

T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

## YAPILANDIRMACILIK

Doktora Programı Ders Ödevi

SERKAN YAŞAR GÜNEY

Öğrenme, Zeka ve Motivasyon Teorileri

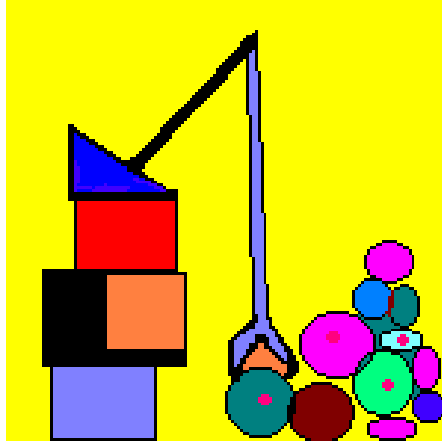
Danışman: Yard. Doç. Dr. Oktay Aydın

İstanbul, 2007

## İÇİNDEKİLER

Sayfa No:

1. TANIM.....	1
2. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI VE ÖĞRENME KURAMLARI.....	1
2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları.....	2
2.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları.....	3
2.3. Davranışçı öğrenme yaklaşımı ile Bilişsel öğrenme teorileri arasındaki temel farklılıklar.....	6
2.4. Duyuşsal Öğrenme Kuramları.....	6
2.5. Nörofizyolojik Temelli Öğretim Kuramları (Beyin Temelli Öğrenme Kuramları).....	8
3. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ TARİHİ.....	9
4. YAPILANDIRMACILIK.....	13
5. YAPILANDIRMACILIK TÜRLERİ.....	17
5.1. Bilişsel Yapılandırmacı Yaklaşım.....	17
5.2. Radikal Yapılandırmacı Yaklaşım.....	19
5.3. Sosyo-Kültürel Yapılandırmacı Yaklaşım.....	21
6. YAPILANDIRMACILIK ANLAYIŞINA SAHİP BAZI ÖĞRENME YÖNTEMLERİ.....	22
6.1. İşbirliğine dayalı öğrenme.....	22
6.2. Problem çözme.....	23
6.3. Proje Tabanlı Öğrenme.....	23
6.4. Buluş Yoluyla Öğrenme.....	23
6.5. Aktif Öğrenme.....	24
7. YAPILANDIRMACILIK YAKLAŞIMINDA SINIF ORTAMI.....	24
8. DERS KİTAPLARININ YAPILANDIRMACILIK YAKLAŞIMINDA KULLANIMI.....	24
9. YAPILANDIRMACILIK YAKLAŞIMINA GÖRE SINIF YÖNETİMİ.....	25
10. YAPILANDIRMACI ÖĞRETMEN.....	25
11. YAPILANDIRMACI ÖĞRENMELERDE DEĞERLENDİRME.....	26
12. KAYNAKÇA.....	27
13. ARAŞTIRMA ÖNERİLERİ.....	30
14. TARTIŞMA POSTMODERNİZM Mİ YAPILANDIRMACILIK MI?	31



## 1. TANIM

“Yapılandırıcılık”, İngilizce “constructivism” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır (Demirel,2001,s.133). Ayrıca İngilizce “structuralism”, Fransızca “structuralisme”, Almanca “strukturalismus” terimlerinin Türkçe karşılığı olarak da “yapılandırıcılık” sözcüğü kullanılmaktadır (Oğuzkan,1993,s.158). Yine “yapısalcılık”, “kurmacılık”, “bütünleştiricilik”, “yapılandırıcı öğrenme”, “yapısalcı öğrenme”, “oluşumcu yaklaşım” gibi kelime ve kavramlarla “yapılandırıcılık” ifade edilmektedir (Akt: Çiçek, 2005).

Bu terim, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını anlatır. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden,2003,s.54-55).

Bu öğrenme yaklaşımında öğrencinin önceki yaşantıları, öğrenmede temel oluşturur. Bilgi, konu alanlarına bağlı olarak değil, bireylerin yarattığı ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak var olur. Bu sebeple deneysel, sübjektif ve bireyseldir (Kaptan ve Korkmaz,2001,s.41).

## 2. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI VE ÖĞRENME KURAMLARI

Öğrenme, kişinin çevresiyle etkileşimi sonucunda düşünce, duygu ve davranışlarındaki meydana gelen değişimdir. İşte bu değişimin nasıl meydana geldiği hususunda yapılan çalışmalar tarihsel süreç içinde farklı öğrenme teorilerini ortaya çıkarmıştır.

Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl meydana geldiği sorularına cevap arayan öğrenme kuramları birçok değişik kaynaktan farklı şekillerde gruplanmaktadır.

Turan'a (2004) göre öğrenme öğretme alanındaki kuramlar, genel olarak iki sınıfa ayrılır. Bunlar nesnelci ve yapıcı (yapılandırmacı)dır. Nesnelci görüş, bilişsel ve davranışçı görüşten oluşmaktadır.

Güney'e (2003) göre iki gruba ayrılmakta; davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları. Yapılandırmacılık, bilişsel öğrenme kuramı içerisinde görülmektedir.

Çiçek'e (2005) göre ise dört grupta toplanabilir.

1. Davranışçı öğrenme kuramları,
2. Bilişsel öğrenme kuramları,
3. Duyuşsal öğrenme kuramları,
4. Beyin temelli öğrenme kuramları.

Yapılandırmacılık bu öğrenme kuramlarının, özellikle de davranışçı öğrenme teorisinin eleştirisidir, diyebiliriz.

## 2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları:

Davranışçı kuramlar **öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin** gerçekleştiğini kabul eder. Ivan Pavlov, laboratuvarında köpeğin salgı sistemi üzerine çalışmakta iken, köpeğin sadece yiyecek getirildiğinde değil, yiyeceği kendisine getiren kişiyi gördüğünde de salya akıttığını fark etmesi üzerinde geliştirdiği *Klasik Koşullanma*, Davranışçı Akımın en çok bilinen öğrenme kuramıdır. Ünlü davranışçılar arasında, Guthrie (*Klasik Koşullanma*), Thorndike (deneme- yanılma) ve Skinner'ı (*Operant Koşullanma*) gösterebiliriz.

Davranışçı yaklaşımların daha çok psikomotor davranışların öğrenmesine açıklık getirdiği kabul edilir. Bu kuramların öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir: (Fidan ve Erden, 1993)

1. **Yaparak öğrenme** esastır. Öğrenci öğrenme sürecinde aktif olmalıdır. Öğrenmede öğrencinin yaparak öğrenmesi esastır. Çünkü, öğrenci kendi yaptığı ile öğrenir.
2. Öğrenmede **pekiştirme** önemli bir yer tutar. Pekiştirme, davranışların tekrar edilme sıklığını arttıran uyarıcıların verilmesi işlemidir. Davranışlar, onları izleyen sonuçlardan etkilenir ve onlarla değiştirilir.

3. Becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında **tekrar** önemlidir. İnsan, konuşma, yabancı dil, müzik aleti çalma vb. becerileri tekrar yapmadan öğrenemez. Tekrar, öğrenmede gelişmeyi sağladığı sürece yararlıdır.

4. Öğrenmede **güdülenmenin** çok önemli bir yeri vardır. Öğrencinin bir davranışı öğrenebilmesi için o davranışı yapmaya istekli olması lazımdır. Bu nedenle, olumlu pekiştirme güdüleyici bir etkiye sahiptir.

## 2.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları:

Bilişsel kuramlara göre **öğrenme doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir**. Bu akımın temsilcileri olan **Gestalt Okulu psikologları, Piaget ve Bruner'e** göre, öğrenme kişinin davranışında bulunma kapasitesinin gelişmesidir. Bilişsel kuramlara göre davranışçuların davranışta değişme olarak tanımladığı şey gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenme yansımasıdır. Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durur.

Davranışçı akımın eğitimin amaçlarını davranış yönünden tanımlar ve bu davranışları oluşturacak deneyimlerin neler olması gerektiğini belirler. Onlara göre okuldaki eğitimin dış dünyaya *transfer edilebilmesi* için her ikisi arasındaki benzerliklerin artırılması gerekir. Bilişsel akımın öncüleri ise öğrencilerin zihinlerinde durumlara ilişkin *ilkeler* kazandırmayı tercih ederler.

Davranışçı akımların kısmen öğrenmeyi açıkladığı kabul edilmekle beraber, öğrenme hakkında bugün nerede ise bütün uzmanların ortaklaşa kabul ettiği gerçek öğrenme olayının, uyarıcı-tepki ilişkisinden çok daha kompleks bilişsel bir süreç olduğudur (Cullingford, 1990). Bir tanım ya da bir kelime heceleme öğrenmenin bile aktif ve kompleks bir zihinsel süreç olduğu kabul edilmektedir. (Resnick, 1989). Öğrenme konusunda bugün ulaşılan nokta öğrencinin kendisine aktarılan bilgileri aynen almadığı, aksine kendisine ulaşan her bilgiyi süzgeçten geçirip yorumlayarak kendi dünyasında bir anlam yüklemeye çalıştığıdır (Brooks ve Brooks, 1993 Akt: Öztürk).

Bilişsel kuramlara göre, öğrenme bireyin çevresinde olup-bitenlere bir anlam yüklemesidir. Kişinin davranışını anlayabilmek için onun karşılaştığı durumu nasıl değerlendirdiğinin anlaşılması gerektiğini savunan bu kuramın temelini Gestalt Psikolojisi oluşturur.

Zihne ulaşan verilere anlam yükleme işlemi, yani algı üzerine yaptıkları çalışmalarla öğrenmenin bilişsel yönüne işaret eden Gestalt psikologları algılama ile ilgili aşağıdaki ilkeleri ileri sürmektedirler (Hilgard ve Bower, 1974 Akt: Öztürk).

1. İnsanlar gördüklerini bir **bütün** olarak algırlar. Bütünü oluşturan parçaların bütünle ve birbirleriyle olan ilişkisi önemlidir. Bir parçanın veya nesnenin algılanışı, onun bütünle ve diğer parçalarla olan ilişkisine göre değişir.
2. İnsanlar çevrelerini bir **ahenk** içerisinde görme eğilimindedirler. Eşya ve olaylar, parçası oldukları bütün içerisinde anlam kazanırlar.
3. İnsanların davranışı, içinde buldukları durumu algılamalarına bağlı olarak değişir. Öğrenme, kişinin çevresini algılama ve yorumlama sürecidir. Bundan dolayı, öğrenmede önemli olan kişinin olayları ve durumları anlaması, diğer bir deyişle eşyaya ve olaylara anlam yüklemesidir.
4. Bütün, onu meydana getiren parçaların toplamından daha *farklı* ve büyüktür. Bundan dolayı bir konuyu oluşturan parçaların ayrı ayrı incelenmesi bütünü ortaya koyamaz, dahası bütünün kaybolmasına yol açar.

Cullingford öğrenmenin doğasını ve biçimlerini anlamının bir eğitim sisteminin kalbini teşkil ettiğini ifade etmektedir. Cullingford'a göre "... ders programları ancak öğrencinin bilgiyi nasıl aldığı, organize ettiği, takdir ettiği ve değerlendirdiğinin bilgisi ile anlaşılabilir" (Cullingford, 1990,s.2 Akt: Öztürk)

Öğrenmenin doğasını açıkladıkları kitaplarında, Brooks ve Brooks (1993) "öğrenme daha çok şey keşfetmek değil, tasavvur ve olgular yoluyla daha çok şey yorumlamaktır" (s.7) demektedirler. Onlar, öğrencinin kendisine ulaşan bilgileri aynen almadığını, öğrenmede çok aktif bir konumda olduklarını ifade etmektedirler (Akt: Öztürk).

