlık verilir. Üründen çok süreç ele alınır ve öğrencinin bilgiyi yapılandırma süreçleri değerlendirilir (Basque, 1999). Öğretmen öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve becerilerinin gelişimini gözlemeli, öz değerlendirme ve akran değerlendirme yaptırmalı, öğrencileri ve aileleri de sürece katmalıdır. Öz değerlendirme, öğrencinin kendi becerilerini keşfetmesine, güçlü ve zayıf yönlerini tanımasına, değerlendirme mantığını anlamasına, hatalarını görebilmesine ve güdülenmesine yardım eder. Bu nedenle üzerinde önemle durulmalı, “Niçin? Neden? Nasıl? Nerede?” gibi sorularla öğrencinin öğrendikleri ve öğrenecekleri hakkında öz değerlendirme yapması sağlanmalıdır (Perrenoud, 1999, Morrissette, 2002). Süreci değerlendirmede gözlem ve öz değerlendirme ölçekleri, açık uçlu sorular, araştırma-inceleme çalışmaları, sunular, özetler, kavram haritaları hazırlama, grup çalışmaları ve tartışmaları, performans-proje görevleri, ürün dosyaları gibi araç ve yöntemler kullanılır.

Yapılandırıcı yaklaşımda “Bloom Taksonomisi” ve değerlendirme anlayışı kullanılmaz. Bloom Taksonomisi’nde bilgiler çeşitli basamaklara göre değerlendirilir. Oysa yapılandırıcı yaklaşımda beceriler değerlendirilir. Bu nedenle çoktan seçmeli testlere, bilgi ağırlıklı sorulara, soru bankalarına vb. yer veril-

mez. Bazı özel durumlarda öğrenciler hakkında bilgi toplamak amacıyla test kullanılabilir ancak bunları öğretmen hazırlamalı ve soruların birden fazla cevabı olmalıdır (Basque, 1999 Kozanitis, 2005).

Öğretmenin Rolü: Yapılandırıcı öğretmen, öğrenme sürecini kolaylaştırır, rehberlik eder, cesaretlendirir, zihinsel becerileri geliştirmeye yardım eder. Sınıfta zihinsel etkileşimi sağlar. Çeşitli sorularla, öğrencilerle düşünceler arasına girer, öğrencileri düşünmeye ve sorgulamaya yönlendirir. Öğrenciler arasında zihinsel etkileşimi ve iletişimi canlandırır ve üst düzeye çıkarır (Morrissette, 2002, Kozanitis, 2005, Güneş, 2007). Yapılandırıcı yaklaşım, öğretmenle birlikte yönetici, müfettiş, rehber öğretmen, veli ve diğerlerinin rollerinde de önemli değişimleri getirmiştir.

Sonuç olarak, eğitimde yapılandırıcı yaklaşımla ülkemizin geleceğine yön verecek düşünen, araştıran, anlayan, sorgulayan, sorun çözen, dil, zihinsel ve sosyal yönden gelişmiş bireyler yetiştirme amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmada başta öğrenci ve öğretmen olmak üzere bütün eğitimciler, yöneticilere ve velilere önemli görevler düşmektedir.

Kaynaklar

- Alamargot, Denis (2001). *L'acquisition des connaissances*, Enseigner à des adolescents. Manuel de Psychologie. Coll. Profession Enseignant, Hachette Education.
- Barnier, Gerard, (2005). *L'approche socio-constructive des apprentissages scolaires*, Psychologie de l'éducation, Thème 2.IUFM d'aix-Marseille.
- Basque, Josianne. (2003). *Le développement cognitif: Quelques notions de base*. Document pédagogique du cours TEC 6200, Montréal: Télé-université.
- Basque, Josianne (1999). *L'Influence du Béhaviorisme, du Cognitivism et du Constructivisme sur le Design Pédagogique*, Actes du XIIe Colloque du CIPTÉ, Montréal.

- Basque, J. Rocheleau, J. Winer, L, (1998). Une approche pédagogique pour l'école informatisée, École informatisée Clés en main du Québec.
- Bissonnette, S., Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*, Chemelière/McGraw-Hill, Montréal.
- Dionnet, Sylvain (2002). *Compétences, Compétences Transversales et Systeme Educatif*, Evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire, Document de travail Service de la recherche en éducation, Genève, Suisse.
- Güneş, Firdevs.(2007).*Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayınları, Ankara
- Kozanitis Anastassis. (2005). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage: un point de vue historique*, École Polytechnique, Montréal.
- Labédie, Gabriel, Amossé, Guy.(2001). *Constructivisme ou socio-constructivisme?*, Pädagogisches Institut der deutschen Sprachgruppe, Bozen DDEC de Nantes.
- Lasnier, François (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin Éditeur, Montréal.
- Morrissette, Rosée (2002). *Accompagner la construction des savoirs*, Chenelière/McGraw-Hill, Montréal.
- MEB, TTKB, (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara.
- OCDE (2005). *La définition et la sélection des compétences clés*, Résumé, Mep_int_French
- Perrenoud, Philippe (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, Paris.
- Rocheleau, Johanne (2000). *L'influence du béhaviorisme dans la pratique éducative*, Université du Québec à Chicoutimi.
- Romainville, M.(2007). *Quelques leçons de la longue histoire des méthodes actives*, les Actes du 4. Colloque Questions de Pédagogies dans L'enseignement Supérieur, Presses Universitaires De Louvain : Louvain.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Éditions Logiques, Montréal.

Neyi, Niçin Yapılandıracağız?

Doç. Dr. Ali ÖZEL*

Yrd. Doç. Dr. Nida BAYINDIR*

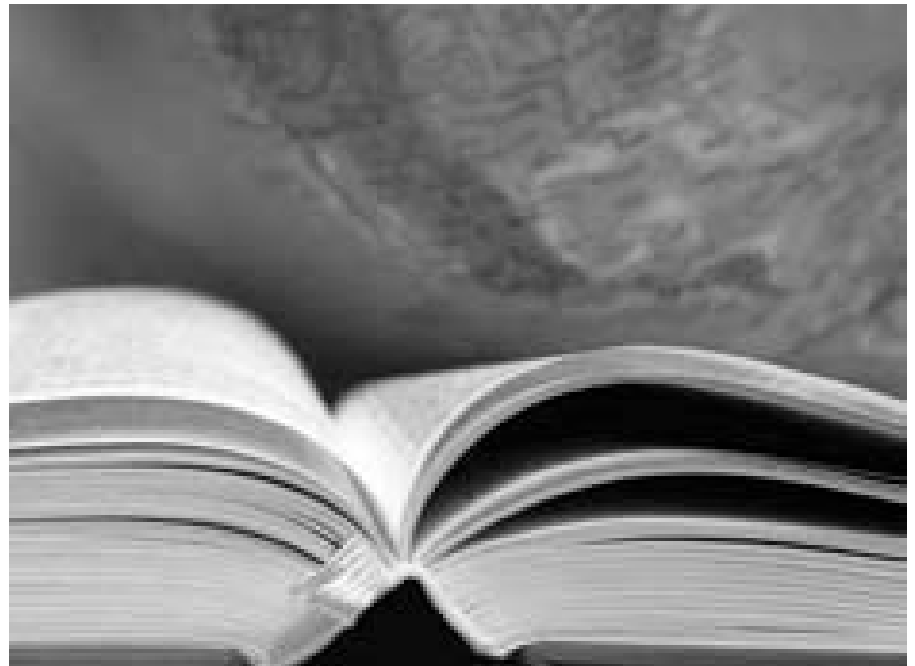
Küreselleşme ile birlikte ülkelerarası bilgi ve teknoloji aktarımı kolaylaşmış, özellikle bilimdeki baş döndürücü gelişmeler ulusların eğitim süreçlerini yeniden gözden geçirmelerini ve çağa uyarlamalarını zorunlu hale getirmiştir. Bu değişim günümüzde, öğrenciyi bilgi hamalı yapan ağır yaklaşımlardan, stratejik öğrenme yöntemlerinin düzenlenmesi boyutlarına varmıştır (Oğuz, Oktay, Ayhan, 2001). Bu da, eğitimin sınırlarının olabildiğince genişletilmesi anlamına gelmekte, bilgiye farklı anlamlar yüklemektedir. Bu anlamda, kişiye ulaşan her veri, aslında, bilgi için birer hammadDEDİR. Kişi bu hammaddeyi işleyebildiğinde, kendince anlamlandırıp düşünme sisteminin bir parçası haline getirdiğinde, gerçekten bilgi üretmiş olmaktadır (Özden, 1998). Ancak önemli olan bilginin niceliğinden çok, niteliği ve işlem yoludur (Sönmez, 1994).

Avrupa uyum yasaları çerçevesinde yapılan her alandaki iç içe geçmiş çalışmalar ile birlikte, hızlı ve değişken bir şekilde, bilgi ve bilginin işlenmesi süreçleri çok daha önem kazanmaktadır. Bilgi, tüm hızıyla insanların günlük yaşantılarına girmekte ve etkileşim alanlarını genişletmektedir. Böylelikle çağdaş eğitimi şekillendiren bu gelişim, insanların öğrenmeye ve öğretmeye yeni anlayışlar çerçeve-

sinde bakmasına ve bu anlayışlara göre bilgilerini yapılandırmasına neden olmaktadır (Bacanlı, 2005, Oğuz vd., 2001). Bilgi, daha radikal bir anlamda ise; bireyin kendi doğrusunu bilimin ışığında ve genel gerçekliği doğrultusunda kendi yaşantısı yoluyla sentezleyerek edindiği yaşantılar olmaktadır (Yeşildere ve Türnüklü, 2004). Yani, bilginin bilimsellik çerçevesinde yorumlanması amaçlanmaktadır. Bilimsel bilginin buradaki fonksiyonu, aslında, tam olarak genel doğrulara ulaşmak değil, sorgulayıcı ve yapılandırıcı bir ifade takındır. Bunun için de öğrenenin bilgiyi anlamak ve yorumlamak için yaşantılar yoluyla biliş yapılarına gelen verileri yeniden yapılandırması gerekmektedir. Burada

önemli olan, belki, öğrencinin salt bir alıcı olmasından çok, öğrenen sorumluluğunda şekillenen bilgi yapılandırmalarının formel yaşantılardaki organizasyonu olmaktadır (Mayer, 1992). Çünkü birey, yapılandırıcı öğrenme anlayışında bilgiyi etkin olarak arayan ve işleyen özgün bir varlıktır (Babadoğan, 1995).

Bu bağlamda yapılandırıcı yaklaşım, bilginin zihinde inşa edilmesi anlayışıdır. Buna göre öğrenci, öğrenmenin merkezi ve ana belirleyicisi olmaktadır. Ona göre şekillenen veya yapılandırılan bilgi ve ortam onun dışından değil, etkileşim sonucunda bizzat kendisinin yapılandığı, dolayısıyla kendisinden olan şeydir. Yapılandırma-



* Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

cı anlayışın özünde, öğrencinin kendi öğrenme sistemini kurması ve bilgiyi kendi potansiyeline göre işlemesi yatmaktadır. Bu nedenle öğrencinin öğrenmeyi organize etmesi için gerekli yönlendirmelerin uzmanca yapılması gerekmektedir. Çünkü öğrencinin kendi öğrenme sistemini oluşturması ya da belli kazanımları kişisel olarak anlamlandırması, ona sağlanacak temel girdilerin organizasyonuna bağlı olmaktadır (Disick, 1975). Öğrenci, öğrendiklerini bizzat kendi yaşantıları ile şekillendirmektedir. Yapılandırmacı anlayışta bilgi pasif bir biçimde edinilemez ve öğrenciye dışarıdan zorla verilemez. Öğrenci, bilgiyi biliş yapılarına aktif olarak alır ve önceki bilgileri üzerine yapılandırarak gelecek için alacağı kararların öncülleri yapar (Asan ve Güneş, 2000).

Yapılandırmacı anlayışın temel dayanakları, eğitim psikologlarının araştırma ve düşüncelerine dayandırılmaktadır. Eğitim psikologlarından Piaget, yapılandırmacı (constructivist) kavram ve yaklaşımını ilk defa ortaya atan kişidir. Piaget'in bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmaları dâhilinde gelişen bu anlayış, öz itibarı ile "öğretmeden çok öğrenme" üzerinde durulmasını öngörür. Piaget, "insanlar yeni bir bilgiyi daha önce sahip oldukları eski bilgiye dayandırarak öğrenirler" sayılısından yola çıkarak, öğrencinin yeni bir bilgiyi öğrenirken, önceden var olan bilgilerle karşılaştırdıktan sonra yeni bilgiyi özümlediği, kendine özgü olarak yeni bilgi oluşturduğu şeklinde yorumlamıştır. Öğrencilerin daha önceki deneyimlerinden ve

ön bilgilerinden yararlanarak yeni karşılaştıkları durumlara anlam verebileceklerini savunan Piaget, yeni bir bilginin yaratılma sürecini ise, aktif zihinsel süreçlerle bir şekil alan uyumsama ve özümleme ile varılan bir sonuç (dengelenme) olarak görmektedir. Bu bağlamda, kişiye ulaşan her veri, aslında, işlenmesi ve değer katılarak anlamlandırılması beklenen birer öncül niteliğindedir. Kişi bu önbilgiyi, kendince anlamlandırıp, düşünce sisteminin bir parçası haline getirdiğinde yeni bilgi üretmiş olur. Bu anlayışa göre bilgi, insana ulaşan verilerin zihin süzgecinden geçirilerek ona belli bir anlam yüklenmesi demektir. Ancak, bu anlamsal yüklemeler en başta kişiye özgü değerlerle ve ön yaşantılarla şekillenmektedir. Yaşam alanı, bu şekillerin bir ölçüde sınındığı ve pekiştiği bir uygulama profili durumundadır. Bu yönde edinilen bilginin anlamlandırılması; kişide mevcut olan düşünme ve anlama süreçleri ile özümlenen davranışların geliştirilmesi yoluyla oluşmaktadır. Çünkü çocuk, yaşamı boyunca çevresi ile etkileşmekte, yeni değerler öğrenmekte ve bunlara her gün yeni yeni anlamlar katmaktadır. İşte öğrenmenin temelini, bu yaşantılarla gelişen, bilişsel çıkarımlarla şekillenen, karşılıklı anlama çabaları oluşturur. Bu nedenle bir anlaşma sahası içinde hareket ediş, o saha ile ilgili temel öğelere tam olarak sahip olmayı da beraberinde getirir. Eğitimin buradaki görevi; çocuğun, anlamlarını gözden geçirmesini ve uygulama değerlerini sınamasını sağlamak ya da başka bir ifade ile olasılıklı düşünebilmesini öğretmektir.

Yapılandırmacı Anlayışa Göre Öğrenme Nasıl Yönetilir?

Öğretimsel yönlendirmelerde sınıfa uygun bir yolun belirlenmesi ve belli bir öğrenme disiplininin oluşturulması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu öğretim standartları, öğretmenin grubun öğrenme akışına bağlı olarak tasarladığı genel yapıya göre bir hal alır. Bireysel çabalar arasındaki farkı sınamaya dönük yaklaşım, bireysel potansiyel içindeki ilerleyişi göz ardı edebilir. Bu nedenle yapılacak planlamaların ve içerik düzenlemelerinin kişiye uygun hale getirilmesi sonucu oluşacak ilerlemeler test edilmelidir. Öğrencinin gruplara adaptasyonu, aynı zamanda, bilişsel süreçlerdeki bilgi işleme sonucu oluşan öğrenmelere uyumunu da beraberinde getirir. Öğretmenin ulaşmak istediği sonuçlar, genel durum itibarı ile öğrencinin varmak istediği sonuçlar ile örtüşebilmelidir.

Öğretmenlerin sınıf içindeki ve dışındaki genel durum anlayışı, öğretmedeki başarıyı etkileyen en kritik faktördür. Öğretmenler, başarıyı kişisel terimleri ile tarif ederler ve onu kişisel dayanakları ve yetenekleri ile ilgili olarak görürler. Kişisel bakış açısından algılanan bu içerik bilgisi, öğrencilere öğretmek için sahip olunan öğrenme becerileri ve bilgisi kadar önemli olarak görülmez. Bu anlamda, başarılı öğretmenler, öğrenmeye olanak sağlayan çevre içindeki genel durumu tasarlarken, toplumun dışındaki genel durumu da anlarlar. Çocuk ve toplum anlayışını bilme, başarının kalbidir. Fakat sınıf çevresinin kontrolünde öğretmenlerin hissettiği ilgi çekici okul du-

rumları, öğretme kalitesi içinde de önemli faktörlerdir. Öğretmenlerini uzun süreli olarak yitirmeyen okullar şanslıdır. Çünkü üç yıldan fazla aynı okulda kalmayı seçen öğretmen, çevrenin kontrolünü daha fazla hisseder ve daha güçlü bir imaja sahip olur. Öyle ki, daha az memuriyet süresi yapan öğretmenlerden daha zengin ve ödül verici bir tecrübeye sahip olurlar. Bu tecrübeyi ise içinde buldukları çevreden alırlar. Ortamı ve öğrenci deneyimlerini tanımak, eğitimsel planlamalar ve beklentilerin işe vuruk olarak programlanması arttırmaktadır (Adams; Hamm, 1994).

Öğrenci deneyimlerine dayanarak oluşturulan sınıf pratikleri, sunulan içeriğin ve öğretimsel etkinliklerin kişisel işlem basamaklarındaki yerini belirleme amaçlıdır. Ulaşılmak istenen başarı, öğretmenin sınıfını ve her bir öğrenciyi bu değişkenlere göre iyi bir şekilde tanıması ve çevreye uyum sürecindeki yerini belirlemesi ile gerçekleşir. Tüm etkilenim sahası ile şekillenen içeriksel yaşantılar, bilginin işlenme yollarını da belirlemede ve olası öğrenme ihtiyaçlarının yönünü ortaya çıkarabilmektedir.

Yapılandırıcı Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi; sınıf kurallarının uyumlu idaresi ve gerekli çevrenin oluşturulabilmesi için bu kuralların öğrenme düzeninin bir kolu olarak öğrencilere benimsetilmesiyle insan ve zaman kaynaklarının yararlı bir şekilde yönetimidir. Sınıf yönetim kararları, eğitimde kalite ve sürekliliği sağlayıcı iyi bir öğretime bağlıdır.

Sınıfın yönetilmesi ve ortamın oluşturulması konusunda öğretmen; sınıfta nasıl davranılacağını göstermeli, öğrenen farkındalığını sağlamalıdır. Sınıf ortamında öğretmen; özendirici bir mekân hazırlamalı, düşünmeyi sağlayıcı geniş açılı sorular sormalı ve cevapları sabırla beklemeli, tarafsız olmalı, öğrenci fikir ve düşüncelerini önemsemeli, acele etmeden planlı hareket etmelidir. Yapılan araştırmalarda, öğrencilerle ilgilenen, iyi diyalog kuran, problemlerine ortak olan, dostça davranan, her türlü başarıyı takdir eden ve sevgisini çok boyutlu ifade eden öğretmenler en beğenilen öğretmen tipi oluşturmuştur. Hoşgörülü olma, öğrencileri anlama, onlara değer verme öğrencilerce tercih edilen davranışlardır. Bunun için öğretmen, öğretim sistemi içinde pek çok öğeye dikkat ederek hareket etmelidir. Aşağıdaki öğrenmeyi doğrudan etkileyen altı yönetim stratejisi, öğretmenin sınıfa daha çok odaklanmasına yardımcı olacak ve öğrenmeye daha çok zaman sağlayacaktır. Öğrenme disiplininin kazanılması ve davranış problemlerine karşı etkili faktör, öğretmenin sistemli ve kararlı bir şekilde hareket etmesidir. Bunun için;

1- Sınıfta hareketli olunmalıdır. Çünkü sınıfta öğretmenin hareketliliği, işleyen öğrenme yaşantılarının devamlılığı açısından, oldukça önemlidir. Öğretmenin öğrencilerinin bizzat yanında olarak onların öğrenmelerini desteklemesi, öğrencilerin öğretmenine kendini daha iyi ve daha ra-

hat ifade etmesini sağlamaktadır. Öğretmen desteği ile bütünleşen bilgi, öğrenci için artık daha akıcı bir hale gelmiştir.

- 2- Öğrenciye akademik yaşantıların yanında sosyal beceriler de öğretilmelidir. Bunun içinde, öğrencilerin sosyal becerileri öğrenmesinde işbirliği içine girebileceği derslerin planlanması gerekmektedir. Sosyal beceriler, programın içinde ve dışında öğrencilere davranış olarak sunulmalıdır. Bu yol, öğrencilerin daha çok sınıf ortamına uyumunu sağlayacaktır.
- 3- Sınıf ortamında sürekli iyi davranışlar sergilenmelidir. İyi niyetle yapılan işlerde tüm duyguların daima iyi olduğu imajı öğrenciye yansıtılmalıdır. Öğrenciler, kendilerine karşı açık, tarafsız ve samimi olan öğretmene karşı sempati beslerler. Öğretmen, öğrencilerin akademik öğrenmeler dışında gelişigüzel davranışlarından çok, planlı yaşantılarla bizzat yaptıklarından zevk almalarını sağlamalıdır.
- 4- Kişisel davranışlar her zaman itaatsizlik olarak düşünülmemelidir. Önemli olan duygusal bağlılıktır. Tüm iyi niyetli fikirler yarar sağlar. Öğretmen için önemli olan, öğrencilerin sınıftaki öğrenme ortamından mutlu olarak bahsetmeleridir. Kişisel hiçbir olumsuzluk, nedensellik boyutunun dışında ele alınmamalı ve çocuklar yaş gruplarından bağımsız değerlendirilmemelidir.

- 5- Sınıfta oluşan disiplin problemlerinin nedenleri araştırılmalıdır. Aslında tüm problemler analiz edilmelidir. Düşünmesi, sorgulaması, açıklımı yapılamayan hiçbir fikir, kişisel anlamda tam anlamıyla kabul edilebilirlik özelliklerini taşıyamaz.
- 6- Öğrenciye her zaman sorumluluk verilmeli ve her koşulda güvenilmelidir. Öğrencilerin öğrenmesinde ve disiplininde onlara güvenmenin yeri çok büyüktür. Öğrenciye güven sinyallerinin verilmesi öğrenme işbirliğine ve öğrenmeye önemli katkılar getirir.

Öğrenciler sınıf içinde sosyal hayatın bir örneğini yaşarlar. Öğretmenin görevi; öğrencileri grup içinde yaşamaya alıştırmak ve topluma hazırlamaktır. Öğrenciler bu ortamda, çoğu zaman, pek çok gerilimi kendilerinde hissedebilirler. Bu gerilim, istenmeyen bazı davranışların oluşumunu beraberinde getirebilir. İstenmeyen davranışa neden olan bu çatışma halleri, öğrenme disiplinin de sekteye uğramasına neden olur. Sınıf yönetiminin belki de en önemli noktası; istenmeyen davranışlar gibi pek çok değişkenin de öğrenme yaşantıları ile birlikte yönetilmesi zorunluluğunun olmasıdır. Çünkü istenmeyen davranışlar; öğretmenin, öğrencinin, öğrenme ortamının, yöntemin, akranların, sosyopsikolojik çevrenin ve etkileşimli kişilik niteliklerinin etkisi altında gelişmektedir.

Öğretmenin meslek bilgisini uygulayabilmesi, istediği teknik ve metodu geliştirebilmesi, düzen-

lediği plana göre dersi işleyebilmesi hem kendisini hem de sınıfı memnun edecek bir sınıf yönetim stratejisine bağlıdır. Yapılandırmacı yönetmen olarak tarif edilen öğretmen, bu anlamda, grupların eğitim amaçlarına ulaşmaları için davranışlarını kontrol altına almakta ve hem öğrenmeleri hem de sınıfı, her seferinde, yeniden yapılandırmaktadır. Bu da, sınıfta öğrenciyi severek, kişiliklere karşılıklı olarak saygı duyarak sağlanabilir. Öğrencinin hatalarıyla da öğrenebileceği unutulmamalıdır. Eğitim, çocuğun hiçbir şekilde hata yapmasını önlemek değil, bu hatalardan ders almasını da sağlamaktır.

Geleneksel anlamda algılanan sınıf yönetimi ise; çoğu zaman fiziksel yaptırımlarla özdeşleşen, öğrencilerin ilgi ve isteklerini baskı altında tutan, onları korkutarak kontrol eden, katı kuralları olan, daimi sessizliğe, tek düze bir yapılanmaya ve pasifliğe önem veren, bunun yanında öğretmence subjektif değerlendirmelerle yönlendirilen bir sistemdir.

Yapılandırmacı sınıf yönetimi; öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını yakından takip eden, problem ve arzularına rehberlik eden, benimsediği davranış normlarına önem veren, çalışkanlık, işbirliği ve yardımlaşmayı destekleyen, olumlu davranışları teşvik eden, öğretmen ile öğrenci iletişimine inanan yapıcı bir sistemdir. Aynı zamanda gerçekleştirilmesi en kolay sistemdir. Sevgi ile yapılan ya da yaptırılan her şey, doğrudan denetim altına alma ile girilen her etkinlikten daha güçlüdür. İletişimle ve anlayışla aşılamayacak hiçbir

sorun yoktur. Bu nedenle her öğretmen; sınıfta yönetsel hâkimiyeti sağlamada ve yürütmede yaratıcı çözüm stratejileri geliştirmelidir. Şöyle ki;

- 1- İlk olarak öğrenciyle konuşulmalı, ortak çözüm yolları aranmaya çalışılmalıdır.
- 2- Sergilenen davranışların niteliği, çevresel duruma göre değerlendirilmeli, düzenlemeler zamana, öğrenciye ve sınıf ortamına göre yapılmalıdır.
- 3- Davranışların arzu edilen çözümü, karşılıklı saygı ve sevgi içinde yapılmalı, asla suçlamaya yönelik olmamalıdır.
- 4- Öğrenciye ek zaman tanınmalı, öğrenciler kendilerini ifade etmek için cesaretlendirilmeli, doğru davranışlar her koşulda motive edilmeli ve doğrudan hiçbir zorlamaya başvurulmamalıdır.

Sonuç itibariyle; yapılandırmacı bir anlayışla değişen müfredat sisteminin, sınıf yönetimini de



farklılaştırması kaçınılmazdır. Değişen; geleneksel anlayışlar ve bu anlayışları besler durumundaki alt değişkenlerdir. Bu nedenle, sınıf yönetimi gibi pek çok önemli değişken de yeni anlayışlara uygun bir şekilde planlanmayı ve yürütülmesini beklemektedir.

Yapılandırıcılıkta Öğretmenlerin Öğretimsellik Fonksiyonu

Öğrenme ve öğretme ortamının en önemli değişkeni öğretmendir. Meslek olarak öğretmenlik, insan yetiştirme ve insan kazanma mesleği olduğundan insan kazanmanın ancak karşı tarafın kalbine girmek ve bunun da sadece sevgi yoluyla olacağına inancı her öğretmeninde mutlaka bulunmaktadır. Buna meslek sevgisi ya da pedagojik sevgi denir. Öğretmen, öğrencinin zihnini doyurabildiği kadar ruhunu da doyurabilmelidir. Çünkü öğrencinin bilgi edinmesi kadar, öğretmeni tarafından şahsiyetine saygı gösterilmesine, güvenilmesine de ihtiyacı vardır.

Bunu yanında öğretmen de, öğrenciyi okula salt bilgi almak için gelmiş, programda belirtilen davranışları almaya hazır bir varlık olarak görmemelidir. Öğrenci yapı olarak istediğini öğrenir, benimsediği davranışı da alışkanlık haline getirerek uygular. Öğretmenin asli görevi; öğrenmeyi bireysel boyutta düşünerek hangi öğrencinin neye ihtiyacı olduğunu saptamak ve buna uygun stratejiyi seçmektir. Aslında öğrenci için yoğunlaştırılmış çevre olarak kabul edebileceğimiz okul, öğrencilerin bu durumlarına uyarlanacak for-

müllerin ana mekânıdır. Bunun için öğretmen, mekândan bağımsız olarak, 1- ne yaptığı ile öğrencinin neyi öğrendiği arasındaki nedensel ilişkiyi kavrayabilmeli, 2- öğrenciye etki eden davranışları objektif olarak gözlemleyebilmesi, 3- öğrencilerin niteliklerini iyi analiz ederek öğrenme yaklaşımlarını kişileştirmeli, 4- davranışlarıyla öğrencilere yeterli ve uygun ortam düzenleyerek öğrenmeye uygun davranışları kazanmalarına yardımcı olmalıdır.

Öğretmenler, sadece öğrencilere karşı sergiledikleri tutumlarla öğrenci kişiliklerini değil, eğitim-öğretim yaşantılarını da etkilemektedirler. Öğretmen; okulda şekillenen formel bilgilerin yanında kişinin psiko-sosyal düzeyini etkileyecek olan toplumsal değerler üzerine kurulmuş soyut önemli bazı olguları da yine bu ortamda verir ve sunar. Öğrencinin zihinsel ve toplumsal uyumu, onun akademik gelişiminde önemli etkilerde bulunan değişkenlerdir. Öğretmen bu anlamda, bireyler arası gelişim ve sosyo-kültürel farklılıkları görebilmelidir. Bunun için de, öğrenci ve çevresine karşı sorumlu olma, meslek bilgisinde yeterli olma, uzmanlığının sınırlarını bilme, zamanını verimli bir şekilde kullanma, uygun öğretimsel teknikleri kullanma, bireysel farklılıklara dikkat etme, bilgiyi birçok kanalla aktarabilme, bilgiye ulaşma yollarını çeşitlendirme, ölçme ve değerlendirmede yansız olma, öğrenci haklarını koruma, sorumlu olma, toplumun örf ve adetlerine, değerlerine saygılı olma, örnek olma gibi değerler sayılabilir. Öğretmen, yalnız bilgi ve beceri

kazandırmakla kalmaz, bireyin belli konularda olumlu tutum kazanmasına da sebep olur. Bilgiyi, öğrencinin kendini gerçekleştirme sürecinde kullanmasına yardımcı olur (Kulaksızoğlu, 2003).

Yapılandırıcılıkta Sınıf Kuralları ve Çatışma Yönetimi

Sınıftaki bütün etkinliklerin belli bir kural ya da kurallarla gerçekleşmesi beklenir. Özellikle hem akademik hem de sosyal ilişkilerin sağlıklı ve etkili bir şekilde yürütmesi için oluşturulan düzenlemelere kural diyebiliriz. Ancak kuralı sadece sınıfta disiplin bağlamında yapılması istenen ya da istenmeyen davranışların yönetimi olarak düşünmemeliyiz. Kurallar, sınıfta eğitim yaşantılarının amaçlarına yönelik karar dizgeleridir. Kurallar, kesinlikle sabit, değişmez davranış kalıpları olarak görülmemelidirler. Eğer sınıfta oluşturulan öğrenme yaşantılarının ve bunları organize eden yapının sabit kalması söz konusu değilse, kurallarda, kurulacak yeni yapılarla değişim aracı olarak yerini almalıdır. Bu yüzden kurallar bir amaç değil, bir araçtır. Kuralların işe yarayabilmesi için, öğrenme ortamına, öğrenciye, gruba ve zamana göre esnekliklere sahip olabilmesi ve mevcut duruma uydurulması gerekmektedir.

Sınıf kurallarını yapılandırıcı bir ifade ile kullanmak, kuralları aslında öğrenci ve öğretmenin ortak dili haline getirmektir. Kural, yapılması ya da yapılmaması gerekenlerin belirlenmesi değil, beklenti ile uzlaşmaların bir dönem

boyunca planlanmasıdır. Bu bakımdan kuralları öğretmenin tek elinden alıp, öğrenme değişkenlerinin ortak algı, beklenti ve süreç içindeki durumlarına göre yapılandırılmamalıdır. Kuralların bu anlamdaki etkinliği, katılımcı öğelerin karar sürecindeki dinamiklerine göre şekillenmesi ve kuralların ileriye dönük işleminde öğrenen sorumluluğunu arttırmasıdır.

Bu yüzden kuralların belirlenmesinde, esnek yapılandırılmış ve değişmez kalıpları olmayan demokratik bir karar sürecinin oluşturulması gereklidir. Bu süreci de sadece öğretmen değil, tüm sınıfın katılımı belirleyecektir. Öğretmenin koyulacak kurallardaki fonksiyonu, kuralın gerekliliğinin öğrencilerce algılanmasını sağlamak ve kurallara uyumun önemini anlatmaktır.

Sınıf kuralları, yapılacak her türlü sınıf etkinliklerinin herkesçe bilinmesi, planlanması ve uygulanması ile işler hale gelir. Bu, genel düzeni ifade eder. Uygulama kriterlerini realize ederek, yaşanacak karmaşıklığın önüne geçer. En belirleyici, sınırlayıcı kurallar kapsayıcılık açısından tüm öğrencilerin uyması zorunlu olduğu genel kurallardır. Bunlar, sınıfa giriş-çıkış kuralları vb. gibi eğitimin olmazsa olmazlarıdır. Genel kurallara uyulması, daha iyi bir eğitim öğretim çalışmalarının temel öncülü olarak kabul edilir. İnisiyatif olarak esneklik düzeyi çok azdır. Kişiye özel günlük görevlerin yerine getirilmesi için geliştirilmiş olan standart işlere ise özel kural denir. Tekil olarak bireyi bağlar. Bireysel sorumluluğu gerektirir. Özellikle öğrenme sorumluluğunu öğrenci-

ye veren yapılandırmacı anlayışta, özel kuralların niteliği ve kapsamı çok önem taşımaktadır. Daha çok etki alanı açısından grubu ve kişiyi bağlayan bu kurallar, öğrenenin öğrenme ve davranış sorumluluğunu belirleyen kurallardır. Bütün kurallar, mantıklı ve işlevsel olmalı, öğrencilere hoş bir şekilde anlatılmalıdır. Özellikle, kurallar asla değişmez mutlak döngüler olarak görülmemeli ve öğrenciler bu kurallarla kategorize edilmemelidir. Sınıfta kuralların uygulanması ya da yeni kurallara açıklık, daima öğretmen ve öğrenci arasındaki empatik iletişim sürecine dayandırılmalıdır.

Sonuç

Değişimin en büyük gücü eğitimidir. Eğitim; insanın bireysel ve sosyal yönlerden başarıya ulaşmasında; barış, özgürlük, sosyal adalet ve evrensel bütünlük ideallerine erişmesinde temel araçtır. Bundan dolayı eğitimde bireysel, ulusal ve küresel boyutlarda sürekli bir değişim ve gelişim sağlamak gereklidir. Çünkü bilginin güç olarak görüldüğü çağımızda evrensel değişim ve gelişimin temel boyutunu eğitim oluşturmaktadır.

Bu nedenle de bilgi toplumu olma çabasındaki toplumların hedefi; eğitimin tüm yönleri ile ele alınıp değerlendirilmesi ve bu yöndeki ilerlemelerin bütünlenebilirliği olmaktadır.

Eğitimde, öğrenene ve öğrenmelere odaklanmak bu yüzden çok önemlidir. Çünkü eğitimin çıktısı aynı zamanda girdisi de olmaktadır. Bizler eğitim adına yaptığımız şeylerin geri dönüşümlü

olduğunu ve her eğitimsel ürünün bir sonrakini etkilediğini unutmamalıyız.

Değişmeyen tek şey değişimdir. İstenen yöndeki değişime direnmemek gelişimi engellemektir.

Kaynaklar

- Adams, Dennis, ve Hamm, Mary, (1994). *New Design For Teaching And Learning*. Jossey-Bass Publishers, Inc., Sanfransisco., 1975.
- Asan, A. ve Güneş, G. *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği*, Milli Eğitim Dergisi, Ss. 50-53., 2000.
- Babadoğan, Cem, Öğrenme Stilleri ve Stratejileri Arasındaki İlişki. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram-Uygulama-Araştırma)* Cilt: 3. Çukurova Üniversitesi. Adana, 1056-1065, 1995.
- Bacanlı, Hasan, *Gelişim ve Öğrenme*. (10. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2005.
- Bayındır, N. ve Özel, A. *Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi*, Pegema, Ankara, 2008.
- Disick, S., Renee, *Individualizing Language Instruction*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc., Newyork, 1975.
- Kulaksızoğlu, Adnan, *Farklı Gelişen Çocuklar*. Epsilon Yayınları, İstanbul, 2003.
- Mayer, E., Richard, *Cognition And Instruction: Their Historic Meeting Within Educational Psychology*. *Journal Of Educational Psychology*, 84, (4). 405-412, 1992.
- Oğuz, O., Oktay, A. ve Ayhan, H. 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Sedar Yayıncılık, Ankara, 2001.
- Özden, Yüksel, *Öğrenme ve Öğretme*. Pegema Yayınları, Ankara, 1998.
- Sönmez, Veysel, *Öğretmen El Kitabı*. Anı Yayıncılık, Ankara, 1994.
- Yeşildere S. ve Türnüklü, E. Matematik Öğretiminde Oluşturmacı Değerlendirme. *Eğitim Araştırmaları*, Yaz (16), 39-49., 2004.

Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü

Doç. Dr. Burhan AKPINAR*

Giriş

Aslında epistemolojik (bilgi felsefesi) bir kuram olan yapılandırmacılık, günümüzde bir bilgi ve öğrenme yaklaşımı olarak eğitim sahasında gündemin üst sıralarına yerleşmiş bulunmaktadır. Özellikle 1980'lerden sonra, gelişmiş ülkelerde gittikçe daha fazla rağbet gören yapılandırmacılık, 2004 yılı Yeni İlköğretim Programlarının (YİP) yapılandırmacılığa göre geliştirilmiş olmasıyla, ülkemizde de önem kazanmaya başlamıştır. Buna paralel olarak yapılandırmacılık konusu ilgili kamuoyunda sıkça tartışılır olmuştur.

Temelde bir felsefi akım ve bilme kuramı (Açıkgöz, 2003) olan yapılandırmacılığın kökleri Sokrates'e kadar dayandırılmak-

tadır (Glaserfeld, 1995, Akt: Ekiz, 2006). Başta felsefe, antropoloji ve psikoloji gibi çeşitli bilimlerin bulgularından yararlanan ve bu özelliği ile adeta bir "kuramlar bütünü" görüntüsü sergileyen yapılandırmacılık, Kant'tan da izler taşımaktadır (Fer ve Cırık, 2007: 39; Yurdakul, 2005: 40). Yapılandırmacılık, özünde bir bilme kuramı olsa da, öğrenmeye ilişkin yol gösterici özelliğinden dolayı günümüzde "öğrenme kuramı" olarak kabul edilmektedir (Kindsvatter, Wilen ve Ishler, 1996, Akt: Yaşar 1998; Demirel, 2008).

Yapılandırmacılığı benimseyen ilk eğitimcinin 18. yüzyılda İtalya'da yaşayan Giambattista Vico olduğu ileri sürülmektedir (Duffy ve Cunningham, 1996, Akt: Yaşar, 1998). Yapılandırmacılığın geliş-

mesi, 20. yüzyılın ikinci yarısında öne çıkan Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel ve Von Glaserfeld gibi araştırmacıların çalışmaları sonucunda gerçekleşmiştir (Açıkgöz, 2003: 60). Yapılandırmacılığın eğitimde uygulamaları etkilemesi ise 1980'li yıllara rastlar. Nitekim yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ilk kez 1989 yılında İngiltere'de uygulamaya konulmuştur. Bukova-Güzel ve Alkan'ın (2005: 387) aktardığına göre, yapılandırmacılık, günümüzde ABD, Almanya, Tayvan, İspanya, Avustralya, Kanada, İsrail, Yeni Zelanda gibi birçok ülkede yaygın olarak uygulanmaktadır. Bu ülkelere biraz geç de olsa 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye de katılmış bulunmaktadır.



* Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Yapılandırmacılıkta Öğrenme

Yapılandırmacı kurama göre öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir.

Birey, dış uyarıların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturusudur (Fidan, 1986, Akt: Yaşar, 1998). Başka bir tanımla, yapılandırmacılıkta öğrenme, bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulmasıdır (Yurdakul, 2005: 40).

Yapılandırmacılıkta öğrenme, sonuç değil, süreçtir. Bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanmaz. İnsan zihni tüm bilgilerin depolandığı boş bir depo değildir. Öğrenme, kişisel özelliklere göre öğrenenlerin düşüncelerinden anlamlar oluşturmalarıdır. Bir anlamda öğrenme, yeni bilgi ile eski bilgi ve deneyim arasında ilişki kurarak anlamı yapılandırma sürecidir. Öğrenenler, öğrenilecek öğeleri daha önce öğrendikleriyle zihinlerinde ilişkilendirerek yapılandırır. Bu süreçte, öğrenenin sahip olduğu deneyim, bilgi, inanç ve beklentileri önemli rol oynar. Bu durumda öğrenme süreci, daha önce kazanılmış bilginin ortaya çıkarılma süreci ve öğrencilerin yeni bilgi ile aktif olarak ilişki içinde olmalarını sağlayan bir etkinlik olmaktadır (Fer ve Cırık, 2007; Atay, 2003; Yaşar, 1998).

Fox (2001, Akt: Fer ve Cırık, 2007), yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme ve bilginin özelliklerini şöyle açıklar:

- Öğrenme, aktif bir süreçtir.
- Bilgi, öğrenci tarafından pasif olarak alınmaz; yapılandırılır.

- Bilgi keşfedilmez; yaratılır.
- Bilgi kişisel duruma özgüdür.
- Bilgi sosyal bağlamda yapılandırılır.
- Öğrenme, dünyayı anlamlandırma sürecidir.
- Öğrenme, öğrencinin çözeceği; anlamlı, açık-uçlu, çözümü güç problemler gerektirir.

Yapılandırmacılığın Konumu ve Sınıflandırılması

Yapılandırmacılığı tam olarak anlayabilmek için, onun bilinen kuramlara göre konulduğu pozisyonu bilmek önemlidir. Konu bu perspektiften ele alınca, yapılandırmacılığın pozitivizm ve davranışçı psikolojinin karşısında yer aldığı ve ilerlemeci felsefe ile postmodernizme daha yakın durduğu söylenebilir. Buna göre, pozitivizmin öğrenme yaklaşımı davranışçılık ise, postmodernizmin öğrenme yaklaşımı da yapılandırmacılıktır denilebilir. Yurdakul (2005: 39-40) yapılandırmacılığın bu konumunu şu şekilde açıklamaktadır: “Davranışçılık ve bilgi işlem kuramları pozitivist; yapılandırmacılık ise pozitivism ötesi paradigmanın ürünüdür.”

Konu epistemolojik zeminde ele alındığında, yapılandırmacılığın nesnel bilgi anlayışından ziyade, öznel veya kısmen öznel bilgi anlayışına daha yakın olduğu söylenebilir. Fer ve Cırık (2007: 31-51), yapılandırmacılığın nesnellığı bütünüyle reddetmediğini belirterek konuyu şu şekilde dile getirmektedirler:

Yapılandırmacı anlayış, özünde öğrencilerin öznel olarak anlamı yapılandırmaları üzerine odaklanmasına rağmen; sanıldığı aksine, yapılandırmacı öğrenme, dış gerçeği ya da dış dünyayı reddetmez ama dış gerçeğe ulaşmadaki tek tip yolu ve gerçeği reddeder. Radikal yapılandırmacı olan Glaserfeld (1995:6) ve onun gibiler, gerçek dünyanın asla tam olarak temsil edilemeyeceğini, dolayısıyla her zaman ve her açıdan geçerli bir bilginin var olamayacağını savunurlar.

Yapılandırmacılığın Sınıflandırılması

Literatürde on sekiz yapılandırmacılık türüne rastlanmaktadır. Burada, Fer ve Cırık (2007) ile Demirel'in (2008:18-20) sınıflandırmaları birleştirilerek verilmiştir.

1) Bireysel Yapılandırmacılık

a) Bilişsel Yapılandırmacılık: Piaget'in görüşlerine dayalı, nesnel anlayış. Öğrenmede geçmiş yaşantılar önemlidir.

b) Radikal Yapılandırmacılık: Glaserfeld'in düşüncelerine dayalı, öznel anlayış. Birey, bilgiyi etkin şekilde kendisi oluşturur.

2) Sosyal (Sosyo-Kültürel) Yapılandırmacılık: Vygotsky ve Dewey'nin görüşlerine dayalı olup, nesnel ve öznel anlayışların orta noktasını temsil eder. Öğrenmede kültür ve dil önemlidir.

Savaş (2007: 523), Murphy, Selinger, Bourne ve Briggs'ten (1995) aktararak yukarıdaki sınıflamalara “kültürel yapılandırmacılık” ve “eleştirel yapılandırmacılık” gibi iki boyut daha eklemektedir.

Yapılandırıcı Öğretmen

Yapılandırıcılıkta öğretmenin yapması gereken, öğrenci ile eğitim programı arasında aracılık etmektir (Açıkgöz, 2003: 65). Böylece öğretmenin geleneksel bilgi aktarma ve sınıfı kontrol rolleri, yerini ortam hazırlama, rehberlik ve öğrenmeyi kolaylaştırmaya bırakır. Yapılandırıcı anlayışta sınıfın odağı, öğrencinin bilgi yapılandırması olduğu için, öğretmen merkezli sınıf anlayışı, yerini öğrenen merkezli sınıfa bırakır. Burada öğrenciler, geleneksel anlayıştaki gibi sessizleştirilerek ve zihinleri ele geçirilerek, nesnel bilgilere boyun eğmeye zorlanmazlar (DeLashmutt ve Braund, 1996). Aksine öğrencilere, bilgilerini oluşturmaları fırsatlar tanınır.

Demirel (2008: 22), yapılandırıcı öğretmeni “açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, uygun öğrenme yaşantıları sağlayan ve öğrenenle birlikte öğrenen kişi” şeklinde tanımlarken; Fer ve Cırık (2007: 48) ise, “öznel anlayış çerçevesinde yer alan yapılandırıcılığı içselleştirme ve öğrenme ortamlarını buna göre düzenleyebilme” rollerini öne çıkarmaktadırlar. Buna göre, pozitivist anlayışı benimsemiş bir öğretmenin uygulamada yapılandırıcı roller sergilemesi beklenmemelidir.

Yaşar (1998), yabancı yazarlardan aktarmalara dayalı olarak, yapılandırıcı öğretmenin, sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergilemesi gerektiğini ifade eder. Bunun için öğretmen, öğrencilere, cevabı “evet/hayır” olan sorular yerine, “nasıl bu sonuca ulaştınız?” gibi so-

ruklar yönelmeli ve onların bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunarak, kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olmalıdır.

Yapılandırıcılık konusunda önemli bir yere sahip olan Brooks ve Brooks (1993, Akt: Karakaya, 2001:113-114), yapılandırıcı öğretmen rollerini şu şekilde sıralamaktadırlar:

- Öğrenci özerkliğini (otonomisini) kabul eder ve destekler.
- Organize ile birlikte, ilk kaynakları, fiziksel materyalleri ve özellikle etkileşimi kullanır.
- Çalışmaları şekillendirmede yapılandırıcı terminolojiyi kullanır.
- Öğrencilerin dersleri yürütmelerine ve stratejileri değiştirmelerine izin verir.



- Kavramları öğrencilerle paylaşmadan önce, öğrenci anlayışları üzerinde araştırma yapar.
- Öğrencilerin öğretmen ile işbirliği ve diyalog içinde olmalarını teşvik eder.
- Açık sorular sorarak öğrencilerin düşüncelerini derinleştirir.
- Sorunları ortaya koyduktan sonra bekleme süresi verir.
- Öğrenci cevaplarını bir araya toplar. Böylece öğrenci hatasını anlar, anlamları yeniden değerlendirir ve anlayışını yapılandırır.
- Öğrenci fikirlerindeki çelişkileri ortaya çıkaracak deney ve tartışmalar oluşturur. Böylece öğrenciler yeni anlayışlar edinirler.

Yapılandırıcı Yaklaşımda Öğrencinin (Öğrenenin) Rolü

Yapılandırıcı öğretim sürecinde, öğretmene süreci düzenleme, yönlendirme ve rehberlik rolleri verilirken, öğrenenin sorumluluğu büyük ölçüde öğrenciye (öğretmenle birlikte) verilmiştir. Bu bakımdan yapılandırıcı öğrenme, öğrencinin kendi yetenekleri, güdüleri, tutumu ve tecrübelerinden edindikleri ile oluşan bir karar verme sürecidir (Acat, 2009; Şaşan, 2002). Dolayısıyla öğrenen, kendi öğrenmesinden sorumlu birisi olarak, öğretme-öğrenme sürecinin pasif bir alıcısı değil, aktif bir öğesi konumundadır.

Öğrenci bu süreçte, kendisine sunulanı aynen alıp kabul etmek yerine, çevresindeki her türlü fırsat ve olanaktan yararlanarak (etkile-

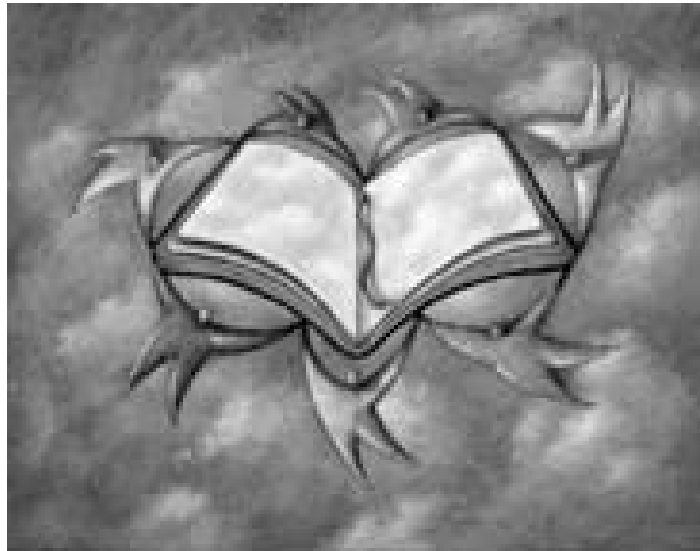
şim ve iletişim yoluyla) bu süreçte etkin bir rol alır (Yaşar, 1998). Bu aktif rolün gereği olarak öğrenen, bilişsel özerkliği kullanarak eleştirel ve yapıcı sorular sorar, diğer öğrencilerle ve öğretmenle iletişim kurar ve fikirleri tartışır (Demirel, 2008: 22). Bu şekilde öğrenen, sorularıyla bir taraftan kendi anlamalarını oluştururken, diğer taraftan sınıf arkadaşlarının gelişimine de katkıda bulunur. İşbirliğine dayalı böyle bir ortamda öğrenen, diğer öğrencileri rakip olarak değil, kendisi için kaynak olarak görür (Karakaya, 2001:110).

Yapılandırıcılıkta öğrenenin sürece aktif bir biçimde katılabilmesi için, uygun ortamın hazırlanması tek başına yeterli değildir. Bunun için, öğrenenin bazı kişisel özelliklere de sahip olması gerekir. Bu özellikler şu şekilde ifade edilebilir: Öğrenenin; meraklı, girişimci, mücadeleci ve sabırlı olması; kendi kararlarını kendisinin alması; iletişim kurabilmesi, eleştirel gözle bakabilmesi; öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanmak ve uygulamak için her tür fırsatı değerlendirmesi (Şentürk, 2009; Marlowe ve Page, 1998, Akt: Şaşan, 2002; Yaşar, 1998).

Yapılandırıcılık ve transformatif öğrenme anlayışları, “öğrencilerin öznel olarak anlamı yapılandırmaları” konusunda paralellik gösteren iki kuramdır. Bu çerçevede, yapılandırıcılıkta “aktif katılımcı olarak” görülen öğrenen, transformatif yaklaşımda “yansıtıcı katılımcı” olarak ifade edilir. Buna göre, transformatif öğrenme

sürecinde öğrenciler için ön görülen roller yapılandırıcılık için de söz konusudur. Bu roller şöyle sıralanabilir:

- Sınıf aktivitelerine katılma ve diğer ortaklarla (öğretmen ve diğer öğrenciler) empatik ilişkiler kurma sorumluluğu.
- Eleştirel düşünme, yansıtıcı sohbet ve tartışmalara katılma.
- Kendi algı ve duygularıyla ilgili varsayımlarının eleştirel olarak farkında olmak.
- Etkileşimde bulunduğu içerikten seçimler yapmak.



- Doğru seçimler yapabilmek için, kendisini tanımak (Glisczinski, 2008; Mezirow, 2003; Karpiak, 2000; Taylor, 1998, Akt: Akpınar, 2009).

Yapılandırıcılıkta Öğrenci Velisinin Rolü

Yapılandırıcılıkta öğrenme, okulda ve okul dışında devam eden kesintisiz bir süreçtir. Nitekim yapılandırıcılıkta dayalı YİP çerçevesinde yer alan perfor-

mans görevleri ve proje ödevleri; öğrencilere, okul dışına taşan görev ve sorumluluklar da yüklemektedir. Bunun amacı, okul dışı etkinliklerle aileyi de öğretimin bir parçası yapmaktır. Aile katılımı, okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek, çocuğun okula istekli bir biçimde devam etmesine, benlik saygısının yükselmesine ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olur (Acat, 2009). Bu bakımdan velilerin, çocuklarının okul dışı etkinliklerine uygun bir şekilde (şekillendirici değil, kolaylaştırıcı) katılması, onların kendi anlamlarını oluşturmalarını (öğrenmelerini) olumlu yönde etkiler. Dolayısıyla yapılandırıcılıkta öğrenci performansını artırmak için, paydaşlardan birisi olan öğrenci velisinin, okul yöneticisi ve öğretmenle işbirliği halinde bu sürece katılması çok önemlidir.

Şentürk (2009), yapılandırıcılıkta öğrenci velisinin öğretim sürecine dahil olmasını, “katılımcı gözlemci” kavramı ile ifade etmektedir. Şentürk (2009), velinin bu süreçteki rollerini ise, “yol gösterici, olası çözüm yollarını düşündürücü, araştırmaya yönlendirici, farklı konu/bilgilerle bağlantı kurmaya teşvik edici sorularla öğrencinin bizzat ödevini ve öğrenmesini tamamlamasını sağlayan sorular sorma” şeklinde sıralamaktadır. Böylece okul yaşantıları ile gerçek hayat durumları arasındaki ilişkilerin kuvvetleneceğini vurgulamaktadır.

Öğrenci velisinin, çocuğunun sınıfta olduğu gibi, okul dışında (evde) da kendi anlamlarını özgün bir biçimde yapılandırmasına destek olabilecek roller sergileyebilmesi, her şeyden önce, yapılandırmacılığı bilmesine ve benimsemesine bağlıdır. Dolayısıyla öğrenci velisinin yapılandırmacılık gibi yeni anlayışları anlamaya çalışarak, bununla çelişen eski rollerinden sıyrılıp (çocuğunun ödevlerini bizzat yapma, çocuğunun sorularına doğrudan evet/hayır şeklinde cevap verme vb.) yeni anlayışa paralel rolleri benimsemesi gerekir.

Sonuç

Yapılandırmacı yaklaşım, Türkiye gündemine büyük oranda YİP çerçevesinde girmiştir. Dolayısıyla MEB, YİP'in temel dayanaklarından birisi olan yapılandırmacılığı, önemli sorunları bünyesinde barındıran Türk Eğitim Sistemi (TES) için çıkış noktalarından birisi olarak görmüş ve bu uğurda ciddi para ve emek sarf etmiş ve etmeye de devam etmektedir. Bu anlamda MEB'in, çağdaş bir TES tesis etmek için yapılandırmacılığa (diğer yaklaşımlar ve kuramlarla birlikte) umut bağladığı söylenebilir. Bu noktada biz eğitim çalışanları ile eğitimin diğer paydaşlarına (öğrenciler, veliler, sendikalar, medya vb.) düşen de, MEB'in bu çabalarına destek olacak şekilde hareket olmalıdır (Tabii ki doğru olduğu sürece). Çünkü bu uğurda harcanan para, milli sermaye; emek ise, sosyal sermayedir. Bunların heba olması herkesin kaybıdır.

Günümüzde yapılandırmacı yaklaşım, gelişmiş birçok ülke eğitim sistemlerinde yaygın şekilde uygulanmakta ve başarılı sonuçlar alınmaktadır. Bu çerçevede yapı-

landırmacı yaklaşımın TES'e de katkı sağlaması beklenebilir. Ancak bunun için, öncelikle öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve öğrenci velilerinin yapılandırmacı yaklaşımına önyargısız bir şekilde yaklaşarak bu kuramı önce anlamaya çalışması ve buna uygun yeni rollerini benimseyip, sergilemesi gerekir. Fakat başka kültür ve bağlamlarda ortaya çıkıp, semirmiş olan diğer birçok yeni kuram gibi, yapılandırmacı anlayışın da eğitimdeki tüm sorunlarımızı çözmesini beklemek, teslimiyet değilse, safdillik olur. Bu noktada eğitim çalışanları, bir taraftan MEB'in çabalarına destek olurken, diğer taraftan da, bu tür (kökleri dışarıda olan) yeni kuramların sınırları ve sorunlarının farkında olması gerekir. Bu gereklilik, eğitim sorunlarımızı çözecek alternatif arayışlara açık olma ve bu uğurda çaba sarf etme açısından kritik önemi haizdir. Eğitim çalışanları ve bu konuya duyarlı kesimlerin, yapılandırmacılık gibi "ithal kuramları" uygulamanın geçici çözümler olduğu ve esas çözümün bize (kültürümüze ve mevcut gerçeklerimize) uygun ve zamanın ruhu ile barışık özgün bir eğitim anlayışı kurmak ve çalıştırmak olduğunu hatırdan çıkarmamalıdır. Çünkü büyük oranda kültürel bir konu olan eğitim konusundaki sorunlarımızın bir tür "ithal ikamesine dayalı" anlayışla model ve kuram ithal ederek çözmek mümkün değildir. Çözüm, bize ekonomik ve sosyo-kültürel kalkınmada kalıcı yapılabilecek "bağımsız bir eğitim sistemi"dir.

Kaynaklar

- Acat, M. B. (2009). Velinin Okula İlişkin Tutumunu ve Eğitim Programına Katılım Düzeyini Belirlemeye Dönük Ölçek Geliştirme Çalışması, III. Eğitim

Yönetimi Kongresi. <http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri> (Erişim: 19 Kasım 2009).

- Açıköz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Akpınar, B. (2009). *Transformatif Öğrenme Kuramı: Dönüşerek ve Değişerek Öğrenme*. *Yayımlanmamış Çalışma*
- Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). *Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 410-420.
- DeLashmutt, G. and Braund, R. (1996). *Postmodernism and You: Education*. from <http://www.xenos.org> (Erişim: 17 Kasım 2006).
- Demirel, Ö. (2008). *Yapılandırmacı Eğitim. Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*, 03-04 Nisan 2008. İstanbul: Harp Akademileri Basımevi
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi-Öğretimde Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme-Kuramdan Uygulanmaya*. İstanbul: Morpa Yayınları
- Karakaya, Ş. (2001). *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları: No: 917.
- Savaş, B. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme içinde Eğitim Psikolojisi* (Ed. Alim Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şaşan, H. H. (2002). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, Yaşadıkça Eğitim*. Sayı, 74-75, s: 49-52. <http://www.etkinegitim.net> (Erişim: 20 Kasım 2009).
- Şentürk, C. (2009). *Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık*. <http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/> (Erişim: 22 Kasım 2009).
- Yaşar, Ş. (1998). *Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci*. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1-2, Güz 1998. s.68-75.
- Yurdakul, B. (2005). *Yapılandırmacılık. İçinde Eğitimde Yeni Yönelimler* (Ed: Özcan Demirel). s: 39-65. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yapılandırmacılık: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi İçin Tehdit mi Yoksa Fırsat mı?*

Doç. Dr. Halit EV**

Giriş

İlk ve ortaöğretim kurumlarında diğer derslere paralel olarak uygulamaya konulan yeni Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi (DKAB) dersi programlarının öncelikle göre en dikkat çeken yönlerinden biri “yapılandırmacı öğrenme” anlayışına göre geliştirilmiş olduğu iddiasına sahip olmasıdır (İlk ve Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005 ve 2007). Fakat öğrenmeyle ilgili olan bir paradigma değişikliğinin din öğretimi alanına da aktarılması ve uygulanması anlamına gelen bu programın, geliştirme faaliyetinin yapılandırmacı öğrenme kuramı bakımından yeterince tartışılarak gerçekleştirildiğini söylemek güçtür. Konuyla ilgili sınırlı sayıdaki bazı bilimsel çalışmalara, genelde din eğitimi, özelde de DKAB dersleri açısından ancak programlar uygulamaya konulduktan sonra başlanabilmiş olması da bunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Bu yazıyla, çoğumuz için hâlâ tam anlamıyla açıklığa kavuşmamış olduğunu söyleyebileceğimiz bu yeni durum hakkında hem bazı katkılarda bulunmak hem de tartışma ve araştırmalarda odaklanılması gereken noktalara dikkat çekmek amaçlanmaktadır. Bu çerçevede yazıyla; yapılandırmacı öğrenme anlayışının DKAB dersi

için nasıl bir anlam ifade edebileceği, ders ile ilgili tartışmalar bakımından hangi açımları yapmaya imkân sağlayabileceği, din gibi bir takım temel doğruların ve ön kabullerin yoğun olduğu bir alanda uygulanmasının ne gibi zorluklar oluşturabileceği hususları değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Söz konusu değerlendirmelere geçmeden önce, yapılandırmacı öğrenme kuramının din eğitimi ve öğretimi bakımından da geçerli olabilecek hangi ihtiyaçları karşılamak üzere geliştirildiği ve bu bakımdan önemli sayılabilecek hangi temel iddialara sahip olduğu hususuna kısaca göz atmakta yarar vardır.

Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ve Temel İddiaları

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler günümüz insanının bağımsız öğrenme, problem çözme, iletişim becerileri, empati, zor anlarda isabetli kararlar alıp bunları uygulayabilme, yaratıcı düşünme, işbirliğine yatkın olma, kendi kendini yönetebilme, eleştirel düşünme vb. nitelik ve becerilere sahip olmalarını daha önemli ve öncelikli hale getirmiştir. Okullarımızda da buna uygun olarak söze, anlatıma ve ezbere dayalı, öğrencinin genelde izleyici konumunda olduğu tek

yönlü geleneksel öğretme yaklaşımının yerine karşılıklı etkileşimin yoğun olduğu, öğrencinin aktif bir rol olarak kendisinin öğrendiği bir anlayış yerleştirilmeye çalışılmaktadır (Parladır, 2005: 35; HÜTE, 2001: 5).

Sözü edilen yetenek ve becerilerin geleneksel öğretmen yahut konu merkezli ortamlarda geliştirilmesi ve kazanılmasının zorluğu, bu yaklaşımların terk edilerek öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarının dikkate alındığı “öğrenci merkezli” yaklaşımların benimsenmesi ve uygulanması sonucunu doğurmuştur. Öğrenmeyi öğrenmenin esas olduğunu, farklı zekâlara sahip öğrencilerin farklı zaman, tür ve hızda öğrenebileceğini, düşünme becerilerini öğrenmenin yaratıcı düşünmeyi geliştirmek anlamına geldiğini kabul eden bu yaklaşımlara göre öğrenmenin kalıcı hale gelebilmesi için, zihinsel yeteneklerin kullanılmasının yanı sıra bu sürecin sorumluluğunun taşınması da önemlidir (Açıkgöz 2003).

Bu tür öğrenme anlayışlarının temelinde yapılandırmacı öğrenme kuramının yer aldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu kurama göre, sahip olduğu yeteneklerinin geliştirilebilmesi, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda yeni kazanımlar edinebilmesi için öğrenenin

* Bu yazı, 23-24 Mayıs 2009 tarihlerinde Değerler Eğitimi Merkezi ve Ensar Vakfı tarafından İstanbul’da düzenlenen *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi Sempozyumu*’nda sunulan bildirden özetlenerek hazırlanmıştır.

** DEÜ İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı

öğrenme sürecinde aktif olarak rol ve sorumluluk alması gerekir. Bu başarılabilirliği ölçüde de bilgiye işbirliği içerisinde ulaşan, onu yapılandıran, onu yeniden üreten, başkalarıyla paylaşabilen ve bu alışkanlığını yaşam boyu sürdürebilen bir kimse haline gelebilecektir. İşbirliğine dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, araştırmaya dayalı öğrenme gibi öğretim uygulamalarına imkân veren yapılandırmacılık, bilginin onu öğrenenden bağımsız, bilişin dışında nesnel bir gerçeklik olduğunu reddederek öğrenmeyi bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda öznel arası süreçlerle yeniden oluşturulması olarak kabul eder. Buna göre bilgi bireyin eylemleri ve bu eylemlerin sonucu oluşan deneyimleriyle ilişkili, ancak bilişin dışında yapılandırılmayan bir olgu olduğu için, bu bireysel anlamların başkalarına aktarılması mümkün değildir. Bu anlayışa göre öğrenme, mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte bilgi, yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafından aktif olarak yapılandırılır. Bireyler doldurulmayı bekleyen boş kaplar yahut kendilerine istenilen şeklin verilebileceği bir kıvama sahip pasif haldeki maddeler değil, anlamları araştıran etkin organizmalardır. Kısaca yapılandırmacı sınıf ortamı bilgilerin aktarıldığı bir yer olmaktan ziyade, etkin katılımın sağlandığı, sorgulama ve araştırmaya imkân veren, problemlerin çözüldüğü, öğrencilerin zengin öğrenme yaşantılarına sahip olabilecekleri çeşitli etkinliklerin düzenlendiği bir yerdir (Yurdakul 2005; Açıkgöz 2003; Yurdabakan 2005; Demirel 2005).

Bu açıklamalar ışığında –kendinde farklılaştığını da unuttan- yapılandırmacı öğrenme kuramının temel iddialarını şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Bilgi bireyden bağımsız değildir, nesnel bir şekilde bulunmaz, dolayısıyla bir başkasına aktarılamaz, bu nedenle de bilginin özneliği esastır.
2. Herkes için geçerli olabilecek tek bir doğru bulunmadığından birey sayısınca doğrudan söz etmek mümkündür, kısacası bu konuda görecelilik esastır.



3. Öğrenmenin gerçekleşmesi bilgiyle etkileşime girmeyi ve bireysel bir çabayı gerektirir.
4. Öğrenmede önemli olan, öğrenenin geçmiş tecrübelerini dikkate alarak onlarla bağlantı kurulmasını başarmaktır.

Bu temel esaslar dikkate alındığında kuramda çok yönlü bir bakış açısının, bir başka deyişle, bir sorunun birden çok cevabının olabileceği düşüncesinin hâkim olduğu görülecektir. Buna göre yapılandırmacı kuram, gerçeğe nesnel bir şekilde yaklaşarak onun kişinin dışında olduğunu savunan pozitivist paradigmanın aksine, bilginin daha çok yorumlandığını, ortaya çıkarılmak yerine yapılandırıldı-

ğın savunmakta; bilginin kişinin dışında nesnel bir şekilde bulunmadığını, bilakis öğrenenin tecrübeleri, yaşantıları, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluştuğunu ve bu nedenle de öznel olduğunu iddia etmektedir (Okumuşlar, 2008). Daha çok günümüzün çoğulcu ve postmodern yaklaşımlarına uygun düşen bu bilgi anlayışı, geleneksel teolojik düşünüşün ve modern düşüncenin ortodoksi versiyonunun dayandığı *mutlaklık* ile postmodern düşüncenin ürettiği farklılık eksenindeki dine bakışları gündeme getirmektedir. Bilindiği gibi bu felsefi anlayışlardan birincisi evrenselliğe, mutlak olana vurgu yapar ve belli bir bilgi sistemine dayalı görüşleri mutlak anlamda doğru ve ulaşılması gereken amaçlar olarak kabul eder. Çünkü bu anlayışa göre zihin haricinde bir hakikat vardır ve insan, aklıyla bu hakikati bilir. Postmodern anlayışa göre ise zihin haricinde bir gerçeklikten söz edilemez, her şey zihnin kurgusundan ibarettir. Bu nedenle böyle bir felsefi temele dayalı metin, hakikat, doğru bilgi gibi ifadelerle yer vermez, her inanç ve kültür kendini nasıl tanımlıyorsa öyledir ve varlığı da o şekilde kabul edilmelidir. Bir başka deyişle farklı inanç ve kültürler kendi bağlamlarında kendilerine göre anlamlıdır (Macit, 2002).

Yapılandırmacı öğrenme kuramıyla ilgili bu kısa açıklamalardan sonra kuram açısından DKAB dersinin konumuna geçebiliriz.

Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ve DKAB Dersleri

Bu anlayışa göre bir okuldaki eğitimin esas amacı, sosyalleşme ve bireyselleşme sürecinde genç

insanlara yardım etmek şeklinde özetlenebilir. Bilgilerin, normların ve değerlerin iletilmesi, bunların öğrenciler tarafından içselleştirerek kendi bireysel kimliklerinin oluşum sürecine nasıl dâhil edileceklerini dikkate alan bir bakış açısıyla ele alınmalıdır. Bu ise başlangıç noktası olarak ele alınan konunun, öğrencinin kişisel özelliklerini ortaya çıkarabileceği bir ortamı oluşturarak öğrencinin de bu sürece dinamik ve aktif bir şekilde katılmasının sağlanmasıyla olur, çünkü katılmayı öğrenmek, en iyi şekilde katılarak yapılır (Miedema, 2003). Öğreneni merkeze alarak gerçekleştirilen eğitimin *bilmeyi öğrenme, yapmayı öğrenme, birlikte yaşamayı öğrenme ve olmayı öğrenme* gibi becerilerin geliştirilmesini kapsamaması ve programda yer alan bir ders olması nedeniyle DKAB dersinin de bu vb. becerilerin gelişmesine katkıda bulunmasının beklenmesi kaçınılmazdır (Jackson, 2007). Çoğulcu toplumlarda zorunlu bir ders olarak din dersine bu tür işlevlerin yüklenmesi de her bir öğrencinin benlik duygusunu, kültürel bağlılığını devam ettirmek ve aynı zamanda paylaşılan bir kültürdeki diyalogu ilerletmek için yeni öğretici yaklaşımları gerekli kılmaktadır (Flornes, 2003).

İngiliz din eğitimcisi Michael Grimmitt, özellikle sosyal yapılandırmacıliktan elde edilen metotlarla eğitim ve öğretimin yapılandırma modellerinin din eğitiminde de geliştirilebileceğini belirtmektedir. Bu yaklaşımda öğrenciler, düşüncelerini ve sorunlarını kendi kendilerine keşfetmek ve kendileri bir sonuca ulaşmak için teşvik edilmektedirler. Grimmitt'in uygulamasında pedagoji, dinlerdeki ve geleneklerdeki ataerkil düzen,

eşitsizlik ve adaletsizlik sorunlarını tespit etme aracıdır, öğretmenlerin ve öğrencilerin dinî ve felsefi konuları eleştirel bir şekilde incelemeye zorlandıkları bir çerçeve yaratır (Flornes, 2003: s, 134). Bu şekilde yürütülen bir din dersi yaklaşımını *dinden öğrenme* olarak isimlendiren Grimmitt, bu kavramı şöyle tasvir ederek açıklığa kavuşturmaya çalışmaktadır:

Dinden öğrenen öğrencilerden bahsettiğimde, öğrencilerin yaptıkları dinle ilgili çalışmalardan kendileri hakkında öğrendikleri şeyleri kastediyorum –yani kendi iç dünyalarındaki ve tecrübelerindeki işaretler sayesinde nihai sorularının farkına varmak ve bunlara nasıl cevap vereceklerini düşünmek hakkında; temel değerleri sezme ve bunları yorumlamayı öğrenmek hakkında; kendi inançlarıyla değerlerinin birer şahıs olarak kendi gelişimleri üzerindeki şekillendirici etkisini tanımak hakkında; kendilerinin inanç ve değerlere sahip olmasıyla imanî cevaplar üretmenin kaçınılmazlığı hakkında; kendi deneyimlerinde manevî bir boyut fark edebilme imkânı hakkında; özellikle kişisel inanç ve amellerle ilgili konularda kendi karar verebilmelerinin sorumluluğunu üstlenme gerekliliği hakkında öğrendikleri şeyleri kastediyorum (Grimmitt, 1987; Aktaran: Jackson, 2005: s, 205).

Grimmitt'e göre bu, "gayri şahsî değerlendirme", yani gerçeklik/hakikat iddiaları vb.nin eleştirel değerlendirmesi ile "şahsî değerlendirme"yi, yani kişinin kendi inançlarını karşılaştırması; kendi varsayımlarına meydan okuması; materyalden, kendiyle ilgili şeyler öğrenmesini ihtiva etmektedir. Ayrıca ona göre bir birey olan çocuk ya da gencin, bağımsız bir

kişi olarak kendi gelişim sürecinde seçme hakkına sahip olduğu da unutulmamalıdır (Grimmitt, 1987; Aktaran: Jackson, 2005: s, 205).

Dolayısıyla bu tür bir din eğitiminden anlaşılan, dinin eğitimsel olarak işlenmesidir. Eğitimin, dolayısıyla da din eğitiminin özgürleştirici bir süreç olarak işleyebilmesi için sürekli eleştiriye açık oluş halini canlı tutmayı sağlaması gerekir. Çünkü eleştiriye açık oluş hali, bireysel ve toplumsal bilinçlenme sürecini geliştirerek olasılıklarla dolu olan gelecekteki daha olumlu şartlara zemin hazırlayabilir. Bu bağlamda 'ben'in, sınırları belli olan ve değişmeyen bir varlık olarak algılanmasını çokça eleştiren ve var oluştaki kaçınılmaz yorumsallığı tekrar gündeme getiren postmodern felsefe, sürekli olarak tek sesliliği ve monizmi savunan modernitenin bu düşünüş biçimini ciddi bir şekilde eleştiriye tabi tutmuştur (Şahin, 1998: 67).

Bu anlayışla gerçekleştirilen bir din dersinde de göreceli bilgi anlayışıyla kişilere göre hakikatlerin farklı olabileceği kabul edilmek durumundadır. Bu ise genelde dinlerin hakikati kendilerinin temsil ettiği ile vurgu seviyesi farklı olsa da hakikatin mutlaklığına



ve herkesten bağımsız olarak var olduğu inancına ters düşmektedir. Bir başka deyişle, böyle bir bilgi ve hakikat anlayışı yapılandırmacı öğrenme kuramının temel felsefesine uymamaktadır (Kaymakcan, 2007).

Her ne kadar bu durum ilk anda geleneksel anlamda gerçekleştirilen ya da gerçekleştirilmek istenen bir DKAB dersi için tehdit olarak algılanabilirse de, söz konusu dersin farklı dinî arka planları, anlayış ve tecrübeleri olan öğrencileri bir araya getiren zorunlu bir ders olduğu düşünüldüğünde, ülkemizde son zamanlarda konuyla ilgili artan tartışmaların sona erdirilmesi bakımından aynı zamanda önemli bir fırsat olması da mümkündür. Çünkü daha çok eğitimsel amaçları gözetilen böyle bir ders, gerek farklı dinlerin gerekse aynı din içerisindeki anlayış farklılıklarının öğretim konusu yapılmasına, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkân tanıyarak birbirlerini tanımalarına ve anlamalarına sağlayacağı katkı nedeniyle hoşgörü ve birlikte yaşama bilincinin gelişmesi bakımından önemli bir adım olabilir.

Geleneksel din eğitimi açısından ilk anda tehdit olarak değerlendirilebilecek bu durumla ilgili din eğitiminde yorumlayıcı bir yaklaşım geliştiren İngiliz din eğitimcisi Jackson'ın yaptığı açıklamaları incelemek yararlı olabilir. Jackson, din eğitiminde geliştirdiği yorumlayıcı yaklaşım için yapılan; dinî eğitimin içine birkaç dinin dâhil edilmesini, çocukların herhangi bir dini, tekçi bir hakikat iddiasına sahip olarak algılama ihtimallerinden dolayı tehdit edici bulanların eleştirilerine şöyle cevap verir:

Bu görüş nostaljiktir, çünkü romantik “kültürel istikrar”, yaygın

tek bir din ve ahlâkî kesinlik gibi geçmiş zaman düşüncelerinin izlerini taşımaktadır. Hâlbuki biz ne böyle bir dünyada ne de böyle bir toplumda yaşıyoruz. Üstelik nostaljik olarak dile getirildiği şekilde, geçmiş zamanların zannedildiği gibi yaşandığı da şüphelidir. Kitle iletişiminin hızla kolaylaştığı çoğulcu bir dünyada ve birçok farklı hayat tarzı ve hakikat iddiasına sahip bir toplumda yaşıyoruz. Bu çoğulculuğu göz ardı etmek dürüstçe olmaz ve genç insanları geleceğin dünyasına hazırlamaz. Bizim din eğitimi yaklaşımımız, gerek kendi toplumumuz gerekse dışımızdaki dünyada bulunan dinî ve kültürel grupların söylemini oluşturan değer, inanç ve uygulamalardan genç insanların izole edilmesi gerektiği düşüncesini reddeder. Onun yerine, hakikat ve değerle ilgili soruları açık uçlu bırakır ve bunu dinî eğitimin bir parçası olarak görür... Bizim yaklaşımımızda dinî eğitimin temel amacı, dinî geleneklerde insanların kullandığı gramerin –dil ve sembolik şablonların- bilgisi ve kavrayışını geliştirmektir. Böylece bir kimse inançlarını, hislerini ve tavırlarını daha iyi kavrayabilir. Umut edilir ki, bu sayede dinler ve kültürler arası anlayış gelişecektir, fakat bu ‘dinlerin’ eşit hakikatlere sahip olduğu şeklinde metodolojik bir varsayım anlamına gelmez. Öğrenciler muhtemelen, eğitim sonucunda dinlerin hakikat iddiaları arasındaki ilişkiler hakkında çok çeşitli görüşlere sahip olacaklardır ve bu görüşler, çoğu sınıfın dışında olan pek çok faktör tarafından etkilenecektir (Jackson, 2005: s, 190-192).

Bir başkasının dünya görüşünü yorumlayabilmek, din eğitiminin tek temel amacı değildir. Yorumlayıcı süreç, içinden olanların dil

ve deneyimlerinden başlayıp öğrencinin dil ve deneyimine uzanır ve sonra bu ikisi arasında salınır. Böylece bir başkasının hayat tarzını kavramak, pratikte onun ortaya çıkardığı mesele ve sorular üzerinde düşünüp taşınmaktan ayrı tutulamaz. Düşünmeye yönelik bu tür bir faaliyet öğrencinin şahsına özgüdür. (Öğretmenler) ancak düşünmek için kurgulanmış fırsatlar sağlayarak bunu mümkün kılabilirler... Öğrencinin hayat tarzı ile incelenen hayat tarzı arasında kültürel ya da dinî açıdan ne tür farklılıklar ortaya çıkarsa çıksın, bir takım kesişme ve temas noktaları ile ortaklık noktaları da bulunabilecektir. İlk bakışta tamamen farklı ve “öteki” gibi görünebilen bir şey, kişinin kendi deneyimiyle öyle bir bağ kurabilir ki, sonunda yeni perspektifler ortaya çıkar ve sorgulanmamış olan ön kabul ya da ön yargılara meydan okunur... (Jackson, 2005: s, 202-203).