Öğrenme öğretme süreçlerinin doğasını açıklamaya çalışan ve yapılandırmacı öğrenme ve öğretim (Constructivist Learning and teaching, CLT) olarak bilinen ekol de aynı düşünceyi savunarak öğrencinin kendisine ulaşan bilgileri başlıca dört süzgeçten geçirdiğini kabul etmektedir (Resnick, 1989 Akt: Öztürk):

1. Bireyin o konudaki ön bilgileri,
2. Öğretmen ve öğrenci tarafından ortaklaşa bilinen ödül, ceza ve karşılıklı beklentiler,
3. Öğrencinin öğrenmeye yaklaşımı,
4. Kültürel yargı ve değerleri ile beraber öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevre.

Piaget'ye (1952) göre insan zihni kendisine ulaşan her şeye anlam bulmaya çalışan dinamik bir bilişsel yapı grubudur. Bu anlam bulma öğrencinin deneyimine, sahip olduğu kültüre, içinde öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin doğasına ve öğrencinin bu süreçteki rolüne göre değişmektedir.

Öğrenmenin tamamen öğrencinin zihninde gerçekleştiği tezinden hareket eden filozof Lipman, okulun geleneksel görevi kabul edilen "bilgi aktarma" rolünü değiştirmesini önermektedir. Lipman, öğrencileri sadece bilgilendirmenin yeterli olmadığını, onları neden-sonuç ilişkisi kurabilen ve karar alabilen bireyler olarak yetiştirmek gerektiğini; oysa klasik öğrenme yöntemlerinin öğrenciye sadece bilgi yüklediğini ileri sürmektedir (Lipman, 1976 Akt: Öztürk).

Aynı şekilde, öğrenmenin *bilgilenme değil bilgi üretme* olduğu savunulmaktadır. Bu görüş, sınıftaki öğrenmenin, öğrencinin önceki öğrenmeleri üzerine kurulduğunu kabul etmektedir. yine bu görüşte , “öğrenmenin kavramsal bir değişme ile ulaşılan bir bilgi üretme süreci olduğu” kabul edilmektedir (Maclure and Davis, 1991, s.95 Akt: Öztürk).

Böyle bakıldığında, öğrenme süreci, diploma için katlanılması gereken sıkıcı bir süreç olmaktan çok uzak, insanın doğal gelişmesinin bir parçasıdır. Senge’ye (1990) göre öğrenme insan olmanın gerçek anlamıdır. Senge, öğrenmenin bireye daha önce yapamadığı bir şeyleri yapabilme gücü verdiği ve kapasitesini sürekli olarak geliştirme fırsatı sağladığına inanmaktadır.

Eğer bir sınıfta bunlar gerçekleşiyorsa gerçek bir öğrenmeden söz edilebilir. Öğrenme ile bireyin dünyaya ilişkin algısının değiştirdiğini ve dünya ile olan ilişkilerini yeniden düzenlediğini kabul eden Senge, bu sürece kısaca “*kişinin kendisini yeniden yaratması*” (1990, s.13 Akt: Öztürk) demektedir.

Öğrenmenin anlama, düşünme ve yorumlama gibi bilişsel boyutlarını vurgulayan bilişsel kurama göre öğretimde dikkat edilmesi gereken başlıca hususlar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

1. Yeni öğrenmeler öncekilerin üzerine bina edilir. Öğretmen, anlattığı konu hakkında öğrencinin daha önceden bildiklerinin farkında olmalı, bu bilgilere saygı göstermeli ve öğretme esnasında değerlendirmelidir. **Yeni bilgiler öğrenciye bir şeyleri açıklayabilme gücü verdiği ve daha önceki bilgilerini genişletebilme olanağı sunabildiği oranda öğrenci için anlamlı olacaktır** (Cohen, McLaughlin ve Talbert,1993).
2. Öğrenme bir anlam yükleme çabasıdır. İnsanların karşılaştıkları her şeye anlam yükleme çabası içerisinde oldukları düşünülerek, öğrenme derinliğine düşünebilme, konunun özünü kavrama olanağı sunacak şekilde düzenlenmelidir. **Yüzeysel olarak verilen bilgilerin tekrarını istemek öğrenci için anlamsızdır** (Brooks ve Brooks, 1993).
3. Öğrenme uygulama şansı tanınmalıdır. Öğretim öğrenciye öğrendiklerini kullanmak için değişik fırsatlar vermelidir. Aksi halde, öğrencideki anlam oluşturma mücadelesi kaybolur (Marshall, 1992).
4. Öğretmen otorite figürü olmamalıdır. Öğretmen sınıfta bir otorite figüründen ziyade bir basketbol antrenörü gibi bütün öğrencilerin potansiyellerini sonuna kadar kullanmada onlara rehberlik yapan kılavuz rolünde olmalıdır (Brooks ve Brooks, 1993).
5. Öğrenme, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleşir. Eğer öğrencilerin duyduklarını ve karşılaştıklarını anlama çabası içerisinde olması bekleniyorsa, öğretmen ve öğrencilerin beraberce, karşılıklı güven içerisinde ve birbirlerinden yüksek beklentiler ile çalışmalarını gerekmektedir (Brooks ve Brooks, 1993 Akt: Öztürk).

### 2.3. Davranışçı öğrenme yaklaşımı ile Bilişsel öğrenme teorileri arasındaki temel farklılıklar:

1. Davranışçılar, davranışa neden olan ve davranışı takip eden uyarıcıları incelerken; bilişsel kuramcılar, uyarıcının birey tarafından algılanmasından itibaren bireyde meydana gelen içsel süreçler ve öğrenmeye etki eden bireysel özellikler ile ilgilenmişlerdir.
2. Davranışçı yaklaşıma göre *davranış* öğrenilir. Bilişsel yaklaşıma göre ise *bilgi* öğrenilir. Bilgide meydana gelen değişme davranışa yansır.
3. Davranışçı yaklaşımda pekiştireç davranışı kuvvetlendirir ve dıştan verilen pekiştireçler öğrenmede önemli rol oynar. Bilişsel kuramcılara göre dıştan verilen pekiştireçler öğrenen için, yaptığı davranışın doğruluğu hakkında dönüt sağlar.
4. Davranışçı yaklaşımda öğrenen, uyarıcılarla etkileşimde bulunmak ve pekiştireç almak için aktif olmalıdır. Bilişsel yaklaşımda ise öğrenen, dikkatini kontrol ederek, uyarıcıları seçerek, onları anlamlı hale getirip kodlayarak öğrenme sürecine aktif olarak katılır.
5. Davranışçı kuramlar, çoğunlukla hayvanlar üzerinde araştırmalar yaparak öğrenmeyi açıklayan genel kuralları bulmaya çalışmışlardır. Bilişsel kuramcılar ise insanların doğal çevre içinde değişik durumlarda nasıl öğrendikleri üzerinde araştırmalara ağırlık vermektedirler. (<http://www.goldenmemo.com/bilog.htm>)

### 2.4. Duyuşsal Öğrenme Kuramları:

Duyuşsal kuramlar öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilidirler. Bu kuramlar sağlıklı benlik ve ahlak gelişimi gibi duyuşsal sonuçlarla ilgilendirirler. Esasen öğrenmenin düşünsel, duyuşsal ve davranışsal sonuçlarını birbirinden ayırmak mümkün değildir. Kişi çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkide bulunur.

Kişinin kendisini yeniden yaratması olarak nitelendirilebilecek öğrenme için davranış, duyuş ve zihin değişmesi gerekir. Zihinsel yapı değişmediği müddetçe davranış değiştirmenin fazlaca bir anlamı yoktur. Davranış değişmediği müddetçe de zihnin değişmesi sadece entellektüel duyguları tatmine yarayacaktır. Duyuşsal değişme gerçekleşmediği müddetçe ise kişiliğin değişmesi mümkün değildir. Öğrenmenin sonul hedefi kişiliği değiştirmek ise öğrenme davranışsal ve bilişsel olduğu kadar duyuşsal gelişmeye de ağırlık vermek zorundadır.

Bilişsel kuramcılar benlik ve ahlak gelişiminin belirli dönemler içinde ortaya çıktığını kabul ederler. Davranışçılara göre ise ahlaki yargılar dış etkenlere bağlı olarak ortaya çıkar: onay gören ve pekiştirilen davranışlar doğru, hoş görülmeyen davranışlarda yanlış olarak kabul edilir. Bu kısımda benlik ve ahlak gelişimine ilişkin duyuşsal kavramlar kısaca özetlenecektir.



1. Eğitimin öğrencinin kendisine güvenmesi, yeterliliğine inanması, yüksek akademik ve kariyer beklentileri taşımasında yardımcı olması gerekir. (Bloom, 1973).
2. Benlik kavramının dört boyutu vardır: (a)akademik, (b)sosyal, (c)duygusal ve (d)bedensel. Eğitimin dört boyutuda dikkate alması gerekir. (Jordon, 1981).
3. Öz saygı (self esteem) kişinin zihin sağlığı ile ilgilidir. Zihinsel olarak sağlıklı olan kişilerin gerçek kendilerine ilişkin algıları, kendilerine ilişkin ideal algılarına benzerdir (Rogers, 1961). Okulda başarısız olanların öz saygıları genellikle daha düşüktür. Eğitim hiçbir koşulda çocuğun öz saygısına zarar vermemelidir.
4. Benlik kavramı bazen ayna teorisi ile açıklanmaktadır. Buna göre insanın kendisini algılayışı başkalarının kendisine ilişkin algılarını nasıl algıladığına bağlıdır. Sağlıklı benlik gelişimi için çocuklara hiçbir zaman kötü insan muamelesi yapılmamalı ve yakışsız sıfatlar takılmamalıdır.
5. Zayıf ve güçlü yönleriyle kendilerini oldukları gibi kabul eden öğrencilerin benlik algısı daha sağlıklıdır. Kendilerini hiç beğenmeyen ve reddeden kişiler kendilerini değersiz bulurlar. Eğitim benlik tasarımının oluşumunda öğrenciye destek sağlamalıdır. (Shepard, 1979).
6. Akademik başarısızlık çocukların kendilerini değersiz hissetmelerine ve kapasitelerine güvenmemelerine yol açar. Özellikle, çok çalıştığı halde başarısız olan bir öğrencinin benlik duygusu zaten epey büyük zarar alır. Akademik başarısızlık çocuğun kişiliğine saldırma gerekçesi olmamalıdır.
7. Başarısızlık karşısında bahaneler uydurmak ve çeşitli savunma mekanizmaları geliştirmek öğrencinin çalışmasının istenilen sonucu doğuramayışının bir açıklamasıdır ve benliğini korur. Öğretmenin başarısız olan öğrencilere çok fazla yüklenmesi doğru değildir.
8. Öğrenci zoru başardığında kendini çok iyi hisseder. Bu şekilde, başarı hem yeteneğe hem de çok çalışmaya atfedilmektedir. Bunun için, öğrencilere başardığı hissini vermek gerekir (Covington, Omelich, 1981).
9. Benlik duygusu kişi için en değerli emtiadır. Öğrenci benlik duygusunu korumak için her şeyi yapar. Öğretmen öğrencinin benlik duygusuna değer vermeli, zarar vermemeye özen göstermelidir.
10. Ahlak gelişiminde nasihat en etkisiz yöntemdir. Bunun yerine çocuklara kuralları ve normları öğrenebilecekleri yaşantılar sunmak gerekir.
11. Ahlaki değerler bu ad altındaki bir ders içerisinde değil, tüm derslerin içeriğine serpiştirilmiş tartışmalarla daha kolay kazandırılabilir.
12. “Ayinesi işidir kişinin lafa bakılmaz.” Ahlak gelişiminde yetişkinlerin sözleri değil davranışları etkilidir. Öğretmen ve anne-babalar sözleriyle değil davranışlarıyla birer ahlak modeli olmalıdırlar.
13. Ahlaki gelişim, dönemleri içerisinde verilmelidir. Bunun için, ahlaki gelişim dönemleri iyi bilinmeli ve ilgili ahlaki gelişim hedeflenmelidir (Akt: Öztürk).

## 2.5. Nörofizyolojik Temelli Öğretim Kuramları (Beyin Temelli Öğrenme Kuramları:

Öğrenme ile beyin hücreleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar öğrenme süreci sonucunda nöronlarda yani axon iplikçiklerinin oluştuğunu iddia etmektedirler. Buna göre, her öğrenme yaşantısı yeni sinaptik bağların oluşması demektir. Bu kuramda öğrenme, biyokimyasal bir değişme olarak açıklanmaktadır. Araştırmalar biyolojik bilgi depoları niteliğindeki RNA'ların ergenlik yaşlarına doğru arttığını, öğrenme kapasitesinin azalması ile birlikte, yaşlılıkta azaldığını göstermektedir. Ayrıca, besin yoluyla kendilerine RNA verilen yaşlılarda yakın geçmişi hatırlamada önemli derecede artış olduğu kaydedilmektedir.

“Beyin temelli” öğrenme kuramı olarak bilinen bu kuramı sistematik hale getiren Hebb, beyindeki devrelerin çalışma şekli bilinmeksizin öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmaktadır. Beyin insan zekâsının, güdülenmenin ve öğrenmenin merkezidir. ‘Öğrenme eğer canlı bir dokuya sahip olan beyinde gerçekleşiyorsa beyin öğrenmeden önceki ve sonraki yapısı arasında farklılık olmalıdır’ düşüncesinden hareket eden Hebb öğrenme sonucu beyinde fizyolojik değişiklikleri araştırmıştır. Elde ettiği bulgular sonucu Hebb, bu değişiklik konusunda iki kavram ileri sürmektedir: Hücre Topluluğu ve Faz Ardışıklığı (Goldstein, 1994 Akt: Öztürk).

Bilişsel öğrenme kuramınca kabul edilen zihinsel deneyimlere nörofizyolojik açıdan destek sağlayan, bu öğrenme kuramının öğretimi ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır. (Caine ve Caine, 1990 Akt: Öztürk).

1. **Beyin bir paralel işlemcidir.** İnsan beyni birçok işlevi eş zamanlı olarak yerine getirebilir. Düşünce, duygu ve imgeleme gibi farklı işlevler aynı zamanda işleme sokulur. Etkin öğretimde aynı anda yapılması gereken işlemler ahenk içerisinde, dayandığı kuram ve yöntemler üzerine bina edilmelidir.
2. **Öğrenme fizyolojik bir olaydır.** Kalp, akciğer veya böbrek gibi beyin de fizyolojik kurallara göre çalışan bir organdır. Öğrenme nefes alıp-verme kadar doğal bir işlev olup onu engellemek veya kolaylaştırmak olanak dahilindedir. Etkili öğretim stres yönetimi, beslenme, egzersiz ve sağlıkla ilgili diğer konularıda içermelidir.
3. **Beyin, kendisine ulaşan verilere anlam yüklemeye çalışır.** İnsan beyni yaşamını sürdürme arzusunun doğal bir sonucu olarak çevresinde olup-bitenlere anlam kazandırmaya çalışır. Etkin bir öğrenme sağlanabilmesi için beyin yenilik keşef, problem çözme gibi alıştırmalarla zorlanması gerekir. Bu yüzden, üstün yetenekli çocukların öğretiminde kullanılan bu ve benzeri teknikler tüm öğrenciler için kullanılmalıdır.
4. **Anlam yükleme, örüntüleme (patterning) yoluyla olur.** Beyin bir bakıma etrafındaki örüntüleri ortaya çıkarmaya çalışan bir sanatçı gibidir. Etkili bir öğrenme için anlamlı birbiriyle ilişkili bir örüntü oluşturulmalıdır.
5. **Duygular örüntülemede önemli bir yer tutar.** Bireyin öğrenmesi beklenti, eğilim, ön yargı, öz saygı ve sosyal etkileşim ihtiyacı gibi duygulardan etkilenir. Öğretmenler öğrencilerin duygu ve tutumlarının öğrenmede önemli bir etmen

olduğunun bilinci ile hareket etmelidir. Karşılıklı sevgi, saygı ve kabullenmenin mevcut olduğu bir ortamda öğrenme daha kolay olur.

6. **Beyin parçaları ve bütünü aynı anda algılar.** Sağlıklı bir insanda matematik, müzik veya sanat öğretiminde beynin her iki yarı küresi etkileşim halindedir. Bir konunun öğretilmesinde konunun bütünü ve parçaları karşılıklı etkileşimde bulunacak şekilde aynı anda verilmelidir.
7. **Öğrenme, hem doğrudan odaklanan, hem de yan uyarıcılardan algılanan bilgileri içerir.** Beyin doğrudan farkında olduğu ve odaklandığı bilgiler yanında birinci derecede ilgi alanı dışında kalan bilgi ve sinyalleri de özümser. İlgi alanı içinde olmakla beraber bilinçli bir şekilde dikkat edilmeyen çok hafif ve hassas sinyaller de (yan tarafta duran birinin gülümsemesi gibi) uyarıcı olarak beyne ulaşır. Etkili öğrenme ortamında sıcaklık, gürültü, nem gibi fiziksel koşullar yanında grafik, resim, tasarım ve sanat eserleri gibi görsel uyarıcılara da dikkat edilmelidir.
8. **Öğrenme kasıtlı ve kasıtsız süreçlerden oluşur.** Bir öğrenme ortamında bilinçli olarak farkına vardığımız şeylerden çok daha fazlasını öğreniriz. Yan uyarıcılardan aldığımız sinyallerin çoğu beynimize farkında olmadan girer ve bilinçaltında etkileşimde bulunur. Etkili öğrenme ortamındaki tüm uyarıcılar öğrenme amacına hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir.
9. **İki tip hafıza vardır.** İnsanlarda deneyimleri tekrarlamaya gerek kalmadan hafızaya kaydedilen doğal bir uzaysal hafıza sistemi vardır. Dün akşam yediğimizi hatırlamak için tekrarlamaya gerek yoktur. Ancak birbiriyle ilgili olmayan bilgileri depolamak için tekrara ve ezbere ihtiyaç vardır.
10. **Olgular ve beceriler uzaysal hafızada depolandığında daha iyi öğrenilir.** Uzaysal hafızayı harekete geçiren en etkili öğretim deneysel yöntemlerdir. Öğretim demonstrasyon, film, resim, mecaz, drama ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayan sınıf içi çok yönlü etkileşim etkinlikleri içermelidir.
11. **Öğrenme zihni zorlayan (challenging) etkinliklerle artar, tehditle ketlenir.** Beyin uygun düzeyde zorlandığında öğrenme optimum düzeye ulaşır. Tehdit ise öğrenme kapasitesini azaltıcı etki yapar. Etkili öğretim, öğrencinin zeka seviyesini belli bir oranda zorlayan ancak, tehditten uzak bir ortamda gerçekleşir.
12. **Hiçbir beyin diğerine benzemez.** Öğretim bütün öğrencilerin görsel-işitsel ve duygusal tercihlerini ifade etmelerine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmelidir.

Yapılandırıcılık, geleneksel öğrenme kuramlarının aksayan yönlerine karşı oluşturulmuş, yeni bir yaklaşım olmasına rağmen kökleri eskilere dayanmaktadır (Özden, 2003, s.55-56).

### 3. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ TARİHİ

Yapılandırıcılık son yıllarda popüler olmasına rağmen yeni bir fikir olarak kabul edilmemektedir. Yapılandırıcılığın özüne dönük fikirler; Socrates, Plato ve Aristo'nun çalışmalarına kadar dayanmaktadır. Bununla beraber Henrich Pestalozzi'ye göre, eğitim

süreci, çocuğun doğal gelişimine dayalı olmalı ve çocuğun evdeki yaşantılarıyla program arasında bağlantı kurulmalıdır. Bu fikirler de yapılandırmacılıkla örtüşmektedir. Rousseau ise kendi döneminde okuma ve ezberlemeye dayalı geleneksel eğitimin öğrencilerin etkin olmasını önlediğini belirtmiştir. O'na göre, bu eğitim sıkıcıdır ve öğrenmeyi sağlamamaktadır. Rousseau gibi Pestalozzi de öğrencilerin bilgiyi ezberlediğini ama anlamadığını vurgulamaktadır. Özellikle Rousseau'nun "Emile" çalışması bugün ilerlemecilik olarak da bilinen yapılandırmacılığın temelini oluşturmaktadır (Crowther 1997; Good ve Brophy 2000; Marlowe ve Page 1998; Selley 1999; Terhart 2003 Akt: Yurdakul).

Bilginin yapılandırılmış boyutunu vurgularken, yapılandırmacılar Dewey, Bridgman, Ceccato ve Piaget gibi yazarlardan önce, Vico, Kant ve Berkeley'in çalışmaları üzerinde durmuşlardır. Özellikle Kant'ın "Saf Aklın Eleştirisi" adlı tezindeki düşüncenin bağımsız olması yönündeki gerçekliği; deney gözlem ve genel kurallara dayanan Newton psikolojisinin merkezi sayıtlılarına ters düşmektedir.

Kant, Locke'den farklı olarak, zihnin sürekli öğrenme etkinliği içinde kendini değiştirdiğini savunmuş; düşüncenin yapısal boyutu ile de ilgilenmiştir. Bu nedenle Kant, Olssen (1996: 277-279 Akt: Yurdakul) tarafından yapılandırmacı olarak görülmektedir.

Yapılandırmacılığın eğitimdeki anlamını oluşturan, "Bilgi, dünyadaki etkinlik ya da işlemlerin ürünü olarak ortaya çıkar." yönündeki fikirler, 18. yüzyıl felsefecilerinden Giambattista Vico'nun "İşlemler Kuramı"ndan türemiş ve daha sonra Piaget tarafından kullanılmıştır. Bunun yanında, John Dewey gibi felsefecilerin geliştirdiği birçok kavram ve görüş, bu kuramın etkisinde kalmıştır (Olssen 1996: 282; von Glasersfeld 1995: 6 Akt: Yurdakul).