Jackson bu bakış açısıyla gerçekleştirilecek zihni ve ahlâkî yetiştirmeyi, kişinin kendi benliğinden çıkması, bir başka dünya görüşüne kapı açmanın meydan okuyuşu sayesinde, bir anlamda, insanın yepyeni birisi haline gelebilmesi olarak tanımlar (Jackson, 2005: s, 204).

Dinî geleneklerin kendi içindeki çeşitliliğine vurgu yapmanın dinlerin bütünlüğüne zarar verme anlamına geleceğine ilişkin eleştirilere ise şu şekilde cevap verir:

Biz kendi içinde bir ‘bütün’ olarak dinlerin varlığını veya önemini reddetmiyoruz. Ama biz bu bütünlüklerin inşa oldukları kanaatindeyiz ve içeriden birinin inandığı dinin tabiatı ve faaliyet alanına ilişkin düşüncesinin, içinden başka birinin veya dışarıdan birilerinin dü-

şüncesinden farklı olabileceği görüşünü benimsiyoruz. Bu, genel terimler içinde bir din hakkında konuşmanın saçma olduğu anlamına gelmiyor; sadece çeşitli sınırların ve niteliklerin konuşulması gerektiği anlamına geliyor. Ayrıca herhangi bir kişi, bir öğrencinin bir geleneğin içine 'dâhil olmasına' yardım etmek için bir öğretim aracı olarak genel bir kavramlar ve uygulamalar çerçevesi kullanabilir. Bu yapıldığı takdirde, öğrenci örneklerle daha eleştirel ve incelikli bir tarzda bakmaya ihtiyaç duyacaktır (Jackson, 2005: s, 197).

Yapılandırmacı öğrenme kuramının iman ve ibadet öğrenme alanlarında kullanılmasına, bu alanlarda tartışma ve yorum yapmanın uygun olmayacağı düşüncesiyle, ikinci bir eleştiri getirilebilir. Fakat kuram açısından önemli olanın, iman ve ibadet gibi öznel bir alanda öğrencilerin kendi iç dünyalarındaki, tecrübe ve bilgilerini birbirleriyle paylaşırken aynı zamanda dinlerinin temel kaynaklarındaki bilgilerle karşılaştıracaklarını ve neticede eski ve yeniyi anlamlı bir bütün haline getirirken bunu yine kendi dünyalarında bireysel tercihleriyle gerçekleştirmelerini beklemek olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla bu

konularda geleneksel din öğretimi uygulamaları esas alındığında da, kendilerine "söylenenleri", "ezberletilenleri" aynen tekrar etseler de, öğrencilerin bunları içselleştirmeleri, kendilerine ait hale getirmeleri ya da bu konularla ilgili kararları yine öznel olacak, herkes anladığı kadarıyla bir tecrübeye ve yoruma sahip olacaktır. Bu, Allah'a iman veya inkâr ederken de, ona ibadet ederken de böyledir. Nitekim aynı dinî metinlerle karşılaşmış olmalarına rağmen tarih bize bu konuda İslâm kültürü içerisinde birbirinden ayrı düşünen ve yaşantıya sahip olan kişiler kadar, farklı birçok mezhep, tarikat veya dinî yaşayış biçimlerini haber vermektedir. Kısacası artık günümüzde zorunlu bir DKAB dersinin geleneksel anlamda yürütülmeye çalışılmasının pek anlamı yoktur. Çünkü programda belirtildiği şekliyle ders kaçınılmaz olarak eleştirel ve sorgulayıcı olduğu kadar, dinler ve din anlayışları konusunda farklılıkları dikkate almak zorundadır.

Kur'an'ın Hz. Peygamber'e vahyi esnasında, içinde bulunulan toplumun çok kültürlü bir yapıya sahip olduğu ve vahyin ilk anda bu yapıyı dikkate alarak ve insanların konuyla ilgili bilgi ve tecrübelerinden hareket ederek yeni inancı, yapılandırmaya ve yerleştirmeye çalışması da bizim için bu kuramın din eğitimi alanında nasıl kullanılabileceği ile ilgili önemli ipuçları oluşturmaktadır. Hatırlanacağı üzere ayetler ilk andan itibaren, boşlukta, konuyla ilgili hiçbir şey bilmeyen insanlara değil, aksine bu konuda çok zengin yaşantılara sahip bir topluma ve insanlığa hitap etmiştir. Hz. İbrahim'in tevhid inancına nasıl ulaştığını, bu anlamda zihinsel bakımdan nasıl bir sıçrama yaptığını dile getiren ayetleri

topluya ele aldığımızda da bu durumu görmek mümkündür. Çünkü ilgili ayetler bir taraftan insanın din gelişiminin zihinsel gelişmeye paralel olarak nasıl bir süreçte gerçekleştiğini örneklendirirken, diğer taraftan Hz. İbrahim'in, içinde yaşadığı toplumdan edindiği bilgi ve tecrübelerini kullanarak tevhid inancını nasıl yapılandırdığına işaret etmektedir.

Bu tür tartışmaları yapıyor olmak aslında yapılandırmacı öğrenme kuramının din eğitimi alanına nasıl aktarılabilirliği konusunun ülkemizde yeterince tartışılmadığını ve bir paradigma değişikliği anlamına gelen bu uygulamaya geçişin biraz aceleye geldiğini göstermektedir. Gerçekten konu ülkemizde, Batıda bu alanda yapılan çalışmalara benzer teorik ve uygulamalı çalışmalar yeterince yapılmadan gündeme gelmiş, sınırlı sayıdaki çalışmaya da uygulamaya geçildikten sonra başlanmıştır. İhtiyaç olan bilimsel alt yapının oluşturulamamış olması ise, aslında uygulamadan ve uygulayanlardan kaynaklanabilecek bazı aksaklık ve başarısızlıkların ilgisiz ve haksız bir şekilde kurama atfedilmesine sebep olabilecektir.

Kuramın uygulanmasında karşılaşılabilecek sorunlardan belki de en önemlisi programı uygulamak durumunda olan öğretmenlerle ilgilidir. Çünkü doğrudan programın uygulanmasına geçildiği için yapılandırmacı anlayışa göre yetişmemiş, kuram konusunda yeterli bilgisi olmayan öğretmenler zor durumda kalmıştır. Ülkemizde yeni olan bu anlayış konusunda eski paradigmaya göre bilgileri aktararak öğretmenleri hazırlayabileceğimizi düşünmek de sorunun ayrı bir parçasını oluşturmaktadır. Hizmet öncesinde veya hizmet



esnasında öğretmenleri ne kadar “bilgilendirmiş” olsak da katılarak, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi savunan bir kuramın uygulaması içerisinde yetişmediği, örneğini yaşamadığı sürece genç öğretmen adayları ve öğretmenlerin bir süre sonra kendi yetiştirildikleri sistemin alışkanlıklarını tekrar etmeye başlamaları neredeyse kaçınılmaz bir durumdur. Dolayısıyla böyle bir anlayışın kazandırılması, üniversitede ya da hizmet içi eğitim kurslarında birkaç derste bu yaklaşımı sunmaya çalışmaktan daha fazla şey yapmayı gerektirir (Fosnot, 2007).

Sonuç olarak; bizim için oldukça yeni olan bu durum, ilk ve ortaöğretimdeki DKAB derslerinin beklentileri karşılar hale gelmesini sağlamak bakımından önemli bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Ayrıca bu kuramın ruhuna uygun demokratik ve işbirlikli sınıf ortamlarında; genç nesillerin hem karşılaşılan problemleri çözmek için gerekli bilgileri bulmayı, anlamayı, kullanmayı, onları bütünleştirmeyi, sentezlemeyi ve yenilemeyi, kısacası doğru bilgiye dayanarak aklını kullanmayı başarmak gibi üst düzey bilişsel becerilerinin gelişmelerine hem de empati duygularını kuvvetlendirerek, birlikte yaşama bilinç ve becerisinin yerleşmesine sağlayacağı katkı da önemsenmelidir. Diğer taraftan her gün yeni bireysel ve toplumsal sorunların ortaya çıktığı ülkemizde ve dünyamızda –tıpkı Hz. Peygamber’in yaptığı gibi- bir takım çareler üretecek ve onlarla ilgilenecek bilinçlerin oluşması ve bu yönde bir din eğitimi anlayışının yerleşmesi için de imkânlar sunabileceği, bu anlamda da bir fırsat yaratabileceği göz ardı edilmemelidir.

Öneriler

Yapılandırmacı öğrenme kuramını dikkate alınarak hazırlandığı ifade edilen DKAB dersinin, beklenen amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sağlamak bakımından aşağıdaki hususların öncelikli olarak ele alınması faydalı olacaktır:

1. İlk olarak yapılandırmacı öğrenme kuramının din eğitimi alanına nasıl uyarlanabileceğini ortaya koyan bilimsel çalışmaların sayısı artırılmalı, uygulamalı araştırmaların yapılması teşvik edilmelidir.
2. Yapılandırmacı öğrenme kuramının din eğitimi alanına nasıl uyarlanabileceği araştırılırken aynı zamanda din eğitimi alanına öğretmen, din adamı gibi elemanları yetiştiren İlahiyat fakültelerinin programlarının da bu bakış açısıyla nasıl geliştirilebileceği üzerinde düşünülmalıdır.
3. DKAB öğretmenleri hizmet öncesinde kuramın gereklerine uygun bir şekilde yetiştirilirken mevcut öğretmenlerin de hizmet esnasında kuramın ruhuna uygun programlarla yetişmeleri sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- AÇIKGÖZ, K. (2003). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, İkinci Baskı.
- DEMİREL, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayınları, Sekizinci Baskı.
- FOSNOT, C. (2007), “Öğretmenler Oluşturmacılığı İnşa Ediyorlar”, *Oluşturmacılık Teori, Perspektifler ve Uygulama*, Editör: Catherine Twomey Fosnot, Çeviri Editörü: Soner Durmuş, Nobel Yayın Dağıtım, 303-315, Ankara.
- FLORNES, K. (2003). “Religious Education As A Compulsory School Subject In A Pluralistic Society”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* 28-30 Mart 2001-İstanbul, ME Basımevi, 130-142, Ankara.

- *İLKÖĞRETİM DKAB DERSİ (4, 5, 6, 7 VE 8. SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMI VE KILAVUZU* (2007). Ankara: ME Basımevi.
- JACKSON, R. (2005). *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, Çev: Üzeyir Ok-M. Ali Özkan, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- JACKSON, R. (2007). “Avrupa’da Kurumlar ve Din Öğretimi-Öğreniminin Kamusal Alandaki Genel Eğitime Katkısı”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*, (Milletlerarası Tartışmalı İlmî Toplantı, 17-19 Kasım 2006, İstanbul), Editör: İlyas Çelebi, 119-158, İstanbul.
- KAYMAKCAN, R. (2007). “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (1), 177-210.
- MACİT, N. (2002). “Müzakere”, *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu* (26-27 Mayıs 2001), Editör: Suat CEBECİ, Değişim Yayınları, 93-98, İstanbul.
- MİEDEMA, S. (2003). “The Need For Interreligious Education”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* 28-30 Mart 2001-İstanbul, ME Basımevi, 223-235, Ankara.
- OKUMUŞLAR, M. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi*, Konya: Yediveren Kitap.
- *ORTAÖĞRETİM DKAB DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (9, 10, 11 VE 12. SINIFLAR)* (2005). Ankara, ME Basımevi.
- PARLADIR, S. (2005). “Aktif Eğitime Geçiş Öykümüz”, *II. Aktif Eğitim Kurultay Kitabı*, 34-37, İzmir: Dokuz Eylül Yayıncılık, I. Baskı.
- *Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) Oturumları Uygulama Rehberi* (2003). HÜTF Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD, Ankara.
- ŞAHİN, A. (1998). “Kişilik Gelişimi ve Din Eğitimi: Din Eğitiminin Teolojik ve Eğitimsel Temellerine İlişkin Diyalektik/ Hermenütik Kuramsal Bir Yaklaşım”, *İslamiyat*, 1 (2), 61-73, Ankara.
- YURDABAKAN, İ. (2005). “Yapılandırmacı Kuram, Aktif Öğrenme ve Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları Arasındaki İlişki”, *II. Aktif Eğitim Kurultay Kitabı*, Editör: Emin Alıcı, 133-140, İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- YURDAKUL, B. (2005). “Yapılandırmacılık”, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Editör: Özcan Demirel, 39-65, Ankara: Pegem A Yayınları, İkinci Baskı.

Sosyal Yapılandırmacılığın Penceresinden Öğrencilerin Davranışlarının Yönetimi

Doç. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ*

Uzm. Eyüp BEKMEZCİ**

Sınıf içi sürece bakıldığında, iki temel yönetsel faaliyet göze çarpmaktadır. Bunlar, **öğrenmenin** yönetimi ve **davranışın** yönetimidir. Öğrenmenin yönetimi, öğrencilere önceden hazırlanmış belirli bir bilgi birikiminin öğretimini ve öğrencilerin bu bilgileri öğrenme miktarının değerlendirilmesini içermektedir. Dolayısıyla odaklanılan konu, öğrencilerin öğrenme düzeyi, stili, stratejileri, taktikleri, öğrenilecek bilgi ve ölçme değerlendirme yaklaşımları, genel anlamda **akademik başarı** olmaktadır.

Davranışın yönetimi başlığının içerisinde ise, iki temel faaliyet söz konusudur. Bunlardan birincisi, öğrenme-öğretme sürecinin akışını bozan öğrenci davranışlarının azaltılarak ve ortadan kaldırılarak, ders sürecinde öğrencilerin öğrenme ile meşgul olmalarını sağlamaktır. Diğeri ise, öğretim sürecinde öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine destek veren becerileri öğrenmelerini sağlamaktır. Öğrenci, okulda sadece derslerin konusu olan akademik bilgileri öğrenmez. Buna ek olarak, sosyal yaşamın gerektirdiği kişiler arası ilişkileri yönetme becerilerini de öğrenir. Öğretmen, bir yandan dersi sürdürerek öğrencilerin **bilişsel faaliyetlerine** odaklanır iken, diğer yandan öğrencilerin **sosyal ve duygusal** gelişimlerine de odaklanmak durumundadır.

Bu makalenin, konusu öğrencilerin **bilişsel** ve **akademik** alanına

işaret eden, eğitim programları ve planları, öğrenme ve öğretme teknik ve stratejileri ile ölçme değerlendirme yaklaşımları olmayacaktır. Bunun aksine, öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışları ile nasıl başa çıkılacağı ve öğrencilerin **sosyal ve duygusal** gelişimlerine katkı vermek için kişiler arası **ilişki yönetimi** becerilerini öğrenmelerine nasıl destek verileceğini tartışmak olacaktır.



Kırk ya da kırk beş dakikalık ders sürecinde, öğrencinin kendi öğrenmesini, arkadaşlarının öğrenmesini ve öğretmenin öğretimini aksatan, bozan, duraklatan tüm davranışlar, **“istenmeyen öğrenci davranışları”** olarak adlandırılabilir. İstenmeyen öğrenci davranışı tanımlaması, öğretmenin ve öğrenme faaliyetinin

penceresinden bakıldığında, verilen kategorik bir tanımdır. Ancak, sorun yaratan davranışı gösteren öğrencinin penceresinden bakıldığında ise, durum belki de aynı şekilde kategorize edilmeyecektir. Sıkıcı bir ders, yetkeci bir öğretmen davranışı, öğrenilmesi ve takip edilmesi güç bir konuya verilen **doğal tepki** olarak görülecektir. Dolayısıyla, **öğrencinin** kararları, istekleri, hedefleri ve davranışları ile **öğretmenin** kararları, istekleri, hedefleri ve davranışları **uyuşmayacaktır, çatışacaktır**. Öğretmen ve öğrencinin kararları, hedefleri, istekleri, davranışları **karşı karşıya kalacaktır, aralarında anlaşmazlık** ortaya çıkacaktır. Soruna, **öğretmenin** penceresinden bakarsak, sonlandırılması gereken bir öğrenci davranışı ile karşı karşıyayız. Ancak, **öğrencinin** penceresinden bakarsak, çekilmez bir öğrenme ortamı, takip edilmesi ve öğrenilmesi güç bir ders, keyifsiz ve sıkıcı bir öğrenme ortamı, zorlayıcı ve yetkeci bir öğretmen davranışı ile karşı karşıyayız. Bu durumda, ‘temel sınıf içi davranış yönetimi nasıl olmalıdır?’ soruna hangi pencereden ve odak noktasından bakılmalıdır?

Öğretmenin penceresinden soruna bakıldığında, öğrenci değişmelidir, öğretmenin istekleri etrafında hareket etmelidir. Ancak, soruna öğrencinin penceresinden bakılır ise, öğretmen, davranışlarını değiştirmelidir, eğitim programını daha eğlenceli hale getirmelidir, öğrenci-

* Dokuz Eylül Üniversitesi, Anlaşmazlık Çözümü Araştırma ve Uygulama Merkezi

** Ali Kuşçu İlköğretim Okulu

lerin isteklerini gözönüne almalıdır. Her iki taraf da birbirinin değişmesinin gerektiğini vurgular. Bu süreci Galtung (2009)'un belirtmiş olduğu beş basamak ile şöyle ifade edebiliriz: (a) Sınıfta öğretmenin dediği olur. Dolayısıyla, öğretmen kazanmış, öğrenci kaybetmiş olur. (b) Sınıfta öğrencinin dediği olur. Dolayısıyla, öğrenci kazanmış, öğretmen kaybetmiş olur. (c) Bu iki yaklaşımın yerine her iki taraf da birbirini zorlamaktan vazgeçer (geri çekilme), her iki taraf da kaybeder.

(d) Her iki taraf da biraz karşı tarafın isteğini yerine getirip biraz da kendi isteğinin yerine getirilmesini sağlar, dolayısıyla uzlaşma sağlanır, ancak ilişkide bir değişim ve dönüşüm gerçekleşmez. (e) Bu yaklaşımların yerine, beşinci yaklaşımda ise, her iki tarafın da isteklerini ve hedeflerini içeren, alternatif bir yöntem **karşılıklı diyalog** ve **empati** ile bulunur. Dolayısıyla, her iki taraf da hem hedefine ulaşmış hem de karşılıklı ilişki alternatif bir zemine oturmuş olacaktır.

Yukarıdaki beşinci yaklaşımda görüldüğü gibi, öğrenci ve öğretmenin sınıf içerisinde yaşanan herhangi bir sorunu, her iki tarafın da yararına ve gelecekte de benzeri olumsuz durumların ortaya çıkmasını önleyecek nitelikte, yaratıcı bir çözüm ile sonuçlandırması gerekmektedir. Eğer **öğrencinin** istekleri etrafında hareket edilir ise, dersin işlenmesi, sürdürülmesi ve programın yetiştirilmesi istenildiği gibi mümkün olmayabilir. Öte yandan, sadece **öğretmenin** istekleri ve kararları etrafında ders sürdürülür ise, **öğrenci baskı ve kontrol** altına alınmış olacaktır. Ders sürdürülse bile, öğrenci öğrenme ile meşgul olmadığı için amacına ulaşmamış olacaktır. Dolayısıyla, her iki tarafın da birbirine hükmetmesi ile sonlanacak bir model yerine, her iki tarafın **karşılıklı diyalog** ve **empati** ile **birbirini anlayarak** ve her iki tarafın da

yararına alternatif, yaratıcı bir çözümün etrafında pozisyon alınması en doğru yoldur.

Öğrenme ve öğretme sürecinde ortaya çıkan öğrenci istenmeyen davranışları, sonlandırılması gereken **olumsuz davranışlar** olarak referans alındığında, kullanılacak yöntem yetişkin odaklı, ödül ve cezayı içeren bir yönelim gösterecektir. Dolayısıyla da öğrencinin davranışının **güç yoluyla** kontrol edilmesini gerektirecektir. Bu durumda şu soruların yanıtı önem kazanmaktadır:

- ▶ Öğrenci davranışları üzerinde uygulanan zor ve güç, öğrenciye **doğru ve uygun davranışı** kazandırır mı, öğretir mi?
- ▶ Öğrenciler günlük yaşamın doğal akışı içerisinde, doğru davranışı nasıl öğrenir?
- ▶ Öğrencilerin istenmeyen davranışları cezalandırılması gereken davranışlar mı? Yoksa, doğru davranışları öğretmek ve kazandırmak için kullanılacak birer **fırsat** ve **araç** mı?
- ▶ Öğrencilere sosyal yaşamın gerektirdiği uygun ve doğru davranışların kazandırılmasında kullanılacak temel yaklaşım nedir?

Öğrencilere, **doğru davranışı** didaktik bir biçimde öğretmek ve kazandırmak güçtür. Öğrencilere verilen yönergelerin, öğütlerin ve nasihatlerin **doğru davranışı** ortaya çıkarma gücü çok zayıftır. Öncelikle öğrenciler, yaşayarak, görerek, model alarak, üzerinde düşünerek, yüz yüze karşılıklı tartışarak ve müzakerelere ederek öğrenirler. Buna ek olarak, öğrencilerin uygun ve doğru davranışları öğrenme süreci **sosyal etkileşimlerin** doğal akışı içerisinde uzun dönemde gerçekleşmektedir. Öğrenciler, nerede nasıl davranmaları gerektiğini, hangi ortamda en uygun davranışın hangi davranış olduğunu, **sosyal etkileşimlerin doğal akışı içerisinde**, uzun dönemde kazanmaktadırlar.

Öğrencilerin Gelişiminde Sosyal Etkileşimlerin Yeri

Öğrenci, kendi öğrenmesini, bilgisini ve anlamını, daha önceki bildiği ve inandığı düşüncelerle **etkileşerek** yine **kendisi oluşturur** (Richardson, 1997). Bu bağlamda **odağa** öğrenci konulmak zorundadır. Bu durumda yetişkin söylemi yerine, **öğrencinin zihinsel süreçleri** üzerine odaklanmak en doğru seçenektir. Ernest (1996), bilginin, birey tarafından pasif olarak alınan bir şey değil, aksine aktif olarak **inşa edilen** şey olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, öğrenen birey kendi öğrenmesi üzerinde kontrol ve güç sahibidir (Brooks ve Brooks, 1999). Lee ve Greene (1999), öğrenilen bilgi ve becerilerin bireysel olmak yerine, **toplumsal etkileşim** içerisinde, birey tarafından bizzat aktif olarak oluşturulduğunu ve içselleştirildiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda bilginin, bireyin dışarıdan pasif olarak doğrudan aldığı bir şey değil, sosyal etkileşimler içerisinde bir **yetişkin** (öğretmen, yönetici, veli) ya da **akran** ile işbirliğine girerek ve paylaşarak oluşturulduğu söylenebilir (Parawat ve Floden, 1994). Birey, toplumsal ortamlarda diğer kişilerle etkileşim içine girer ve anlamı, diğer insanlarla yaptığı **müzakereler** ve **paylaşımlar** içerisinde anlamlandırır (Jaramilla, 1996).

Öğrenci, sosyal yaşama ilişkin bilgisini, kendisi dışındaki bireylerle etkileşim içerisinde oluşturduğu için, kişinin diğer yetişkinlerle olan **problem çözme diyalogları** oldukça önem kazanmaktadır. Dolayısıyla öğrenci **istenmeyen davranışlarının** öğretmen tarafından **nasıl yönetildiği**, üzerinde dikkatlice durulması gereken önemli bir konudur. Çünkü öğretmen, davranışlarıyla, sadece öğrencinin istenmeyen davranışlarını sonlandırmamakta, buna ek olarak, bizzat kendi davranışları ile **öğrenciye model olmakta**; söylemiyle, sosyal ve kültürel kategorilerini de öğrenciye aktarmaktadır.

Bu bağlamda öğrencilerin, sosyal yaşamda kişiler arası ilişkiler ile çatışmaların ve anlaşmazlıkların çözümüne ilişkin bilgilerini ve becerilerini didaktik bir biçimde, dersler, öğütler, akıl vermeler, yönergeler, emirler ve yazılı kurallar yoluyla değil, bizzat doğrudan girdikleri **sorun çözme diyalogları** ve **sosyal etkileşimler** yoluyla oluşturdukları söylenebilir (Türnüklü ve İllez, 2006, Türnüklü, 2005, a). Dolayısıyla, bir yetişkin olarak öğretmenlerin, öğrenci çatışmalarını ve anlaşmazlıklarını çözerken ve öğrenci istenmeyen davranışlarını yönetirken, takındığı tavır ve rol, öğrencinin hem çatışma çözümüyle ilgili bilgi ve beceri kazanmasına etki etmekte, ahlaki ve vicdani gelişimleri ile **empati** gelişimlerini etkilemekte, nasıl bir insan olmalarına yönelik mesaj vermekte, sorunlarını nasıl çözmelerine ilişkin anlam oluşturmakta hem de sosyal ve duygusal anlamda gelişimlerine katkıda bulunmaktadır.

Sosyal etkileşim sürecinde, öğrenci, bilgiyi ve anlamı, **sorun çözme diyalogları** yoluyla, karşılıklı yüz yüze **müzakere** ederek oluşturur. Dolayısıyla, oluşturulan anlam, **sosyal etkileşimin** ve karşılıklı yüz yüze **müzakerenin** bir ürünüdür. Bu bağlamda, öğrencilerin, sorunlarının çözümünde en sık başvurdukları kişiler olan **öğretmenlerin rolü**, diğer bir ifade ile sorun çözme, davranış yönetme tarzları önem kazanır. Bir yetişkin olarak öğretmenin öğrencinin **olası gelişim** potansiyeli üzerindeki rolü incelenmelidir. **Öğretmen** ya da daha yeterli ve yetenekli bir **akran** ile girilen sosyal etkileşimler yardımıyla, yaklaşım tarzıyla ve davranışlarıyla, öğrencilere hem kişisel gelişimlerinde rehberlik yapılmış hem de nasıl bir birey olması gerektiği konusunda yaşamsal ve somut deneyim kazandırılmış olunacaktır. Öğrenciler, yetişkinlere ait anlamları ve deneyimleri, onlarla girdikleri işbirliği, etkileşim ve **sorun çözme diyalogları** ile öğrenirler (Türnüklü ve İllez, 2006, Türnüklü, 2005,

a). Bu süreç, özellikle **“sorun çözme”** diyalogları yoluyla gerçekleşir (Jaramilla, 1996). Rogoff (1990), bu süreci, kılavuzlu katılım (guided participation) modeliyle açıklamaktadır. Öğrenci, kültürel ve toplumsal etkinliklere, bir yetişkinin kılavuzluğunda katılır. Dolayısıyla yetişkin ve öğrenci arasında, **usta-çırak** ilişkisine benzer bir ilişki ortaya çıkar. Bir yetişkin olarak öğretmen, öğrencisiyle girdiği sorun çözme diyaloglarında **“çatışmaların ve anlaşmazlıkların çözümünde”** öğrenciye **rehberlik** yapar. Bu süreçte öğretmen, yaklaşımıyla, sorularıyla, açıklamalarıyla, diyalog tarzıyla hem öğrenciye model olur hem de bu yolla problemin diğer bir ifade ile, çatışmaların ve anlaşmazlıkların yapıcı çözümünde öğrenciye kılavuzluk eder (Türnüklü ve İllez, 2006, Türnüklü, 2005, a). Bu nedenle, öğrencinin okulda sınıf içinde ve dışında ortaya çıkarmış olduğu istenmeyen davranışlar, çatışmalar ve anlaşmazlıklar **altın** değerindedir. Öğretmenlerin, öğrenciyle girdiği **diyalogların** belki de %90’ı istenmeyen davranışlar ile kişiler arası çatışmalar ve anlaşmazlıklara ilişkin **sorun çözme** diyaloglarından oluşmaktadır. Bunun dışında öğretmenin anlatımları, daha çok **ders konularının aktarılmasına** ve akademik faaliyetlere yöneliktir. Akademik süreçten, öğrencinin davranış gelişimine ilişkin çok fazla anlam çıkarması söz konusu değildir. Bu nedenle, öğrencilerin sorun davranışları ve bunlara ilişkin sosyal etkileşimler üzerine odaklanılmamalıdır. Çünkü, öğrenci istenmeyen davranışları, kavgaları, çekişmeleri, çatışmaları ve anlaşmazlıkları, en fazla sosyal etkileşimlerin ve paylaşımların konusu olmasından dolayı, öğrencileri geliştirmek, dönüştürmek ve doğru davranışları kazandırmak için birer **fırsattır, araçtır**.

Çoğu öğrenci, **okula** etkili bir ane-baba desteği almaksızın ve yeterli sosyal ve duygusal gelişim göstermeksizin gelmektedir. Öğrencilerin, yetersiz sosyal ve duygusal gelişim-

leri nedeniyle, günlük sosyal etkileşimler sürecinde ortaya çıkarmış oldukları istenmeyen davranışlar, anlaşmazlıklar, çatışmalar, kavgalar, çekişmeler, **öğretmen** tarafından cezalandırmak yerine, yapıcı ve barışçıl sosyal etkileşimler ve yüz yüze **müzakere** yoluyla yönetilmelidir. Böylece öğrenciler hem doğru davranışları için örnek **sorun çözme diyalogları** ile karşılaşabilir hem de **sorun davranışlar** ortadan kalksın.

Vygotsky (1978: 84-87), öğrenme ve gelişim arasında bir bağ kurarak yetişkinlerin öğrencinin gelişiminde alacağı role yeni bir açılım getirmektedir. “Olası gelişim alanı” olarak tanımlanan bu alanda, yetişkinin diğer bir ifade ile, öğretmen ya da daha deneyimli bir **akran etkisi** üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin, akranlarıyla ya da öğretmenleriyle çatışmalarının ve anlaşmazlıklarının çözümüne yönelik öğretmenin müdahalesi, yapısı itibarıyla, hem **sorun çözme** konusunda etki eder hem de öğrencinin **sosyal ve duygusal** alanda gelişimi ile **kişiler arası problemlerin çözümüne** yönelik gelişimine katkıda bulunur. Öğretmenin öğrenci gelişimindeki etkisi, sosyal etkileşimin, yüz yüze diyalogların, sözlü-sözsüz iletişimin ve müzakerenin yapılandırılış ve sürdürülüş sürecinde görülmektedir. Öğrencinin, süreçte elde ettiği **“anlam”** karşılıklı etkileşimin doğurduğu ya da öğrencinin deneyimlerinden bizzat çıkardığı anlamdır. Süreci yapılandıran yetişkin, hem **sosyokültürel kategorileri** problem çözme sürecine taşımakta hem de izlediği yol ile öğrenciyi **üst düşünme** biçimine yöneltmektedir (Türnüklü ve İllez, 2006).

Öğrenci, insan ilişkilerine ait becerileri ve bilgileri, belirli sosyokültürel bağlamda, diyaloglar, müzakereler, etkileşimler ve paylaşımlar yoluyla oluşturduğu için, oluşturulan anlam ve bilgi tek başına değil, bir sosyokültürel atmosferin zemininde diğer insanlarla **birlikte oluş-**

turulan bir deneyimdir. Bu nedenle, öğrencinin “öğrenmesi” belirli bir sosyal bağlamda katıldığı toplumsal ilişkilerde yeniden ve yeniden kendisinin oluşturduğu, toplumsal olarak da paylaşılan bir biliştir (Green ve Gredler, 2002).

Tüm yukarıda verilen alan yazın çerçevesinde, okulda ve sınıfta öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaşılan öğrenci istenmeyen davranışlarına, öğrenciler arasında ve öğrenci öğretmen arasında yaşanan çatışmalara ve anlaşmazlıklara nasıl yaklaşım gösterileceği daha net ortaya çıkmış görünmektedir. Makalenin yazarları, okulda, sınıf içinde ve sınıf dışında ortaya çıkan öğrenci istenmeyen davranışları ve anlaşmazlıklarını, kavgalarını, çekişmelerini öğrencinin sosyal ve duygusal gelişimine katkı vermek ve sorun çözme becerilerini geliştirmek için bir **araç** ve **fırsat** olarak görmektedir. Bu nedenle, sorun davranışlara karşı **öğretmenin yaklaşımı**, hem sorunun ortadan kaldırılması hem de öğrencinin doğru davranışı kazanması ve sosyal-duygusal gelişimi açısından da özel bir öneme sahiptir.

Bu süreçte, gözönünde bulundurulması gereken temel konu, öğrencilerin sorun davranışlarının yönetiminde öğretmenlerin bizzat aktif sorumluluk alıp, ödül ve ceza teknikleri ile sorunu ortadan kaldırmaya çalışmak yerine, öğrencinin kendi sorununu kendisinin yönetmesini **sağlatmak** olmalıdır. Bu durum gerçekleştiğinde, öğrencilerin içsel öz-disiplin becerileri, iç denetim, özyönetim ve özdüzenleme becerileri gelişecektir (Johnson & Johnson, 1992; Johnson & Johnson, 1996; Sweeney & Carruthers, 1996). Öğrencilere, kişiler arası çatışmalarını ve anlaşmazlıklarını yapıcı bir biçimde yönetme, çözme, stres ve olumsuzluklarla başa çıkma, uygun ve yapıcı davranışlar göstermeleri için gerekli olan yeterlik ve becerileri kazandırılarak, iç disiplin becerileri geliştirilmelidir. Öğretmenler,

öğrencinin davranışını kontrol eden ve düzenleyen olmak yerine, **öğrenciyi** kendi davranışları üzerinde **yetkin kılmak** için çaba sarf etmelidir (Johnson & Johnson, 1996).

Sonuç

Okullarda, sınıf içinde ve sınıf dışında ortaya çıkan öğrenci istenmeyen davranışları, çatışmaları, anlaşmazlıkları, kavgaları, çekişmeleri **ödül ve ceza** teknikleri kullanılarak cezalandırılması, yasaklanması ve ortadan kaldırılması gereken sorun davranışlar olarak görülmemektedir. Makalenin yazarları, bu davranışları genel anlamda **sorun davranışlar** olarak değil, aksine bir başka perspektiften bakıldığında, öğrencilere **doğru davranışları** kazandırmak için bir **araç** ve **fırsat** olarak görülmesi gerektiğini düşünmektedirler. Çoğu öğrenci, okula, ailesinden ve evinden, sosyal ve duygusal gelişimini yeterince tamamlayamadan gelmektedir. Öğrencilerin birçoğu, yeterli ve etkili anne baba eğitimi, desteği, etkileşimi ve **sevgisi** yaşamaksızın okula gelmektedir. Aileler çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimiyle hem yeterince hem de etkili ve bilgili bir şekilde ilgilenememektedir. Birçok öğrenci, ailede sıklıkla şiddet göyerek, yaşarak ve model alarak okula gelmektedir. Bu tarz aile içi yıkıcı ve olumsuz terbiyeden geçen öğrenciler için ‘dur’ ve ‘hayır’ söylemi, çoğu zaman şiddet ile ilişkilendirildiğinde anlamlı olabilmektedir. Dolayısıyla, öğrencinin okulda gösterdiği çoğu **sorun davranış**, ailede ve toplumsal yaşamda kazanılmamış yaşam becerilerinin ve yetersiz sosyal ve duygusal gelişimin doğal ve kaçınılmaz bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, okul gibi **güvenli bir kurumda**, öğrenci sorun davranışları hala **ödül ve ceza** ile yönetilmeye devam edilirse, öğrencilerin **yapıcı ve barışçıl** yaşam becerilerini öğrenmeleri ve kazanmaları güçtür. Okulda, genel anlamda **sınıf yöne-**

timi özel anlamda öğrenci **davranış yönetimine**, sadece daha etkili bir **öğrenme** ortamını sağlamak için değil, buna ek olarak öğrencilere genel **yaşam becerilerini** kazandırmak için de odaklanılmalıdır. Öğrencilerin, sorun davranışlarıyla okul döneminde başa çıkılırken, bir yandan bu sorun davranışlar düzeltilirken, diğer yandan da öğrencilere nasıl bir insan olmalarına yönelik yaşam becerileri kazandırılmaktadır. Okulda yaşanan basit sorun davranışları **yetişkin odaklı** ödül ve ceza teknikleri kullanarak bir başka **yıkıcı yaklaşım** ile yönetilirse, öğrencilerin bu süreçten ve sosyal etkileşimlerden kazandığı ve çıkardığı temel yaşam becerisi, **‘sorunlarını şiddet kullanarak çöz’** olmaktadır. Bu nedenle, makalenin yazarları öğrencilerin okulda gösterdikleri, sorun davranışları, şiddeti, istenmeyen davranışları, çatışmaları ve anlaşmazlıkları, onlara **doğru, uygar, yapıcı ve barışçıl** davranışları genel anlamda **yaşam becerilerini** kazandırmak için bir **fırsat** ve **araç** olarak görmektedir. Öğrencilerin münferit, somut sorun davranışlarına sadece **sonlandırmak** için odaklanıldığında onların sosyal ve duygusal gelişimlerine de yeteri kadar olumlu etkide bulunulamaz. Bu sorun davranışlar, sadece kısa süre için bastırılır ya da sonlandırılır. Ancak uzun dönemde, kişisel gelişim ve dönüşüm söz konusu olmaz. Öğrenciler doğru ve uygun davranışları, edinemez, öğrenemez ve kazanamaz.

Bu nedenle, öncelikle okulda bir davranış yönetim politikası geliştirilmelidir (Türnüklü, 2005, b). Tüm okul üyeleri (okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler) arasında **ortak** bir davranış kültürü ve **tavır-düşünce birliği** yaratılmaya çalışılmalıdır. Öğretmenler, yöneticiler, veliler ve öğrenciler arasında bir tavır birliği sağlanmadığı sürece, okulda ortak, pozitif bir davranış atmosferi yaratmak söz konusu değildir. Okulda tüm yaş gruplarına yönelik yaşam becerilerini içeren,

sosyal ve duygusal öğrenme programı hazırlanıp uygulanmalıdır (Türnüklü, 2004). Bu program aracılığıyla öğrenciler ailede kazanmadan gelmiş oldukları okul ortamında, kendini ifade etme, isteklerini ifade etme, duygularını tanıma ve ifade etme, öfke yönetimi, duygu yönetimi, empati, etkili dinleme, önyargılarla başa çıkma, eleştiriyle başa çıkma, farklılıkları yönetme, hoşgörü, sorun çözme, karar alma gibi yaşam becerilerini grup etkinlikleri aracılığıyla öğrenir. Bu becerilerin kazanımı, öğrenci için elzemdir. Bu beceriler temel yaşam becerileridir, kişiyle birlikte her yere gider ve her ilişkiye dahil olur. Bu nedenle okullarda öncelikle bu becerilerin kazandırılmasına odaklanılmalıdır.