1920'lerde bilginin nereden geldiği konusunda deneyselciler (empiricism) ve doğalcıların (nativism) açıklamaları öne çıkmaktadır. Filozof John Locke ve psikolog Edward Thorndike gibi deneyselciler, insanların doğduklarında zihninin "boş bir yaz-boz tahtası" olduğuna, diğer bir anlatımla, bireylerin bilgiyi mekanik oluşturdıklarına inanmışlardır. Onlara göre, çocukların doğal biyolojik yetenekleri, algılar yoluyla kazanılan olaylar arasında ilişki kurmayı sağlamaktadır. John Locke geleneğinde öğrenme, uygulamalarla bilginin toplanması süreci olarak algılanmıştır. Bireyin pasif bir alıcı olduğu yönündeki bu düşünceler, yapılandırmacı bir görüş olarak kabul edilmemektedir (Byrnes 2001; Phillips 2000; Wheatley 1991 Akt: Yurdakul). Doğalcılar ise deneyselcilere göre zıt kutuplarda yer almışlardır. Immanuel Kant ve Noam Chomsky gibi doğalcılara göre, dünya kesinlikle son derece düzenli ve organize değildir. Doğalcılar, öğrencilerin anlamadaki başarısızlığını zihinlerindeki belli fikirlerin henüz yeşermemesi ya da tomurcuklanmamasıyla açıklamaktadırlar. Deneyselcilik, doğalcılık ve yapılandırmacılık arasındaki farklar şöyle bir benzetmeyle açıklığa kavuşmaktadır: Bir öğrencinin bilgisinin tuğladan örme bir duvar olduğu, her bir tuğlanın bir bilgi birimini temsil ettiği ve bu bilgi parçalarının diğer bilgi parçalarıyla bağlantılı olduğu düşüldüğünde; deneyselcilere göre, bir çocuğun zihni, öğretmen için çocuğun kafasının içinde duvarı ören kişidir. Öğretmen,

bir şey öğrettikçe doğru noktaya başka bir tuğla koymaktadır. Tersine doğalcılar, çocukların doğduğunda duvarın zaten örülmüş olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin yapacağı tek şey onların kendi “içine dönmelerine” yardım etme ve ne bildiklerini görmelerini sağlama ya da çocukların beyni geliştikçe zihinlerindeki duvarı kendiliğinden inşaa etmesini beklemedir. Yapılandırmacılara göre ise, öğretmenler “tuğlaları” sağlamakta ancak; bunları öğrenenlerin kendisinin üst üste koymaları için koşullar yaratmaktadırlar (Byrnes 2001: 14-16 Akt: Yurdakul).

Mantık ışığına uygun gelmeyen düşüncelerini atmış bir rasyonel epistemolog olan Rene Descartes, J. Lock’a göre daha çok yapılandırmacı görülmektedir. Piaget’in büyük ölçüde etkilendiği Immanuel Kant ise fiziksel dünya hakkındaki bilgilerin belirli kısımlarının bireyin kendi bilişsel örgütlemesinin sonucu olduğunu ileri sürmüştür. Bu yüzden Kant ve Piaget modern bilişsel yapılandırmacılığın ataları olarak kabul edilmektedir. Dönemindeki toplumun kuralcı fikirlerinin, kuralcı toplumun fikirleri olduğu görüşünü savunan Karl Marx ise 20. yüzyıl sosyal yapılandırmacılığın öncüsü olarak değerlendirilmektedir (Phillips 2000: 6-9 Akt: Yurdakul).

Yapılandırmacılığın kökeninin, Marx’a ve Emile Durkheim'a dayandığı öne sürülmekle birlikte, ilk olarak Edinburg okulu olarak betimlenen bir grup tarafından geliştirildiği belirtilmektedir. Bu okul, yapılandırmacılığın modern isimleri David Bloor, Barry Barnest ve dost seyahatçiler (fellow travelers) olarak bilinen Steven Shapini, Steve Woolgar ve Bruno Latour’u kapsamaktadır. Bu okul, genel olarak bilginin bir disiplin içinde sosyolojik anlamda tam olarak açıklanabileceği ve tamamen oluşturulabileceği görüşünü savunmuştur. Diğer bir anlatımla, bu düşünce grubundaki filozoflar, bilginin dışsal gerçekliğin bir yansıması ya da kopyası olduğu görüşünü reddetmişlerdir (Phillips 2000: 8-9). Barnes-Bloor Edinburg okulunun bilgi sosyolojisi çalışmalarından başka, George Kelly’nin bireyci psikolojisi de yapılandırmacılık tarihinde önemli görülmektedir (Olssen 1996: 276 Akt: Yurdakul).

Phillips (2000: 13-15) ilerlemeci eğitim kuramcısı John Dewey’in çalışmalarını göz önünde alarak; öğrenenlerin aktif olması, proje, araştırma yöntemlerinin kullanılması, öğrenmenin en iyi sosyal içeriklerde gelişeceği ve sınıfın etkileşimli bir toplum olarak ele alınması yönündeki görüşleriyle O’nun bir yapılandırmacı olduğunu öne sürmektedir (Phillips 2000; Selley 1999; Terhart 2003 Akt: Yurdakul).

Dewey ile benzer düşünceleri paylaşan öğrencisi Kilpatrick, esnek olmayan geleneksel sınıfların öğretmen-öğrenen iletişimini azalttığını ve projelerin, programın temeli olması gerektiğini savunmuştur. Bruner, geleneksel öğretimi eleştirerek, içeriğin öğrenci etkinliği ile uyuşmadığını ve öğrencilerin materyali anlamak için gerekli bilişsel ilişkileri kuramadıklarını, eğitim programı sözcüğünün anlamının “yürütülecek ders”ten çıktığını, eğitim programlarında daha güçlü becerilerin öğrenilmesiyle ilgili yaşantıların sağlanması gerektiğini, kim neyi keşfederse onu biliyordur görüşlerini ileri sürmüştür. (Marlowe ve Page 1998: 14; Bruner 1991: 26-27 Akt: Yurdakul). Böylece Kilpatrick ve Bruner, yapılandırmacılık tarihinde yer alan isimler olmuşlardır. Yapılandırmacı öğrenme

kuramı, kökenini Jean Piaget ve Lev Vygotsky'nin çalışmalarından almaktadır. Ancak, John Dewey'in de gerçekten daha dikkatli ve gelişmiş bir yapı içerisinde yapılandırmacı öğrenme kuramını ele aldığı kabul edilmektedir (Howe ve Berv 2000: 30 Akt: Yurdakul).

John Dewey ve Jean Piaget'in zamanından günümüze kadar yapılandırmacılar, öğrencilerin aktif ve araştırmacı olmalarının önemini vurgulamışlardır. Burada akla, "Yapılandırmacılık sadece araştırmacı öğrenmenin daha eski düşüncelerinin modern bir versiyonu mudur?" sorusu gelmektedir. Ancak bazı yapılandırmacılar, bu ikisi arasında farklılık olduğunu iddia etmektedirler (Phillips 2000: 13-15 Akt: Yurdakul).

Modern yapılandırmacılığın temelini atan ve felsefi temellerini oluşturan kuramcının Jean Piaget olduğu kabul edilmektedir (Crowther 1997). Piaget'i "Genetik Epistemoloji" adını verdiği kuramıyla anlamlı öğrenmenin önemli isimlerinden gören Selley (1999: 91), yapılandırmacılık bağlamında 1970'li ve 1980'li yıllarda öğrenmenin, varolan şema ya da model içine yeni bilginin özümlemesi ve varolan şema ya da modelleri yeniden yapılandırarak yeni bilgi ya da yaşantının uyum sağlamasıyla oluştuğunun varsayıldığını ileri sürmüştür. Piaget doğalcılara ve deneyselcilere bazı noktalarda karşı çıkarak yapılandırmacılığı ortaya atmıştır. O, doğalcıların insanların etrafındakileri anlayabilmesini sağlayan kavramlara sahip olmaları gerektiği görüşüne katılırken, bu fikirlerin doğuştan geldiğini reddetmiştir. Deneyselcilerle dünyanın belli bir düzeni ve yapısı olduğunu, bunu da çocukların deneyim yoluyla anlayabilecekleri görüşünü paylaşmış; ancak kavramların direkt dünya (dış çevre) ile etkileşime geçilir geçilmez öğrenilebileceği fikriyle görüş ayrılığı yaşamıştır. Piaget'e göre, dış dünyayla etkileşim ve çocukların etkinlikleri onlara tam gelişmiş fikirlere ulaşmada zihinsel işaretler olarak görülmektedir. Piaget, çocukların zihinlerinin bu işaret (ipucu) bileşenlerini alacağını ve bunlardan sürekli olarak daha karmaşık (üst düzey) fikirler oluşturacaklarını ileri sürmüştür (Byrnes 2001: 15 Akt: Yurdakul).

Temel fikirleri Piaget'in kuramsal çalışmasından ortaya çıkmasına rağmen, George Kelly'in "Kişisel Yapı Kuramı" da yapılandırmacı düşüncüyü büyük ölçüde etkilemiştir. Kelly, her insanın, kendisi için davranış alanını planlamasına olanak veren bir dünyayı algılama modeli oluşturduğunu düşünmektedir. Kelly'in kişisel yapılar ve düşünme modellerine ilişkin fikirleri, özellikle yapılandırmacılıkta büyük öneme sahip "Üretici Öğrenme Kuramı"nın (generative learning) gelişmesine neden olmuştur (Olssen 1996: 282 Akt: Yurdakul).

Piaget'in bilişsel ve gelişimsel yaklaşımı; Bruner ve Vygotsky'nin etkileşim ve kültür vurgusu; yapılandırmacı yaklaşımda etkili öğeler olarak kabul edilmektedir. Yapılandırmacı araştırmacılar Dewey ve Goodman'ın felsefeleri ile Gibson'ın ekolojik psikoloji çalışmalarına odaklanmaktadır. Matematik ve bilim eğitiminde yapılandırmacı düşünce üzerinde Von Glasersfeld, oldukça etkili isim olarak görülmektedir. Tek bir yapılandırmacı öğretim kuramı bulunmamaktadır. Piaget'in bakış açısından yapılandırmacılık, Bruner'e göre keşfedici öğrenme yaklaşımı "Constructionist" olarak

değerlendirilmektedir (Applefield, Huber ve Moaellem 2001; Bruner 1991; Driscoll 2000 Akt: Yurdakul)

#### 4. YAPILANDIRMACILIK

“Tüm öğrenmelerin zihindeki bir yapılandırma sonucu oluştuğu” varsayımı üzerine temellenen yapılandırımacılık, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir.

Alkan (1995:57), Duffy ve Jonassen,(1991)’ten aldığı kaynağa göre; Yapıcı yaklaşımın temelinde yer alan epistemolojik anlayışa göre; bireylerin deneyim kazandığı bir dış dünya vardır, ancak anlam bireylerden bağımsız olarak bu dünyada bulunmak yerine, birey tarafından dünyaya verilir.

Yapıcı ortamlar öğrenciye bilgi aktarma işlevi görmezler, aksine öğrencinin bilgiyi yapılandırılmasını destekleyecek olanakları sunarlar (Alkan, 1995:57).

Yapılandırımacı öğrenme yaklaşımına göre bilgi pasif olarak alınamaz. Kişi yeni bir bilgi aldığı anda onu kendisinde önceden var olan bilgileriyle karşılaştırdıktan sonra özümser.

Yapılandırımacılık bir holistik psikolojidir. Çevrenin bilgi yönünden çok zengin olduğu ve doğru cevapların olmadığı gerçek yaşam şartları ve çevresi içinde durumlu öğrenme ve problem çözme gereksinimi; bilişsel esneklik; başkalarıyla birbirlerini etkileme yoluyla anlam düzenleme; gerçeklik üzerine çok yönlü bakış açısı; yapılandırılmamış alanlarda öğrenmedir.

Yapılandırımacılık, bilginin bilen kişi tarafından zihinsel aktiviteye dayandırılarak oluşturulduğu fikrine dayanan bir öğrenme teorisidir. Öğrenenler, anlamı oluşturan aktif organizmalardır.

Yapılandırımacılar, bildiğimiz şeyin herhangi bir dışsal kaynaktan almaktan çok, birey tarafından içsel olarak meydana getirildiğine inanırlar.

Bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanmaz. Ayrıca, insan zihni de tüm bilgilerin depolandığı boş bir depo değildir. Yapılandırımacı kuram tüm öğrenmelerin zihindeki bir yapılandırma sonucu oluştuğu varsayımı üzerine temellenir. Bu varsayım uyarınca bireyler, öğrenilecek öğeleri daha önce öğrendikleriyle zihinlerinde ilişkilendirerek yapılandırılırlar (Connell ve Franklin, 1994; Jonassen, 1994; Jonassen, Davidson, Collins, Campbell ve Haag, 1995 Akt: Yaşar).

Yapılandırmacı öğrenmeye göre, zihindeki yapılandırmayla ilgili süreç ana çizgileriyle şöyle açıklanabilir: Dışarıdan alınan bilgi, bireyin daha önce öğrendiği bilgilerle çelişmiyor ve zihinde belli bir şemaya yerleşiyorsa, bilgi belleğe kaydedilir. Dışarıdan alınan bilgi zihindeki yapılarla uymuyor ve belli bir şema içine yerleşmiyorsa, birey zihninde birtakım yeni düzenlemeler yapar (Cunningham ve Turgut, 1996, Akt: Yaşar).

Yapılanmacılık yaklaşımı, öğrenmenin davranışçı yaklaşımların iddia ettiği gibi basit süreçlerde oluşmadığını, daha karmaşık zihinsel süreçlerden geçerek oluştuğunu iddia etmektedir. “Öğrenci önceki bildiği yaklaşımları uygulama yoluyla bir problemle meşgul olur, diğer takım üyelerinin sunduğu alternatif yaklaşımlarla bu yaklaşımları birleştirir, yeni deneyimleri veya kaynakları araştırır, deneme yanılmayla eski ve yeni görüş ve yaklaşımları dengeler. Yapılandırmacı kuramda öğrenci bilgileri kendi yapılandığı için, kendi aktif olarak katıldığı etkinliklerle daha kalıcı ve iyi öğrenir.

Yapılandırmacı görüşün temelinde bilginin ya da anlamın dış dünyada bireyden bağımsız olarak varolmadığı ve edilgen olarak dışarıdan bireyin zihnine aktarılmadığı, tersine etkin biçimde birey tarafından zihinde yapılandırıldığı görüşü yer alır (Cunningham, Duffy & Jonassen 1995). Her konuya ilişkin bir çok bakış açısı ve anlam söz konusudur. Kişinin bir şeyi bilmesi, anlaması ya da yorumlaması o şeye ilişkin yaşadığı deneyime bağlıdır (Brown, Collins & Duguid 1989 Akt: Cırık 2005).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı; bireysel anlamın gelişimi, grup tarafından paylaşılan anlam ve işbirliği ile yapılandırılan bilgi üzerine odaklanmaktadır. Bu felsefi bakış açısından öğretim, daha önce kazanılmış bilginin ortaya çıkarılması süreci ve öğrenenlerin yeni bilgi ile aktif olarak ilişki içerisinde olmalarını sağlayan bir etkinlik olmaktadır (Gagnon & Collay, 2001:12 Akt. Cırık 2005).

Yapılandırmacılığa temel oluşturan yaklaşımların ortak noktası, varoluşun karmaşık gerçeğini, öznellik temelinde aramaktır. Bu temelden farklı, hatta zaman zaman birbiri ile zıtlaşan, ama hepsi de “yapılandırmacı” olarak bilinen onlarca yaklaşım türemiştir. Bu yaklaşım, homojen bir kuramsal yapı olmayıp, daha çok genel bir çerçeve olarak görülmek durumundadır. Çünkü yapılandırmacılık; varlığı, tam olarak ifade edilebilen ya da gösterilebilenlerle açıklayan -simgecilikten-, insan zihninin kendinden başka varlık ve gerçek aramasını saçma bulan -tekbenciliğe- kadar uzanan, oldukça geniş bir çeşitliliği içinde barındırmaktadır (Şimşek, 2004:117 Akt: Cırık).

Yapılandırmacılığın kendi içinde çeşitli görüşleri barındırması, temel felsefi yaklaşımında ayrılıklara neden olmamaktadır. Ancak, yapılandırmacı yaklaşımın bilgi ve bilginin doğasıyla ilgili olarak ortaya koyduğu görüşler, kendisinden önceki nesnelci görüşten oldukça farklı bir çizgi izlemektedir.

Nesnelcilik, bilginin ne olduğu ve bir şeyi bilmenin ne anlama geldiğiyle ilgilenen felsefi bir görüştür. Nesnelci görüş, bilginin bireyden bağımsız olarak dış dünyada



varolduğunu kabul eder (Bednar, Cunningham, Duffy, & Perry, 1995, Akt. Deryakulu, 2001). Nesnelci anlayış, dünya hakkında güvenilir bir bilginin varlığına inanır (Özden, 2003:65). Gerçekliğin, bireyin dışındaki dünyada varolduğunu kabul eden bu anlayış, öğretim hedefini, bu gerçekliği taşıyan kuramsal modelleri bireylere kazandırmak biçiminde belirler. Bireyin dışında nesnel bir gerçekliğin varolduğu inancı ile nesnelciler, öğrenenlerin hedefinin bu bilgileri kazanmak; öğreticilerin görevinin de bu bilgiyi aktarmak olması gerek 2005tiğini savunurlar. Nesnelci anlayışa göre; öğrenme nesnel gerçekliğin özümsemesi sürecidir (Jonassen, 1991, Akt., Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995:53). Diğer bir deyişle; öğrenme, objektif gerçekliği özümleme sürecidir. Eğitimin rolü, öğrenenlerin gerçek dünyayı öğrenmesine yardım etmektir. Öğretmenlerin amacı ise öğrenenler için olayları yorumlamaktır (Özden, 2003:65).

Nesnelciliğin temelinde yer alan epistemolojik anlayışa göre, bireylerin dışındaki dünya varlıklar, ilişkiler, özellikler ve nesnelere bakımından bir yapıya sahiptir. Bu yapı, “doğru” ya da “gerçeklik” olarak kabul edilmektedir. Bireyin sahip olduğu deneyimlerin ve özelliklerin, bu dünyanın anlamı üzerinde hiçbir etkisi olamaz; anlam, bireyin dışında zaten dünyada var olan bir şeydir (Duffy & Jonassen, 1991, Akt., Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995:53). Nesnelci görüş, değişik geçmiş deneyimlere sahip bireylerin, belirli bir deneyim sonucunda birbirlerinden farklı anlayışlar geliştirebileceklerini kabul etmekle birlikte bunun istenilecek bir şey olmadığını, çünkü bu durumun eksik, yanlış ya da hatalı anlayışlara neden olabileceğini ileri sürer (Duffy & Jonassen, 1991, Akt., Deryakulu, 2001). Nesnelci anlayışa göre, ulaşılabilecek olan, herkesin dünyayla ilgili aynı, nesnel, tam ve doğru bir anlayış kazanmasıdır. Öğrenenler, bireysel olarak belirli bir olayı ya da kavramı nasıl algıladıklarına ilişkin yorumlamalar yapmak üzere desteklenmezler; konuyla ilgili yorumu öğrenenlere ya öğretmen sunar ya da bu yorum, öğretim içeriğinde bir biçimde yer alır (Jonassen, 1991, Akt., Deryakulu, 2001).

Yapılandırmacılık, nesnelci görüşten radikal olarak ayrılır (Can, 2004; Özden, 2003:56). Nesnelci ve yapılandırmacı görüşler arasındaki temel ayrımlardan biri, bu iki görüşün farklı epistemolojik anlayışlara sahip olmasıdır. Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde yer alan epistemolojik anlayışa göre, bireylerin deneyimlerini kazandığı bir dış dünya vardır; ancak anlam bireylerden bağımsız olarak bu dünyada bulunmak yerine, birey tarafından dünyaya verilir. Bunun anlamı; dünyada bulunan varlıklar, özellikler, ilişkiler ve nesnelere bakımından “doğru” ya da “gerçeklik” olarak kabul edilebilecek tek bir yapı olmadığıdır (Duffy & Jonassen, 1991, Akt., Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995:52-56).

Yapılandırmacılık, gözlemleri yapan gözlemcinin sahip olduğu özellikler üzerinde durarak, nesnel görüşü genişletir. Yapılandırmacılığa göre; öğrenen ve bilgi arasındaki ilişki her an değişebilir, dolayısıyla bilgi kesin ve mutlak değildir; öğrenen için işe yaramaz duruma geldiğinde geliştirilebilir, değiştirilebilir. Öğrenenin olduğu gibi, bilginin doğası da değişkendir (Can, 2004). Yapılandırmacılıkta amaç; kişinin bilgiyi özümsemede aktif rol alarak, onu kendi zihinsel şemalarında yerli yerine oturabilmesidir (Özden, 2003:56). Genel olarak yapılandırmacılık, geleneksel bilgi işleme kuramlarından daha bütüncül ve daha az mekaniktir. İnsanlar, yaşadıkları çevreden bilgiyi alarak ve onu, önceden var olan

şema ve anlayışlarıyla özümseyerek dünyalarını anlamlandırırılar (Novak, 1998, Akt., Can, 2004, Cırık 2005).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin toplumsal boyutunun önemini vurgular. Bu çerçevede, bireyler arası etkileşimi ve bilginin uygulanmasını, öğrenmenin bir parçası olarak kullanır. Yapılandırmacılık, davranışlarımıza anlam vermeye yarayan anlatıları da içeren, bireyin ya da topluluğun bilişsel davranışlarının ussal bir modelinin geliştirilmesini merkeze alır. Bu açıdan, sadece davranışların sonucunu merkeze alan ve dahası bunları dünyanın halleri olarak açıklayan görüşlerden ayrılır (Can, 2004). Yapılandırmacı anlayışa göre; öğrenme, öğrenenin bilgiyi anlaması, yorumlaması, farklı bakış açılarını tanıyıp, kendi bakış açısını geliştirmesi, geliştirdiği bu bakış açısını savunabilmesi ve bu öğrenmenin günlük yaşam bağlamında, öğrenenin de bu bağlama katılımı ile gerçekleşmesi görüşüne dayanır (Jonassen, 1990, Akt., Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995:56).

Yapılandırmacılık kuramı, hayata anlam verme çabasındaki diğer kuramların bir devamı olarak görülebilir. Bu bağlamda, gerçek dünyanın ve hayatın birçok yönünü içinde barındırmaktadır (Deryakulu, 2001). Bu kuramda tek doğru yanıtı, tek yönlü ve tek bakış açılı öğrenme kuramlarının aksine; çok yönlü bakış açısının ve bir sorunun birden çok yanıtı olabileceği düşüncesinin hâkim olduğu görülür (Can, 2004, Akt: Cırık).

Nesnelci anlayışta, öğrenenler pasif birer alıcı konumundadırlar. Öğretmenler, dünyada var olduğuna inandıkları gerçek bilgiyi öğrenenlere sunarlar ve öğrenenlerin bu bilgiyi belleklerine kaydetmelerini beklerler. Bu anlayışın sonucu olarak öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan ölçme-değerlendirme etkinlikleri de, verilen bilginin aynen yansıtılmasını amaç edinmektedir. Yapılandırmacı anlayış ise, dünya üzerinde kesin gerçekliklerin bulunmadığı varsayımından hareketle, bireylerin var olan bilgiyi pasif olarak almadıklarını; bilgiyi, önceki deneyimleri ve çevreleri ile etkileşimleri sonucunda aktif olarak kendilerinin yapılandıklarını; öğrendiklerini yansıtma ve öğrenme süreçlerinin de kendilerine özgü olduğunu belirtmektedir (Cırık, 2005).