Somut, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci anlaşmazlık durumlarında nasıl hareket edilmesine yönelik olarak okulda **tüm öğrencilere** anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran arabuluculuk eğitimi verilmelidir (Türnüklü, 2003, Türnüklü, 2006, Türnüklü, Kaçmaz, İkiz & Balcı, 2009). Öğretmenler, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını sonlandırır iken, onlarla sorunu **müzakere** etmelidirler. Böylece öğretmenler, bir yandan öğrencilerin sorun davranışlarını sonlandırırken, diğer yandan da öğrencilere, davranışlarını nasıl yönetmeleri ve sorunlarıyla nasıl başa çıkmaları gerektiği konusunda, kendi davranışları ve yaklaşımlarıyla **model** olmalıdır. Öğretmenler öğrenciye nasıl bir birey olmaları gerektiğini yaşatarak, yaşayarak ve değer vererek göstermelidir. Öte yandan, öğrenciler arasında yaşanan anlaşmazlıkları, çatışmaları ve kavgaları, yetişkinler ödül ve ceza ile yönetmek yerine, onların karşılıklı müzakere ederek yönetmelerini sağlamalıdır. Eğer öğrenciler, ortak sorunlarını karşılıklı, **yüz yüze müzakere** ederek yönetemezler ise, sınıflarında bir akranlarının **arabuluculuğunda** ortak sorunlarını tekrar yüz yüze **müzakere** etmeleri sağlanarak, kendi yarattıkları sorun-

larla yine kendilerinin başa çıkmaları sağlanmalıdır. Böylece öğrenciler kendi sorunlarını yine kendileri ya da bir **akranlarının arabuluculuğunda**, kolaylaştırıcılığında ve rehberliğinde **müzakere ederek** çözdüklerinde, onların problem çözme becerileri, kendilerini ve ilişkilerini yönetme becerileri, özyönetim becerileri, özdüzenleme becerileri ile özgüven ve özsaygı düzeyleri doğal ve kaçınılmaz olarak gelişecektir. Bu yaklaşımla, öğrenciler bir yandan sorunlarını çözerken, diğer yandan da güncel ve gündelik sorunlarını yöneterek, kişisel becerilerini geliştireceklerdir. Böylece, **yetişkin** olduklarında kullanacakları birçok **yaşam becerisini** yaparak ve yaşayarak, basit kişisel sorunları üzerinden öğrenmiş olacaklardır. Öğrenciler, okullarından ayrıldıklarında sosyal yaşama daha yapıcı, uzlaşmacı, diyalog odaklı, müzakereci ve **barışçıl** bir birey olarak dahil olacaklardır.

Kaynakça

- Brooks, G. M. ve Brooks, J., G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57 (3), 18-24.
- Ernest, P. (1996). Varieties of constructivism: A framework for comparison. (edit. L. P. Steffe, P. Cobb, B. Greer). *Theories of mathematical learning* (ss:335-351). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Galtung, J. (2009). Çatışmaları aşarak dönüştürmek: Çatışma çözümüne giriş. Ankara: Usak Yayınları.
- Green, S. K. ve Gredler, M. E. (2002). *A review and analysis of constructivism for school-based practice. School Psychology Review*, 31 (1), 53-71.
- Jaramilla, A. J. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, 117 (1), 133-140.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1992). Teaching students to be peer mediators. *Educational Leadership*, 50 (1), 10-13.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Peacemakers: Teaching students to resolve their own and schoolmates' conflicts. *Focus on Exceptional Children*, 28, (6), 11 (1), 1-12.
- Lee, M. Ve Grene, G. J. (1999). A social constructivist framework for integrating cross cultural issues in teaching clinical social work. *Journal of social work education*, 35 (1), 21-38.
- Prawat, S., R. ve Floden, E. R. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational psychology*, 29 (1), 37-48.
- Richardson, V. (1997). *Constructivist teacher education: building new understandings*. London: The Falmer Press
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Pres.
- Sweeney, B. ve Carruthers, W. L. (1996). Conflict resolution: history, philosophy, theory, and educational applications. *School Counselor*, 43 (5), 326-344.
- Türnüklü, A. (2003). Öğrenciler arasındaki çatışmaların çözümünde problem çözme ve arabuluculuk". İçinde Emin Karip (Edit.) *Sınıf Yönetimi (3. Baskı)* (167-206). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10 (37), 136-152.
- Türnüklü, A. (2005, a). Lise Okul Yöneticilerinin Çatışma Çözüm Strateji ve Taktiklerinin Sosyal Oluşturmacılık Kuramı Perspektifinden İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11 (42), 255-278.
- Türnüklü, A. (2005, b). Okullarda Disiplin Kurulların Yerine Gececek Alternatif Bir Yaklaşım: Okul Temelli Davranış Yönetim Politikası. İçinde A. Altun ve S. Olkun (Edit.). *Güncel Gelişmeler Işığında İlköğretim: Matematik Fen Teknoloji Yönetim*. (192-207. Ankara: Anı yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2006). Onarıcı Disiplin: Okullarda Yaşanan Kişiler Arası Çatışmaları Yapıcı Ve Barışçıl Olarak Yönetmek İçin Çağdaş Bir Yaklaşım. Ankara: Ekinoks Yayınları
- Türnüklü, A. ve İllez, M. (2006). Öğretmenlerin, Öğrenci Çatışmalarını Çözüm Strateji ve Taktiklerinin Sosyal Oluşturmacılık Perspektifinden İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (22), 221-232.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. & Balcı, F. (2009). Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran-Arabuluculuk Eğitim Programı. Ankara: Maya Akademi.
- Vygotsky, S. L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University Press.

Yapılandırmacı İlköğretim Programı: Bireysel Düşünen Bencil Bir Geleceğe Doğru!

-Sosyal Yapılandırmacılık Ekseninde Bir Tartışma-

Yrd. Doç. Dr. Engin KARADAĞ*

Giriş

Bilginin doğası ve öğrenme kavramları, günümüzde çok sayıda öğrenme teorileri kapsamında açıklanmaya çalışılmaktadır. Özellikle son yıllarda yapılandırmacı öğrenme teorisi ile ilgili bilimsel çalışmalara, 2005 yılında tüm ilköğretim okullarında yürürlüğe konulan ilköğretim programı ile birlikte literatüründe sıkça rastlanmaktadır. Her ne kadar ülkemiz eğitim bilimleri literatüründe yapılandırmacı öğrenme teorisi yeni bir akım olarak ifade edilmesine karşın yapılandırmacılığın özünü dönük fikirler; Sokrates, Plato ve Aristo'ya kadar dayanmaktadır. Literatürde özellikle 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 çocuğun durağan ve parçalanmış halde bulunan bilgilerini düzenlemesine yardım ederek, sorgulama yapmasını sağlamıştır. Sokrates'in, öğrenenlere sokratik yöntemlerle sonucu buldurmaya çalışması; bilginin sadece algı olduğuna olan inancıdır. Bireyin algısına göre bilgi ve gerçekliğin değişebileceğini ifade etmesi, Sokrates'in ilk *yapılandırmacı* ola-

rak görülmesinin temel nedenidir. Bu görüşlerden farklı olarak Von Glasersfeld, bilginin yapılandırılmasıyla ilgili ilk düşünceleri ortaya koyan filozofun, Giambattista Vico olduğunu vurgulamaktadır. Ancak Vico'nun görüşleri o yüzyılda eğitimcilerin fazla dikkatini çekmemiştir. Ayrıca yapılandırmacılığı, Kant felsefesinin bir yansıması olarak düşünenler de azımsanmayacak sayıdadır. Emmanuel Kant, bilimsel bilginin gözlemsel deneyimlerimizden etkilenerek yapılandırıldığını belirtmektedir. Kant, bilgiye ilişkin iki farklı görüşü birleştirmiştir: (i) eylemlerin ve nesnelerin mantıksal çözümlemesinin, bilginin gelişimine rehberlik ettiği ve (ii) bireysel deneyimlerin yeni bilgiyi oluşturduğudur. Kant, deneyimin içeriği sağlarken, zihnin de bilmeyi sınıfladığını iddia etmiştir.

Aslında bilişsel yapıdaki bütün teoriler belli ölçüde yapılandırmacılık içerirler. Çünkü bu teoriler bireylerin kendi bilişsel yapılarını belirli durumlardaki tecrübelerini yorumlamakla yapılandırdığını öne sürerler. Ancak çoğu psikolog ve eğitimci *yapılandırmacılık* ifadesini kullanmalarına rağmen, çoğu zaman farklı kavramlar bütününe kastetmektedirler. Yapılandırmacı görüşleri organize etmenin bir

yolu yapılandırmacılığın iki türünü anlatmaktadır: bilişsel/bireysel ve sosyal yapılandırmacılıktır.

Bilişsel/Bireysel Yapılandırmacılık

Jean Piaget (1896-1980), yapılandırmacılık ile ilgilenirken, bir yandan bilginin kazanılması ile ilgili özellikle davranışçı akımı yıkmaya çalışmıştır. Birçok filozof *Bilgi nedir?*, *Bilgi gerçek olabilir mi?* türünden soruları mantıksal olarak cevaplamaya çalışmışlardır. Piaget ve aynı görüşü benimseyenlere göre davranışçılık, bireyin gerçek dünyanın resmine erişmek için çabalamasıdır. Piaget, daha pragmatik ve sade bir şekilde *Bir*



* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

çocuk bilgiyi nasıl kazanır? sorusunun yanıtını bulmaya çalışarak davranışçılığı eleştirmiştir. Piaget bilginin, bağımsız gerçekliğin ürünü olmadığını; bilginin uyum sağlayabilen bir işleve sahip olduğunu ifadelendirir.

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

Bireysel/bilişsel yapılandırmacılar bireysel gibi, inançlar, farkındalık veya kimlik konularıyla ilgilendirirler. Bu nedenle bazen bireysel yapılandırmacılar diye de anılırlar. Hepsisi insanların içsel psikolojik hayatları ve bireylerin bilişsel veya duygusal yapılarını ve stratejilerini nasıl geliştirdikleri üzerinde

odaklanır. Örneğin, Piaget tüm insanların geçirdiği bir dizi bilişsel basamakların olduğunu öne sürmüştür. Her aşamada düşünce daha düzenli, uyumlu ve somut olaylara daha az bağlı olduğu için gelişir ve önceki aşamalara dâhil olur. Piaget bireylerin *şemayı* -ör-gütlenmiş temel düşünce kalıpları-nasıl geliştirdiklerini tanımlamıştır. Şema nesnelere ve çevremizdeki olayları zihinsel olarak tasavvur etmemizi ve *düşünmemizi* sağlayan örgütlenmiş eylemler sistemi ve düşüncesidir. Şema çok küçük ve özel olabilir. Örneğin bir -çubuk- emiş şeması ve bir -gül- tanıma şeması



veya daha geniş ve daha genel olabilir; *içecek şeması* veya bitkileri kategorize etme şeması. Piaget'in şemasında iki süreç vardır. *Özümseme* var olan şemayı kullanarak yeni bir şey anlamaya çalışmayı içerir -yeniyi önceden bildiğimize uydurmak. Bazen, yeni enformasyonu uydurmak için onu çarpıtmamız gerekebilir. Mesela, çoğu kokarcayı ilk gördüklerinde ona *kedicik* der. Yeni tecrübeyi, hayvanları tanımlamak için önceden var olan şemaya uydurmaya çalışırlar. *Uyma süreci* kişinin yeni bir duruma tepki vermesi için var olan düşünce şekillerini değiştirmesi gerektiğin-

de oluşur. Enformasyonu düşün-cemize uydurmak için biçimlendirmek yerine yeni enformasyona uyum sağlamak için düşüncemizi şekillendiririz. Çocuklar kokarcılarla ilgili şemayı diğer hayvanlar hakkındaki bildiklerine ekleyince uyum süreci yaşarlar. İnsanlar gittikçe karmaşıklaşan çevrelerine mevcut şemayı kullanabildikleri ölçüde (özümseme) ve yeni bir şey gerektiğinde şemayı değiştirip ekleme yapabildikleri oranda (uyum süreci) uyum yaşarlar.

Piaget; öğrenenlerin, öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için, bilgiyi yeniden keşfedecekleri ve yapılandırılacakları aktif yöntemlerin kullanılmasını önermektedir. Aktif yöntemlerin kullanılması, öğrenenlerin kendi yöntemleri ile baş başa bırakılması anlamına gelmemektedir. Burada öğretmenin birinci rolü, sınıf etkinlikleri yaratmak ve organize etmek; ikinci olarak da, öğrenenlerin ayrıntılı bir şekilde düşünmeden geliştirdikleri düşünceleri yeniden gözden geçirmelerini sağlayıcı örnekler ve olanaklar sunmaktır. Bu süreç içerisinde, öğrenenlerin yanlışları baskı ile giderilmeye çalışılmamalı; öğrenenler, doğruyu bulmaları için yönlendirilmelidirler. Öğrenenlerin, yanlışlarının farkına varmalarını ve doğruyu bulmalarını sağlamak için de öğretmen, irdeleyici sorular yardımıyla yönlendirmelerde bulunmalıdır.

Piaget'in yapılandırmacılık perspektifi, *doğru* tasvirlerden ziyade birey tarafından anlamın yapılandırılması üzerinde durmuştur. Pi-

aget, mantık, koruma veya tersine çevirme gibi çevreden doğrudan öğrenilmeyen evrensel bilginin yapılandırılmasına özel ilgi göstermiştir. Bu tür bilgi, dışsal gerçekleri yapılandırmakla değil, kendi biliş ve görüşlerimize tepki vermek ve onlara paralel hareket etmekle oluşur. Piaget, sosyal çevreyi gelişim için önemli bir faktör olarak görmüştür. Fakat sosyal etkileşimin düşünceyi değiştirmek için gereken temel olgu olmadığına inanmıştır. Ona göre, eğitimin temel hedefi çocuklara öğrenmeyi öğretmek ve onların *zihinlerini doldurmak* değil, *onları şekillendirmek* olmalıdır.

Bugünkü anlamıyla yapılandırmacılık, Piaget'in bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayalı olarak geliştirilmiş bir öğrenme teorisi gibi görülmesine karşın, yapılandırmacı öğrenmeye en önemli katkıyı *Sosyal Yapılandırma Teorisi* ile Vygotsky yapmıştır.

Sosyal Yapılandırmacılık Teorisi

Rus psikolog, Lev Semenevich Vygotsky (1896-1934), öldüğünde henüz 38 yaşında olmasına karşın arkasında yüzden fazla eser bırakmıştır. 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 etkinlik bireysel gelişim ve öğrenmeyi şekillendirir. Ancak Vygotsky'ye göre; kültür içerisinde kazanılmış olan deneyimler, çocuğun gelişimini önemli oranda etkilemektedir. Vygotsky, kültürel deneyimlerin kazanımının, dilin, sembollerin ve kavramların, çocuğun zihinsel gelişiminin içeriğini oluşturduğunu vurgulamıştır.

Vygotsky, *gerçek araçları* (matbaalar, cetveller ve abaküs, bilgisayarlar ve internet gibi) ve *sembolik araçları* (rakamlar, matematiksel semboller, işaret dili, haritalar, sanatsal çalışmalar, işaretler ve kodlar ve dil gibi) içeren kültürel araçların bilişsel gelişimde çok önemli rol oynadıklarına inanmıştır. Örneğin, kültür niceliği temsil etmek üzere sadece roma rakamlarına olanak verdiği sürece, belirli matematiksel düşünme şekilleri -bölmeden kalküle- zor veya imkânsız olur. Ama eğer sayı sisteminde bir

sıfır, kesirler pozitif ve negatif değerler ve belirli sayıda rakam varsa; o zaman daha fazlası mümkündür. Sayı sistemi düşünmeyi öğrenmeyi ve bilişsel gelişimi destekleyen kültürel bir araçtır. Bu sembol sistemi yetişkinden çocuğa resmi ve resmi olmayan etkileşimler ve öğretimler yoluyla aktarılır.

Vygotsky, mantık yürütme ve problem çözme gibi tüm yüksek düzeyli zihinsel süreçlerin dil, işaretler ve semboller gibi psikolojik araçlar yoluyla (onlarla tamamlanmış ve onların yardımıyla) olduğunu vurgulamıştır. Yetişkinler çocuklara bu araçları günlük etkinliklerle öğretirler ve çocuklar bunları içselleştirirler. Sonra bu psikolojik araçlar çocukların kendi gelişimlerini sağlamalarında yardımcı olurlar. Süreç şu şekildedir: Çocuklar yetişkinlerle veya kendilerinden üstün olan grup arkadaşlarıyla etkinliklerde bulduklarında kavramlar hakkında düşünmeye başlarlar veya tasvir ve fikir alışverişinde bulunurlar; örneğin, yer bulmak suretiyle harita çizme. Çocuklar birlikte oluşturulan bu fikirleri içselleştirirler. Bu sayede çocukların, bilgisi, fikirleri, tavırları ve değerleri; kültürleri ve gruplarındaki daha nitelikli üyeler tarafından sağlanan davranış ve düşünce yöntemlerine uyum sağlayarak veya onları örnek alarak gelişir.

Tartışma

Günümüzde global dünya görüşünü kazanmak, özellikle kültürel konularda derin içselleştirmeleri ve vizyon değişikliğini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda özellikle yerellik, ulusallılık ve evrensellik dengelerinin yapıcı bir anlayışla kurulması gerekmektedir. Bu bo-

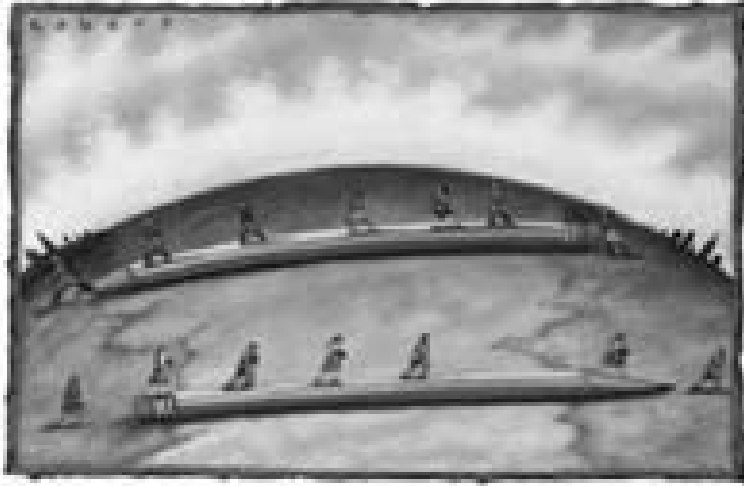
yutlar birbirini perdeleyen karşıtlıklar olarak değil, birbirlerini geliştiren ve güçlendiren bütünleşikler olarak konumlandırılmaktadırlar. Ancak özellikle MEB'in yeni program ile ilgili olarak yapmış olduğu açıklamalarda, bu boyutlar genellikle karşıtlıklar olarak ifade edilmiştir. Bu durumun nedeni ise, ülkemizde uygulandığı ifade edilen ve Piaget'in bilişsel yapılandırıcılığı üzerinde kurgulanan ilköğretim programıdır. Bilişsel yapılandırıcılar bireysellik gibi, inançlar, farkındalık veya kimlik konularıyla ilgilenirler. Bu noktada yeni programın temel dayanak noktalarının evrensel-lik boyutu üzerinde durulmakta, yerellik ve ulusallık boyutlarının hem düşünce boyutunda hem de uygulama boyutunda eski alışkanlıkları terk etmemiz anlamına gelmektedir.

MEB'in program değişikliği sırasında kullandığı *Yeni programda bilgiyi kendim yapılandırıyorum* sloganını incelendiği zaman

Piaget'in bilişsel/bireysel yapılandırıcılık teorisinin temel alındığı açıkça görülmektedir. Ancak sosyal yapılandırıcılar, anlam oluşturma sürecinin bireysel olarak gerçekleştirilmediğini; insanların doğal olarak oluşturdukları anlamları diğer insanlarla paylaştıklarını; bu yüzden anlam oluşturma sürecinin, bireyler arası karşılıklı iletişimin bir sonucu olduğunu belirtmektedirler. Bu görüşe göre; anlamın yapılandırılması, sosyal bağlam içerisinde gerçekleşmektedir. Bireyler, oluşturdukları anlamı paylaşarak hem diğer bireylerin düşünceleri-

ni etkilemekte; hem de bu bireylerin kendi düşünceleri, diğerlerininkinden etkilenmektedir.

Vygotsky, araştırmalarında, şu anda her ne kadar bilişsel yapılandırıcılık olarak bilinen ama sosyal yapılandırıcılığın temelini teşkil eden *işbirliğine dayalı öğrenme* olarak bilinen çalışma sistemini kullanmıştır. Bu sistem içerisinde, her öğrenme grubunun, birbirleriyle işbirliği içinde olmalarını desteklemiştir. Öğrenenlerle yapmış olduğu çalışmalarda; öğrenenlerin, küçük gruplar halinde çalışarak problemleri çözerken birbirleri ile yardımlaşıklarını; dolayısıyla



problemin çözümünü hem daha kolay, hem de daha çabuk gerçekleştirdiklerini gözlemlemiştir. Problem çözmeyi öğrenmenin, işaretleri ve sembolleri öğrenmede olduğu gibi, sosyal bağlam içerisinde meydana geldiğini belirtmiştir.

Ülkemizde uygulanan yapılandırıcılığın temelini oluşturan birey üzerine odaklanmaya Vygotsky şiddetle karşı çıkmıştır. Vygotsky, bireyin bilgiyi yapılandırması ve özümlemesi sürecinde sosyal çevrenin önemini vurgulanması gerektiği düşüncesini ortaya koymuş; sosyal çevre içerisindeki öğrenme

sürecinde hem bireyin kendisinde hem de içinde bulunduğu çevrede değişiklikler meydana geldiğini ifade etmiştir. Bu durum aynı zamanda günümüzde ortaya çıkan neo marksizmin eğitim düşüncelerinin etkilenme alanlarıdır.

Vygotsky'ye göre, öğrenenin gelişimi sadece bireysel çalışmayla anlaşılabilir. Bireyin, yaşamının geliştiği sosyal dünyayı da incelemesi gerekir. Sosyal çevre, çocukların öğrenmesi ve anlamı yapılandırıcıları için bir araçtır. Bununla birlikte, sosyal çevre, kurallar ve normlardan meydana gelmektedir. Öğrenenler, okul ortamında eğitim deneyimleri veya informel yollarla, toplumun hangi davranışları kabul ettiğini öğrenir; toplum içerisindeki davranışlarını da bu kurallara göre yönlendirirler. Bu durumda; öğrenenler, öğrenme sürecinde aktif birer katılımcı olarak öğrenme ortamına katılmalı ve deneyimler elde etmelidirler. Öğretmenler de, bu deneyimle-

rin elde edilmesinde kolaylaştırıcı olarak görev almalıdırlar. Bununla birlikte Vygotsky, tüm deneyimlerin uygun öğrenmeyi desteklediğini belirtmektedir. Örneğin; bir öğrenenin sınavda arkadaşından kopya çekmesi, uygun olmayan bir deneyimdir. Çünkü bu durumda, öğrenenin kopya çekme davranışı, kavramı anlamlı olarak öğrenmesini engelleyecektir. Bu davranışın, toplum içerisinde kabul edilebilir bir davranış olarak görülmesi de beklenemez.

Ayrıca Vygotsky'nin sosyal yapılandırıcılığına baktığımızda;

Piaget'den farklı olarak Vygotsky, bilişsel gelişimin hedefi olarak *özel karmaşık becerileri* tanımlamaktadır. Bu beceriler; kategorik algı, kavramsal düşünme, mantıksal bellek ve istemli dikkattir. Bu yaklaşımda; öğrenme için, öğrenen-öğretmen ve öğrenen-öğrenen etkileşimi temel mekanizmadır. Öğrenme süreci, işbirliği içerisinde olmayı gerektirir. Öğretmen öğrenenlerle çalışır, açıklar, soru sorar, düzeltir ve öğrenenin kendisinin açıklama yapması için onu yönlendirir. Öğrenen, problemi yalnız başına çözerken, daha önceki işbirliğini bağımsız olarak kullanır. Vygotsky'ye göre; sosyal işlevlerin yapıları, bireysel işlevlerin yapılarını belirler. Sonuç olarak çocuk, düşünmeyi öğrenme yollarını kendi kültürünün içerisinde bulur. Vygotsky, yüksek düzeydeki bilişsel işlevlerin gelişimi için; dilin ve sosyal çevrenin önemini vurgulamış ve bilişsel işlevlerin bu çevre içerisinde geliştiğini belirtmiştir.

Bu bölümde ifade edildiği üzere, Piaget'in bilişsel yapılandırıcılık anlayışı ile Vygostky'nin sosyal yapılandırıcılık anlayışları arasındaki en temel nokta, bireylerin öğrenme tarzlarıdır. Bilişsel yapılandırıcılık bireyin özgürlüğü ve benliği (tekilli) üzerine kurulmuş iken, sosyal yapılandırıcılıkta bunun tam tersi olarak, bireyin bir toplumsal çevre içinde öğrenmesi temel alınmıştır. Ülkemizde uygulanan yapılandırıcılık temelli ilköğretim programında, sosyal yapılandırıcılığın ortaya koyduğu görüşlerden yeterince yararlanılmamıştır. Özellikle sosyal öğelere yer verilmemesi ve öğrenen, öğretmen ve bilgi arasındaki ilişkiyi değerlendirmemesidir. Bireylerin bilişsel yapılarını sosyal bağlam içerisinde gözlemeksizin anlamak, mümkün gözükmemektedir. İn-

sanlar, sosyal varlıklardır ve birbirleri ile etkileşim halindedirler. Tarih öncesi dönemden şu anki teknolojik döneme kadar geçirilen evrim sürecinde, insanlar tarafından, toplumlar kurma ve çeşitli iletişim kurma yolları araştırılmıştır. Buna bağlı olarak kültürler, insan toplulukları tarafından oluşturulmuş mekanizmalardır. İnsanlar bireysellikten öte, kolektif olarak yaşamaya çalışmaktadırlar. Üretirler, iletişim kurarlar ve yaşadıklarını çocuklarına öğretirler. Programda yer alan bu eksiklikler yetişen ve yetişecek olan genç neslimizin ileride sosyal yapıdan uzaklaşması ile bireysel/bencil düşünen bireyler yetişmesine neden olacaktır.

Sonuç olarak bilginin paylaşılması ve sosyal yapılandırması üzerinde durmamız ve sosyal etkilere pek önem vermeyen yeni programın biran önce zaten bilinçsiz olarak sosyal yapımızda bulunan *imece* kültürünü ve *elini taşın altına koymak* deyimini ifade eden sosyal yapılandırıcılık bağlamında yenilenmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Arievitch, I. M., & Stetsenko, A. (2000). The quality of cultural tools and cognitive development: Gal'perin'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.
- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (1992). Constructivism: new implications for instructional technology. In T. M. Duffy, & D.H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction* (pp.1-16). Lawrence Erlbaum Associates.
- Elkind, D. (2004). The problem with constructivism. *The Educational Forum*, 68(4). 306-310.
- Fer, S., & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırıcılık öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning". C.

T. Fosnot (Ed), *Constructivism: Theory, perspectives and practice* (pp.8-33). New York: Teachers College Press.

- Gredler, M. E. (2001). *Learning and instruction: Theory into practice*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- 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
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, 117(1), 133-140.
- Jonassen, D. H., Howland, J. L., Moore, J. L., & Marra, R. M. (2003). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Karpov, Y., & Haywood H. (1998). Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation. *American Psychologist*, 53, 27-36.
- Kozulin, A., & Presseisen, B. Z. (1995). Mediated learning experience and psychological tools: Vygotsky's and Feuerstein's perspectives in a study of student learning. *Educational Psychologist*, 30(2), 67-75.
- Lesh, R. & Doerr, H. M. (2003). *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning and teaching*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCaslin, M., & Hickey, D. T. (2001). Educational psychology, social constructivism, and educational practice: A case of emergent identity. *Educational Psychologist*, 36, 133 - 140
- MEB, <http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=haber&id=35>
- Murphy, E. (1997). *Constructivism from philosophy to practice*. Eric Document, ED444966
- Piaget, J. (1952). *Judgment and reasoning in the child*. New York: Humanities Pres.
- 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.

Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi

Yrd. Doç. Dr. Zühal ÇUBUKÇU*

İçinde bulunulan yirmi birinci yüzyılda ülkelerarası bilgi ve teknoloji aktarımı kolaylaşmış, özellikle bilimdeki gelişmeler, toplumların eğitim yapılarını yeniden gözden geçirmelerini ve çağa uyarlamalarını zorunlu hale getirmiştir. Bireylerin içinde buldukları toplumların devamını ve gelişmesini sağlayabilmesi için, çağdaş teknoloji kültürüne sahip, bilgiyi üreten, sunan ve paylaşan bireyler olarak yetiştirilmeleri günümüz eğitiminin temel işlevidir. Bireye ulaşan her veri, bilgi için birer hammadde-dir. Birey bu hammaddeyi işleyebildiğinde, kendince anlamlandırıp düşünme sisteminin bir parçası haline getirdiğinde, gerçekten bilgi üretmiş olmaktadır (Özden, 1998).

Bireylerin ve toplumun içinde bulunulan çağa uyum gösterebilmeleri için farklı niteliklere sahip olmaları gereklidir. Bu nitelikler arasında araştırma yapabilme, sorun çözebilme, yaratıcı bilgiyi kullanabilme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi farklı düşünme yollarını bilip uygulayabilme ile bilim ve teknoloji üretebilme sıralanabilir (Özer, 1998). Bu niteliklere bireylerin sahip olabilmesi, eğitimin yapısında değişikliği gündeme getirmektedir. Birey kendisi sürekli artan ve değişen bilgiye ulaşabilmeli, onları düzenleyebilmeli, işleyebilmeli ve kendi düşünme biçimlerinin bir

parçası durumuna getirebilmelidir. Toplumların okullardan beklentileri, tüm öğrencileri doyuma ulaştırarak ve çağdaş yaşamın gereklerine hazırlayacak türde bir eğitim sağlamaktır. Bu kapsamda bilgiyi öğretmenden alan öğrenci modeli yerini; bilgiye ulaşan, istediği bilgiyi karmaşık bilgi ağı içerisinde seçip alabilen ve bu bilgiyi kullanarak sorunlarını çözebilen öğrenci modeline bırakmaktadır (Kaptan ve Korkmaz, 2000).



Yapılandırmacılık eğitim alanında; oluşturmacı, yapısalılık, kurmacılık vb. gibi çeşitli biçimlerde adlandırılmaktadır. Yapılandırmacılık, gerçeğe nesnel (objektivist) yaklaşan pozitivist paradigmanın karşısına, ona zıt yeni bir paradigma olarak ortaya çıkmıştır. Bu yeni paradigmaya göre bilgi; keşfedilmek, ortaya çıkarılmak yerine; yorumlanmakta ve oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu anlamda bilgi, bireyden ayrı bir şey değil, tam tersi, bireyin kendi-

sinin oluşturduğu bir olgudur. Yapılandırmacılık öğrenenin bilgisini kendisinin yapılandırması üzerine odaklanır.

Öğretimin başlangıç noktası, öğrenenlerin önceki bilgi ve deneyimleridir. Bu süreçte bireyler, bilimsel bilgileri geçmiş deneyimleri ile anlamlandırarak öğrenirler. Yapılandırmacılık, önce bilginin doğası ve öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram

olarak ortaya çıkmıştır. Ancak, daha sonra, öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıkları ile ilgilenen bir yaklaşım olarak gelişme göstermiştir. Bir öğretim kuramı değil, bilgi ve öğrenmeye ilişkin bir felsefedir. Öğrencinin nasıl öğrendiğini açıklamakta fakat öğretimin nasıl yapılacağını belirtmemektedir (Açıkgöz, 2002; Brooks ve Brooks, 1999a; Demirel, 2006; Hanley, 1994; Akt. Oğuz, 2008).

Yapılandırmacılığı benimseyen ilk eğitimcinin 18. yüzyılda İtalya'da yaşayan Giambattista Vico olduğu ileri sürülmektedir (Yaşar, 1998). Vico, bireylerin sadece kendileri yapılandırdıklarında bir konuyu anlayabildiklerini savunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyenlerin, nesnel yaklaşıma (objektivizme) karşı görüşler öne sürdükleri görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın; Dewey'in felsefesi ve eğitim anla-

* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

yışı; Piaget ve Vygotsky'nin, insanın biyolojik, kültürel, toplumsal ve dilsel gelişimi ile ilgili ilkeleri ve Bruner ve Ausubel'in öğrenme ile ilgili görüşlerine dayalı gelişme gösterdiği söylenebilir (Sönmez, 2007). Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen kuramcıların birleştikleri ortak noktalar olmakla birlikte; bilgi, gerçek ve öğrenmenin gerçekleşmesiyle ilgili olarak ağırlık verdikleri, vurguladıkları bazı noktalar farklılaşmaktadır. Buna göre yapılandırmacılığın; bilişsel, sosyal, radikal, sibernetik, eleştirel yapılandırmacılık gibi çeşitli biçimleri görülmektedir (Arslan, 2007; Sönmez, 2007; Şimşek, 2004). Jean Piaget'nin bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarını kapsayan "bilişsel yapılandırmacılık", Lev Vygotsky'nin "sosyal yapılandırmacılık" ve Von Glasserfeld'in "radikal yapılandırmacılık", eğitim uygulamalarında sözü edilen yaklaşımlardır. Piaget, yapılandırmacılığı gelişimsel bir açıdan ele almış ve bireysel öğrenmeyi ön planda tutmuştur. Bireyin çeşitli durumlarda nasıl öğrendiğini incelemiş ve geçirdiği yaşantının öğrenmesine etkileri üzerinde durmuştur. Aynı zamanda çocuğun içsel düşünme süreçlerine vurgu yapmıştır. Vygotsky öğrencilerin akranları ile günlük konuşmaları yoluyla kavramları öğrenmeye başladıklarını daha sonra bu kavramların bilimsel biçimde kendi bilişsel yapıları içinde yeniden yapılandığını savunmuştur. Vygotsky'ye göre, öğrenenler, yeni bilişsel yapılarını etkileşimli ortamlarda daha kolay oluşturabilirler. Bu ortamlarda gerçekleştirilen tartışmalar ve etkinlikler, öğrenenlere birbirleriyle etkileşime geçme, birbirlerine yardım etme ve kendi doğal yapılarına göre bir takım aşamalar izleyerek yeni bilişsel yapılar oluşturma olanağı verir

(Gabler ve Schroeder, 2003. Akt: Oğuz, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme; mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir. Yapılandırmacılara göre bilgi, yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafından etkin olarak yapılandırılmaktadır. Bireyler doludurulmayı bekleyen boş variller değil, anlamları araştıran etkin organizmalardır (Driscoll, 2000). Yapılandırma, yaratma, keşfetme ve bilgi geliştirmeye ilgili olan yapılandırmacı anlamda bir öğrenmenin: a) bilginin hem işlenmesi hem de sonuçlarının sorgulanması, yorumlanması ve analiz edilmesi, b) bu bilgiyi ve düşünme işlemini geliştirmeyi artırma, fikir ve düşüncelerin anlaşılması ile anlamın yenilenmesi ya da geliştirilmesi ve c) edinilen deneyimlerle, geçmişteki deneyimlerin bütünleştirilmesi olduğu ileri sürülmektedir (Marlowe, A.B. ve Page, L.M., 1988; Akt: Yurdakul, B., 2007).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmenin; bilginin yorumlanması ve analiz edilmesi ile düşüncenin geliştirilmesi, başkalarının düşüncelerinin anlaşılması yoluyla anlamın derinleştirilmesi ve edinilen deneyimlerle geçmişteki deneyimlerin bütünleştirilmesi yoluyla gerçekleştiği kabul edilmektedir. Marlowe ve Page (1998) yapılandırmacılığın dayandığı temel varsayımları şöyle sıralamaktadır:

- Öğrenenler öğrenmeye etkin bir biçimde katıldıklarında daha fazla öğrenirler.
- Öğrenenler, keşfederek, araştırarak ve çevre ile iletişim kurarak kendi bilgi yapılarını oluştururlar.
- Yapılandırmacılık etkin öğrenme, eleştirel düşünme ve prob-

lem çözme becerilerini geliştirir.

- Etkin öğrenme yoluyla öğrenenler içerik ve süreci aynı anda öğrenirler.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı

Yapılandırmacı öğrenme ortamı, davranışçı (nesnel) yaklaşımla gerçekleştirilen öğrenme ortamından farklı özellikler taşır. Yapılandırmacı öğretmenler açık fikirli, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, bilgi aktarıcılığı yerine uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrencilerle birlikte öğrenmeyi ilke edinen bir role sahiptirler. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencinin sınıf içinde ya da dışında etkin katılımını gerektirir ve öğrenme sürecinde, öğrenci, sorumluluk almanın ve karar verme sürecine katılmanın önemini algılar ve bu bağlamda hareket eder. Birey öğrenirken geçmişten gelen deneyim ve bilgilerini, karşılıklı konuşma ve yansıtma yöntemiyle paylaşarak yeni bilgilerin oluşturulmasını sağlar (Shunk, 1996).

Yapılandırmacı sınıf ortamlarının yaratılması, öncelikle öğrenilecek materyalin gerçekçi olması ve öğrenci için anlam taşımasını gerektirmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı bireyin eleştirel düşünme, sorgulama, problem çözme, girişimci olma ve karar verme becerisi davranışlarını ön plana çıkarır. Yapılandırmacı sınıf ortamlarında öğretim, etkin öğrenmeyi destekleyen bilişsel üst düzey becerilerin kullanılmasına olanak sağlayan işbirlikçi çalışmaya ve paylaşımaya, probleme dayalı etkinliklere, sorgulamaya, araştırmaya, tartışmaya yer veren gerçek etkinliklerle yürütülmelidir. Pay-

laşım ve tartışmaların amacı, var olan bilgilerin yansıtma yöntemiyle paylaşılmasını sağlamak, yeni bilgilerin oluşturulmasını, yani kavramsal farklılığın oluşturulmasını kolaylaştırmaktır.

Etkinlikler, çeşitlilikleri ve farklılıkları ile ortamı zenginleştirir. Bu etkinliklere örnek olarak, araştırma ya da proje hazırlamak; drama yapmak; benzetim ya da rol çalışmalarını yapmak; çoklu öğrenme ortamları yaratmak; durum analizi yapmak; örnek olay incelemesi yapmak; sorgulamaya dayalı konuşma, tartışma ortamları yaratmak sıralanabilir. Yapılandırmacı sınıf ortamlarında hem öğretmen hem de öğrenci etkin olarak çalışır. Öğrenci, bilgiyi olduğu gibi alan değil, üreten ya da araştırandır. Öğrenci, öğrenme ortamını sorgulayarak, zihinsel çaba göstererek, araştırma yaparak, bilinen ya da sunulan gerçekleri sorgulayarak, başkalarıyla etkileşimde bulunur ve yeniliğe açık tutumlar geliştirerek katkı sağlar (Deryakulu, 2000). Öğretmen ise, bireyin bilgiye ulaşması için kaynak sağlayan, onlara rehberlik eden, öğrenciyle birlikte öğrenci olan ve araştırandır. Yapılandırmacı bir sınıf ortamında öğretmen şu özellikleri dikkate alır:

- Öğrencinin özerkliğini ve girişimciliğini teşvik eder.
- Gerçek materyallerin yanısıra etkileşime dayalı ve gerçeği modelleyen materyaller kullanmaya dikkat eder.
- Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerini sağlar.
- Öğretim teknikleri ve içerik konusunda öğrenciye tercih hakkı tanır.
- Öğrencilerin soru sormasını ve araştırma yapmasını destekler.
- Mutlak ya da sorgulanamayacak doğrularla değil, deneyim,

ortam ve kültürün gereklerine göre doğruları tartışarak ve paylaşarak ulaşılmaya çalışılır.

- Bireylerin öz benlik ve kişisel haklarına saygıyı kendisi örnek olarak vermeye çalışır.
- Öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili deneyimleri yaşamaları için problem çözme gerektiren etkinlikler hazırlarlar ve bunlara eleştirel yaklaşımlarını ister.
- Soru yönelttiğinde bekleme süresi tanır ve soruların amacı, ilişkilerin güçlenmesi yönündedir. Özellikle kavramların/olguların kullanılmasını teşvik eder. Bu şekilde bireylerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmış olur (Brook ve Brooks, 1993; Honebein, 1996; Windschitl, 2002; Akt: Akar ve Yıldırım, 2004).

Öğrenci merkezli öğrenmenin temelini, bilginin bireye doğrudan kazandırılmayacağı gerçeği oluşturmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının son yıllarda etkinliğinin artmasının nedenleri arasında; öğrenci merkezli öğrenmeyi savunması, yüksek düzeydeki öğrenci motivasyonu ve düşünme becerilerini artırmaya katkı sağlayarak etkili bir öğrenme ortamı sağlaması olduğu belirtilmektedir (Boddy vd., 2003).

Bir dersin yapılandırmacı bir yaklaşımla işlenebilmesi için, öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamını birlikte planlamaları gerekmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamı; öğrenci merkezli, demokratik, esnek özellikler taşıyacak şekilde planlanmalıdır. Planlamada, öğretmenin neler öğreteceği değil, öğrencilerin ön öğrenmelerinden ve yaşantılarından hareketle, yeni bilgileri nasıl öğrenebilecekleri önem taşımaktadır.



Öğretmen, planları, seçenekli ve esnek olmasına özen göstererek, öğrencilerle birlikte hazırlamalı, düzeltmeli ve geliştirmelidir (Sönmez, 2007).

Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, sınıf kurallarının uyumla idaresi ve gerekli çevrenin oluşturulabilmesi için bu kuralların öğrenme olayının bir parçası olarak öğrencilere benimsetilmesiyle insan ve zaman kaynaklarının işlevsel bir şekilde yönetilmesidir. Sınıf yönetim kararları, eğitimde nitelik ve sürekliliği sağlayıcı iyi bir öğretime bağlıdır.

Sınıf yönetimi, genel olarak, belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütlenme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanması ile ilgili etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2001).

Brophy'e (1988) göre, sınıf yönetimi, öğretmenlerin sadece sınıf ortamında öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında bunları en aza indirmeye çalışmaları, bunun için öğrencileri işbirliği halinde çalışmalara yönlendirmeleri, olumsuz davranışlara etkili bir biçimde müdahale etmeleri şeklinde

değil de, aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecinde tüm akademik yeteneklere yer verilmesi ve öğrencilerin maksimum düzeyde katılmalarını sağlayacak şekilde etkinliklerin düzenlenmesidir. Brophy'nin tanımına göre, sınıf yönetimi şu becerileri kapsamaktadır:

- Sınıf yönetimi, pozitif öğretmen-öğrenci ilişkisi ve akran ilişkilerini oluşturmaya dayalı olmalıdır.
- Sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini dikkate almalıdır.
- Etkili bir sınıf yönetimi, grup olarak sınıfın ve bireysel olarak öğrencilerin akademik gereksinimlerine yanıt vererek, üst düzeyde öğrenmeyi kolaylaştıracak öğretim yöntemlerini kullanmaya çalışmalıdır.
- Sınıf yönetimi, davranış kurallarını oluşturma ve geliştirmede öğrenciyi katmayı, ayrıca, organizasyon ve grup yönetimi ile ilgili teknikleri kullanmayı gerekli kılmaktadır.
- Sınıf yönetimi, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını düzeltme ve değerlendirme (gözden geçirme) kapsamında öğrenciye rehberlik etmelidir (Jones ve Jones, 2004).

Öğretim süreci ile ilişkilendirilerek tanımlanacak olursa, sınıf yönetimi, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması ve öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanmasıdır (Başar 2004). Sınıf yönetimi ile sınıfta öğrenci motivasyonunu artıracak düzenli ve güvenli bir ortam oluşturmak ve öğrencilerde sorumluluk bilincini geliştirerek kendi davranışlarını düzenleyebilmelerini sağlamak amaçlanmaktadır.

Yapılandırmacı anlayış temelli bir sınıf yönetiminde, bilgi nasıl bireyselleşen bir varoluşçulukla somutlaşıyorsa, sınıfın ve öğrenmenin karşılıklı nedensellik ilişkilerine bağlı olarak istenen düzeyde yine bunu etkileyecek olan değişkenlerce yapılandırılması ve yönetilmesi gerekmektedir (Özel ve Bayındır, 2008). Buradaki önemli nokta, öğrenci ve öğretmen ilişkilerinin birbirinden bağımsız olarak düşünülmesi değil, birbiriyle kaynaştırarak bir bütünlüğü oluşturabilecek şekilde yapılandırılmasıdır. Sınıf yönetiminin bu anlamda amacı; öğrencileri, uygun öğrenme etkinliklerinin ve ortamın düzenlenmesinde sorumlu kılarak, öğrenmenin gerçekleşmesi için tüm değişkenleri bir sistem içerisinde işbirliğiyle yürütmektir.

Yapılandırmacı sınıf yönetimi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını yakından takip eden, problem ve isteklerine, beklentilerine rehberlik eden, benimsediği davranış normlarına önem veren, çalışkanlık, işbirliği ve yardımlaşmayı destekleyen, olumlu davranışları teşvik eden, öğretmen ile öğrenci iletişimine inanan yapıcı bir sistemdir. Her öğretmenin sınıfında yönetimle ilgili düzenlemeyi sağlamada başarılı olması, bağımsız olarak, kendi sınıfındaki öğrenci grubunun özellikleri, beklentileri, davranış normları, fiziksel koşullar, sosyal koşullar, sınıfın iklimi, zaman, görülen ve beklenen davranışların niteliği vb. özellikleri dikkate alarak, yeni stratejiler geliştirmelerini gerekli kılmaktadır.

Kaynaklar

- Akar, H. ve Yıldırım, A. (2004). *Oluşturmacı öğretim etkinliklerinin sınıf yönetimi dersinde kullanılması: Bir eylem araştırması*. Sabancı Üniversitesi, İyi Örnekler Konferansı. www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler. Erişim tarihi: 08.03.2009.
- Arslan, M. (2007). *Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar*. Ankara

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 40 (1), 41-61.

- Başar, H. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boddy, N., Watson, K. and Aubusson, P. (2003). *A trial of the five es: a referent model for constructivist teaching and learning*, Research in Science Education, 33(1): 27-42.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta demokrasi*. (s. 53-77). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Allyn & Bacon.
- Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf yönetimi -Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları-*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Jones, V., Jones, L. (2004). *Comprehensive classroom management. creating communities of support and solving problems*. Seventh edition. Pearson.
- Kaptan, F ve Korkmaz, H. (2000). *Yapısalcılık (Constructivism) kuramı ve fen öğretimi*. Çağdaş Eğitim Dergisi. 265:22-27.
- Marlowe, A. B., and Page, L. M. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. California:Corwin Press.
- Oğuz, A. (2008). Yapılandırmacılık. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (s. 368-402). Ankara: Maya Akademi.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve Öğretme*. İkinci basım. Ankara.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, B. (1998) Öğrenmeyi öğretme. A. Aydın (Ed.) *Eğitim bilimlerinde yenilikler* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.
- Shunk, D. H. (1996). *Learning theories: an educational perspective*. (2. ed.) New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım*. Eğitim Bilimleri ve Uygulama. 3(5), 115-139.
- Yaşar, Ş. (1998). *Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, s.695-699.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Genişletilmiş 5. baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yurdakul, B. (2007). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yöntemler*. (s. 39-61). Geliştirilmiş 2. baskı. Pegem A Yayıncılık.

Yapılandırmacı Yaklaşım ve Sınıf Yönetimi

Yrd. Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ*

GİRİŞ

Eğitim ve öğretim etkinliklerinden beklenen yararların sağlanabilmesi bu etkinliklerin etkili bir şekilde yürütülmesine bağlıdır. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin etkililiği ise sınıfın nasıl yönetildiği ile ilişkilidir. Öğrencileri ile kapalı kapılar arkasında bir ders saatini geçiren öğretmenlerin bu zamanı kullanma becerileri eğitim sisteminin etkililiğini belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Ders süresi boyunca öğretmenin ve öğrencilerin neler yapacağına karar veren kişi genelde öğretmen olduğu için öğretmenin sınıf yönetimi yaklaşımı, onun bu kararlarını önemli ölçüde etkiler.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları zamana göre değişiklikler göstermektedir. Klasik ya da geleneksel eğitim olarak nitelenen eğitim anlayışında öğretmenin sınıf yönetimi yaklaşımı *otoriter* özellikler taşımıştır. Bu yaklaşım, öğretmeni bilginin kaynağı, sınıf kurallarının ve eğitim-öğretim etkinliklerinin yapılması konusunda yegâne belirleyici olarak görmekteydi. Günümüzde eğitim anlayışı *demokratik* bir sınıf yönetimini gerekli kılmaktadır. Eğitim ve buna bağlı olarak sınıf yönetimi anlayışında önemli değişiklikleri yapan yaklaşımlardan biri de yapılandırmacılık yaklaşımıdır. Bu çalışmada sınıf yönetimi ve yapılandırmacılık

anlayışına göre sınıf yönetiminin esasları ve uygulamaları ele alınmaktadır.

GELENEKSEL SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMI

Geleneksel anlamda sınıf yönetimi, sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi (Çelik; 2005:2) olarak düşünülmektedir. Sınıf yönetimi, öğretmen, öğrenci, ortam, okul yönetimi, eğitim yönetimi ve çevre değişkenlerinden etkilenir. Geleneksel sınıf yönetiminin en önemli ögesi öğretmendir. Sınıf yönetimi beş boyuttan oluşmaktadır (Başar, 2006: 6-7): (1) Sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi, (2) Öğretimin planlanması, (3) Zamanın yönetimi, (4) İlişkilerin düzenlenmesi, (5) Davranış düzenlemeleri.

Sınıfın Fiziksel Ortamının Düzenlenmesi: Öğretimin başarıya ulaşmasında fiziksel ortam önem taşımaktadır. Sınıf alanının yeterli olması, tavan yüksekliği, etkinlik köşeleri, duvarların rengi, ısı, ışık, öğretmen masasının yeri ve öğrencilerin oturma düzeninin en uygun şekilde düzenlenmesi fiziksel ortam içerisinde ele alınmaktadır. Sınıf ortamında öğretmen ve öğ-

rencilerin birbirlerini görmeleri, öğretim etkinliklerinin daha etkili olmasına olanak sağlar. Bundan dolayı, sınıf alanının yeterli olması durumunda sıralı oturma düzeni yerine, öğretmen masası ve öğrenci sıralarının herkesin birbirini görmesini ve iletişim kurmasını sağlayan U, daire ya da yarım daire vb şekillerde yerleştirilmesi yararlı olur. İyi bir sınıf düzeninin öğrenciyi derse karşı motive etmesi, öğrenmeyi kolaylaştırması ve unutmayı azaltması beklenir.

Öğretimin Planlanması: Öğretim süreci planlama ile başlar. Okul ya da ders programlarının beklenen amaçlara ulaşabilmesi için bu programların uygulama ve değerlendirme süreçlerinin iyi bir şekilde planlanmasına ihtiyaç vardır. Demirel'e (1999:10) göre planlama, öğretim etkinliklerinin seçileceği, bu etkinliklerin öğrencilere hangi amaç doğrultusunda ve nasıl yaptırılacağı, etkinlikler için hangi kaynakların ya da ders araç-gereçlerinin kullanılacağı, uygulama sonucunda öğrenci kazanımlarının nasıl değerlendirileceğini tasarlama sürecidir. Tan ve Diğerlerine (2002) göre planlamanın şu yararları sağlaması beklenir: Çalışmayı verimli hale getirme; programın zamanında tamamlanması; eğitimi rasgelelikten kurtarma; en uygun eğitim ortamlarının sağlanması; öğrencilerin öğrenme sürecine ak-

* Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

tif olarak katılımını sağlama; öğretmen ile öğrenci arasında güvene dayalı ilişkilerin geliştirilmesi; yapılan çalışmaların somut biçimde ortaya konması.

Sınıfta Zaman Yönetimi: Sınıfta zamanın etkili kullanılması, öğretmenin kişisel zamanını nasıl kullandığına bağlıdır (Çelik, 2005). Kişisel zamanını dersleri ya da alanı ile ilgili araştırmalar yapan, öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinlikleri sınıfta uygulamakla yetinmeyen, bunun yerine haftalık ya da günlük derslerini planlayan ve bu planı başarı ile uygulayan bir öğretmenin başarısının bunun aksi yönde davranan bir öğretmene göre daha etkili yönetmesi beklenir. Öğretmenin öğretimsel zamanı, eğitim-öğretime hazırlık ve eğitim-öğretimin yürütülmesi olarak ikiye ayrılır. Hazırlık aşamasının 3-5 dakikadan daha uzun tutulması, sınıfta asıl yapılması gereken eğitim-öğretim etkinliklerinin süresinin azalmasına neden olur. Ancak hazırlık yapmadan doğrudan doğruya eğitim-öğretim etkinliklerine başlanması öğrencilerin bu etkinliklere odaklanmalarına engel olur.

Sınıfta İlişkilerin Düzenlenmesi: Sınıf olduğu ilk dönemde sınıf ilişkileri oluşmaya başlar. Öğretmenin öğrencileri ile ilk kez bir araya geldiği bu dönem genellikle öğretim yılının başına denk gelir. Bu dönemde öğrenciler, öğretmenin kendileri ile ilgili beklentilerini öğrenmek isterler. Öğretmen, onlardan beklentilerini açık bir şekilde dile getirir ve sınıf kurallarını onlarla birlikte oluşturursa, sınıf içi ilişkilerin sağlıklı olması bekle-

nir. Başar (2006), sınıf kurallarının sınıftaki herkes için geçerli olmasından dolayı, yansızlık sağladığına ve kişisel isteklerle ilgili sapmalara hayır diyebilme olanağı verdiğine vurgu yapmaktadır. Sınıf kurallarının sayıca sınırlı olması (8-10 kural ideal görülmektedir) ve amaçla yer değiştirmemesi gerekmektedir.

Davranış düzenlemeleri: Sınıf içi etkinliklerin, eğitim ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların henüz ortaya çıkmadan sezilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, ortaya çıkan istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyutta ele alınmaktadır. Sınıfta gerçekleştirilen eğitim ve öğretim etkinliklerini engelleyen her türlü davranış istenmeyen davranış olarak tanımlanmaktadır. İstenmeyen davranışlar bu davranışı gösteren bireyi, sınıfın tümünü, öğretmeni, okulu ve aileyi etkileyebilir (Başar, 2006). Sınıf yönetimi, sınıfta istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önlemeyi ya da en aza indirmeyi ve bu davranışları olumlu davranışlara dönüştürmeyi hedeflemektedir.

DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER

Bilimin doğası ve elde edilmesine yönelik paradigmalardaki değişimlere bağlı olarak öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik düşüncelerde de değişimler meydana gelmiştir. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin doğasına yönelik yeni bilgiler, herkesin öğrenme tür, hız

ve kapasitesinin farklı olduğunu, uygun öğrenme olanağı sağlandığında öğrenemeyecek bireyin olmadığını ortaya koymuş ve bunun sonucunda, ilgi odağı *öğretmeden öğrenmeye* kaymıştır. Bu paradigma değişimi, beraberinde öğretim programlarının içeriklerine, sunumuna ve takip edilen yöntem ve tekniklerine yönelik ciddi eleştiriler getirmiştir. Davranışçı yaklaşım esasına göre düzenlenen müfredat programlarına yönelik başlıca eleştiriler şunlar olmuştur (Özden, 2000: 20-24): Davranışçı yaklaşıma göre düzenlenen müfredat programları etkisiz kalmıştır. Davranışçı yaklaşım entelektüel gelişmeyi sağlayamamaktadır. Davranışçı yaklaşım öğrenciye bilgi aktarma üzerine odaklanmakta ve düşünmeyi engellemektedir. Davranışçı yaklaşım öğrencinin konunun özünü kavramasına engel olmakta ve öğrencileri okul duvarları arasına hapsetmektedir. Bu eleştiriler, öğretmenin sınıf yönetimi yaklaşımında değişiklikler yapmasını zorunlu kılmıştır.

Çok geniş kapsamlı ancak yüzeysel bilgiler yerine, konuları derinliğine işleyecek şekilde düzenlenen müfredat programları öğrencilere konun özünün aktarılmasını sağlar. Bu doğrultuda hazırlanan programların bireysel yetenekler, iletişim becerileri, ekip çalışma yeterliği, sezgi, muhakeme, yaratıcılık ve hayal gücü yeteneklerine yer vermesi beklenir. Böylece programlarda yer alan konuların gerçek hayattaki yansımaları öğrenciye gösterilip, ders konularının gerçek hayat ile ilişkilendirilerek öğrencinin öğrendiği

şeyin değerini görmesi sağlar. Öğrencilere bilgi aktarma yerine onlara “öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenme” yeterliliğini kazdırmayı 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. Bu amaçlara ulaşmayı hedefleyen sınıf yönetimi, öğretmen merkezli olmaktan kurtularak öğrenci merkezli olmak durumundadır.

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM VE SINIF YÖNETİMİ

Davranışçı yaklaşıma göre düzenlenen müfredat programlarına yapılan eleştiriler sonucunda *yapılandırmacı* eğitim anlayışını temel alan müfredat programları geliştirildi ve ülkemizde ilk kez 2004-2005 öğretim yılından itibaren ilköğretimin birinci kademesinde uygulanmaya başlandı. Yapılandırmacılık yaklaşımı, ilerlemeci eğitim felsefesine dayanmaktadır. Bu yaklaşımın savunucuları, öğretmeni; öğrenmeyi kolaylaştıran, ilerlemeci eğitim felsefesinin “yaparak-yaşayarak öğrenme” ilkesini hatırlatan, öğrencilerin öğrenmeleri hakkında dönüt veren, öğrenmenin etkin bir süreç içinde olmasını sağlayan kişi olarak tanımlarlar (Savaş, 2007: 525).

Eğitimcilerin, eğitim anlayışını derinden etkileyen yapılandırmacılığa göre bilgi, duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla pasif olarak alınan, dış dünyada bulunan bir şey değildir. Aksine; bilgi

birey tarafından yapılandırılır ve üretilir. Bundan dolayı, bireyin oluşturduğu bilgi yapıları kendisine özgü olup, gerçeği kendi yaşantılarına ve çevreyle etkileşimine dayalı olarak oluşturan birey, çevresiyle etkileşimde bulunduğu süreç içerisinde geçirmiş olduğu yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken bilgiyi yapılandırma ihtiyacı duyar. Bu süreç içerisinde, önceki deneyimlerine, kavramlarına ve bilgilerine dayanarak geçirdiği yaşantılardan kaynaklanan dengesizliği giderebilecek olası çözümler üretir. Bu çözümler içerisinde isabetli olanlarını daha sonra kullanmak üzere saklar (Sabancı, 2008: 31). Savaş (2007: 522) yapılandırmacı anlayışı dört noktada özetlemektedir:



- Bireyin etkin bir öğrenme süreci içerisinde olmasından dolayı, bilgi bizzat kendisi tarafından yapılandırılır.
- Bilginin yapılandırılması, bireyin kendi sunumu sırasında gerçekleşir.
- Bireyin bilgiyi yapılandırma sürecinde toplumun etkisi vardır.
- Bireyin bilgiyi yapılandırmasında anlaşılmayan ya da sorun

olan durumları açıklama girişimleri önemli rol oynar.

Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasına yardımcı olan yapılandırmacı yaklaşım, onların duygularını onaylayarak, önemseyerek, onlara dönütler vererek öğrenme sürecine katkı sağlar. Bu yaklaşım, öğretmeni bilgi kaynağı ya da bilginin aktarıcısı olarak değil; öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı bir rehber olarak görür. Böylece öğretmenden, öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini belirleme ve bu stratejileri etkili bir şekilde kullanarak öğrenmelerini kolaylaştırıcı rolünü oynaması beklenir. Öğretmen bu rolünü oynarken sınıf ortamını tasarlama ve en uygun ders materyallerini sağlamaya gereken gayreti göstermek durumundadır.

ÖĞRETMENİN ROL VE SORUMLULUKLARI

Yapılandırmacı yaklaşım öğretmenden öğrenme sürecini kolaylaştırma, öğrencilerin öğrenmeleri hakkında geribildirim verme, özgün öğrenme ortamları sağlayarak öğrenmelerin gerçekleşmesine rehberlik etme rollerini yerine getirmesini beklemekte ve bu doğrultuda sınıf yönetiminde öğretmene şu sorumlulukları yüklemektedir (Savaş, 2007):

1. Öğrencilerin bireysel gereksinimlerini, yeterliklerini ve tutkularını tanımak.
2. Demokratik, sıcak bir sınıf atmosferini desteklemek, iletişimi kolaylaştırmak için sınıfı zengin materyallerle donatmak.

3. Etkinlikleri öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimini kapsayacak şekilde planlamak.
4. Yeterliklerini kazanmaları için öğrencileri desteklemek.
5. Öğrenme materyallerinin önemini kavrama ve kullanma heyecanı oluşturmak.
6. Çeşitli öğretim stratejilerini birleştirerek uygulamak.
7. Öğrencinin kendi başına elde edemeyeceği bilgi ve beceride ona yardımcı olmak, bilginin genel çerçevesini anlamasını sağlamak.
8. Öğrencilerin bildiklerini birbirlerine aktaracakları ortamlar oluşturmak.

Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda sınıfı yöneten öğretmen, kendi rolünün öğrencilerin öğrenmeleri için en uygun ortamları oluşturan bir kolaylaştırıcı olarak gördüğü için, sınıf yönetiminin *demokratik ve katılımcı* yaklaşımı benimsemek durumunda kalır. Öğretmen, sınıfta öğrencilerin yeterliklerini ve gereksinimlerini dikkate alır, onlarla birlikte sınıf kurallarını oluşturur, eğitim ve öğretim etkinlikleri için gerekli olan ders materyallerini temin eder ve bu etkinliklerin yürütülmesinde değişik strateji, yöntem ve teknikler kullanır. Bununla birlikte öğretmen, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini destekler, öğrencilerin elde edemedikleri bilgilerin genel çerçevesini sunarak bu çerçevenin içini doldurmalarını onlara bırakır.

Yapılandırmacı anlayışla tasarılan bir sınıfta öğrenciler, neler öğrendiklerini önceki bildiklerine bağlı olarak dile getirirler. Değerlendirmeler süreç içinde gerçekleştiği için, öğrenciler kendi bilgi yapıları hakkında sürekli dönüt alırlar. Öğrenmeler, gerçek dünyaya benzeyen ve bu dünyayı yansıtan ortamlarda gerçekleşir.

Bu nedenle yapılandırmacı öğretim sürecinin ürünleri de farklı olmaktadır (Savaş, 2007: 537).

Brooks ve Brooks geleneksel sınıflar ile yapılandırmacı anlayışa sahip sınıflar arasında bir karşılaştırma yaparak yapılandırmacı tasarımı daha iyi anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bu yazarların karşılaştırmaları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Geleneksel sınıf yapısı ile yapısalcı sınıf özelliklerinin karşılaştırılması

Geleneksel Sınıflar	Yapılandırmacı Sınıflar
1. Program parçalardan bütüne doğru bazı temel becerileri vurgulayacak şekilde kurgulanmıştır.	1. Program bütünden parçaya doğru genel kavramları vurgulayacak şekilde yapılandırılmıştır.
2. Belirlenmiş bir programa katı bir şekilde uyulur.	2. Öğrencilerden gelen sorular programı şekillendirir.
3. Program çalışmaları ağırlıklı olarak ders kitaplarına ve alıştırma kitaplarına dayanır.	3. Program çalışmaları ağırlıklı olarak birincil kaynaklara ve beceri geliştirmeye dayalı materyallere dayanır.
4. Öğrencilerin zihni, öğretmen tarafından doldurulması gereken boş bir levha olarak görülür.	4. Öğrenciler dünya hakkında yaratıcı fikirlere sahip düşüncüler olarak algılanır.
5. Öğretmenler genel olarak öğretici bir tavırla davranırlar ve bilgiyi yayma kaynağı olarak değerlendirilirler.	5. Öğretmenler genel olarak etkileşimci bir tavır sergilerler. Öğrenci ile çevre arasında bir aracı rolündedirler.
6. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeleri gerektiğine inandıkları tek doğru cevabın arayışındadırlar.	6. Öğretmenler sonraki derslere veri oluşturmak amacıyla sahip oldukları kavramları anlayabilmek için öğrencilerin görüşlerini öğrenmeye çaba gösterirler.
7. Öğrencilerin değerlendirilmesi öğrenmeden ayrı bir süreç olarak görülür. Genel olarak testler yoluyla değerlendirme yapılır.	7. Öğrencilerin değerlendirilmesi öğrenme süreci ile iç içedir. Değerlendirme, öğretmen tarafından öğrencilerin derste etkinliklerinin gözlenmesi, ortaya koydukları sergi veya ürünlerin değerlendirilmesi yoluyla yapılır.
8. Öğrenciler öncelikle yalnız çalışırlar.	8. Öğrencilerin grupla birlikte çalışması esastır.

Kaynak: Brooks & Brooks, 1999'dan aktaran: Sabancı, A. (2008). *Sınıf Yönetiminin Temelleri*, (Ed. Çelikten, M. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yapılandırmacı sınıflar ile geleneksel sınıflar arasındaki en önemli farklılığın eğitim ve öğretim etkinliklerin odağında kimin yer almasına yönelik anlayış olduğu görülmektedir. geleneksel sınıf yönetimi eğitim ve öğretim etkinliklerinin odağına öğretmeni, yapılandırmacı yaklaşım ise öğrenciyi yerleştirmektedir.

SONUÇ

Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmeni dinleyen, sadece öğretmenin “konuş” dediği zaman konuşan ve “yaz” dediği zaman yazan, sessiz, ezberciliğe itilmiş ve eleştirel düşünmeden uzak öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemez. Bunun yerine; belli amaçları olan, karşılaştığı olayları, düşünceleri ve bilgileri sorgulayan, dışarıdan aldığı bilgileri kendisine göre anlamlandıran ve yeniden yapılandıran, araştırma becerilerine sahip ve araştırma arzusu taşıyan, sahip olduğu bilgi, düşünce ve duygularını başkaları

ile paylaşan, bu paylaşımlar sonucunda yeni bilgi, düşünce ve duygulara sahip olmasını bilen öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Akar & Yıldırım, 2004). Bu hedeflere ulaşmak isteyen bir öğretmen, klasik sınıf yönetimi yaklaşımında önemli değişiklikler yapmak zorunda kalır.

Yapılandırmacı anlayışla yönetilen sınıflarda sınıfın fiziksel ortamının nasıl düzenleneceğine öğretmen ve öğrenciler birlikte karar verirler. Öğretimin planlanması sadece öğretmen tarafından yapılmaz, öğretmen ve öğrenciler birlikte öğretim etkinliklerini planlarlar ve bu planları sabır ve başarı ile uygularlar. Öğretmen zaman yönetimi konusunda önemli sınırlamalar ile karşılıklıya değildir. Önemli olan, öğrencilere az zamanda fazla bilgi yüklemek ya da konuların tamamını işlemek değil; onlara eleştirel düşünme, sorgulama, araştırma yapma, ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşma ve benzeri yeterlikleri kazandırmaktır. Bundan dolayı, öğretmen ve öğrenciler kendilerini “zaman” baskısı altında görmezler.

Yapılandırmacı yaklaşım, sınıf kurallarının ve sınıf içi ilişkilerin odak noktasına *bireye saygıyı* yerleştirir. Sınıfta bu odağı oluşturan öğretmen, öğrencilerin birbirleri ve öğretmenle olan ilişkilerinde saygılı olmasını başarır. Bireye saygı ilkesi, din, dil, ırk, millet, bölge ya da sosyo-ekonomik düzey gibi bütün farklılıklarına rağmen insana

saygı duyulmasını gerektirir. Yunus Emre, bu ilkeyi günümüzden yaklaşık olarak sekiz yüz yıl önce “*yaratılanı Yaratan’dan dolayı hoş görmek*” şeklinde dile getirmiştir.

Öğrenciye kendi öğrenmesinin sorumluluğunu yükleyen yapılandırmacı yaklaşım, öğrenciyi düşünmeye, kendisinin ve başkalarının davranışlarını eleştirel bir gözle analiz etmeye yönlendirir. Böylece öğrenciden istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının engellenmesi amaçlanır. Öğrencinin istenmeyen davranışlar gösterme olasılığını sürekli göz önünde tutarak, öğretmenin ve öğrencilerin enerjilerinin boşa harcanmasını önler. Bunun yerine, sınıfın enerjisini istenen ve arzu edilen davranışları geliştirmeye yönlendirir.

KAYNAKLAR

- Başar, H. (2006). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sabancı, A. (2008). *Sınıf Yönetiminin Temelleri*, (Ed. Çelikten, M. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Savaş, B. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme. (İçinde: Eğitim Psikolojisi, Edit. Alim Kaya)
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. & Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.



Yapılandırmacı Yaklaşım

Yrd. Doç. Dr. Gürbüz OCAK*

Mehmet KOÇYİĞİT**

Ebru ÖZERMEN***

Yapılandırmacılık nedir?

Bilgi, bizim deneyimlerimiz tarafından oluşturulmuş, düzenlenmiş ve organize edilmiş bir dünyayı yansıtır (von Glasersfeld E., 1984: 24). Bu tanımdan, yapılandırmacı yaklaşım hakkında kısa bir fikir sahibi olabiliriz. Çünkü yapılandırmacı yaklaşım, tamamen kişisel bir faaliyeti yansıtmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın temsilcilerinden biri olan Von Glasersfeld, basit matematiksel işlemleri bile yapamayan, doğru dürüst konuşamayan, yazamayan, okuyamayan bireylerin olduğundan bahsetmiştir. Bu durum, eğitim sistemindeki birtakım eksik veya yanlışlardan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, geleneksel öğretim yöntemlerinden ziyade, öğrencilerin bilgiyi kendisinin alıp yapılandırmasına olanak sağlamak daha doğru olacaktır.

Yapılandırmacılık, kavramsal bilginin, öğretmenden öğrenciye kelimeler aracılığıyla aktarılabilirdiği şeklindeki halen yaygın olan görüşü yıkacaktır (Fosnot, C., 2007). Dil elbette önemlidir; ancak gelişen teknoloji, sanayi ve eğitim koşulları düşünüldüğünde, tek başına yetersiz olacaktır. Bu nedenle, her konuda olduğu gibi eğitimde

de yenilikçi bir anlayış içinde olmak gerekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda eğitimcinin görevi bilgi dağıtmak değil, öğrencilerin bilgileri inşa etmesine teşvik ve olanaklar sağlamaktır (Fosnot, C. 2007). Bu nedenle öğretmen artık yalnızca bilgi dağıtan değil, alıcıyı yönlendiren konumda da olacaktır. Öğretmen derste bilgiyi ve kaynağını hazır olarak vermez; öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını, araştırmalarını, ken-



dilerince bir sonuca ulaşmalarını sağlar. Kendince ulaşacakları sonuçlar diyorum; çünkü her öğrencinin bilgi birikimi, bilgiye ulaşma yöntemi ve ulaşacağı sonuçlar farklı olacaktır. Bu çok doğal ve olması beklenen bir durumdur. Kısacası öğretmen yemek yapmaz, öğrencilere kendi yemeklerini yapmaları için mutfağı hazırlar.

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında öğretmen öğrencilerin bilgiyi keşfetmelerini sağlayarak onların, üst düzey düşünme becerileri olan analiz, sentez ve değerlendirme yapmalarını sağlar. Bu, öğrencilerin ilerideki yaşantılarında daha yaratıcı, eleştirel, çok yönlü kişiler olmalarına katkı da sağlayacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre tüm öğrenmeler zihinde bir yapılandırma sonucu oluşmaktadır.

Yapılandırmacı eğitim ortamlarında bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi öğrenenleri aktif kılan öğrenme yaklaşımlarından yararlanır. Böylece öğrenenlerin problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının gelişmesi beklenir (Şaşan, H., 2002).

Bütün iyi öğretmenler öğrencilere gösterdikleri rehberliğin çok önemli ve gerekli olduğunun farkındadır. Çünkü; yapılandırmacılıkta bir problemin her zaman birden fazla çözümü vardır ve farklı çözümler, farklı bakış açılarından ele alınabilir (von Glasersfeld E., 1998). Öğrenciler derste çok farklı yolları kullanarak sonuca ula-

* Afyon Kocatepe Üni. Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl. Eğitim Prog. ve Öğr.

** Afyon Kocatepe Üni. Yabancı Diller Y.O.

*** Sınıf Öğretmeni - Afyon Kocatepe Üni. Eğitim Bil. Yl Öğrencisi

sacaklardır. Bu sırada öğretmen öğrencilerine gerekli rehberliği yapar. Derste açık uçlu sorularla varılacak noktayı öğrencilere sezdirecek olan öğretmen, sabırla öğrencilerinin deneme yapmalarını, sonuçlara ulaşmalarını bekler. Bilgiyi yapılandırmaları için fırsatlar oluşturur. Elbette bunların gerçekleştirilebilmesi için başta öğretmenlerin, daha sonra eğitim ortamlarının ve teknoloji kullanımının da farklılaşmaları gerekmektedir.

Yapılandırmacılığın Temel Prensipleri

Önceki yıllardan beri alışlagelmiş olan klasik öğrenme yöntemlerinden farklarını görebilmek için yapılandırmacı yaklaşımın temel prensiplerine değinmemiz gerekiyor.

•Tüm öğretim etkinlikleri geniş çalışmalara dayandırılmalıdır.

•Öğrencinin genel problem veya çalışmayı sahiplenmesi desteklemelidir.

•Özgün çalışmalar tasarlanmalıdır.

•Çalışma ve öğrenme ortamları, öğrenme sonunda öğrencinin karşılaşılabileceği gerçek ortamların karışıklığını yansıtacak biçimde tasarlanmalıdır.

•Öğrencinin çözüm oluşturma da kullanılan süreci sahiplenmesi sağlanmalıdır.

•Öğrenme ortamı, öğrencinin düşünmesini zorlamak ve desteklemek üzere tasarlanmalıdır.

•Görüşlerin alternatif görüş ve bağlamlara dayalı olarak test edilmesi özendirilmelidir.

•Öğrenilen içeriğin ve öğrenme sürecinin düşünülmesini sağlayan fırsatlar sunulmalıdır” (Kaya ve Tüfekçi 2008: 81).

Yapılandırmacı Eğitimi ile Geleneksel Eğitim Arasındaki Farklar

• Geleneksel öğretim yöntemleri ile yapılandırmacı yaklaşım arasında, yukarıdaki ilkeler irdelediğinde derse girişte, etkinliklerde ve değerlendirme

• Geleneksel öğretim yönteminde konu sonunda öğrenciye konu ile ilgili ödevlendirme yapılır, verilecek cevaplar her öğrenci için aynıdır. Ancak yapılandırmacılıkta verilen etkinlikler öğrencinin kendini değerlendirmesini, özeleştirme yapmasını sağlar. Verilen performans ödevleriyle öğrenci özgün ürünler oluşturur.

• Geleneksel eğitim öğrenciyi ezberciliğe yönlendirirken, yapılandırmacı eğitim öğrencilerin bilgiyi inşa etmesine olanaklar sağlayan öğrenme ortamlarının olması gerektiğini savunur.

• Geleneksel öğretimde değerlendirme kısmı oldukça kısa tutulurken yapılandırmacılıkta, değerlendirme hem öğrenci hem öğretmen ile birlikte gerçekleştirilir. Konu sonlarında öğrenci öz değerlendirme formlarını doldurur ve yılsonuna kadar kişisel performans dosyası oluşturulur. Böylece öğrencinin yılsonundaki birkaç sınav sonucuna değil, yıl

boyunca gösterilen gelişime bakılarak değerlendirme yapılır.



kısımlarında birçok farklar olduğu görülmektedir.

• Geleneksel öğretim yöntemlerinde amaç, konu ve etkinlikler önceden belirlenir ve öğrenci bundan haberdar edilir. Ancak yapılandırmacılıkta konu öğrenciye açık uçlu sorularla sezdirilir.

• Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğretmen merkez, yapılandırmacılıkta öğrenci merkezdir. Yapılandırmacılıkta tamamen öğrencinin aktif olması gerektiği savunulmaktadır.

Ülkemizde ve Dünyada Yapılandırmacı Öğrenim Kuramıyla İlgili Görüşler

Yapılandırmacı kuram ve uygulaması hakkında hem dünyada hem de ülkemizde araştırmalar yapılmaya devam etmektedir. Ülkemizde çok eski bir geçmişe sahip olmasa da yapılandırmacılığın uygulanmaya başlandığı andan itibaren birçok tez, makale ve araştırmanın konusu haline geldiği görülmüştür. Dünya’da yapılan-

dırmacı kuramın sadece eğitim alanında uygulanması hakkında değil, fakat aynı zamanda felsefi kökenleri ve çeşitleri hakkında tartışmalar ve araştırmalar büyük bir literatür oluşturmuştur. Yapılandırmacı kuramın sadece bir disiplin veya bu disiplinin öğretimi hakkında olmayıp her alanda uygulanabilir olması eğitimle ilgili her disiplinden insanların bu konunun içine dahil olmaları sonucunu getirmiştir.

Eğitimde yapılandırmacı yaklaşım, bilginin temele alınmasından çok, nasıl öğrendiğimiz ile ilgilendiğinden bir öğrenme kuramı olarak eğitim bilimcilerin ilgisini daha çok çekmiştir (Demirel, 2009a: 159).

Geleneksel öğrenme kuramlarının aksayan yönlerine karşı oluşturulmuş, yeni bir yaklaşım olmasına rağmen kökleri eskilere dayanan (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006: 48), bilginin öznel olduğunu savunan, bilginin bilenden bağımsız olamayacağını, öğrencinin bilgiyi kendi zihninde yapılandığı görüşüne dayanan, yaratıcılığı ve esnekliği hedefleyen bir kuramdır (Tezci ve Dikici, 2003). Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür (Demirel, 2009b: 249).

Her kuramda olduğu gibi yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olarak da hem ülkemizde hem de dünyada olumlu ve olumsuz yönde görüşler mevcuttur. Bu görüşler yapılandırmacılığın esaslarıyla ilgili olduğu gibi felsefi ve kuramsal

dayanaklarıyla da ilgili olabilmektedir. Özellikle olumsuz görüşlerin radikal yapılandırmacılık ve yapılandırmacılığın felsefi temelleriyle daha çok ilgili olduğu kanısına varılmıştır. Olumlu görüşlerin bir kısmı zaten yapılandırmacılığı savunan kişiler tarafından ortaya atılan bu kuramın özellikleridir, bir kısmı da yapılandırmacılık hakkında yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçların yansımalarıdır. Yapılandırmacılık hakkında-



ki görüşlerin 'Olumlu' ve 'Olumsuz' olmak üzere iki başlık altında toplanarak incelenmesi daha uygun görülmüştür.

A. Yapılandırmacılık Hakkında Olumlu Görüşler

- ▶ Yapılandırmacı yaklaşım yaratıcı düşüncüyü geliştirecektir. Öğrenci merkezlidir, psikolojik açıdan öğrenciyi güven verir, öğrenciyi sınırlandırmaz ve bireysel farklılıkları dikkate alır (Tezci ve Dikici, 2003).
- ▶ Giambatista Vico: "The one who knows something also provides an explanation" demiştir (Doğru ve Kalender, 2007: 3). Yani bir şeyi bilen aynı zamanda bir açıklama da getirir. Bu

düşünceye göre yapılandırmacı yaklaşım ezberci eğitimi eleştirip bir alternatif sunmaktadır. Sadece bilgiyi ezberden söylemek değil, aynı zamanda bilinen şeylere değişik yorumlar ve açıklamalar getirildiği zaman bilmenin gerçekleşeceği savunulmuştur.

- ▶ Öğrencinin öğrenim sırasında aktif olduğunu savunur. Bilgi öğrenci tarafından yapılandırılacaktır. Bunun gereği olarak öğrenci merkezlidir.

- ▶ Bilginin yorumlanmasına ve gelişmesine fırsat verir. Bilgi üzerinde düşünmeyi ve araştırmayı teşvik eder. Üst düzey bilişsel basamaklara hitap eder (Şaşan, 2002).