Fox (2001:24), yapılandırmacı yaklaşımın öğrenmeye bakışını şu şekilde özetlemektedir:

- Öğrenme, aktif bir süreçtir.
- Bilgi, öğrenen tarafından pasif olarak alınmaz yapılandırılır.
- Bilgi, keşfedilmez; yaratılır.
- Bilgi, kişisel ve duruma özgüdür.
- Bilgi, sosyal bağlamda yapılandırılır.
- Öğrenme, dünyayı anlamlandırma sürecidir.
- Etkin öğrenme, öğrenenin çözmesi için, anlamlı, açık-uçlu, çözümü güç problemler gerektirir.

## 5. YAPILANDIRMACILIK TÜRLERİ

Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşım içerisinde, şu iki ana eğilim araştırılmaktadır: Birincisi, genelde “bilişsel görüş” olarak kabul edilen eğilimdir. Bu görüşte, öğrenenler aktif olarak “bilme yollarını” yapılandırır. Öğrenenler bu yapılandırma sürecinde, kendi kişisel deneyimlerinden yararlanırlar. İkinci eğilimde “öğrenme süreci içerisindeki sosyal ve kültürel etkilerin önemi” üzerinde durulur. Sosyo-kültürel kuramı savunanlar, kültürel olarak organize edilmiş uygulamalar içerisindeki etkinlik ile bu etkinliğe katılım arasında bağ kurmaktadır. Bunun yerine bilişsel yapılandırmacılığı savunanlar ise, öğrenenlerin duysal motor ve kavramsal etkinliklerine öncelik vermektedirler (Cobb, 1996:34-36 Akt: Cırık 2005). Bu iki farklı yaklaşımı benimseyenlerden, bilişsel yaklaşıma yakın olanlar Piaget’in görüşlerinden; sosyo-kültürel yaklaşımı benimseyenler ise Vygotsky’nin görüşlerinden etkilenmişlerdir. Ayrıca bir de bilişsel yapılandırmacı yaklaşıma farklı bir bakış açısı getiren radikal yapılandırmacı yaklaşımdan da üçüncü bir çeşit olarak söz edilebilir. Radikal yapılandırmacı yaklaşım, Von Glasersfeld’in görüşlerinden oluşmaktadır.

### 5.1. Bilişsel Yapılandırmacı Yaklaşım:

Piaget, bireysel öğrenme üzerinde yoğunlaşmış, çalışmalarında öğrenenlerin çözmesi için yazılı olmayan problemler vermiş, bu problemler yoluyla somut objeleri değiştirebilmeleri için onları yönlendirmiştir. Sonuçta; her öğrenenin, objeler hakkında kendi doğrusunu ya da yanlısını oluşturduğunu ve varsayımlarda bulunduğunu gözlemlemiştir (Henson, 2003:5-12). Piaget buradan hareketle, bireylerin anlamı yapılandırmasının bireysel bir etkinlik olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Piaget’in bilişsel yapılandırmacılığında, bilginin anlamlandırılma sürecinin “bireysel” olduğu vurgulanmaktadır. Ona göre insan zihni, algıladığımız her şeyi anlamlandırmamıza yardımcı olan, dinamik bilişsel yapılardan oluşmaktadır. Yapılar, bireylerin düşünceleri içerisinde geçmektedir ve bireylerin, kişisel algıları ile bilgi arasındaki karşıtlıkları fark ederek manipüle etmeleri sonucunda meydana gelir. Bu süreçte, öğrenen, mantıksal bir düşünüş yolu izler. Bilginin gelişimi de, öğrenen tarafından yapılandırılan bireysel yapıların bir sonucudur. Çünkü algılama ve kavrayış yolu, özgün bir yapıya sahiptir. Öğrenenlerin, yüksek düzeyde anlayış ve analitik düşünme yeteneklerine ulaşmaları için, var olan bilişsel şemalarını yeniden yapılandırmaları gerekmektedir. Bu noktada öğretmenler, öğrenenlerin bilişsel dengesizliklerini düzenleyebilmeleri ve var olan bilişsel şemalarını yeniden organize edebilmeleri için, kolaylaştırıcı öğrenme ortamları yaratmalıdırlar. Bunun için de, etkileşimlerin meydana geldiği etkinlikler düzenlenmelidir (Brooks & Brooks, 1993:25-26; Green & Gredler, 2002:53-70; Von Glasersfeld, 1996:4; Richardson, 1997:5 Akt: Cırık). Bireyin bilişsel gelişim sürecini ve bu süreçteki bilişsel yapılandırmalarını etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler, bilginin

yapılandırılması sürecinde etkin rol oynamaktadırlar. Piaget, bu faktörleri şu şekilde açıklamaktadır:

- *Olgunlaşma ve Yaşantı:* İnsanoğlu, biyolojik olarak olgunlaştıkça ve çevresi ile etkileşimleri sonucu yaşantı kazandıkça, refleksleri de değişikliğe uğrar. Bilişsel gelişimde ilerleme olabilmesi için, organizmanın biyolojik olgunluğa erişmesi ve çevresiyle etkileşimleri sonucu yaşantı kazanması gerekir. Bilişsel gelişim, olgunlaşma ve yaşantı kazanma arasındaki sürekli etkileşimin bir ürünüdür.
- *Uyum:* Uyum kavramının çıkış noktası biyolojidir. Bu kavram, yaşam organizması ya da türler ile onların çevresi arasında özel bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Bilişsel gelişim, dünyayı öğrenme yolunda bir denge, dengesizlik, yeni bir denge süreci olarak görülmektedir. Bu dengelenme sürecinin kesintisiz işleyebilmesi, karşılaşılan yeni obje, durum ve varlıklara uyum sağlamayı gerektirir. Uyumun iki yönü vardır: 1. Özümleme; bireyin kendisinde var olan bilişsel yapılar yardımıyla, çevresine uyumunu sağlayan bilişsel bir süreçtir. 2. Düzenleme; mevcut şemayı yeni durumlara, objelere, olaylara göre yeniden biçimlendirme sürecidir.
- *Örgütlenme:* Her bir uyum hareketi, organize edilmiş bir davranışın parçasıdır. Tüm etkinlikler koordinelidir. Örgütlenme, sistemin düzenini koruyucu ve geliştircidir.
- *Dengeleme:* Bireyin, özümleme ve düzenleme yoluyla çevresine uyum sağlayarak dinamik bir dengeye ulaşması sürecidir. Dengeleme süreci durağan değildir; dolayısıyla ortaya çıkan yeni uyarıcılarla bireyin denge durumu bozulur. Bu dengesizlik, özümleme ve düzenleme yoluyla giderilir ve yeni bir denge durumu sağlanır. Öğrenme, büyük ölçüde organizmanın denge durumunun bozulmasına ve dengenin yeniden, daha üst düzeyde kurulmasına bağlıdır. (Senemoğlu, 2002:39-46). Piaget, bireyin bilgiyi oluşturması sürecini açıklarken, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesiyle ilgili açıklamalarda da bulunmuştur.

Piaget'ye göre; eğitimin görevi, bireyin araştırma yapmasını desteklemek ve sosyal çevresine uyumunu sağlamaktır. Bu görevi yerine getirmesi için, eğitim, çocuğun kalıtımla getirdiklerini, bilişsel gelişimine uygun etkinliklerle desteklemelidir. Okul, çocuğa dışardan baskı yapmak yerine, çocuğun kendi çabasını kendisinin yönlendirmesine izin vermelidir (Gredler, 2001:270; Senemoğlu, 2002:58). Bir başka deyişle; okulda öğretim üzerine yoğunlaşmak yerine, bireyin kişisel öğrenmesini gerçekleştirici etkinliklere yer verilmelidir.

Bilişsel yapılandırmacı yaklaşıma yönelik eleştirilerin odak noktası, sosyal öğelere yer vermemesi ve öğrenen, öğretmen ve bilgi arasındaki ilişkiyi değerlendirmemesidir. Bireylerin bilişsel yapılarını sosyal bağlam içerisinde gözlemeksizin anlamak, mümkün gözükmemektedir. İnsanlar, 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 (Fosnot, 1996b:24-25; Richardson, 1997:7 Akt: Cırık).

Bilişsel yapılandırmacılıktan etkilenen bazı yazarlar, Piaget'nin düşüncelerini temel alarak farklı yaklaşımlar ortaya koymuşlardır. Bunlardan birisi, Von Glasersfeld'in önderliğini yaptığı radikal yapılandırmacı yaklaşımdır. Aşağıda, radikal yapılandırmacılığın, bilginin yapılandırılmasına ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ilişkin düşünceleri açıklanmaya çalışılmıştır.

## **5.2. Radikal Yapılandırmacı Yaklaşım:**

Von Glasersfeld (1989), geleneksel bilgi paradigmasına alternatif olarak Khun'un ortaya attığı düşüncelerin Vico'nun düşüncelerine dayandığına ve Vico'nun düşüncelerinin daha sonra Piaget tarafından geliştirildiğine işaret etmiştir (Tezci ve Uysal, 2004). Von Glasersfeld, Vico ve Piaget tarafından açıklanan bilişsel yapılardan oldukça fazla etkilenmiştir (Muğaloğlu, 2001:13). Böylece Von Glasersfeld, Vico ve Piaget'nin ortaya koyduğu düşünceler doğrultusunda yapılandırmacılığa yeni bir bakış açısı kazandırmıştır.

Von Glasersfeld'e göre radikal yapılandırmacılık, bilgi ve bilme problemine karşı geleneksel olmayan bir yaklaşımdır. Von Glasersfeld'e göre, bilginin nasıl tanımlandığı önemli değildir. Bilgi, insanın beyninin içindekidir. Bu nedenle, bireyin düşünüş biçiminin alternatifi yoktur. Bir başka deyişle, bilginin yapılandırılması öznedir 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 öznedir. Kişisel deneyimler de kişilere özgüdür (Von Glasersfeld, 1995:1). Öğrenenlerin, günlük yaşamdan edindikleri deneyimlere bağlı olan kavramsal yapıları, öğretmenlerin kavramsal yapılarıyla aynı çizgide değildir. Bu durumda; öğrenenlerin, kendilerine ait önceki yapıları ile öğretmenleri tarafından önerilen yeni yapılar arasında bağlantı kurmaları zordur. Radikal yapılandırmacılığın bakış açısına göre; bireysel yapılandırmalar, bireyin bilişinin bir sonucu olarak ortaya çıkan, kendi kavramsal şemalarıdır. Radikal yapılandırmacılıkta, bilişsel yapılar ve uyum sağlama süreci, bilgi kavramının gelişiminde temel öğelerdir (Muğaloğlu, 2001:15-56). Yapılandırmacılığın ana düşüncelerinden birisi olan, bireyin bilgiyi öznel olarak yapılandığı düşüncesi, Von Glasersfeld tarafından da vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin kendi bilişsel yapılarını öğrenenlere aktarmaya çalışmaları, öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmasını zorlaştıracak, hatta olanaksız hale getirecektir. Bu düşünceden hareketle radikal yapılandırmacılık da, bireye bilgi transferi yapılması yerine; bireyin, öznel deneyimleri yoluyla bilgiyi kendisinin yapılandırması gerektiği görüşünü savunmaktadır. Bu durumda "gerçek" kavramının tanımlanması da geleneksel yaklaşıma göre farklılık göstermektedir.