- ▶ Hedef öğrenmeyi öğretmektir (Abbott, 1999, akt. Şaşan, 2002).

- ▶ Sadece sonuç değil süreç de önemlidir (Tezci ve Dikici, 2003: 253).

- ▶ Demokratik ortam ve daha fazla etkileşim fırsatı oluşturur (Şaşan, 2002: 53).

- ▶ Yapılandırmacı kuramın uygulandığı eğitim ortamlarında, öğrenciler öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almak ve aktif olmak durumundadır. Bunun sonucu olarak yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında öğrenciler çevreleriyle daha fazla iletişimde bulunur, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantılarına sahip olurlar (Yaşar, 1998).

- ▶ Sewell makalesinin öz (abstract) bölümünde, eski sistemde bilgiyi aktaran öğretmenler öğrencilerin eski inanışlarını dikkate almıyordu. Eğer yeni öğrenilen

eskiyle uyum sağlamazsa öğrenci bunu tamamen reddetmeyi seçebilir, bu da sınıflarımızda hiçbir şey öğrenilmemesi gibi bir durumla sonuçlanabilir demıştır (2002: 24).

- ▶ Kim (2005:10-11) yapılandırmacı öğrenmenin karakteristiklerini sıralarken Yager'den (1991) aktararak şunlardan da bahsetmiştir:
- Yapılandırmacı öğretmenler öğrencilerin liderlik, işbirliği, bilgi arayışı ve fikirlerini sunma özelliklerini teşvik eder.
- Yapılandırmacı öğretmenler öğrencilerin başkalarının fikirlerine saygı duymalarını ve o fikirleri kullanmalarını teşvik eder.
- Öğrenci sorularını ve cevaplarını davet edecek özgür tartışmaları teşvik eder.
- ▶ İlköğretim öğrencilerinin okuma yazma öğretimi (Uğurlu, 2009), öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları, akademik başarıları ve hatırlama düzeyleri (Deveci, 2002), sosyal bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı (Yurdakul, 2008), akademik başarı açısından geleneksel teoriye göre daha başarılı olduğu, özizleme, öğrenme kaygısı, ve güdülenme üstünde etkisi olduğu ve öğrenme ortamı açısından (Kim, 2005: 7) yapılandırmacı kurama ilişkin olumlu algılar mevcuttur. Aynı şekilde çoklu zeka uygulamaları, öğrenilenlerin sorgulanması, öğrenci gelişimi ve yaparak yaşayarak öğrenme boyutlarında da kuramla ilgili olumlu algılar mevcuttur (Kaya, 2008: viii).

İlgili literatürde bulunabilen olumlu görüşler bu şekilde sıralan-

mıştır. Olumlu görüşler incelendiğinde genel olarak yapılandırmacı kuramın öğretmeni merkez alan klasik yaklaşımlara getirdiği alternatiflerin, öğrencilere sağladığı özgür ve yaratıcılığı teşvik eden ortamın öne sürüldüğü görülmüştür. Ülkemizde bazı illerde yapılandırmacılık hakkında yapılan araştırmalardan örnekler verilmiş ve bu örnekler ışığında genel bir fikir verilmeye çalışılmıştır.

B. Yapılandırmacılık Hakkında Olumsuz Görüşler

- ▶ “Old wine in new bottles” (Matthews, 1992, akt. Şimşek, 2004). “Yeni şişelerde eski şarap”. Yapılandırmacılığı biçimlendiren felsefi ve psikolojik varsayımların önemli bir kısmı yeni değildir. Eski kavramların yeni yorumu olmakla eleştirenler vardır. Bu tabir de bunu belirtmek amacıyla kullanılmıştır.
- ▶ Öğretmenin oluşmasını istediği algı öğrencinin zihninde oluşturulamayabilir veya yanlış oluşabilir. Bunun yanında Türkçe literatürde yapılandırmacılığın çeşitlerinin yeterince yer almadığı iddiası ve özellikle radikal yapılandırmacılık eleştirisi konusudur.
- ▶ Yapılandırmacılığın öne sürdüğü görüşlerin bilimsel olarak test edilemeyen hipotezlerden oluştuğu görüşü mevcuttur.
- ▶ “Yapılandırmacılığın istediği eğitim ortamındaki özgürlük keyfiliğe ve etkisiz uygulamalara neden olabilir mi?” “Yapılandırmacılığın öğretme, öğrenme için çok zaman alıcı olması ve bu sonuca değişiyor mu?” soruları ve Tyranny of Majority -çoğunluk tiranlığı -; Dominant

öğrencilerin fikirlerinin baskın çıkması olasılığı bu kuramla ilgili şüpheleri dile getiren olumsuz görüşlerdendir (Şimşek, 2004 :131-135).

- ▶ Working memory (çalışan hafıza), Long-term memory (uzun süreli hafıza) işleyişleri bakımından yapılandırmacı, problem tabanlı ve buluş metotlarının çalışan hafızaya aşırı yüklenmesi (problem çözme, soru-cevap vs.) ve uzun süreli hafızada özellikle yeni bilgiler öğrenilirken kalıcı değişiklik olup olamayacağı sorgulanmıştır (Kirschner, Sweller, Clark, 2006).
- ▶ Bilim dalının öğrenilmesi ile uygulaması arasında fark olduğu düşüncesi gündeme getirilmiştir (Kirschner, Sweller, Clark, 2006).
- ▶ Yapılandırmacı programın tam olarak uygulanabilmesi için ülkemizdeki okullarda yeterli altyapının bulunmadığı düşüncesi ve,
- ▶ Yapılandırmacı programın öğretmene daha fazla yük getireceği görüşü öne sürülmüştür (Çınar, Teyfur, ve Teyfur, 2006).
- ▶ Bireysel, toplumsal ve epistemolojik izafiyet sorunu vardır (Liu ve Matthews, 2005).
- ▶ Yapılandırmacılığın Türkçe literatürde hala birçok çeşidinin bulunmadığı, ve sanki homojen bir kuram gibi verilmesinin yanlış olduğu görüşü ileri sürülmüştür (Şimşek, N, 2004).
- ▶ Fox, “Constructivism seems to offer learning without tears” (2001:33). “Yapılandırmacılık gözyaşı olmayan bir eğitim vaat ediyor gibi görünüyor” de-

miş ve eklemiştir: “Bu da belki problemlerin yapılandırmacı öğretmen tarafından tam fark edilememesi ve öğretmenin hazırlıksız yakalanması sonucunu doğurabilir, öğrenme öğretme sürecinde tek problem öğrencilerin önceki bilgilerinin farklı olması değildir” (Fox,2001).

İlgili literatürde bulunabilen olumsuz görüşler de bu şekilde sıralanmıştır.

Sonuç

Yapılandırmacı kuram klasik ezberci eğitime bir alternatif oluşturmaktadır. Bilginin nesnel olmadığını, bilginin bilgiyi alan kişiden bağımsız olamayacağını savunurken öğrenci merkezli eğitim ortamlarına zemin hazırlamıştır. Her kuramla ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüşler bulunabileceği gibi yapılandırmacı öğrenme kuramıyla ilgili de değişik görüşler mevcuttur. Olumlu görüşler yapılandırmacı kuramın düşünen, özgür, yaratıcı kişiler üretme hedefini genel olarak öne çıkarırken, olumsuz görüşler kuramın gerektirdiği öğrenci merkezli yöntemleri, uygulanması için gerekli alt yapıyı ve kurama temel oluşturan felsefi kökleri genel olarak sorgulamaktadır. Bu görüşler eğitim öğretimi faaliyetlerinin en verimli şekilde uygulanabilmesi için önemlidir.

Kaynaklar

- Çınar, O. Teyfur, E., Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri (Ağrı ili örneği), *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 7 Sayı:11 Bahar s. 47-64
- Demirel, Ö. (2009a). *Öğretim İlke ve Yöntemleri; Öğretme Sanatı*. Ankara, Pegem Akademi
- Demirel, Ö. (2009b). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara Pegem Akademi
- Deveci, H. (2002). *Sosyal Bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Anadolu üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, yayınlanmamış doktora tezi.
- Doğru ve Kalender. (2007). Applying the Subject “Cell” Through Constructivist Approach during Science Lessons and the Teacher’s View, *Journal of Environmental & Science Education*, , 2 (1), 3-13 ISSN 1306-3065
- Fosnot, C. (2007). Çev: Durmuş S., *Oluşturmacılık Teori, Perspektif ve Uygulama*, Ankara, Nobel Yayıncılık
- Fox, R. (2001). Constructivism Examined. *Oxford Review of Education*, Vol. 27, No. 1 pp. 23-35 <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/1050991.pdf> Erişim tarihi: 23.10.2009.
- Karadağ E., Korkmaz T. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı*, Kök Yayıncılık
- Kaya, A. (2008). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Uygulayan Sınıf Öğretmenleri ile Bu yaklaşımı uygulamayan Dal Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması (Gaziantep ili Örneği)*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış doktora tezi.
- Kaya, Z., Tüfekçi, S. (2008). Yapılandırmacı Yaklaşımın Erişim Etkisi Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 23, s.81 http://www.esef.gazi.edu.tr/html/yayinlar/23_pdl/23_6.pdf Erişim tarihi: 11.12.2009
- Kim, J. S. (2005). The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 6, No. 1, 7-19. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2a/5a/af.pdf Erişim tarihi: 24.11.2009.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching, *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86, http://www.cogtech.usc.edu/publications/kirschner_Sweller_Clark.pdf Erişim tarihi: 09.10.2009.
- Liu, C. H., Matthews, R. (2005). Vygotsky’s philosophy: Constructivism and its criticisms examined *International Education Journal*, 6(3), 386-399. ISSN 1443-1475 <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v6n3/liu/paper.pdf> Erişim tarihi: 09.10.2009.
- Sewell, A. (2002). Constructivism and Student Misconceptions, why every teacher needs to know about them. *Australian science teacher’s journal*, vol: 48, No: 4, 24-28 <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=13&hid=105&sid=10086f4a-989b-4974-94ed-b2b99d16242b%40sessionmgr111> Erişim tarihi: 19.10.2009.
- Şaşan H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme, *Yaşadıkça Eğitim* 74-75. 49-52. <http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirmaciogrenme.pdf> Erişim Tarihi: 11.12.2009.
- Şimşek. N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* 3, (5), 115, 139 http://www.ebuline.com/turkce/pdfs/ebu5_7.pdf Erişim tarihi: 09.10.2009.
- Tezci, E. Dikici, A. (2003). Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 13, Sayı: 1, Sayfa: 251-260, Elazığ
- Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı İle İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C.8 S.30 (103-114), ISSN:1304-0278. <http://www.e-sosder.com/dergi/30103-114.pdf> Erişim tarihi: 24.11.2009.
- Von Glasersfeld E. (1998). (Çev: Arslan M.) (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:40 Sayı:1 41-61 [http://dergiler/40/152/1103.pdf](http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/152/1103.pdf) Erişim Tarihi: 11.12.2009
- Von Glasersfeld E.(1984). (Çev: Aydın H.) (2007). Yapılandırmacı Yaklaşımda Doğruluk, Gerçeklik ve Bilim Eğitimi, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, Haziran, Cilt 7, Sayı: 2 <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=313> Erişim Tarihi: 11.12.2009
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1-2, Güz. 68-75 <http://www.egitim.aku.edu.tr/yapısalcı.pdf> Erişim tarihi: 24.11.2009.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal-Bilişsel Bağlamda Bilgiyi Oluşturmaya Katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Cilt 11 Sayı 20 ss.39-67 <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c11s20/makale/c11s20m4.pdf> Erişim tarihi: 24. 11. 2009.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları

Yrd. Doç. Dr. Gürbüz OCAK*

Mesude TAVLI**

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı derslerdeki öğrenme ortamları ile geleneksel modele dayalı işlenen derslerin öğrenme ortamları birbirinden oldukça farklıdır.

Geleneksel sınıflar çoğu zaman öğretmen konuşmasına dayalıdır ve bir ders kitabı vardır. Öğrencilerin mutlaka öğrenmesi gereken belirli, değişmeyen dünya fikri bulunmaktadır. Bilgiler parçalara bölünür, öğretmenler öğrencilere bilgi ve anlamaları transfer etme yollarını araştırırlar. Bu sınıf ortamında öğrenci soruları ve öğrenciler arası etkileşim azdır (Özerbaş, 2007).

Yapılandırmacı derslerin işleyişinde içerik genel hatlarıyla bellidir, ancak sınırlar kesin değildir. Öğrencilere bir miktar mevcut içerik verilir ve çalıştıkları konu üzerinde daha derin düşünmelerine olanak sağlayacak yeni bilgi kaynaklarına ulaşmaları için teşvik edilir (Gönen ve Andaç, 2009).

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan bir derste öğretim, öğrencilerin anlamları işbirliği içinde, birbirleriyle etkileşime girebilecekleri, bilgiyi önceki öğrenmeleri üzerinde yapılandırma fırsatı bulabilecekleri bir öğrenme ortamında gerçekleşir. "Yapılandırmacı sınıflarda bilgi nesnel gerçekler

değildir, matematik ve bilim kesin dünya yerine, olabilecek dünyayı tanımlamaya yarayan modellerdir. Öğretmenin rolü, öğrenci ilgisini çekmek için problemler, sorular ve kavramlar etrafında bilgiyi organize etmektir. Öğretmen öğrencilerin yeni bakış açıları geliştirmelerine ve önceki öğrenmeleri ile bağlantı kurmalarına yardımcı olmaktadır" (Özerbaş, 2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenci aktiftir, etkinliklere katılır,



sorular sorar, deneyler yapar, sonuçlara ulaşır.

Yapılandırmacı sınıf ortamında çoğunlukla öğrencilerin öğrenme sürecinde daha çok sorumluluk almalarına ve etkin olmalarına imkân tanıyan işbirliğine dayalı öğrenme (cooperative learning), probleme dayalı öğrenme (problem based learning) gibi öğrenme yaklaşımlarının yanı sıra öğrenme isyasyonları, tartışma, gözlem, görüşme, örnek olay gibi yöntem ve

tekniklerden yararlanılır (Gönen ve Andaç, 2009).

Brooks&Brooks, (1993) yapılandırmacılığın beş temel ilkesini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

- * Öğrencileri konuya ilgi uyandıran problemlere yönlendirmek
- * Öğrenmeyi en genel kavramlarla yapılandırmak
- * Öğrencilerin bireysel görüşlerini ortaya çıkarmak ve bu görüşlere değer vermek

* Eğitim programını öğrenci görüşlerine göre yönlendirmek

* Öğrenmelerin değerlendirilmesini öğretim kapsamında ele almak

Yapılandırmacı sınıflarda anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için değişik öğrenme modelleri ile öğrenme faaliyetleri düzenlenebilir.

YAPILANDIRMACI ÖĞRENME MODELLERİ

4E MODELİ: EXPLORE, EXPLAIN, EXPANSION, EVALUATION

Bu model Piaget'in gelişim teorisine dayanan öğrenme döngüsü yöntemidir (Yılmaz ve Çavaş, 2006).

4-E Öğrenme Döngüsü modeli ile öğrencilerin motivasyonu ve üst düzey düşünme becerileri art-

* Afyon Kocatepe Üni. Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl. Eğitim Prog. ve Öğr.

** Fen Bilgisi Öğretmeni, Afyon Kocatepe Üni. Eğitim Bil. Böl. YL Öğrencisi

tırılır. Onları bir kavram ya da bir konu üzerinde düşünmeye teşvik eder ve deneyerek öğrenmelerine olanak sağlar.

1. Aşama (Explore)

Keşfetme:

Keşfetme aşaması, zihinsel yapılarıdaki özümlemenin ve belki de geçici dengesizlik durumunun meydana geldiği aşamadır (Yılmaz ve Çavaş, 2006).

Öğretmenin görevi, öğrencilerin önbilgilerini kavrama düzeylerini ve varsa yanlış kavramalarını ortaya çıkarmaktır. Öğretmen bu aşamada öğrencilerin önceden kazanmış oldukları yanlış anlamaları, algılamaları veya kavramları belirlemeye çalışır. Bu aşama aslında dersin başlangıç noktasını belirleme aşamasıdır.

2. Aşama (Explain)

açıklama/odaklama:

Bu aşamada öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları geçirecekleri, onları derste aktif kılacak (beyin fırtınası, işbirlikçi öğrenme, sınıf tartışması, film izletme vb.) değişik öğrenme yöntemlerinden yararlanılır. Bu aşamada öğretmen öğrencileri aktif hale getirmeye çalışır, onların konuya odaklanmalarını sağlar (Atam, 2006).

3. Aşama (Expansion)

genişletme/mücadele:

Bu aşamada öğretmen, kavramın değişik yerlerde uygulanmasına olanak verecek şekilde öğrenme ortamları oluşturur. Bu uygulamalarla öğrencilerin anlamlandırmalarını genişletmelerine ve bu kavramı günlük yaşantılarına uygulayabilmelerine yardım eder (Yılmaz ve Çavaş, 2006).

Bu aşama, öğrencilerin zihinlerinde oluşan soruların çözümlendiği, yanlış kazanımların düzeltilmediği aşamadır. Öğrencinin eski ve yeni kazanımları arasında geçiş yaparak anlayışının değiştiği aşamadır.

Öğretmen sınıfın düzeyine göre açıklamalar yapar, öğrencilerin konu ile ilgili sorular sormalarına olanak sağlayarak konunun öğrencilerce tamamen anlaşılmasına yardımcı olur (Atam, 2006).

4. Aşama (Evaluation)

değerlendirme:

Süreçle iç içe performans değerlendirilmesi yapılır. Öğrencilerin öğrenilen kavramlarla ilgili değişik uygulamalar yapmalarına olanak sağlayacak problem çözme kompozisyon yazma günlük hayat-taki olaylarla ilgili bağlantı kurma gibi etkinlikler gerçekleştirilir.

5E MODELİ: ENTER, EXPLORE, EXPLAIN, ELABORATE, EVALUATE

Bu model Rodger Bybee tarafından geliştirilmiştir. 5E modelli öğrencileri araştırmaya teşvik eden, konu ile ilgili beklentilerini gideren, sahip oldukları bilgi ve becerilerinin aktif bir şekilde kullanımını içeren etkinliklerden oluşmaktadır (Altunçekiç ve Bozdoğan, 2007).

Girme (Enter/engage)

aşaması:

Ön bilgilerinin ortaya çıkarıldığı bu aşama, öğrencilerin, mevcut bilgileri ile yeni düşünceler arasında bağlantı kurmalarına yardım eder.

Öğretmen bazen ilgi çekmek ve soruları harekete geçirmek için pratik deneyler yapar, Bazen de çocukların alt yapılarında bir ek-

siklik olduğunu düşünürse, kavramı dikkatlice tanıtmak için rehberlik eden bir tarzda başlar (Süzen, 2009).

Bu aşamanın sonuna kadar çocuklar, dersin odağı hakkında ve yapacakları hakkında bir fikre sahip olmalıdır. Bu aşama, ön bilgileri yoklamayı ve öğrencide coşkunluk yaratmayı kapsar (Süzen, 2009).

Keşfetme (Explore):

Öğrenciler, keşfetme aşamasında, pratik deneyler sayesinde, dikkati çeken aktiviteyle ilgili olan kavramı, yeteneği ya da davranışı keşfederler.

Çocukların kavramların keşfine daldıkları ve en fazla sürenin ayrıldığı kısımdır. Bu aşamada, çocuklar pratik aktiviteler sayesinde fikirler keşfetmek için birbirleri ile çalışırlar. Öğretmen kolaylaştırıcıdır, öğrencileri dinler, gözlemler ve gerektiğinde öğrencilerin araştırmalarını başka yönlere kaydırmak için sorular sorar.

Keşfetme aşamasında, yeterli zaman çok önemlidir. Bu aşama, öğrencilere gözlem yapmaları, hipotezler geliştirmeleri, deneyleri planlamaları, değişkenleri kontrol altına almaları, verileri kaydetmeleri, bulguları organize etmeleri ve çözümleri diğerleriyle tartışmaları için fırsat sağlar (Süzen, 2009).

Öğrenciler bu aşamada etkinliklere katılarak konu ile ilgili merak ettikleri sorulara cevap bulma fırsatı bulurken aynı zamanda sınıf içinde iletişim kurarak birbirlerinden faydalanırlar.

Açıklama (explain) aşaması:

Öğretmenin öğrencilerin yetersiz olan eski düşüncelerini daha doğru olan yenileriyle de-

ğıştırmelerine yardımcı olduğu bu basamak, modelin en öğretmen merkezli evresi olup, bu evrede öğretmen düz anlatım yöntemini kullanabileceği gibi, film ya da video, bir gösteri ya da öğrencilerin yaptıklarını tanımlamalarını ve sonuçları açıklamalarını teşvik edici bir etkinlik gibi daha ilginç yollara da başvurulabilir. Öğretmen formal olarak tanımları ve bilimsel açıklamaları yapar. Mümkün olan yerlerde, öğrencilerin deneyimlerini bir araya getirmelerinde, sonuçlarını açıklamalarında ve yeni kavramlar oluşturmalarında onlara temel bilgi düzeyinde açıklamalarda bulunarak yardımcı olur (Atam, 2006).

Derinleşme (elaborate) aşaması:

Derinleştirme aşamasında, öğrenciler, öğrendiklerini yeni durumlara uygularlar ve kavram ya da yeteneklerin anlayışını genişletirler.

Öğrenciler, bu aşamada, bilgi ve fikirleri sözlü olarak ve yazarak paylaşırlar, yeni sorular sorarlar (Sützen, 2009).

Bu aşama, öğrencilerin konuya bakış açılarını genişletmelerine yardımcı olur.

Değerlendirme (evaluate) aşaması:

Bu evre, öğrencilerden anlayışlarını sergilemelerinin beklendiği; düşünme tarzlarını ya da davranışlarını değiştirdikleri evredir. Çoğu zaman, öğretmen problem çözerken öğrencileri izler ve onlara açık uçlu sorular sorar. Bu aynı zamanda yeni kavram ve becerileri öğrenmede, öğrencilerin kendi gelişmelerini değerlendirdikleri evredir. Böylelikle bu son aşamada

yeni edindikleri bilgilerini ve becerilerini değerlendirerek bir sonuca ulaşırlar. Öğrenciler ve öğretmen süreç içinde yeni anlayışlara ulaşmada gelişmeyi kontrol etmeye çalıştıkça, değerlendirme tekrar tekrar yapılacaktır (Atam, 2006).

İLKÖĞRETİM 6. SINIF FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖRNEK DERS PLANI

Öğrenme Alanı: Madde ve Değişim

Alt Öğrenme Alanı: Fiziksel Değişimler

Beceriler: Problem çözme, Akıl Yürütme, İlişkilendirme

Kazanım: Maddenin sadece görünümünün değiştiği olaylara örnekler verir.

Süre: 45dk

Yöntem ve Teknikler: Deney, Tartışma, Soru-Yanıt, Problem Çözme

GİRME AŞAMASI:

Öğretmen çocuklara buzdolabının dondurucusundan çıkardıkları bir kalıp buza bir süre sonra neler olacağını sorarak cevaplarını alır. Çocuklar önbilgilerini de kullanarak maddelerin hal değiştirebileceklerinin farkına varırlar.

KEŞFETME AŞAMASI:

Öğrenciler konu ile ilgili deney tasarlayıp, bunu uygulamaya koyarlar. Bir miktar buz ısıtarak erimesini gözlemlerler. Bu sırada gözlemlerini not tutarlar, olay hakkında fikir üretirler, birlikte çalışırlar.

Öğretmen bu aşamada öğrencileri gözler, takıldıkları noktalarda onlara rehberlik eder.

AÇIKLAMA AŞAMASI:

Öğretmen bu aşamada bilimsel tanımları verir, öğrencilerin yetersiz kaldığını düşündüğü noktaları, düz anlatım yöntemini ya da film, video, slayt gibi görselleri kullanarak açıklamalarda bulunur.

DERİNLEŞME AŞAMASI:

Öğrenciler buzla yaptıkları deneyde öğrendiklerini bu kez katı naftalinle yaparlar. Bu deneyde öğrendiklerini yeni duruma uygularlar. Fikirler üretir, yeni hipotezler kurarlar ve sonuçlarını tartırırlar. Yeni bulgularla maddelerin hal değişimi konusunda öğrendiklerini genişletirler.

DEĞERLENDİRME AŞAMASI:

Öğrenciler bu aşamada öğrendiklerini gözden geçirirler. Öğretmen, öğrencilere süreçle ilgili sorular yönelterek kendilerini değerlendirmelerine yardımcı olur.

7E MODELİ: EXCİTE, EXPLORE, EXPLAIN, EXPAND, EXTEND, EXCHANGE, EXAMINE

Teşvik etme (excite) aşaması:

Bu basamakta öğretmen öğrencinin derse ilgisini çekmek için çeşitli sorular sorar ve öğrencilerin yeni öğretilcek kavram hakkında ne bildiklerini, hangi ön bilgilere sahip olduklarını ve ne düşündüklerini ortaya çıkarmak için değerlendirme yapar. Öğrenciler yeni anlatılacak konuyla ilgili düşünmeye sevk edilir (Atam, 2006).

Keşfetme (explore) aşaması:

Bu basamakta öğrenciler yeni karşılaştıkları olayı keşfetmek ve

gözden geçirmek için sorgulama yöntemini kullanırlar. Ayrıca yapacakları etkinliğin sınırları içerisinde kalmak şartıyla serbest düşünerek tahminler yapar ve hipotezler kurarlar, çözüme yönelik alternatif deneyler yaparlar ve bunların sonuçları üzerinde tartışır. Öğretmen bu aşamada pasif bir rol üstlenir, öğrencilerin birlikte çalışmasını teşvik eder, onları gözlemler ve dinler. Bunun yanı sıra yaptıkları incelemeleri tekrarlamaları için öğrencilere geniş kapsamlı sorular sorar ve onları düşünmeye, yorum yapmaya yöneltir (Atam, 2006).

Açıklama (explain) aşaması:

Öğrenciler farklı bilgi kaynakları kullanarak grup tartışmaları ile ve öğretmenin rehberliğinde seçilen kavramların açıklamalarını ve tanımlamalarını yapmaya çalışırlar. Öğretmen sorduğu sorularla onlardan daha derin açıklamalar yapmalarını ister. Ayrıca öğrencilerin daha önceki deneyimlerini temel alarak tanımlamalar ve açıklamalar yapar; bu yolla yeni kavramlar ortaya atar. Öğrenciler ise öğretmenin önerilerini dinleyerek yorumlamaya çalışırlar. Açıklamalarında ise daha önce yaptıkları etkinliklerdeki kaydedilmiş gözlemleri kullanırlar (Atam, 2006).

Genişletme (expand) aşaması:

Öğretmen, öğrencilerin formel kavramları, tanımlamaları ve açıklamaları araştırmalarını ve bunları kullanmalarını ister. Öğrenciler ise önceki bilgilerinin yardımıyla yeni sorular sorarlar, çözüm yolları önerirler, kararlar alırlar ve deneyler tasarlar. Öğrenciler bunları yaparken öğretmenin teşvikine ihtiyaçları vardır. Öğrencilerin yeni uygulamalar için gerekli bilgi ve delillere sahip oldukları onlara hatırlatılmalıdır (Atam, 2006).

Kapsamına alma (extend) aşaması:

Öğretmen, mevcut kavramların diğer alanlardaki anlamlarını da hatırlatır, karşılaştırır ve bu yolla yeni kavramlar oluşturur.

Öğrencilerin bu ilişkiyi anlamalarına yardım etmek için öğrencilere sorular yöneltilir. Öğrenciler ise kavramların diğer alanlardaki anlamları ile kendilerine öğretilen anlamları arasındaki ilişkileri görmeye ve orijinal kavramların anlamını genişletip dünya gerçekleri ile kavramların arasında ilişki kurmaya çalışırlar (Atam, 2006).

Değiştirme (exchange) aşaması:

Öğretmen öğrencilere grup tartışması yoluyla kavramlar hak-

kında bilgi paylaşımı yaptırır. Öğrenciler ise ilgi alanlarına dayalı etkinlikler ile ilgili diğer gruplar veya kendi grubundaki arkadaşlarıyla işbirliği yaparlar.

Bu tartışmalarla öğrencilerin fikirleri değişebilir. Bu yolla öğrenciler yeni bir plan yaparak değişen fikirleri doğrultusunda yeni deneyler yaparlar (Atam, 2006).

İnceleme/sınama (examine) aşaması:

Bu modelin son basamağında öğretmen yeni kavram ve becerilerini uygulayan öğrencileri inceler, bilgi ve becerilerini ölçerek davranış değişikliklerinin sebeplerini açıklamaya çalışır. Öğretmen grup çalışmalarını teşvik ederek öğrencilere, *neden bu şekilde düşündün? Bunun için delilin nedir?...hakkında ne biliyorsun? ...nasıl açıklarsın?* şeklinde açık uçlu sorular yöneltilir.

Öğrenciler ise delillerini, açıklamalarını kullanarak ve önceki açıklamaları dikkate alarak açık uçlu sorulara cevaplar vermeye çalışırlar (Atam, 2006).

Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme modellerinden 4E modelinin üzerine bazı eklemeler yapılarak 5E modeli ve biraz daha genişletilmiş hali olan 7E modeleri oluşturulmuştur.

Hepsinin ortak özelliği dersin girişinde öğrencilerin dikkatini çekmek, önbilgilerini harekete geçirmek, etkinliklerle öğrencinin ders süresince aktif olmasını sağlayarak bilgiyi kendilerinin yapılandırmalarını gerçekleştirmektir. Son basamak olarak her üç modelde de öğretmen ve öğrencilerin süreci değerlendirmeleri beklenir.



	4E	5E	7E
GİRME		Ön bilgilerinin ortaya çıkarıldığı bu aşama, öğrencilerin, mevcut bilgileri ile yeni düşünceler arasında bağlantı kurmalarına yardım eder.	(Teşvik Etme) Öğretmen öğrencilerin derse ilgisini çeker, yeni anlatılacak konuyla ilgili düşünmeye sevk eder.
KEŞFETME	Öğretmenin görevi öğrencilerin önbilgilerini kavrama düzeylerini ve varsa yanlış kavramalarını ortaya çıkarmaktır	Öğrenciler, keşfetme aşamasında, pratik deneyler sayesinde, dikkati çeken aktiviteyle ilgili olan kavramı, yeteneği ya da davranışı keşfederler.	Öğrenciler yeni karşılaştıkları keşfetmek ve gözden geçirmek için sorgulama yöntemini kullanırlar.
AÇIKLAMA	Bu aşamada öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları geçirecekleri, onları derste aktif kılacak (beyin fırtınası, işbirlikçi öğrenme, sınıf tartışması, film izleme vb.)değişik öğrenme yöntemlerinden yararlanır	Öğretmenin öğrencilerin yetersiz olan eski düşüncelerini daha doğru olan yenileriyle değiştirmelerine yardımcı olduğu bu basamak modelin en öğretmen merkezli evresidir.	Öğrenciler öğretmenin rehberliğinde ve grup tartışmaları ile kavramların açıklamalarını yapmaya çalışırlar.
GENİŞLETME	Öğretmen sınıfın düzeyine göre açıklamalar yapar, öğrencilerin konu ile ilgili sorular sormalarına olanak sağlayarak konunun öğrencilerce tamamen anlaşılmasına yardımcı olur.	(Derinleşme) Derinleştirme aşamasında, öğrenciler, öğrendiklerini yeni durumlara uyguluyorlar ve kavram ya da yeteneklerin anlayışını genişletirler	Öğrenciler önceki bilgilerinin yardımıyla yeni sorular sorar, çözüm yolları önerirler, deneyler tasarlarlar
KAPSAMINA ALMA			Öğretmen mevcut kavramların diğer alanlardaki anlamlarını da hatırlatır, karşılaştırır ve bu yolla yeni kavramlar oluşturur.
DEĞİŞTİRME			Öğrencilerin fikirleri grup tartışmaları ile değişebilir. Bu yolla öğrenciler yeni bir plan yaparak değişen fikirleri doğrultusunda yeni deneyler yaparlar
DEĞERLENDİRME	Süreçle iç içe performans değerlendirmesi yapılır. Öğrencilerin öğrenilen kavramlarla ilgili değişik uygulamalar yapmalarına olanak sağlayacak problem çözüme kompozisyon yazma günlük hayattaki olaylarla ilgili bağlantı kurma gibi etkinlikler gerçekleştirilir.	Bu dönem, öğrencilerden anlayışlarını sergilemelerinin beklendiği ya da düşünme tarzlarını ya da davranışlarını değiştirdikleri evredir.	Bu modelin son basamağında öğretmen yeni kavram ve becerilerini uygulayan öğrencileri inceler, bilgi ve becerilerini ölçerek davranış değişikliklerinin sebeplerini açıklamaya çalışır.

Tablo1: Modellerin Karşılaştırması**Kaynakça**

- Atam, O. (2006). *Oluşturmacı yaklaşıma dayalı olarak fen ve teknoloji dersi ısı sıcaklık konusunda hazırlanan yazılımların ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi, ADANA
- Altunçekiç, A. , Bozdoğan, A. E. , (2007). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 5E Öğretim Modelinin Kullanılabilirliği Hakkındaki Görüşleri*. (Ekim Cilt:15 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi 579-590)
- Brooks J. G. Brooks M. G. (1993). *In Search Of Understanding: The Case For Constructivist Classrooms*. Alexandria Virginia: Ascd.
- Özerbaş, M.A (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığın etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz, 5(4), 609-635*
- Süzen S. (2009). 5E ve Geleneksel Metotla İşlenen Fen ve Teknoloji Dersinin Yapılandırılmış Gridle Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Sayı 181 Kış*.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme- öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 8, Sayı 1-2, Güz, ss.68-75*.
- Yılmaz H. , Huyugüzel Çavaş P. (2006). 4-E Öğrenme Döngüsü Yönteminin Öğrencilerin Elektrik Konusunu Anlamalarına Olan Etkisi. *(Türk Fen Eğitimi Dergisi Yıl 3, Sayı 1, Mayıs)*

Yapılandırmacı Anlayış ve Çeşitleri

Yrd. Doç. Dr. Gürbüz OCAK*
İbrahim ÇINAR*

Değişmeyen tek şeyin “değişim” olduğu dünyamızda her geçen gün bilim, teknoloji vb. tüm alanlarda gelişmeler, ilerlemeler olmaktadır. Bu ilerlemelerin tümünün temelinde bilgiyi elde etme ve kullanabilme yeteneği öne çıkmaktadır. Çünkü gelişmiş toplumun temelinde bilgi en önemli etkidir.

Bilgiyi elde etme ve kullanabilmenin etkili ve kalıcı olması için geçmişten günümüze süregelen araştırmalar yapılmaktadır. Ve her gün yeni yaklaşımlar, yeni teoriler incelenip geliştirilmektedir.

Günümüzde davranışçı ve bilişsel öğrenme yaklaşımı değişim sürecine girmiştir. Çünkü artık durağan, kalıplaşmış, tek düze bilgiye, yaşantıya hayatta yer yoktur. Bunun yerine kullanılabilir, farklı durumlara uyarlanabilir, kişinin kendi yapılandığı bilgiye ve bu bilgiyle gelişime ihtiyaç vardır. Yapılan araştırmalarla bu ihtiyaç sağlam temellere oturtulmuştur. Açık göz'e (2004:4) göre, “toplumun bireylerini yetiştirme ve onları başarılı bir yaşama hazırlama görevlerine sahip olan okullarımız, geleneksel eğitim sistemleriyle bu işlevini yerine getirememekte, çağdaş toplumların ihtiyaçlarına hizmet ede-

cek bireyler yetiştirememektedir.”

“Ülkemizde nüfus yapısında, ailenin niteliğinde, toplumsal dokuda, tüketim anlayışında, insan haklarında, siyasal alanda, bilim ve teknolojiye önemli hareketlilikler gözlenmekte ve eğitime olan talep artış göstermektedir. Bu hareketliliklerin eğitim sistemine yansıtılması gerekmektedir. Bu gelişmeler doğrultusunda eğitimden beklenen fonksiyonlar dört ana başlıkta toplanabilir:



- 1- Her çocuğun eğitim sistemine girmesinin ve gelişimini sürdürmesinin sağlanması,
- 2- Çocuğun okul vasıtasıyla toplumsallaşmasının sağlanması ve bu çerçevede eğitim demokrasi ilişkisinin kurulması,
- 3- Ekonominin iş gücü talebiyle eğitim sisteminin arzının uyumlu hale gelmesi,

- 4- Toplumda dikey hareketliliğin bir yolu olarak fırsat eşitliğini sağlayan bir kanal olarak çalışması.

Bu temel ihtiyaçlara cevap verecek çözümün ise “yapılandırmacı yaklaşım” olduğu belirtilmektedir (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006: 49).

Peki, “Nedir yapılandırmacılık?” Yapılandırmacılık, bireyin bilgiyi önceki bilgileri ile ilişkilendirerek kendisinin aktif olarak yapılandırmasıdır. Araştırıp, inceleyip, neyin nereden geldiğini bilip öğrencinin kendi öğrenmesini gerçekleştirmesi, oluşturmasıdır.

Kavram olarak yapılandırmacılık, öğrenme kuramı bakımından “insanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir yaklaşımın adı, felsefi bakımdan ise bilgi bilim (epistemoloji) ile ilgili bir kavramdır. Daha açık bir ifadeyle bilginin doğasını açıklama ile ilgilidir. Kavram daha da açılacak olursa, öğrenenlerin kendileri için bilgiyi yapılandırması düşüncesini ifade etmektedir. Çünkü her birey, öğrendiği sürece bireysel ve sosyal olarak anlam meydana getirmektedir (Arslan, 2007:46).

* Afyon Kocatepe Üni. Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl. Eğitim Prog. ve Öğr.

** Matematik Öğretmeni, Afyon Kocatepe Üni. Eğitim Bil. Böl. YL Öğrencisi

Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması olan yapılandırmacılıkta bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Önceden öğrenilmiş olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden, 2003:54-55).

Özet olarak yapılandırmacılık, kişinin bilgiyi, geçmişte yaşadıkları veya öğrendikleri ile harmanlayarak, bilgiyi içselleştirmesi, kendine özgü kılmasıdır. Hazır bilgiyi almak değildir. Ne olursa olsun kendine has bir şeyle imal etmektir. Örneğin iki testi alıp geliştirmek değil, onları tamamen kırıp, tuzla buz yapıp, yerine kendi yaptığı, özgün, orijinal bir testi koymaktır. Öğretmenin verdiği hazır bilgiyi, formülü, işlemi almaktan öte, formülün nereden nasıl geldiğini, işlemin niçin ve nasıl yapıldığını kendine göre içselleştirmektir. Başka soruda kendi bilgileri ile anlayarak işlemler dizisi oluşturabilmektir.

Yapılandırmacılık bilgiyi içselleştirmek, kendine özgü kılmak, yapılandırmak diyoruz da buradaki "bilgi" nedir, şimdi de onu açıklayalım.

- Bilgi; deneyim, gözlem ve mantıklı düşünme kümesinden oluşur. Kısaca bilgi öznelidir (Bağcı ve Kılıç, 2001).
- Bilgi dışsal, bağımsız ve nesnel bir gerçeklik değil eyleme dahil

olan bir süreci ifade eder. Anlamak, birlikte düşünmek ve etkinin eylemlerini göz önünde bulundurmaktır; anlayamamak da ortak eylemde bulunamamaktır (Bender, 2005 :15).

- Bilişin dışında var olan, bireyden bağımsız bir olgu değildir. Duruma özgü, bireysel anlamların görünümüdür. Bireylerin nesnel üzerindeki etkinlikleriyle oluşur. Sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşayabilirliğini değerlendirmekten doğar (Yurdakul, 2005).



- Von Glasersfeld (1995 ve 1996)'e göre; bilgi, nasıl tanımlanırsa tanımlansın aslında kişilerin kafalarında ve kişinin kendi deneyimlerine bağlı olarak bildiği şeylerin üzerinde şekillenir. Yapılandırmacı yaklaşım, dil öğrenenlerin kelimelerin, deyimlerin, cümlelerin ve metinlerin anlamlarını kişisel

olarak oluşturmaları gerektiğini iddia etmektedir (Arslan, 2007).

- Yapılandırmacılığa göre bilgi insanın kendisi için yararlı olan, kendisine göre kendisinin yapılandığı veya aklında olmasına rağmen yeri zamanı gelince kişinin eylemleri ile deneyimleri ile ortaya çıkan öznel kavramlar bütünüdür.

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN ÇEŞİTLERİ

Gün geçtikçe ilerleyen ve daha çok bilim adamının uğraşı alanına giren yapılandırmacılık 20. yüzyılda Jean Piaget, John Dewey, Vygotsky tarafından derinleştirilmiştir.

Yapılandırmacılık, Piaget'in öncülüğünü yaptığı "Bilişsel Yapılandırmacılık"; Vygotsky'nin öncülüğünü yaptığı "Sosyal Yapılandırmacılık" ve Von Glasersfeld'in öncülüğündeki "Radikal Yapılandırmacılık" olmak üzere üç ana grupta toplanabilir.

1. Bilişsel Yapılandırmacılık:

Piaget'e göre bilişsel gelişim, çevre ile etkileşimimiz sayesinde sürekli gelişen, değişen ve etkinliklerimize yön veren şemalar ya da zihinsel yapılar yoluyla ilerler.

Piaget, bilişsel gelişimin bireyin çevresiyle ilişkisinden doğduğunu ve bireyin kendisi tarafından aktif

olarak yapılandırıldığını savunup, bilginin, bütünlük bir şekilde bir insandan bir insana aktarılmadığını; insanların kendi bilgilerini ve kendi anlayışlarını kendilerinin yapılandırmaları gerektiğini belirtmiştir (Titiz, 2005: 17).

Piaget, öğrenme kavramını; özümseme, uyum ve bilişsel denge kavramları ile açıklamaktadır. Yeni bilgi bireyin önbilgileri ile çelişmiyorsa özümseme ve yeni bir bilişsel denge oluşur. Eğer yeni bilgi önbilgi ile çelişiyorsa; yeni bilgi var olan yapıya özümsemediği için dengesizlik yaşanır. Birey bu dengesizlikten kurtulmak için bir çaba içine girer ve bunun sonucunda yeni bir bilişsel yapı oluşturur.

Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramının Temel Kavramları:

Zekâ: Piaget'e göre zeka, bireyin çevreye uyum sağlamasıdır. Çevreye uyum olduğu için Piaget,



zekânın test maddeleriyle belirlenmesine karşındır. Kısaca zekice davranmak, organizmanın yaşamı için en uygun koşulları sağlamasıdır.

Şema: Şemayı bireyin dünyayı anlamak için geliştirdiği bir bilgisayar programı gibi düşünebiliriz. Çevresindeki problemleri anlama, çözmeye, yaşamını devam ettirebilmek için kullandığı yapılar olarak düşünülebilir. Şema yeni gelen bilginin yerleştirileceği bir çerçevedir. Bilişsel yapılar ya da şemalar yoluyla birey çevresine uyum sağlar ve çevreyi organize eder (Senemoğlu, 2001:39-46).

Birey dünyaya geldiğinde ilk şemaları, emme ve yakalama refleksleridir. Doğum anından itibaren bireyin gördüğü, öğrenmeye başladığı her şey ilk olarak bu şemalar vasıtasıyla kodlanmaya başlar. Bebeğe emme şeması olduğu için ilk zamanlarda eline aldığı her şeyi ağzına götürmeye ve emmeye çalışır. Ne olursa olsun, biberon da olsa, oyuncak da olsa, ebeveynin parmağı da olsa bebek ağzına götürür. Aklındaki şemaya oturtmaya çalışır. Oturtursa aynı bilgi devam eder. Oturtamazsa o zaman farklı öğrenmeler başlar.

Uyum: Yaşam boyunca devam eden uyum, fonksiyonel bir değişimdir. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yani tüm alanlarda sürekli olarak uyum sağlamak durumundayız. Uyumun özümleme ve düzenleme olmak üzere iki yönü vardır.

Özümleme: Bireyin, kendinde var olan bilişsel yapılarla çevresine uyumunu sağlayan bilişsel bir süreçtir. Karşılaşılan yeni bir olayı, fikri, objeyi, kendisinde daha önceden var olan bilişsel yapı içi-

ne alma sürecidir (Senemoğlu, 2001:39-46).

Bebeğin aklında emme şeması varken eline aldığı oyuncak ağzına götürmesi ve emmeye çalışması özümsemedir. Derslerde de öğrencilerimizin başlanılan yeni konuyu bir önceki konu gibi algılaması veya örneği bir önceki formülle çözmeye çalışması konuyu özümsemeye çalıştığını gösterir. Kısaca yeni gördüğü bilgiyi eski bilgiymiş gibi algılaması, eski şemaya yerleştirilmesi özümsemedir.

Mevcut şemayı yeni durumlara, objelere, olaylara göre yeniden biçimlendirme sürecine "düzenleme" (accomodation) adı verilmektedir. Her yaşantı özümleme ve düzenlemeyi kapsar. Eğer mevcut bilişsel yapılar, yeni durumlara cevap vermek için uygun ise özümleme yapılıır. Yeterli değil ise mevcut bilişsel yapılar yeniden düzenlenir. Bu yeniden düzenleme öğrenmeye eş değer görülmektedir (Senemoğlu, 2001 :39-46).

Özümseme yeni bilgi eski şemayla uyumsuz ise kişide dengesizlik olur ve eski şemayı kişinin değiştirmesi gerekir. Bu değiştirme sürecine uyumsuz, düzenleme denir. Öğrencilerimiz soruyu özümsemeye çalışıyor. Bakıyor ki eski formülle çözemiyor ve dengesizlik yaşıyor neden sonuç çıkmadı diye düşünürken yeni formülü öğrenip çözüncü yeni şema ile beraber uyumsuz, düzenleme yapılmış oluyor.

Dengeleme: Piaget'e göre, bilişsel gelişimi ilerleten güç, dengeleme kavramında yatmaktadır. Ona göre, tüm organizmalar, doğuştan, kendileri ve başkalarıyla uyumlu ilişkiler kurmalarını sağlayacak özelliklere sahiptirler. Yani

organizmanın tüm donanımı, en yüksek uyumu sağlamaya yöneliktir. Dengeleme de bu içsel eğilimi, yaşantularla organize edici bir süreçtir.

En üst düzeyde gelişim, özümleme ve düzenleme dinamik bir dengede olduğu zaman gerçekleşir. Etkili bir dengeleme ve ilerleme olması için, problem ve hâlihazırda bireyin sahip olduğu bilişsel yapılar arasındaki fark orta düzeyde olmalıdır. Bu nedenle bireyi öğrenmeye güdeleyebilmek için orta düzeyde bir belirsizlik, dengesizlik yaratmak gerekmektedir (Seneoğlu, 2001).

Piaget'in bilişsel yapılandırmacı görüşünün temelinde şema, özümleme, uyumsama ve dengeleme vardır. Öğrenme şemaların üzerine bina edilerek olmaktadır. Bireyin özümlediği bilgi, şemalarına uygunsuz öğrenme gerçekleşmez, birey sadece bildiğini tekrar etmiş olur. Öğrenme için bireyin dengesizlik yaşaması gereklidir. Birey dengesizlik yaşayacak ve merakla yeni bilgiyi öğrenmeye çalışacaktır. Bu merakla yeni şemalar oluşturularak yeni bilgiler öğrenilmiş olacaktır.

Bu yeni şemalar oluşturulurken çevrenin de etkisi çok büyüktür. Piaget bu çevreyi dikkate almamıştır. Bireyler toplumdan bağımsız olamayacakları için ne olursa olsun buldukları toplumdan etkilenip, o ortama göre yaşayıp, o ortama göre şemalar oluşturacaklardır. Bireyin ihtiyaçları neyse, insan o yönde ilerleyip o alanda şemalar oluşturacaktır. Vygotsky'in sosyal yapılandırmacı görüşü de Piaget'in sosyal çevreyi dikkate almamasından doğmuştur.

2. Sosyal Yapılandırıcılık:

Yapılandırmacı anlayışın önemli temsilcilerinden biri de Vygotsky'dir. Vygotsky öğrenmenin sadece kişinin kendisi tarafından yapılandırıldığına karşı çıkmış ve öğrenmenin hem bilişsel hem sosyal bir süreç olduğunu benimsemiştir. Öğrenmede ortamın, arkadaş çevresinin, öğretmenin önemine dikkat çekmiştir.

Vygotsky, araştırmalarında, şu anda "işbirliğine dayalı öğrenme" olarak bilinen çalışma sistemini kullanmıştır. Bu sistem içerisinde, her öğrenme grubunun, birbirleriyle işbirliği içinde olmalarını desteklemiştir. Öğrenenlerle yaptığı çalışmalarda; öğrenenlerin, küçük gruplar halinde çalışarak problemleri çözerken birbirleri ile yardımlaşmalarını; dolayısıyla problemin çözümünü hem daha kolay hem de daha çabuk gerçekleştirdiklerini gözlemlemiştir. Problem çözmeyi öğrenmenin, işaretleri ve sembolleri öğrenmede olduğu gibi, sosyal bağlam içerisinde meydana geldiğini belirtmiştir (Gredler, 2001:305; Henson, 2003: 5-12; Richardson, 1997: 7-8, Akt. Cırık, 2005).

Vygotsky, bireyin kendi başına yapabildiği, ilerleyebildiği bilişsel gelişim düzeyi ile, yardım alarak; bir annenin, babanın, arkadaşın veya öğretmenin yardımıyla oluşan bilişsel gelişim düzeyi arasındaki farkı Yakın Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development) olarak tanımlamıştır.

Vygotsky, bilişsel gelişimi üç temel kavramla açıklamaktadır:

1. İçselleştirme kavramı (The Concept of Internalization): Bireyin sosyal çevresinde bilgiyi özüm-

semesi anlamında kullanılır. Düşünebilme ile yapabilme arasındaki farkın ayırt edilebilmesidir.

2. Yakınsal gelişim Alanı (The Zone of Proximal Development): Bireyin sosyal çevresiyle etkileşim içerisinde olarak öğrenmeyi gerçekleştirdiği alandır. Bireyin kendi kendine erişeceği performans düzeyi ile uzman rehberliğinde erişeceği performansı arasındaki farklılık olarak da tanımlanabilir.

3. Destekleyici (Scaffolding): Bireye çevresinden veya öğretmeninden ortam aracılığıyla sağlanan yardımdır. (Yurdakul, 2005: 45).

Vygotsky'in sosyal yapılandırıcılığında bireyin gelişiminde çevre ve çevreyle etkileşim ön plandadır. Öğrenmeye yön verecek olan çevredir. Birey çevresinden etkilenip, çevresinde yaşananları içselleştirir. Kendine uygun olanları yapılandırır. Sonrasında örnek aldığı kişinin yakınsal gelişim alanına girerek o gibi olmaya çalışarak kendisini geliştirir. Ki yaşamda kullandığımız görgü kuralları genelde bu şekilde sosyal olarak yapılandırılır. Bunun yanında bireyin arkadaşları derslere ilgililerse öğrenci de ders yönü ile biraz daha gelişir, derse karşı ilgisi artar. Anlayamadığı, yapılandıramadığı bilgileri arkadaşları yardımıyla daha rahat yapılandırır. Birey bu şekilde tek başına sınırlı bilgi yapılandırırken çevre ile etkileşerek kapasitesini artırıp daha çok bilgi yapılandırabilmektedir.

3. Radikal Yapılandırıcılık:

Ernst Von Glasersfeld radikal yapılandırıcılığın en önemli temsilcisidir. Radikal yapılandır-

macılık, bilginin aktif bir şekilde birey tarafından oluşturulduğu görüşünü vurgular. Bu yönüyle bilişsel yapılandırmacılığa benzer. Ama bilişsel yapılandırmacılığa göre daha ileri gitmiş, yapılandırma işinde söz sahibini tamamen birey yapmıştır. Nesnel gerçekliğin varlığı veya yokluğunu tartışıp, tek gerçeğin öznel gerçeklik olduğunu savunmuştur.

Von Glasersfeld'e göre yapılandırıcılık davranışçılığın zıttı olarak tamamen farklı bir zemine dayanır. Öğretimde davranış ve becerilerden çok bilişsel gelişim ve derin anlamaya odaklanır. Basamaklar olgunlaşmanın bir sonucu olmaktan çok etkin bir öğrencinin organizasyonunun tekrar oluşumudur (Fosnot, C., 2007).

Von Glasersfeld'e göre, bilginin nasıl tanımlandığı önemli değildir. Bilgi, insanın beyninin içindekidir. Bu nedenle, bireyin düşüncü biçiminin alternatifi yoktur. Bir başka deyişle, bilginin yapılandırılması öznel ve kişiye göre değişkenlik gösterir. Von Glasersfeld, insanın kendi deneyimlerine bağlı olarak nasıl bildiğini ve yaşadığımız dünya içerisinde oluşturduğumuz deneyimlerden ne anladığımızı sorgulamıştır. Ona göre; deneyim, pek çok türe ayrılabilir. Bunlardan bazıları, şeyler (things), kendileri (self) ve diğerleridir (others). Tüm deneyim türleri, temelde öznel. Kişisel deneyimler de kişilere özgüdür (Von Glasersfeld, 1995:1, Akt. Cırık, 2005).

Bu düşünceden hareketle radikal oluşturmacılık da, bireye bilgi transferi yapılması yerine; bireyin, öznel deneyimleri yoluyla bilgiyi tamamen kendisinin yapılandır-

ması gerektiği görüşünü savunmaktadır.

Von Glasersfeld, eğitim kavramı ile oluşturmacılığı birleştirmek için, iletişimin önemini vurgulamıştır. Öğretmenlerin düşüncelerinin ve bilgilerinin, kelimeler şeklinde paketlere sarılıp, alıcı olan öğrenenlere gönderilmesi yerine; öğrenenlerin, bu düşünceleri ve bilgileri, kendilerinin yaratması için yönlendirilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Öğrenenlerin, öğrenme süreçlerini sorgulayarak işe başlayabileceklerini; bunun da kendini düzenlemeye, özerklik duygusuna ve etkin öğrenme sürecinin başlamasına neden olabileceğini vurgulamaktadır (Can, 2004).

Özetle; Von Glasersfeld'in öncülük ettiği radikal oluşturmacılık ile Piaget'nin öncülük ettiği bilişsel oluşturmacılık arasında, büyük farklılık görülmemektedir. Von Glasersfeld ortaya koyduğu görüşlerle, bilişsel oluşturmacılığı geliştirmeye çalışmaktadır.

Bilişsel oluşturmacılığı geliştirirken bireyin tamamen aktif olmasını öngörmektedir. Bireye hazır bilgi sunulmasına, ezber eğitime tamamen karşıdır. Dışsal gerçekliğin varlığını kabul etmeyip, sübjektif, kişinin kendine göre olan gerçekliğin varlığını kabul etmektedir. Onun için de birey, kendini özerk olarak planlayıp aktif şekilde bilgiyi yapılandırmalıdır.

Kaynakça

- Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (4. Basım) İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*

Dergisi, cilt: 40, sayı: 1, 41-61 http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfiler/2007_1/041-061.pdf Erişim tarihi:12.12.2009

- Bağcı-Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 1. 9-22.
- Bender, T. (2005). John Dewey'in Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, Cilt 6, Sayı 1. <http://www.kefad.gazi.edu.tr/2005.1/13-19.pdf.pdf> Erişim tarihi:12.12.2009
- Can, T. (2004). "Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım". *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Üniversitesi.
- Cırık, İ. (2005). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Güzel Yurdumuz Türkiye" Ünitesi İçin Sosyo-Kültürel Oluşturmacı Ve Geleneksel Öğrenme Ortamının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına, öğrenme kalıcılığına ve Görüşlerine Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü http://www.sevalfer.com/files/MTez_IlkerCirik.pdf Erişim tarihi:12.12.2009
- Çınar, O. Teyfur, E., Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve yöneticilerinin Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri (Ağrı ili örneği), *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 7 Sayı:11 Bahar s. 47-64 <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/dergi/ocinar.pdf> Erişim tarihi:12.12.2009
- Fosnot, C. (2007). Çev: Durmuş S., *Oluşturmacılık Teori, Perspektif ve Uygulama*, Ankara, Nobel Yayıncılık
- Köseoğlu, F., Kavak, N. (2001). Fen Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşım, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 21, Sayı 1 139-148
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Titiz, O. (2005). *Yeni Öğretim Sistemi*. İstanbul: Zambak Yayınları
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim (Kuramdan uygulamaya)*, 39-46,
- Yurdakul, B. (2005). "Yapılandırıcılık (Constructivism)". *Eğitimde Yeni Yönelimler (Ed.Demirel, Özcan)* Sayfa: 39-65, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yapılandırmacı Sınıf Atmosferi

Mehmet YAPICI*

Giriş

Öğrenen bireylerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir modele dönüşmüştür. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması (güncellenmesi) önemlidir. Öğrenen bireyin aktif olduğu yapılandırmacı öğrenmede; okumak ve dinlemek yerine tartışma, düşünceleri gerekçeleri ile savunma, varsayımlarda bulunma, sorgulama ve üretilen düşünceleri paylaşma gibi öğrenme sürecine aktif katılım yoluyla öğrenme gerçekleşir. Bireylerin etkileşimine önem verilir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi almak yerine, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999).

Yapılandırmacılık, tek bir öğrenme modeli değil, bireyi merkeze alan, bilgi üretmeye dönük, paylaşımcı ve etkileşimli “**eklektik**” bir modeldir. Dolayısıyla, örneğin sadece tümevarım yöntemini kullanan bir model değil, nerede tümevarım nerede tümdengelim kullanacağına karar vermeyi, öğretmen rehberliğinde öğrenciye bırakan esnek bir modeldir. Bu modelin belirli yöntem ve stratejiler ile standartlaştırılması onun ruhuna aykırı bir durumdur. Örneğin yapılandırmacı öğretimde öğretmen sunumlarının ortadan kalktığı görüşü yanlış ve tehlikelidir. Öğretmen gerektiği yerde gerektiği kadar sunum yapmaya elbette ki devam edebilir. Yapılan-

dırmacılık, “bireyin kendi kendine öğrenmesi” değil, “bireyin öğretmen rehberliğinde kendi kendine öğrenmesidir”. Dolayısı ile öğretmenin rol ve sorumlulukları azalmamış aksine artmıştır. Örneğin, performans ödevlerini ya da etkinlikleri gruplara paylaştırıp evde yapılmasını öneren bir öğretmen “yapılandırmacı öğretmen” olamamış demektir. Yapılandırmacılık, okulda ve sınıfta, öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilebilecek “eklektik” bir modeldir (Yapıcı, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı öğretim programlarının, genel olarak bakıldığında şu özellikleri hemen göze çarpmaktadır:

- Öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” rolleri yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2005).
- Yeni programla birlikte, davranışçı öğrenme anlayışından yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin kendi deneyimleri ve

düşünmesi sonucunda, kendi bilgi ve beceri ve yeterliliklerini oluşturduğu bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda birey, öğrenme sürecine aktif olarak katılır, sorgular, araştırır ve elde edeceği bilgileri geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirerek, kendine özgü yapı kazandırır (Shunk, 1996; Titiz, 2005).

- Bilgi, beceri ve yeterlilikler bilimsel bilgiyi merkeze alarak değil, öğrencinin aktif olduğu etkinlikler yolu ile gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle de, programdaki bilgi yükü azaltılarak, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal yaş özelliklerine uygun hale getirilmektedir (Yapıcı, 2007).
- Yeni programda, öğretim yöntemlerinin çeşitliliği artırılarak, ölçme değerlendirme ürün değerlendirmeden çıkarılarak, süreç değerlendirmeye dönüştürülmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde yapılan her türlü eğitimsel etkinlikler; öğretmen tarafından bazen de öğrencinin kendisi tarafından değerlendirilerek yapılandırmacı ölçme değerlendirme gerçekleştirilmektedir (Blenkin Ve Kelly, 1992; Pilcher, 2001).

Yapılandırmacı model ile ilgili olarak yapılan araştırmalar tarandığında, öğrenme-öğretme süreçlerinin bütün boyutlarının çalışıldığı görülmekle birlikte sınıf atmosferi ile ilgili yeterli çalışma olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada; yapılandırmacı

* Afyon Kocatepe Üniversitesi

okulda yapılandırmacı öğretmen ve öğrenciden oluşan sınıf atmosferinin nasıl oluştuğu ve nasıl oluşturulması gerektiği kuramsal olarak betimlenmeye çalışılacaktır.

Sınıf Atmosferi

Sınıf atmosferi (iklimi), adına sınıf denilen fiziki mekanda, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan sosyal bir ortamdır. Bu sosyal ortam, neşeli, kaygı verici, demokratik, otoriter, özgürleyici, gürültülü, sakin... vb. sıfatlarla betimlenebilir. Bu nedenle, sınıf atmosferini betimlerken, atmosferin niceliğinden çok niteliğinin önemsenmesi gerekir. Bu şu demektir; nitelikli bir sınıf atmosferi, kendini gerçekleştirme başarısını, sosyal ve akademik başarıyı sağlayan, içinde bulunan bireylerin istikrarlı olarak mutlu olmasını sağlayan sosyal ortamdır. Yukarıda geçen mutlu olma tutumu, bireylerin sınıfta bulunmayı içsel olarak kabullenmeleri anlamında düşünülmelidir. Yani, birey, içinde bulunduğu sınıfa karşı bir aitlik kazanmışsa, bu sınıfta mutlu olarak kabul edilebilir. Bu sınıftaki atmosfer de olumlu sınıf atmosferi demektir. Bu andan itibaren bu olumlu sınıf atmosferi "yapılandırmacı sınıf atmosferi" (YSA) olarak betimlenecektir.

Sınıf atmosferi; sınıftaki bireylerin yaşadığı değer ve normlar olarak ifade edilebilir. Bir insan için kişilik ne ise, sınıf için de atmosfer (iklim) odur. Yapılan araştırmalar, sınıf atmosferinin öğrenci başarısını olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Ekinci, 2000; Uslu, 2002). Öğrenme sadece bilgileri üst üste almak değildir. Birey yeni bilgiyi aldığı anda eski bilgilerle ilişkilendirerek ve yenisinden düzenleyerek öğrenir. Öğrenci sınıfta sadece öğretmeninden

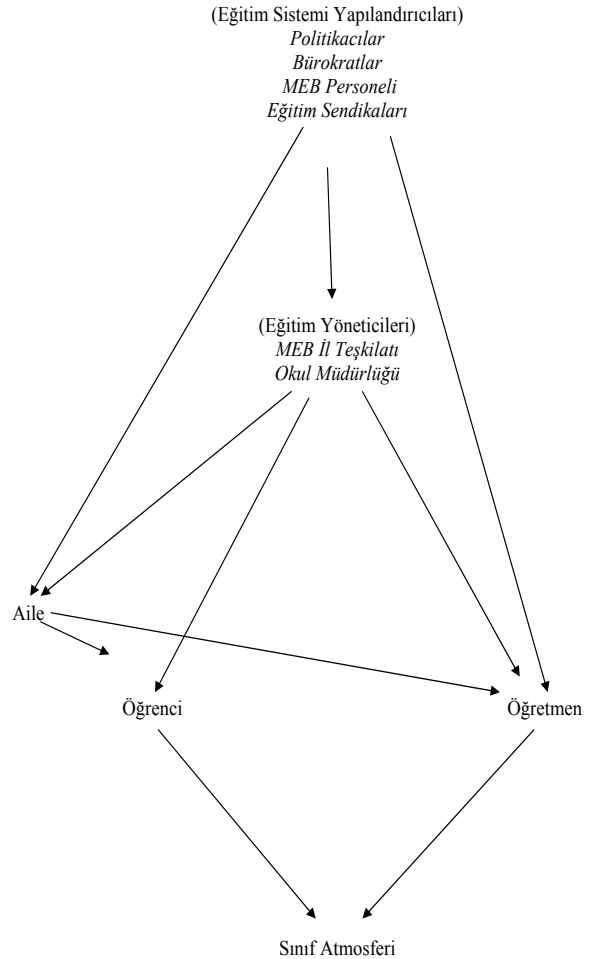
değil arkadaşlarından da etkilenir. Bu durumda öğrenci bu atmosferden soyutlanamaz. Öğrenme sürecinde sınıfta olumsuz bir atmosfer oluşmuşsa bireyden öğrenmesi beklenemez. Yani sınıf atmosferinin öğrenmeyi, eğitime, okula ve yaşama bakışımızı etkilediği ileri sürülebilir. Yapılan araştırmalar sağlıklı iletişimin sağlandığı, işbirliğinin yapıldığı, düşünceliğin öne çıktığı, başarının desteklendiği ve ödüllendirildiği ortamlardaki öğrencilerin; katı kuralların olduğu, soğuk, başarının fark edilmediği ortamlardaki öğrencilere nazaran daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmaktadır (Şeker, 2000; Uslu, 2002). Olumlu sınıf atmosferi yaratılmasının öğrencilerin devamsızlığını azalttığı, sorun çıkarma olasılığını azalttığı ve okula bağlılığı artırdığı ileri sürülmektedir (Özden, 2005).

Bu durumda, sınıflarda oluşturulması gereken atmosfer YSA olmalıdır yani olumlu sınıf atmosferi; bu atmosferi yaratacak olan da yapılandırmacı öğretmendir. Yapılandırmacı öğretmen; yapılandırmacı anlayışa inanmış ve bunun için kendini geliştirme sorumluluğuna sahip olan kişidir. Bu anlayışla sınıfına giden öğretmen, sınıfında yapılandırmacı anlayış ve atmosferi yaratabilen öğretmendir.

Yapılandırmacı öğretmenin, YSA'yı nasıl oluşturacağını tartışmadan önce, sınıf atmosferini et-

kileyen ön koşulları analiz etmek yararlı olabilir. Aşağıda yer alan şekilde, sınıf atmosferinin oluşumunu etkileyen ön koşullar betimlenmektedir.

Sınıf Atmosferini Oluşturan Ön Koşullar



Şekilden de anlaşıldığı gibi sınıf atmosferi sadece öğretmen ve öğrenci etkileşimi ile oluşan bağımsız bir sosyal ortam değildir. Sınıf atmosferinin oluşma aşamasına kadar bir çok görünmeyen değişken, sınıf atmosferinin nasıl oluşacağını belirleyen güçlü ön koşullar içermektedir. Şimdi bu ön koşulları tek tek ele alarak sınıf atmosferi üstündeki etkisini analiz etmeye çalışalım.

Eğitim Sistemi Yapılandırıcıları:
Eğitim sistemi üzerinde karar alma

ve uygulama hakkına sahip olan ana faktör olarak düşünülebilir. Eğitim sistemi yapılandırıcılarının eğitim sistemine bakış açısı, eğitim felsefeleri, yeterlilik düzeyleri, bir bütün olarak eğitim sisteminin işleminde çok önemli bir aktör olarak göze çarpmaktadır. Eğitim sistemi yapılandırıcılarının demokratik ve katılımcı bir anlayışa sahip olup olmamalarının, o eğitim sisteminde uygulanan model ne olursa olsun, sistemin demokratik ve katılımcı olup olmadığını belirlediği ileri sürülebilir. Yapılandırmacı modele inanan eğitim sistemi yapılandırıcılarının demokratik düşünen, katılımı ve paylaşmayı önemseyen, uzlaşmacı ve adil bir yönetim anlayışına sahip olması gerekir. Aksi takdirde, yapılandırmacı model bir isim ve etiket olmaktan öteye gidemeyebilir.

Eğitim Yöneticileri: Eğitim sistemi içinde, eğitim sistemi yapılandırıcıları tarafından belirlenen eğitim yöneticileri (il milli eğitim teşkilatı ve okul yönetimi), somut olarak öğretmen ve öğrenci üzerinde son derece etkili bir aktördür. Eğitim yöneticilerinin, demokratik bir şekilde belirlenmesi ve görevlendirilmesi, yeterlilik, uzmanlık ve deneyimin herkes tarafından tartışmaya açık olmayacak şekilde kabul edilmesi, eğitim sisteminin icrasındaki en önemli etkidir. Yapılandırmacı modelde, yapılandırmacı yönetimi de geçilmesi gerektiği ileri sürülebilir. Demokratik ve katılımcı olmayan, yönetimi paylaşmayan eğitim yöneticilerinin, uygulanan modelin adı ne olursa olsun eğitim sistemine gereken katkıyı sağlayamayacakları ileri sürülebilir.

Aile: Aile, ait olduğu kültürün özellikleri, anne-babanın eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, aile üyelerinin çocuğa verdiği değer, çocukla ilgilenme düzeyleri, ailedeki çocuk sayısı,

eğitime verdiği önem gibi birçok faktör çocuğun okuldaki davranışlarını (ve tutumlarını) etkileyebilmektedir (Erden, 2008). Birçok açıdan önemsiz gibi görünse de, öğrencilerin ilk sosyalleşme ve kişilik gelişimini geçirdikleri yer olarak, aile, sınıf atmosferinin nasıl oluştuğu üzerinde çok önemli bir aktördür. Sorumluluk, paylaşma, kendini ifade etme, demokratik değerleri içselleştirme gibi son derece temel kişilik özelliklerinin 0-6 yaş arasında ailede kazanıldığı düşünüldüğünde, ailenin sınıf atmosferi üzerindeki etkisinin de açıkça ortaya çıktığı söylenebilir. Çünkü öğrenciler, ailede kazanmış oldukları temel kişilik özelliklerini sınıfa taşıyacaklar ve sınıf atmosferinin oluşmasında belirleyici etkiler ortaya çıkabilecektir.



Öğrenci: İçinde yaşadığı sosyo-kültürel ve politik çevrenin değerleri ile okula gelen, kendine has bireysel farklılıklara sahip olan öğrenci, sınıf atmosferinin oluşmasında etkileyen ve etkilenen olarak önemli bir aktördür. Çoğunlukla öğrencinin sınıf atmosferine etkisi sahip olduğu kişilik özellikleri ile ilintilidir. Bu nedenle, sorunlu aile ve öğrencilerin belirlenerek "önlüleyici rehberlik" hizmetlerinden yararlandırılması, sınıf atmosferi üzerinde önemli bir etken olarak göze çarpmaktadır.

Öğretmen: Sınıf atmosferinin belirlenmesinde bir açıdan bakıldığında baş aktör olarak görünen, bir açıdan bakıldığında ise figüran

gibi duran, etkisiz bir aktör olarak değerlendirilebilir. Her iki açıdan da analiz etmeye çalışalım:

Öğretmen baş aktördür. Çünkü; eğitim sisteminde uygulanan model ne olursa olsun, eğitim sistemi yapılandırıcıları ve yöneticileri ne düşünürse düşünsün, bir anlamda kapalı bir kutu olan sınıfta, kişilik özellikleri ile sınıf atmosferini elinde tutma gücüne sahip olan tek kişi olabilir. Bu yönü ile demokratik ve katılımcı, insana değer veren kişilik özellikleri olumlu sınıf atmosferi yaratabileceği gibi, otoriter anti-demokratik kişilik özellikleri ile olumsuz bir sınıf atmosferi de yaratabilir.

Öğretmen önemsiz bir figüran gibi, eğitim sistemi yapılandırıcılarından öğrenciye kadar etki altında kalan, kendine has, bilimsel nitelik ve yeterliliklerden yoksun, sınıf atmosferi içinde başıboş, ilkesiz bir tutum ve davranış da sergileyebilir. Belki bu sınıf atmosferi; yerine göre, yüzeysel olarak bakıldığında, hoşça vakit geçirilen eğlenceli bir yer bile olabilir. Ama unutulmamalıdır ki, bu tür bir sınıf atmosferi akademik, sosyal ve kendini gerçekleştirme başarısından uzak olabilecektir.

Genel hatları ile bir sınıf atmosferini oluşturan ön koşulları betimledikten sonra, yapılandırmacı bir sınıf atmosferi nasıl oluşturulabilir sorusuna cevap arayabiliriz.

Yapılandırmacı Sınıf Atmosferi

Yapılandırmacı sınıf atmosferi için ön koşullar:

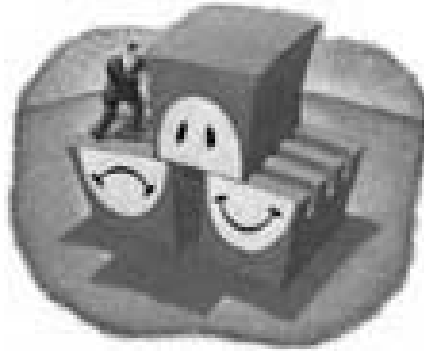
1. Eğitim sistemi yapılandırıcılarının eğitim sisteminin ruhunu oluştururken; demokratik, bilimsel, katılımcı ve paylaşımcı bir anlayışı egemen kilmaları gerekir.

2. Eğitim sisteminde yer alan yöneticilerin demokratik ve şeffaf, ölçütleri önceden belirlenmiş ve kamuya açık, liyakat ve hakkaniyet ölçütlerine göre belirli süreler için belirlenmesi gerekir.
3. Okulların alt yapı (kalabalık olmayan sınıflar, teknoloji ile desteklenmiş sınıflar, bilgiye ulaşma araçları ile okulun donatılması, yaşanabilir bir fiziksel çevre, kültürel, sportif ve sanatsal etkinlik alanları) sorunlarının çözülmüş olması gerekir.
4. Sınıfların teknolojik sınıflara dönüştürülmüş olması ve çağdaş bir öğrenci mevcudu ile oluşturulması gerekir. Teknolojik sınıf, bilişim teknolojileri ile desteklenmiş sınıftır.
5. Öğretmenlerin, ilkeleri ve standartları belirlenmiş bir öğretmen yetiştirme sisteminde yetiştirilmiş olması gerekir.
6. Öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi, ekonomik olarak çağdaş dünya standartlarında bir refah düzeyine ulaştırılması gerekir.
7. Öğretmen istihdam ve değerlendirilmesinde performans kriterlerinin geliştirilmesi gerekir.
8. Okul aile işbirliğinden, öğretmen-aile işbirliğine geçiş sağlanmalıdır.
9. Etkili ve önleyici rehberlik sisteminin her okulda kurulmuş olması gerekir.

Yukarıda betimlenen ön koşullar sağlandığı takdirde YSA bir sonuç olarak ortaya çıkacaktır. Buna rağmen koşulların yeterince sağlanmadığı düşünüldüğünde (ülkemizde mevcut durum ne yazık ki bunu göstermektedir) YSA nasıl sağlanır sorusuna bir öğretmen şu

şekilde cevap verebiliyorsa, YSA oluşturulmuş olabilir.

1. Öğrenci bir insandır ve önkoşulsuz olarak değerli, eşsiz bir varlıktır.
2. Öğretmen sınıfa her girişinde kendisini şu şekilde telkin etmelidir; “ben onları karşılıksız sevebilirim, onlar da benden almaya ve öğrenmeye açık olacaklardır”, “öğrencilerimin her biri farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerden gelen, öğrenme hızları, kapasiteleri farklı ama öğrenmeye açık insanlardır”, “ben onları dinlersem, onlar da beni dinleyeceklerdir”, “benim özel, ekonomik ve sosyal birçok sorunum olabilir ama bu sorunlarımın sorumlusu öğrencilerim değil, şimdi sınıfıma gitmeli ve elimden gelenin en iyisini yapmalıyım”,



3. Öğrenci sınıfta pasif tutulmamalı, öğretmenin rehberliğinde aktif hale getirilmelidir. Yani YSA için öğrenci merkezli bir anlayış egemen olmalıdır.
4. Öğrenciye sınıfta, eşyalara karşı, arkadaşlarına karşı, sorumluluk hissetmesini sağlamak için, öğretmen onlara karşı duyduğu sorumluluğu sözle değil yaşantı ile hissettirmelidir. Örneğin, yere düşen bir çöpü usulca kaldırıp

çöpe atabilmeli, burnu akan bir öğrencinin burnunu; söyleme dökmeden, dersini bölmeden silebilmeli, yersiz ve nedensiz öğrencilerine sevgi sözleri söyleyebilmelidir.

5. Öğrenilecek olanı nasıl eğlenceli hale getirebilirim diye sürekli düşünmeli ve zaman zaman da öğrencilerinden bu konuda öneriler istemelidir.
6. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ayırt etmeli, ilgi ve ihtiyaçlarını önceden belirlemelidir.
7. Ders başlamadan, öğrencilerini içtenlikle selamlamalı, onlara isimleri hitap etmelidir.
8. Ders içinde her doğru ya da eksiğe dönüt (geri bildirim) vermeli, öğrencilerin görüşlerini yargılamamalıdır.
9. Sınıf içi iletişim sorunlarını görmezden gelmemeli, nedenlerini araştırarak öğrencilerle birlikte çözüm üretmelidir.
10. Ölçme-değerlendirmede şeffaf olmalıdır. Başından sonuna kadar öğrenciyi ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin bilgilendirmelidir. Bu sınıfa da yansıyan güçlü bir güven duygusu yaratmak için çok gereklidir.
11. Çok ayrıntıya girmeden zaman zaman kendi sorunları da olduğunu öğrenciye anlatmalıdır ki, öğrenci onun bir makine olmadığını anlayabilsin, empati kurabilsin.
12. Dersi ne olursa olsun, içeriğini öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal düzeyine uygun cümle ve sunumlarla desteklemelidir.
13. Öğrencilerini akademik başarılarına göre kategorilere ayırmamalıdır.

14. Psikolojik veya fiziksel her türlü şiddetten uzak durmalı, ima da dahi bulunmamalıdır.
15. Herkesin uygun fırsatlar verildiğinde öğrenebileceğini öğretmenlik felsefesi haline getirmelidir.
16. Öğrenci başarısızlığının öğretmenin başarısızlığı olduğunu kabullenmelidir.
17. Sınıfta yöneten değil, rehberlik eden bir koordinatör olduğunu düşünmelidir.
18. Görgü ve nezaket kurallarına uymayı bir yaşam felsefesi haline getirmelidir.
19. Sınıf içi sorunlarda, suç ve suçluyu arayan bir hukuk adamı gibi değil, sorunun nasıl neden ortaya çıktığını betimlemede rehberlik ederek, sorunların çözümünü öğrencilerine yaptırarak bir anlayışa sahip olmalıdır.
20. “Herkes hata yapabilir, önemli olan hatanın neden ve nasıl yapıldığını anlayarak onu bir daha tekrarlamamaktır” anlayışına sahip olmalıdır.
21. Bilişim teknolojilerinden haberdar olmalı ve sınıfta bilişim teknolojilerini kullanabilmelidir.

Sonuç

Sanayi devrimi ile birlikte, kırsal yaşamın kentsel yaşama dönüşümü başlamış ve bu dönüşüm eğitimin giderek daha vazgeçilmez olmasına neden olmuştur. Başlangıçta okuma-yazma yeterliliği ile başlayan eğitim ihtiyacı, teknoloji, bilim ve refah düzeyindeki artışla birlikte giderek uzamış ve bugün üniversite eğitiminin zorunlu hale gelebilmesini tartışacağımız bir olgunluğa erişmiştir. Bu bağlamda, eğitim hep “nasıl daha iyi ve uyumlu, uzman ve üretken” birey-

ler yetiştirebiliriz sorusunun cevabını bulabilmek için uğraşmıştır.