Geleneksel yaklaşıma göre; gerçekler, hazır olarak bulunmaktadır ve bireyler tarafından keşfedilerek tanımlanmalıdırlar. Radikal yapılandırmacılık, “gerçek” kavramını yenilemektedir (Von Glasersfeld, 1995:2). Çünkü radikal yapılandırmacı bakış açısından, dışsal bir gerçekliğin varlığı tartışmalıdır (Von Glasersfeld, 1996). Hatta radikal yapılandırmacılığa göre, nesnel gerçekliğin varlığından söz edilemez. Oluşturulan bilgi öznedir. Anlam, bireyler tarafından dünyaya verilir. Birey, kendi gerçeklerinin ve sembolik formlarının yaratıcısıdır. Gerçekliğin, tek bir bağımsız anlamı yoktur; sadece, deneyimde bulunanlarca empoze edilen anlamlar vardır (Tezci ve Uysal, 2004). Radikal yapılandırmacı bakış açısından gerçek, bireysel deneyim sınırlarını aşamaz. Ancak bu durum, sosyal etkileşimin öğrenme üzerindeki etkisini yok etmek anlamına gelmemektedir (Von Glasersfeld, 1995:2-22). Radikal yapılandırmacılığa göre, deneyimlerimizin ötesine geçmemiz olanaksızdır. Bu nedenle durumumuzu, gerçekle karşılaştıramayız (Muğaloğlu, 2001:10). Geleneksel yaklaşımdaki, nesnel gerçekliğin dış dünyadaki varlığı ve değişmezliği, radikal yapılandırmacı yaklaşımda yerini öznelliğe ve kişinin bilgiyi algılayışına bırakmaktadır.

Von Glasersfeld (1995:51), radikal yapılandırmacı yaklaşımın iki temel ilkeye odaklandığını belirtmektedir. Bu ilkeler şunlardır:

- Bilgi, duyuvar veya iletişim yoluyla, pasif olarak kavranmaz; bilgi, birey tarafından, aktif olarak yapılandırılır.
- Biliş, uyum sağlama özelliği taşır. Biyolojik terimlerle ifade edilecek olursa, yaşanılabilirlik ve uygunluk özelliklerini taşır. Biliş, deneysel dünyadaki konuların organizasyonunu sağlar; ontolojik, nesnel bir gerçeği meydana çıkarmaz.

Sonuç olarak, radikal yapılandırmacılığın bilgiye ve bilginin kazanılması sürecine bakış açısını incelediğimizde; bilgiyi yapılandırmanın bireysel bir etkinlik olduğu, bireylerin geçirdikleri yaşantılardan, kendi özgeçmişlerine dayalı olarak bazı anlamlar çıkardıkları, bu anlamların bireyden bireye farklılık gösterdiği; anlamların birbirinin ve dış dünyadaki aynı olmasa da, hepsinin değerli olduğu; bilginin dış dünyayı yansıtmak zorunda olmadığı, önemli olanın, bilginin yaşayabilirliği olduğu; yaşayabilirlik için bilginin, önceki yapı öğeleri, diğer bilişsel organizmalar, yaşantı alanı ve bilgiyi oluşturan bilişsel yapı ağlarının tümü gibi sınırlılıkları aşması gerektiği düşüncelerinin temelinde yer aldığını görmekteyiz (Betencourt, 1993. Akt., Açıkgöz, 2003a:63).

Bilişsel ve radikal yapılandırmacılığın, öğrenmedeki bireysel öğeleri vurgularken öğrenme sürecindeki sosyal öğeleri ikinci planda bıraktığı düşünülmektedir. Pek çok yazar, sosyo-kültürel yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmenin, sosyal bir bağlamda gerçekleştiğini belirtmekte; bu çerçevede, yapılandırmacı yaklaşıma yeni bir bakış açısı getirdiğini, bilişsel ve radikal yapılandırmacılığın bu noktadaki eksikliklerini giderdiğini vurgulamaktadır.

### 5.3. Sosyo-Kültürel Yapılandırmacı Yaklaşım:

Sosyo-kültürel yapılandırmacı yaklaşımın kurucusu olarak, Vygotsky görülmektedir. Vygotsky de, Piaget'nin görüşlerinin bir çok yönüne katılmaktadır. Ancak Piaget, çalışmasının merkezine, bireylerin bilişsel yapılarının aydınlatılmasını almışken, sosyal etkileşimin öğrenmeye olan etkisini incelememiştir. 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 noktaları olmuştur (Fosnot, 1996b:18-26; Rice & Wilson, 1999:28-33). 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 (Arievitch & Stetsenko, 2000 Akt: Cırık 2005).

Sosyo-kültürel yapılandırmacı yaklaşımı benimseyenler, anlam oluşturmanın bireysel olarak gerçekleştirilmediğini; insanların doğal olarak oluşturdukları anlamları diğer insanlarla paylaştıklarını; bu yüzden anlam oluşturma sürecinin, bireyler arası karşılıklı iletişimin bir sonucu olduğunu belirtmektedirler (Jonassen, Howland, Moore, & Marra, 2003:3). Bu görüşe göre; anlamın yapılandırılması, sosyal bağlam içerisinde gerçekleşmektedir. Bireyler, oluşturdukları anlamı paylaşarak hem diğer bireylerin düşüncelerini etkilemekte; hem de bu bireylerin kendi düşünceleri, diğerlerininkinden etkilenmektedir. Bu noktadan hareketle Vygotsky, insanlar arası etkileşimin ve kültürün, öğrenmeye ve anlamın yapılandırılmasına olan etkilerini araştırmıştır (Cırık 2005).

Vygotsky, araştırmalarında, şu anda "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 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 bilgiyi yapılandırması ve özümlemesi sürecinde birey üzerine odaklanmak yerine, 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 (Richardson, 1997:8, Akt: Cırık 2005).

Vygotsky'ye göre, öğrenenin gelişimi sadece bireysel çalışmayla anlaşılamaz; bireyin yaşamının geliştiği sosyal dünyayı da incelememiz gerekir. Sosyal çevre, çocukların öğrenmesi ve anlamı yapılandırmaları için bir araçtır. Bununla birlikte, sosyal çevre, kurallar ve normlardan meydana gelmektedir. Öğrenenler, okul ortamında eğitim deneyimleri veya informal yollarla, toplumun hangi davranışları kabul ettiğini öğrenir;

toplum içerisindeki davranışlarını da bu kurallara göre yönlendirirler. Bu durumda; öğrenenler, öğrenme süresince aktif birer katılımcı olarak öğrenme ortamına katılmalı ve deneyimler elde etmelidirler. Öğretmenler de, bu deneyimlerin elde edilmesinde kolaylaştırıcı olarak görev almalıdırlar. Bununla birlikte Vygotsky, tüm deneyimlerin uygun öğrenmeyi desteklemediğini 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 (Jaramillo, 1996:133-140 Akt: Cırık 2005).

Sonuç olarak Vygotsky'nin sosyo-kültürel yapılandırmacılığına baktığımızda; Vygotsky'nin çalışmalarının odak noktasının da, Piaget gibi bilişsel gelişim sürecini ve sonuçlarını betimlemek olduğunu görmekteyiz. Fakat Piaget'den farklı olarak Vygotsky, bilişsel gelişimin hedefi olarak "özel karmaşık becerileri" (particular complex skills) tanımlamaktadır. Bu beceriler; kategorik algı (categorical perception), kavramsal düşünme (conceptual thinking), mantıksal bellek (logical memory) ve istemli dikkattir (voluntary attention). 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 (Green & Gredler, 2002:53-70). Vygotsky'ye göre; sosyal işlevlerin yapıları, bireysel işlevlerin yapılarını belirler. Sonuç olarak çocuk, düşünmeyi öğrenme yollarını kendi kültürünün içerisinde bulur (Gredler, 2001:297). Vygotsky, yüksek düzeydeki bilişsel işlevlerin gelişimi için; dilin ve sosyal çevrenin önemini vurgulamış ve bilişsel işlevlerin bu çevre içerisinde geliştiğini belirtmiştir (Lesh & Doerr, 2003:544-545). Ancak günümüzde, sosyo-kültürel yapılandırmacılığın ortaya koyduğu görüşlerden yeterince yararlanılmadığı ve bunların gerektiği gibi uygulanmadığı yönünde eleştiriler bulunmaktadır (Cırık 2005).

Yapılandırmacılığın tüm türleri arasındaki ortak özellikler şöyledir: Gerçekliğin öznel yaşantısı ve bilgisi, bilinçteki bu dış gerçeğin basit bir yansıması değildir. Aksine dış gerçek; öznel bakış açıları, eylemler ve kavramlarla üretilmiş bir oluşturmadır. Tüm yapılandırmacılar, "insanın bilincinde doğrudan gerçeğin bir yansıması olduğu" şeklindeki nesnel felsefi düşünceye karşıdırlar (Hesapçıoğlu, 2005:25).

## 6. YAPILANDIRMACILIK ANLAYIŞINA SAHİP BAZI ÖĞRENME YÖNTEMLERİ

### 6.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme:

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenenlerin anlamı bireysel olarak değil; diğer öğrenenlerle etkileşim sonucunda yapılandırdıklarını vurgulamaktadır. İşbirliğine dayalı



öğrenme ortamlarında, öğrenenler, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak bilgiyi beraberce yapılandırmakta ve yapılandırdıkları bilgiyi paylaşmaktadırlar (Cırık 2005).

## **6.2. Problem Çözme:**

Problem çözme yönteminin amacı, öğrenenlerde bilimsel düşünme ve problem çözme becerisini geliştirmektir. Problem çözme yöntemi, büyük grupla yapılabileceği gibi, küçük gruplarla veya bireysel olarak da uygulanabilir. Problem çözme yöntemi uygulanırken; rol oynama, benzetişim, küçük grup tartışmaları gibi birçok teknikten yararlanılabilir (Erden, 1996:111). Problem çözme, bir ders yöntemi olmasının ötesinde, bireylerin ait oldukları topluma uyum sağlayabilmeleri ve yaşamlarını devam ettirebilmeleri için kazanmaları gereken bir özelliktir. Derslerde problem çözme yönteminin kullanılmasıyla gerçek yaşam koşulları arasında bağlar kurulacağından, bireylerin toplumsal yaşama uyumlarının kolaylaşacağı düşünülmektedir (Cırık 2005).

Demirel (2003)'e göre, problem çözme yönteminin özellikleri şunlardır:

- Öğrenen merkezlidir.
- Öğrenende ilgi ve güdülemeyi artırır.
- Daha kalıcı izli öğrenmeler oluşturur.
- Bilimsel yöntemi kullanmayı öğretir ve bilimsel tutum kazandırır.

Yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında problem çözme yönteminin kullanılması, hem bireyler arası etkileşimi güçlendirecek; hem de öğrenenlerin bireysel olarak bilgiyi yapılandırmalarını sağlayacaktır. Problem çözme yönteminin her derste gerçek yaşam koşulları ile bağlantı kurularak uygulanması, bireylerin toplumsal yaşamda karşılaşacakları problem durumlarına çözümler üretebilmelerine yardımcı olacaktır. (Cırık, 2005)

## **6.3. Proje Tabanlı Öğrenme:**

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında proje geliştirme tekniğinin kullanılması, öğrenenlerin temel kavramlar üzerinde odaklanmalarını sağlar. Aynı zamanda, öğrenenlerin bireysel çalışmalar yoluyla, kendi bilgi yapılandırmalarını özgün bir biçimde oluşturmaları desteklenir. Bireysel çalışmaların yanı sıra, öğrenenlerin ortak bir proje üzerinde çalışmaları, birbirleri ile etkileşimlerini güçlendirir. Öğrenenler, proje geliştirme sürecinde düşünmeye, araştırma ve inceleme yapmaya özendirilirler (Cırık 2005).