Demokratik sistemlerin yaygınlaşması, insana verilen değer, dolayısı ile de eğitime verilen değer daha çok artması ile sonuçlanmıştır. İnsana verilen değer, onun ne kadar kaliteli ve nitelikli bir eğitimle donatıldığı ile ilişkilidir. Öğrenenin zeki ve yetenekli, öğrenemeyenin ise geri zekalı ve yeteneksiz olduğu eğitimsel anlayıştan, fırsat ve uygun uyarıcılar sağlandığında herkesin her şeyi öğrenebileceği bir eğitimsel anlayışa dönüşüm yaşanmıştır. Bütün bu süreç, çeşitli eğitim modellerinin denenmesi ve en iyi eğitimin modelinin kurgulanması arayışıdır. Bugün geldiğimiz noktada, kitlesel olarak, en iyinin “yapılandırma modeli” olduğu görüşü giderek ağırlık kazanmaktadır. Yapılandırma modeli için; bireysel farklılıkları gözetecek en iyi kitlesel eğitim modeli denilebilir.

Yapılandırma modelinin gerçekten de en iyi model olup olmadığı kuşkusuz hep tartışılacak olsa da, modelin hedeflediği insan tipi (düşünen, sorgulayan, anlamlandıran, bilgi ve teknoloji üreten) her toplumun istediği ideal insan tipini temsil etmektedir. Bu insan tipinin oluşmasındaki en büyük rollerden biri, öğretmen ve onun icra ettiği öğretmenlik yaşantısıyla sıkı sıkıya ilişkili görünmektedir. Bu yaşantıların test edileceği yaşam alanı ise, hiç kuşkusuz sınıftır. Sınıf, yapılandırma modelinin kurgulandığı uygulamaya aktarıldığı ve uygulama başarısının modelin başarısı ile kıyaslanabileceği, ürünün gözlemlenebileceği sosyal yaşam alanıdır. Bu yaşam alanı YSA ile donatılmış olmalıdır. Bunun için gerekli şartlar (demokratik ve katılımcı yönetim, sorgulayan ve anlamlandıran bilimsel bir zihniyet, uygun fiziksel alt yapı) sağlandığı

ğında, modelin de başarıya ulaşma şansı olabilir.

Yapılandırma modelinin öğretmeni, yapılandırma anlayışına inanmış ve bunun için kendini geliştirme sorumluluğuna sahip olan kişidir. Bu anlayışla sınıfa giden öğretmen, sınıfta yapılandırma anlayış ve atmosferi yaratabilen öğretmendir.

Kaynakça

- Blenkin G.M. ve A. Kelly (1992). **Assessment in Early Childhood Education**. Great Britain: Edmissly Press.
- Eğitim Reformu Girişimi (2005). “Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu”, <http://www.erg.sabanciuniv.edu/>, 18.11.2009.
- Ekinci, S. (1999), “Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Beklenti Ve Algularıyla Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. (2008). **Sınıf Yönetimi**, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Özden, Y. (2005), “Sınıf İçinde Öğrenme-Öğretme Ortamının Düzenlenmesi”, (Editör: E. Karip), **Sınıf Yönetimi**, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Perkins, D. N. (1999). “The Many Faces of Constructivism”, **Educational Leadership**, November 199, 6-11.
- Pilcher, J. K. (2001). **The standards and integrating instructional and assessment practices**, ERIC ED 451 190.
- Shunk, D. H. (1996). **Learning Theories: An Educational Perspective**, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Şeker, A. (2000), “Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Titiz, O. (2005). **Yeni Öğretim Sistemi**, İstanbul: Zambak Yayınları.
- Uslu, A. (2002), “Yüzyüncü Yıl Üniversitesinde Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi” **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yapıcı, M. (2007). “Yapılandırıcılık ve Sınıf”, **İlköğretmen Eğitimci Dergisi**, Sayı: 8, Nisan 2007, s.: 40-41.

Yapılandırmacı Yaklaşımda Eğitim ve Sınıf Yönetimi

Cihad ŞENTÜRK*

Gökhan BAŞ**

Küreselleşme ve bilgi toplumunun, dinamik ve halen devam eden oluşumlar olduğu dikkate alındığında eğitim, eğitilmiş insan, öğrenme, okul, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci gibi kavramların yeniden tartışılması gerekmektedir (Özden, 2000: 17). Yeni dönemde eğitimde beceri düzeyinin yükselmesi, bireyin kendini yetiştirme, geliştirme ve bireysel yeteneklerini sonuna kadar kullanması ön plana çıkacaktır. Bireyin bilgiye odaklı bir yaşamı öğrenme, analitik düşünme, sentez yapabilme, sorunları çözme ve etkili iletişim kurma gibi becerilere sahip olması beklenmektedir.

Günümüzde her şeyi bilen bireyler yerine, bilgiye ulaşma yollarını bilen, seçici davranan ve elde ettiği bilgilerden yeni bilgilere ulaşabilen bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır (Numanoğlu, 1999). Çünkü hızla çoğalan bilgi karşısında her şeyi bilmek artık önemini yitirmiştir. Bilgi çağı ola-

rak adlandırılan günümüzde bilgiye sahip olmaktan ziyade mevcut bilgilerden yeni bilgiler ortaya koyabilmek önem kazanmıştır. O halde çocuklarımız her türlü bilginin yüklendiği bellek olarak görülmemelidir. Bu da yapılandırmacı yaklaşımla mümkündür (Şentürk, 2009).

Yapılandırmacı Kuramda Öğrenme-Öğretme Süreci

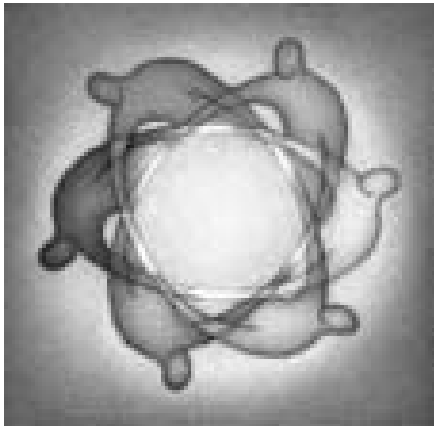
A) Hedefler: Yapılandırmacı kurama göre oluşturulan hedefler, bireyin ön bilgilerinden hareketle yeni bilgi ve bulgulara ulaşabilecek nitelikte hazırlanmalıdır. Hedefler, bireye doğrudan bilgi verici nitelikte olmamalı, bireyi araştırmaya, incelemeye, keşfetmeye, sorgulamaya, deney yapmaya, sınamaya, fikir yürütmeye, mantıksal çıkarımlarda bulunmaya sevk etmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hedefler, öğrencilerin önceden belirlenmiş belli bir kalıba göre şekillenen bilgilere ulaşmalarına yardımcı olmak yerine, öğrencilerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırılmaları için fırsatlar oluşturmalarına rehberlik etmelidir (Erdem, 2001). Bu anlamda yapılandırmacı kuramda, önceden belirlenen kesin hedefler yerine, bireylerin önceki yaşantılarına, öğrencilerin gelişimsel ve bilişsel özelliklerine uygun genel hedefler belirlenmektedir (Ülgen, 1994; Şahin, 2007).

Hedefler, okul dışında kullanılacak bilgi, beceri ve değerleri içermelidir. Bu yaklaşımda hedefler, öğrencinin gerçek yaşamda kullanılabileceği yetenek ve kabiliyetlere odaklanmalıdır.

B) İçerik: Yapılandırmacı yaklaşımda içerik, öğrenciye doğrudan bilgi vermek yerine, öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayıcı ipuçları verecek şekilde düzenlenmektedir. Örneğin, yeni ilköğretim Türkçe programında dilbilgisi kuralları doğrudan öğrenciye aktarılmamakta, öğrencilerin bu kurallara çeşitli yollarla kendilerinin ulaşması sağlanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda içerik probleme dayalı olarak düzenlenmelidir. İçerik, öğrencide bilişsel ve zihinsel çelişkiler oluşturmalı ve bu çelişkiler öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, keşfetmeye sevk etmeli; bunun sonucunda da öğrenci bilgiyi anlamlandırarak yeni bilgilere ulaşmalıdır.

C) Öğrenme Yaşantıları: Program geliştirme sürecinde, yapılandırmacı tasarımcılar, öğretmeden çok öğrenme ortamlarını tasarlamaya odaklandıklarından, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine daha fazla önem verirler. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli bir eğitim ortamı düzenlemeyi hedefler. Öğrenci, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmalı ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü ise, öğrenci-



* Sınıf Öğretmeni, Niğde Üniv. Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi
** İngilizce Öğretmeni, Selçuk Üniv. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

nin öğrenmesini kolaylaştıran bir rehber, bir yardımcı veya kılavuz olmaktır (Hoagland, 2000; Rita, 2002). Bu yaklaşıma göre, bilginin zihinde yapılandırılmasının farkına varılacak ve nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak öğrenme, öğretme yaşantıları düzenlenmelidir (Yurdakul 2007: 51).

olarak öğrenme-öğretme sürecini yönlendirmelidir. Bu süreçte öğretmen, öğrencilere doğrudan bilgi vermemeli, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma aşamalarında öğrencilere rehberlik etmelidir. Bu yaklaşıma göre, öğrenme-öğretme süreci özetle Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenme-Öğretme Süreci



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

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 sıralanabilir.

Öğretmen, öğrenciyi merkeze almalı, öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle, onların ilgi ve ihtiyaçlarını gözönünde bulundurmak suretiyle, katılımcı gözlemci

D) Ölçme ve Değerlendirme:

Klasik yaklaşımlarda ölçme ve değerlendirme, ezberlenmiş bilginin hatırlanması şeklinde ve öğretim sürecinden bağımsız olarak yapılmaktaydı. Oysa yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, öğretimden ayrı değil; öğretimin içinde yer alan, öğretime yön veren ve devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Geleneksel anlayışta değerlendirme, sürecin sonunda yapılır ve sonuca yöneliktir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise, değerlendirme süreçten ayrı değil, sürecin bir parçasıdır ve değerlendirme ürüne, performansa yöneliktir.

Klasik anlayışta kullanılan değerlendirme ölçekleri; yazılı yoklamalar, sözlü yoklamalar, kısa cevaplı, çoktan seçmeli, doğru yanlış testleridir. Yapısalcı yaklaşımda ise, bunlara ek olarak şu ölçme araçları kullanılmaktadır (Kıldan & Temel, 2008): *Öz değerlendirme, grup değerlendirme, akran değerlendirme formları, tutum ölçekleri, gözlem formları, görüşmeler, sunular ve sunum değerlendirme formları, projeler ve proje değerlendirme ölçekleri, performans ödevleri ve rubrikler, portfolyolar ve portfolyo (ürün dosyası) değerlendirme ölçekleri, kontrol listeleri, kavram haritaları.*

Geleneksel anlayışa göre ölçme ve değerlendirme, öğretmen tarafından yapılan sonuca yönelik bir çalışmadır. Ancak yapılandırmacı yaklaşıma göre ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretim etkinliklerinin bir parçasıdır ve sadece öğretmen tarafından yapılmaz. Ölçme ve değerlendirme sürecine öğretmenin yanında öğrenci, akran öğrenci ve veli de katılır. Böylece öğrenci, tek kişi tarafından kısa süreli değil de, birçok kişi tarafından uzun bir süreç dâhilinde değerlendirilir. Bu şekilde yapılan değerlendirme de bireyi en iyi şekilde tanımlamaktadır.

Yapılandırmacı Yaklaşım ve Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, her zaman gerek tecrübeli gerekse de tecrübesiz diye nitelendirilebilen mesleğe yeni başlayan öğretmenler için bir ilgi kaynağı olmuştur (Doyle, 1985; Johns, Karabinus & MacNaughton, 1989). Aslına bakılırsa, sınıf yönetimi, her zaman üzerinde önemle durulan konulardan biri olup; öğrenci başarısının altında yatan ana etkenlerden birinin "et-

kili sınıf yönetimi” olduğunun altı çizilmektedir (Başar, 1999; Erdoğan, 2003; Çalık, 2007).

Eğitim ve öğretimin sahip olduğu ön koşulların eğitsel amaçlar için kullanılması, sınıf yönetiminin niteliğine bağlıdır. Sınıf yönetimi, çok genel anlamda öğretmenin sınıfı bir “orkestra şefi” gibi yönetme sürecidir (Lemlech, 1988: 3). İçinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesidir (Brophy, 1988: 2).

Sınıf yönetimi başlangıçta öğretmenin otoritesinin sınıfta hakim kılınması anlamında kullanılmaktaydı ve disipline dayanan bir anlayış hakimdi. Bu anlayışa göre, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde aşırı bir kuralcılık vardır. Öğrencinin katılımına pek yer verilmez. Öğretim etkinliklerinde öğretmen aktif, öğrenci ise pasif bir durumdadır. Öğretmen oldukça otoriter ve kuralcıdır. Bu yaklaşım daha çok öğretmenin otorite olarak algılandığı geleneksel toplumlarda söz konusudur. Günümüzde ise sınıf yönetimi, daha çok öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanmasıyla açıklanmaktadır. Sınıfın iyi yönetilmesi ise, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir (Çalık, 2007: 3).

Sınıfta öğrenme çevresinin geliştirilmeye çalışılmasında gündeme gelen eleştirel teori yansımaları “yapılandırmacı yaklaşımın” gelişmesinde öncü olmuştur (Taylor, Braser & Fisher, 1997). Yapılandırmacı yaklaşımla düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan ve sorun çözen bireylerin yetiştirilmesi öngörülmektedir. Bu öngörü zarfında öğretmen, artık sadece bilgileri aktaran kişi değildir; öğrenme

ortamını düzenleyen, öğrenme süreçlerini kolaylaştıran ve rehberlik eden kişidir. Yapılandırmacı yaklaşımla sınıf yönetimi için öğretmenin, iletişim, etkileşim, öğrenme ortamını düzenleme, etkinlikleri hazırlama, yöntem ve teknikleri seçme süreçleri değerlendirme vb. bilgi ve becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Bu anlayıştan hareketle, yapılandırmacı yaklaşımla sınıf yönetimi ve uygulamaları ele alınmıştır (Güneş, 2007).

Yapılandırmacı öğretmenler, açık fikirli, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, bilgi aktarıcılığı yerine uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrencilerle birlikte öğrenmeyi ilke edinen bir role sahiptirler (Brooks & Brooks, 1999; Sünbül, 2007). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulaması, hem öğretmen hem de öğrenci rollerinin değişmesine yol açmıştır. Bu yaklaşımın uygulandığı sınıflarda yeni rollerin sergilenmesi gerekmektedir. Bu rollerin ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamasının, sınıf yönetimi etkinliklerini önemli ölçüde etkileyeceği söylenebilir (Yıldırım & Dönmez, 2008: 665). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıflardaki sınıf yönetimi etkinliklerinin irdelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sınıf yönetimini teşkil eden beş ana boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar; sınıfın fiziksel düzeni, sınıfta zaman yönetimi, sınıfta ilişkilerin yönetimi, davranış yönetimi ve öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi (Başar, 1999; Çalık, 2007; Evertson, Emmer & Worsham, 1994) şeklinde ifade edilebilir. Bu boyutlar yapılandırmacı yaklaşıma göre aşağıda açıklanmaktadır.

Sınıfın Fiziksel Düzeni

Sınıfın fiziksel ortamında sınıfı ve sınıfın donatımını kapsamaktadır (Korkmaz, 2007: 152). Sınıfın fiziksel düzeni, sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması gibi etkinlikleri kapsar (Başar, 1999).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre sınıf, bilgilerin aktarıldığı bir yer değildir. Öğrencinin, öğrenci etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların yapıldığı, düşünme, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir yerdir (Şaşan, 2002). Yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Böylece bireyler, daha önceki öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998: 596).

Yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler, genellikle gruplar halinde çalışmaktadırlar (Brooks & Brooks 1999). Sınıfların bireysel çalışmalara ve grup çalışmalarına olanak sağlayabilecek değişken yerleşim düzenlerinin uygulanmasına elverişli olması önemli görülmektedir (Marzano & Marzano, 2003). Sınıfın fiziksel çevresi, var olan özellikleriyle öğrenme becerilerinin açığa çıkmasında önemli bir etkiye ve yere sahiptir. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıflar; teknoloji, kaynak ve materyal zenginliğine sahip geniş ve rahat yapıyla kullanışlı bir öğrenme çevresidir (Yurdakul, 2004).

Sonuçta, yapılandırmacı yaklaşımda geleneksel sınıfların aksine “sabit” bir sınıf fiziksel düzeni söz konusu değildir. Burada, öğrencilerin iletişimini engelleyici değil, onların iletişimini daha da artırıcı bir sınıf fiziksel düzeninin kurulmasına önem verilmektedir. Bu yaklaşımda sınıfın özellikle öğrencilerin birbirleri ile diyalog kurabilecekleri biçimde düzenlenmesi önem arz etmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda, ülkemizde sıklıkla gözlenen ve Okutan’ın (2008) tabiri ile “kilise düzeni” olarak nitelendirilen klasik sıra düzeninin aksine, daha çok öğrenciler arasında işbirliğini artırıcı ve yüzyüze iletişimi sağlayıcı olan “U”, “küme”, “V”, “L”, “daire” vb. sınıfta sıra düzenleri kullanılmaktadır. Sıraların düzeni, öğrenciler arasındaki iletişimi ve öğrenmeyi güçlendirici bir biçimde yapılandırılmaktadır. Hull’a (1990) göre sınıf düzeni, öğrenmeye yardım edici, konu ve yönteme uygun, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine ve kaynaklara ulaşmasını kolaylaştırıcı, trafik akışına yardımcı, öğrenci katılımını artırıcı nitelikte olmalıdır. Sınıf ortamı, işlevsel bir sanat ve güzellik alanı, öğrenme için güdü merkezi olmalı, öğrenci özelliklerine göre kolaylıklar sağlamalıdır. Uyarıcı ve çeşitlenmiş ortamda öğrenme daha iyi gerçekleşir (Taylor, 1993: 36). Yapılandırmacı bir eğitim için sınıfların daha geniş ve esnek bir durumda olması gerekmektedir (Johnson, 1990: 330). O bakımdan, yapılandırmacı yaklaşımda sınıfın, etkinliklerin özelliklerine göre farklı biçimlerde organize edilebileceği ifade edilebilir.

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımını uygulayan bir sınıfın duvarları öğrenci çalışmaları ile dolu olup; sınıfta öğrencilerin kendile-

rini farklı biçimlerde ifade edebilecekleri köşeler ve panolar bulunmaktadır. Bunların dışında, sınıfta öğrencilerin sıraları kolayca “taşınabilir” bir nitelik taşımakta olup; sınıftaki sıralar etkinliğin türüne göre yeniden organize edilebilmektedir. Bu arada, öğrencilerin sınıf organizasyonu konusunda görüşleri alınarak, sınıfın organizasyonu ve yerleşim biçimi, onların görüşlerine göre yapılandırılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım uygulayan sınıflar gayet “temiz”dir. Öğrenciler, sınıfın temizliği konusunda “ortak bir anlayışa” (*mutual understanding*) sahiptirler.



Sınıfta Zaman Yönetimi

Zamanın etkili bir şekilde yönetimi, sınıf yönetimi açısından önemli bir unsurdur (Erdoğan, 2003: 136). Zaman yönetimi, sınıf içinde geçen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı etkinliklerle harcanmaması, sıklığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu sınıfta ve okulda geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesi etkinliklerini kapsar (Başar, 1999: 69).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenme bir anda olup biten bir şey değildir, zaman alıcı bir süreçte gerçekleşir. Anamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için düşüncelerin harekete geçirilmesi, yeni düşüncelerin üretilmesi, düşüncelerle oynanması ve onların kullanılması gerekmektedir (Güneş, 2007; Özden, 2000).

Sınıfta öğretmen, öğrenme etkinliklerinde öğrenciye yeterince zaman tanımalıdır. Gerçek yaşamdaki bilgilere yer vermelidir (Brooks & Brooks, 1999). Yapılandırmacı öğrenme süreci ve doğası, geleneksel yaklaşımda olduğu gibi sıkıcı ve zor değil, zevkli ve eğlencelidir; öğrenmeyi kolay oluşturan fakat yorucu bir özelliğe sahiptir (Yurdakul, 2004). Bu özelliklerin sınıfta zaman yönetimini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Gerçek yaşamdaki bilgilere yer verilmesi, karmaşık gibi görünen konuların daha kısa sürede öğrenilmesine katkıda bulunabilir (Yıldırım & Dönmez, 2008). Bu yaklaşım, öğrencilerin etkin katılımını gerektirdiğinden, öğretmen iyi bir planlama ve etkili bir rehberlik yaparak, sınıfını bir “orkestra şefi” gibi yöneterek zamanı etkili kullanabilir (Lemlech, 1988). Örneğin, okuma köşesi, kitap raflarının; deney aletleri, deney masalarının yakınında olmalıdır. Öğretmen, sınıftaki etkinliklerin hazırlıklarını ders öncesinde yaparak, araçların hazırlanmasını, düzenlenişini önceden bitirerek, tahtaya yazılacakları ders öncesinde yazarak zaman kazanabilir (Cangelosi, 1988).

Yapılandırmacı yaklaşımda, etkinliklerin gerçekleştirilmesinde “zaman ve mekan bağımsızlığı” söz konusudur. Bir diğer ifade ile yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler yalnızca belli bir yerde

ve zaman diliminde öğrenmezler. Öğrencilere daha iyi öğrenmeleri için sunulan mekanlar; halk eğitim merkezleri, spor salonları, sanat galerileri, müzeler vb. pek çok yeri kapsarken, öğrencilerin belli zaman dilimlerinde öğrenmelerine yönelik bir çaba da söz konusu değildir. Zira, Brooks & Brooks'a (1999) göre, öğrenme aniden ve belli zaman dilimlerinde gerçekleşmez; öğrenme, zaman alan bir etkinliktir. O bakımdan, yapılandırmacı yaklaşımda zaman planlanırken ve yönetilirken, bu ilke gözönünde bulundurulmalı, öğrencilerin mümkün olduğunca fazla farklı zamanlarda ve mekanlarda öğrenme yaşantıları geçirmelerine fırsat sağlanmalıdır.

Sınıfta İlişkilerin/İletişimin Yönetimi

Sınıfta ilişkilerin yönetimi, sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırmasına yönelik öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişkisi düzenlemeleri etkinliklerini kapsar (Başar, 1999; Baş, 2009a).

Yapılandırmacı öğrenmede ilişkinin boyutu karşılıklıdır ve öğrenci merkezlidir (Dollard ve diğerleri, 1996; Taylor, Fraser & Fisher, 1997). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, öğrenmede sosyal boyut önemli görülmektedir. Çünkü, öğrenmemiz diğer insanlarla kurulan ilişkiyle yakından ilgilidir (Özden, 2000). Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle iletişim kurmaları, bu iletişimin diyaloga ve etkileşime dönüşmesi temel alınmaktadır (Brooks & Brooks, 1999). Yapılandırmacı öğrenme ortamında iletişim tek yönlü değil, işbirliğiyle sosyal etkileşime dönük çabaları kapsar (Yurdakul, 2004). Bu anlamda, sınıf ve okul içerisinde öğretmen(ler) ve öğrenci(ler)

arasında karşılıklı sosyal bir ilişki, öğrenci başarısına ve öğrenme sürecine katkı sağlayan en önemli elementlerden bir tanesidir (Baş, 2009a, 2009b).

Yapılandırmacı sınıflarda öğrencilerin merak ve ilgilerinin canlı tutulması önemli olarak görülmektedir (Özden, 2000). Böylesi sınıflarda öğrencilerin "içsel denetimli" olmaları büyük önem kazanmaktadır (Yeşilyaprak, 2006). Zira, yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin sınıf içinde karar mekanizmalarına katılmaları ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesinde öğretmen ile işbirliği yapmaları önem taşımaktadır. Yani, sınıfın "demokratik bir ruhla" yönetilmesi, öğrencilerin aldığı karar ve fikirlerle oluşturulan bir sınıf anlayışı, sınıf içindeki kuralların öğrenciler tarafından rahatça içselleştirilmesini sağlayacaktır. Bu anlamda, Yurdakul (2004), sınıfta öğrencilere sorumluluk verilmesinin, öğrencilerde duygusal, olumlu tepkilerin oluşmasını ve öğrencilerin mutlu olmasını sağlayacağı ifade etmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin sınıf yönetiminde geleneksel yaklaşıma göre, daha fazla rol üstlenmesi ve daha fazla sorumluluk alması gerekir. Geleneksel sınıflarda öğretmenler genellikle sınıfın en önündedir ve sınıfı sürekli kontrol eder. Yapılandırmacı sınıflarda ise, öğretmen, öğrenenleri gözlemleyen ve daha çok dinlemeyi tercih eden kişidir (Babadoğan, 2003). Öğretmenin sınıf içindeki ses tonu, öğrencilerin ilgisini çekmeye yetecek kadardır. Öğretmen, öğrencilerin ilgisini çekmek için ekstra bir ses tonu kullanarak fazla çaba sarf etmez. Aynı biçimde, öğrenciler de öğretmene seslerini duyurmak için fazla çaba sarf etmeye gerek duymazlar ve sınıfta

genellikle, geleneksel sınıfların aksine öğretmenin sesi değil, "öğrencilerin" sesi duyulmaktadır.

Yapılandırmacı sınıflarda, geleneksel sınıfların aksine ne ceza ne de ödül kullanılmaktadır. Yapılandırmacı sınıflarda motivasyon türü daha çok "içsel motivasyon"dur (*intrinsic motivation*). Yani, böylesi sınıflarda öğrencilerin kendi öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu olmaları sağlanmaya çalışılırken, motivasyonlarının ise kendi içlerinden gelmesine özen gösterilmekte ve öğrencinin kendinin daha çok inisiyatif alması cesaretlendirilmektedir.

Yapılandırmacı sınıflarda sosyal boyutun ön plana çıkarıldığı, iletişimin etkileşime dönüştürüldüğü bir sınıf ilişkisi, dikkati çeker bir boyutta önemli görülmektedir (Yıldırım & Dönmez, 2008; Baş, 2009a). Yani, bir diğer ifade ile öğretmen ve öğrencilerde yapılandırmacı yaklaşımla birlikte "bizim sınıfımız" anlayışı önem kazanmış bulunmaktadır.

Sınıfta Davranış Yönetimi

Davranış yönetimi, sınıf ortamında istenen davranışların sağlanabilir hale getirilmesi, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi etkinliklerini kapsar (Başar, 1999).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrencinin aktif katılımına, sorumluluk üstlenmesine, kendi bakış açısını oluşturmasına ve kendi düşüncelerini geliştirmesine izin verilmektedir. Öğrencilerin yaptıkları hatalar öğrencinin anlaması sürecinde dönüt sağlamak için bir fırsat olarak kullanılmaktadır (Özden, 2000).

Yapılandırmacı sınıflarda davranış yönetiminin öğrenci odaklı olduğu söylenebilir. Bu sınıflarda öz denetim ve öz yönetimin gerçekleştirilmesine önem verilmektedir. Çünkü bu yaklaşımda öğrencinin bilgiyi ve dolayısıyla davranışı yapılandırılmasına fırsat verilir. Nasıl ki öğrenci kendi öğrenmesi üzerinde yetkilendiriliyorsa kendi sorun davranışlarını yönetme konusunda da yetkilendirilmelidir (Yıldırım & Dönmez, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş bir sınıfta öğretmen, öğrencilerin problem davranışlarının arkasında yatan ana etmenleri bulmaya ve bunları anlamaya çalışmalıdır. Bunun yanında öğretmen, sınıfta öğrencilere rol-model olabilecek davranışlar sergilemeli ve davranışlarında kesinlikle tutarlı olmalıdır. Öğretmen, sınıf-içi kuralları öğrencilerle birlikte oluşturmalı ve öğrencilerin sınıftaki özgürlüklerini ve sınırlılıklarını yine öğrencilerle birlikte tespit ederek, bunları bir “sınıf anayasası” biçiminde sınıfta öğrencilerin görebileceği bir yerde sergilemelidir. Zira, öğrenciler kendi görüşleri ile oluşturulan kararlara uyma eğilimini daha fazla göstermektedirler. Ayrıca, Baş’a (2009a) göre yapılandırmacı bir öğrenme çevresinde öğretmen, öğrencilerine yönelik olarak “yüksek beklentiler” içeri-

sinde olmalı ve onlara beklentilerini açıkça ifade etmelidir.

DeVries & Betty’e (1995) göre, yapılandırmacı sınıf anlayışında öğretmen tek başına bir sorun çözücü değildir. Öğretmen ve öğrenciler sorunları hep birlikte masaya yatırarak, sorunu enine boyuna işbirliği içerisinde tartışarak çözmeye eğilimi göstermektedirler. Sınıfta ortaya çıkan herhangi bir istenmeyen davranış karşısında kesinlikle cezaya başvurulmaz; öğrencilerin davranışlarından sorumlu bireyler olarak yetişmeleri için etkinlikler geliştirilir ve uygulanır. Yani, öğrencilerin sınıfta “özerk öğrenenler” (*autonomous learners*) olarak yetişmeleri cesaretlendirilir ve kendi istenmeyen davranışlarından kendilerinin sorumlu olmaları sağlanır (Güven & Sünbül, 2007).

Öğretmenler, sınıf yönetimi süreçlerinde öncelikle öğrenci gereksinimlerini ve bu gereksinimlerle ilgili olan davranışların ilişkisini anlamalı, ardından öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılamaya çalışmalıdırlar. Bu süreç istenilen öğrenci davranışı oluşturmak; grubunun akademik gereksinimlerini karşılayacak biçimde öğrenmeyi kolaylaştıracak yöntemleri kullanmayı içerir. Bu da, güvenli bir ortamın yaratılmasına yardım eden davranışsal standartları oluşturmayı ve geliştirmeye yönelik açık sınıf örgütünün oluşumuna olanak sağlayan, öğrenen merkezli yöntemleri kullanmayı gerektirir (Çandar, 2007: 46).

Sınıfta Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi

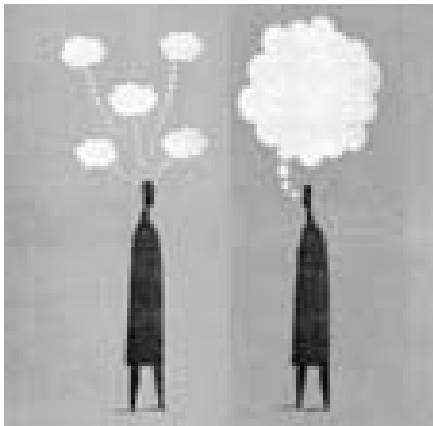
Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, bilginin yapısı, öğrenen tarafından oluşturulmakta ve bu süreçte önbilgiler önem taşımaktadır. Anlatılanlar öğrenci

tarafından yorumlanır ve dönüştürülür (Açıkgöz, 2006). Yapılandırmacı öğrenme-öğretme sürecinde içerik ana çizgileriyle bellidir, ancak sınırlar kesin değildir (Özden, 2000). Öğrencilerin birincil kaynaklardan ve ham verilerden öğrenmeleri desteklenir (Brooks & Brooks, 1999). Böylece öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına ve yorumlanmasına olanak sağlanır. Ayrıca, yapılandırmacı eğitimde öğrencilerin istedikleri konularda araştırma yapmaları ve çalışmalarını özendirilerek, öğrencilerin bu öğrenmelerle “içsel motivasyon” kazanmalarına yardımcı olunur.

Yapılandırmacı sınıflarda öğretmenin rolü, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını gözönüne alarak, bilgi kaynaklarına giden yolları göstermek ve bunlara ulaşmayı kolaylaştırmaktır (Sünbül, 2007). Öğretmenin görevi, öğrenme çevrelerini düzenlemek ve içeriği sürece yerleştirmektir (Yurdakul, 2004). Öğrencinin rolü ise, kendi öğrenmelerini oluşturmak ve bilgiyi araştırarak, keşfederek, yorumlayarak yapılandırmaktır (Brooks & Brooks, 1999; Şaşan, 2002; Yurdakul, 2004).

Yapılandırmacı değerlendirme ise, öğretim süreciyle iç içedir ve öğrencilerin sergiledikleri çalışmaların gözlenmesiyle yapılır (Brooks & Brooks, 1999). Yani, performans dayalı tümel bir değerlendirme yapılır (Şaşan, 2002; Özden, 2000). Yapılandırmacı anlayıştaki değerlendirmede ürüne değil, sürece ağırlık verilmektedir.

Yapılandırmacı eğitimde öğretmen, öğrenen özerkliğini kabul eder ve destekler. Öğretmen, ayrıca, bireysel farklılıklara dikkat ederek, sınıfta yapılacak etkinlikleri öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak oluşturmaktadır. Öğretmen, böylesi ortamlarda öğ-



rencilerine sık sık “açık uçlu” sorular sorarak, öğrencilerinin yüksek düzeyli düşünceler yapmalarını sağlayarak, onları, görüşlerini ifade etme noktasında cesaretlendirmektedir. Bunların yanında, yapılandırmacı sınıfta öğrenciler arasında sıkı bir etkileşim söz konusudur. Sonuçta, öğrenciler birbirlerinden ve(ya) birbirlerinin deneyimlerinden öğrenmektedirler. Sınıftaki öğrenmelerde birincil kaynaklar kullanılmakla beraber; özellikle öğrencilerin beraberce öğrenebilecekleri projeler oluşturmaları teşvik edilmektedir.

Sonuç olarak, yapılandırmacı sınıflarda öğrencinin etkin olduğu, öğretmenin rehberlik rolünün ön plana çıkarıldığı ve süreç değerlendirilmesinin önem taşıdığı bir öğrenme-öğretme anlayışı vardır (Yıldırım ve Dönmez, 2008).

Kaynaklar

- Açıköz, K. Ü. (2006). *Aktif Öğrenme*. (8. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Babadoğan, C. (2003). Sorumlu Davranış Geliştirme Stratejileri Bağlamında Öğrenen Sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 157.
- Baş, G. (2009a). Okulda Öğretmen ve Öğrenci İlişkileri. *Eğitim Dergisi*. Sayı: 23.
- Baş, G. (2009b). İngilizce Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Erişisi, Derse Karşı Tutumlarına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*. 184, 240-256.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. (Revised Edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brophy, J. (1988). Educating Teachers About Managing Classroom and Students. *Teaching and Teacher Education*. 4(1), 1-18.
- Cangelosi, J. S. (1988). *Classroom Management Strategies*. New York: Longman.
- Çalık, T. (2007). Sınıf Yönetimi ve Özellikleri. Küçükahmet, L. (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yönetimi. (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çandar, H. (2007). *İlköğretim Birinci Kademe Derslerinde Uygulanan Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DeVries, R. & Betty, Z. (1995). Creating A Constructivist Classroom Atmosphere. *Young Children*. 51(1), 4-13.
- Dollard, N. & Others. (1996). Constructive Classroom Management. *Focus on Exceptional Children*. 29(2), 1-12.
- Doyle, W. (1985). Recent Research on Classroom Management. *Journal of Teacher Education*. 36(3), 31-35.
- Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf Yönetimi*. (7. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T. & Worsham, M. E. (1994). *Classroom Management for Elementary Teachers*. (Third Edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güven, Z. Z. & Sünbül, A. M. (2007). The Relation Between the Learners' Autonomy Levels and Their Learning Styles. *International Conference on Quality in Education in the Balkan Countries*. 8-11 November. Thessaloniki, Greece.
- Hoagland, M. A. (2000). Utilizing Constructivism in the History Classroom. Eric Document. (ED482436).
- Hull, J. (1990). *Classroom Skills: A Teacher Guide*. London: David Fulton Publications.
- Johns, F., Karabinus, N. & MacNaughton, R. (1989). *School Discipline Guidebook: Theory into Practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, S. M. (1990). *Teachers at Work: Achieving Success in Our Schools*. New York: Basic Books.
- Kabaca, T. (2002). *Bir Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı: Yapılandırmacılık (Constructivism)*. Doktora Ders Ödevi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıldan, A. O. ve Temel, Z. F. (2008). Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Oluşturulan Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretmenlikle İlgili Bazı Görüşlerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 16(1), 25-36.
- Korkmaz, A. (2007). Sınıf Organizasyonu. Küçükahmet, L. (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lemlech, J. K. (1988). *Classroom Management*. (Second Edition). New York: Longman.
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*. 61(1), 6-13.
- Numanoglu, G. (1999). Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 32 (1-2), 341-350.
- Okutan, M. (2008). Bir Öğrenme Mekamı Olarak Okul ve Sınıf. *Eğitime Bakış*. 4(11), 29-35.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Rita, C. R. (2002). Mentoring and Constructivism: Preparing Students with Disabilities for Careers in Science. *Eric Document*. (ED465641).
- Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Şahin, İ. (2007). Yeni İlköğretim I. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online Dergisi*. 6(2), 284-304.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*. 74-75, 49-52.
- Şentürk, C. (2009). Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık. *Eğitim Dergisi*. Sayı 23.
- Taylor, A. (1993). How Schools Are Redesigned Their Space? *Educational Leadership*. 51(1), 36-41.
- Taylor, P. C., Fraser, B. J. & Fisher, D. L. (1997). Monitoring Constructivist Classroom Learning Environments. *International Journal of Educational Research*. 27(4), 293-302.
- Ülgen, G. (1994). Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar. Ankara: Lazer Ofset.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısal Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (1-2), 68-75.
- Yeşilyaprak, B. (2006). Denetim Odağı. Kuzgun, Y. & Deryakulu, D. (Eds.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C. & Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim-Online*. 7(3), 664-679.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Öğrenme Sürecine Katkıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yurdakul B. (2007). Yapılandırmacılık. Demirel, Ö. (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.



GÖRMEK

Adamın biri, ilk defa gittiği küçük bir kasabada şaşkın şaşkın gezindikten sonra yol kenarında duran bir arabanın yanına sokulmuş ve arka koltukta tek başına oturan çocuğa:

-Buraların yabancısıyım demiş. Parkın hemen yanındaki fırını arıyorum, çok yakın olduğunu söylediler.

Çocuk, arabanın penceresini iyice açtıktan sonra:

-Ben de buraya ilk defa geliyorum demiş. Ama sağ tarafa gitmeniz gerekiyor herhalde. Adam, çocuğun da yabancı olmasına rağmen bunu nasıl anladığını sormuş ister istemez.

-İhlamur çiçeklerinin kokusunu duymuyor musunuz? diye gülümsemiş çocuk. Kuş cıvıltıları da oradan geliyor zaten.

-İyi ama, demiş adam, bunların parktan değil de, tek bir ağaçtan gelmediği ne malûm?

-Tek bir ağaçtan bu kadar yoğun koku gelmez, diye atılmış çocuk. Üstelik, manolyalar da katılıyor onlara. Hem biraz derin nefes alırsanız, fırından yeni çıkmış ekmeklerin kokusunu duyacaksınız. Adam, gözlerini hafifçe kısarak denileni yaptıktan sonra, teşekkür etmek için döndüğünde farketmiş çocuğun kör olduğunu.

Çocuk ise, konuşurken bir anda sözlerini yarıda kesmesinden anlamış, adamın kendisini farkettiğini. İşığa hasret gözlerini ondan saklamaya çalışırken:

-Üç yıl önce bir kaza geçirmişt看, demiş, görmeyi o kadar çok özledim ki. Sizinkiler sağlam, öyle değil mi?

Adam, çocuğun tarif ettiği yerde bulunan fırına yönelirken:

-Artık emin değilim, demiş. Emin olduğum tek şey, benden iyi gördüğündür.



Arslan