## **6.4. Buluş Yoluyla Öğrenme:**

Buluş yoluyla öğrenmede, öğrenenler bilgiyi kendileri keşfedecekleri için, bilgiyi özümsemeleri daha kolay olacaktır. Çünkü yapılandırmacı yaklaşım, bilginin öğrenene aktarımını değil; öğrenenin bilgiyi kendisinin yapılandırması gerektiğini öne sürmektedir. Bu bakış açısından; öğrenenin bilgiyi keşfetmesi ve yeniden düzenleyerek yapılandırması, öğrenenin gerçekleşmesinde zorunluluk haline gelmektedir (Cırık 2005).

### 6.5. Aktif Öğrenme:

Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri yapılandırmacılığa dayanmaktadır. Ancak yapılandırmacılık, bilginin yapılandırılması için öğrenene hangi fırsatların verilmesi veya öğrenme ortamında ne türden etkinlikler düzenlenmesi gerektiği konularına açıklık getirmez. Aktif öğrenme, yapılandırmacı yaklaşımın uygulama alanına aktarılması çabalarının bir ürünüdür (Açıkgöz, 2003a:59).

## 7. YAPILANDIRMACILIK YAKLAŞIMINDA SINIF ORTAMI

1. İlk olarak öğrencilerin özerk olarak düşünmelerine olanak sağlanmalı,
2. Öğretmen çeşitli sorular yardımı ile konuya giriş yapmalı, öğrencilerin kendi cevaplarını oluşturmalarına yardımcı olmalı ve işlenen konuyu bu şekilde yapılandırmalı,
3. Bu aşamada öğretmen, öğreneni, daha üst düzeylerde düşünmek için cesaretlendirmeli,
4. Öğrencinin öğretmenle ve diğer arkadaşları ile birlikte düşünmesi için grup aktiviteleri oluşturulmalı ve gereken zaman verilmeli,
5. Öğrencinin bu sürece kadar konu ile ilgili olarak elde ettiği bilgileri ve materyalleri kullanarak kendi hipotezlerini kurmasına ve bunları tartışmasına olanak sağlanmalı,
6. Son aşamada öğrencilerin kurdukları uygun hipotezleri zihinlerine aktarmaları ve gerçek hayata transfer etmeleri sağlanmalıdır. (Alexandria VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 1993 Akt: Martin 1997)

## 8. DERS KİTAPLARININ YAPILANDIRMACILIK YAKLAŞIMINDA KULLANIMI

Yapılandırmacılık yaklaşımına göre ders kitapları onaylama rolü üstlenirler. Öğretmenler çocukları aktiviteleri yaptıktan sonra onaylamak için metinler kullanırlar.

Örneğin, ders kitaplarındaki sürtünme ile ilgili bölümde sürtünme tanımlanmış, örnekler verilmiş ve sürtünmeyi azaltmanın yolları listelenmiştir. Yapılandırmacı öğretmen öncelikle sürtünme ile ilgili araştırmaya dayanan aktiviteler yapması gerektiğini düşünür. Öğrenciler, kendi kendilerine öğrendiklerini onaylamak için ders kitabındaki ilgili bölümü okuyabilirler. Bununla birlikte okudukları bu metinler öğrencilerin araştırmak isteyecekleri daha fazla soru oluşmasına neden olabilir (Martin, 1997).

## 9. YAPILANDIRMACILIK YAKLAŞIMINA GÖRE SINIF YÖNETİMİ

Öğrencilere çok fazla özgürlük tanındığında, onların bu durumdan yararlanacaklarından korkarız. Yapılandırmacı sınıflarda başarılı bir sınıf yönetimi sağlamak için Martin şu önerileri getirmiştir.

1. Sergilenen ortamlara göre davranış kuralları uygulanmalıdır.
2. Öğretmenler alışılmış durağan moddan araştırma yaklaşımlarına yavaş yavaş geçmelidir.
3. Öğrenciler araştırmaya dayanan aktivitelerle tanışılırken, aktiviteleri gerçekleştirmeden önce öğretmenler aktiviteleri göstermelidirler. Bunu yaparken aktivite sırasında beklenen davranışları öğretmen tartışmalıdır.
4. Öğrenciler kendi aktiviteleri üzerinde çalışırken öğretmen, öğrenciler ve küçük gruplar arasında kuvvetli bir ilişki vardır. Bu nedenle uygun davranışların teşvik edilmesi ve uygun olmayan davranışların düzeltilmesi gibi bir şans vardır.
5. Okul yöneticilerinizi neler yapıyor olduğunuzdan hedeflerinizin neler olduğundan haberdar edin. Aktiviteleri yaparken okul yöneticilerini sınıfınıza davet edin. Meslektaşlarınızı, aileleri, yöneticileri öğrenciler iş başındayken izlemek için davet ederek öğrenci merkezli yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını destekleyin.

Yapılandırmacı yaklaşımlarda, davranışların yönetimi ile ilgili problemler çok düşüktür. Çünkü;

1. Öğrenciler sıkılmazlar.
2. Öğrencilere itibar sahibi kişiler gibi davranılır.
3. Öğrencilerin araştırmaları ve oluşturdukları ürünlere değer verilir.
4. Öğrenciler aktiviteleri gerçekleştirirken, pozitif kişisel görüş oluştururlar.
5. Öğrenciler kendi uygun gördükleri yolla aktivitelerinde çalışma gücüne sahiptirler.

Öğretmenler kişisel yöntemlerinden yararlanabilirler. “bugün çok büyük bir iş yapacaksın” gibi sözler bunun için uygun olabilir. Öğretmenler ayrıca rahatsızlık yaratan davranışları belirtebilirler veya davranışın neden yapılmaması gerektiğini açıklayabilirler.

Eğer yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı bir ders planlıyorsak öncelikle beklentilerimizi daha iyi belirlememiz ve belki de daha önemlisi etkili öğretime bakış açımızı değiştirmemiz gerekmektedir (Martin, 1997).

## 10. YAPILANDIRMACI ÖĞRETMEN

- 1) Öğrencilerin kendi kendini yönetmesini ve katılımını kabul ve teşvik eder.
- 2) Ham verileri ve temel kaynakları becerisel, etkileşimli ve materyallerle birlikte kullanır.

- 3) Konuyu çerçeveselendirirken analiz, tahmin ve yaratıcılık gibi bilişsel terminoloji kullanır.
- 4) Öğrencilerin cevaplarının dersleri yönlendirmesine, öğretim stratejilerini ve içeriği değiştirmelerine izin verir.
- 5) Öğrencilerle kavramların anlamını paylaşmadan önce her öğrencinin kavramı anlayıp anlamadıklarını sorar.
- 6) Öğrencileri birbirleriyle ve kendisiyle diyalog kurmalarında cesaretlendirir.
- 7) Öğrencileri birbirlerine anlamlı sorular sormaya teşvik eder.
- 8) Öğrencilerin başlangıçtaki düşüncelerini özenle araştırır.
- 9) Öğrencilerin başlangıçtaki hipotezlerle ilgili olarak benzerlik ve zıtlıkları ilişkilendirerek tartışmaya teşvik eder.
- 10) Soru sorduktan sonra öğrenciye zaman tanır.
- 11) Öğrencilerin metafor yaratmalarını ve ilişki kurmalarını sağlar.
- 12) Sarmal öğrenme modelini sık sık kullanarak öğrencilerin doğal merakını giderir (Brooks ve Brooks, 1993).

## 11. YAPILANDIRMACI ÖĞRENMELEERDE DEĞERLENDİRME

Değerlendirme, öğrencilerin nasıl düşündüklerini, ne bildiklerini, hangi becerilere sahip olduklarını bulmanın bir yoludur.

Geleneksel yaklaşım okul döneminde karşılaşmış, yaşamış olduğumuz yaklaşımdır. Çoktan seçmeli, doğru/yanlış, boşluk doldurma ve kısa cevaplı sorular şeklindedir. Bunlar öğretmen tarafından hazırlanabilir veya standart değerlendirmeler şeklinde olabilir. Geleneksel yaklaşımda ölçme ve karşılaştırma vardır. Gerçek hayatta kimin en iyi, herhangi bir etkinlikte kimin en üstte olduğunu bilmek istediğimiz gibi eğitimde de başarıları karşılaştırırız. Amerika'daki öğrencilerin başarı puanları ile Japonya'dakileri karşılaştırma gibi.

Yapılandırıcı değerlendirme de ise, projeler, yazılı değerlendirmeler, pratik alıştırmalar, kağıtlar, anketler, envanterler, kontrol listeleri, portfolyolar, öğretmen gözlemleri, tartışmalar, görüşmeler yer almaktadır. Bundan dolayı geleneksel değerlendirme yöntemleri kullanılmaz. Öğrencilerin, grup çalışmalarından, uzun dönem problem çözme aktivitelerinden ve diğer yapılandırıcı stratejilerden elde ettikleri bilgiler tartışmanın yararlarından yoksun geleneksel değerlendirme biçimleriyle ölçülemez.

Yapılandırıcı değerlendirme ayrıca öğrencilerin grup içinde beraber çalışırken aralarındaki sosyal etkileşimi ölçmeyi de içine almalıdır. Bu grupların kendi kendilerini değerlendirmeleri veya öğretmenin gözlemleri veya her ikisi beraber olabilir. (Baker; Piburn, 1997).

## 12. KAYNAKÇA

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

ALKAN, C., D. DERYAKULU, N. ŞİMŞEK (1995). *Eğitim Teknolojisine Giriş*, Ankara: Önder Matbaacılık

BAKER, D. R., M. D. PİBURN (1997) *Constructing Science in Middle and Secondary School Classrooms*, USA, Allyn & Bacon.

*Bilişsel Öğrenme Teorileri*. <http://www.goldenmemo.com/bilog.htm> (19.11.2006)

BROOKS L. G., M. G. BROOKS. (1993) *The Case for Constructivist Classrooms*, Virginia, ASCD Alexandria,.

CIRIK, İ. (2005). "İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Güzel Yurdumuz Türkiye" ünitesi için sosyo-kültürel oluşturmacı ve geleneksel öğrenme ortamının öğrenenlerin akademik başarılarına, öğrenme kalıcılığına ve görüşlerine etkisi." *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

ÇİÇEK, A. İ., *Yeni öğretim programları ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımı*, 2005.

DERYAKULU, D. (2001). *Sınıfta Demokrasi*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

DEMİREL, Ö. *Eğitim Sözlüğü*, Ankara: Pegem A Yayıncılık; Şubat, 2001.

ERDEN, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

FİDAN, N. ve ERDEN M. (1993). *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan A.Ş. 4. Baskı.

GÜNEY S.Y. (2003). İlköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması. *Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

HESAPÇIOĞLU, M. (2005). *Türk Eğitim Sistemi'nde Paradigma Değişikliği: Davranışçılıktan Oluşturmacılığa Geçiş*. *Artı Eğitim*. (1) 25.

KAPTAN, F., H. KORKMAZ. (2001) *İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi (İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül 7)*, Ankara: MEB.

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

MUĞALOĞLU, E. Z. (2001). Radical Constructivism in Science Education. *European Association for Research on Learning and Instruction (Earli) 2001 9<sup>th</sup> European Conference*. University of Fribourg, İsviçre.

OĞUZKAN, F. *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Emel Matbaacılık, 1993

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

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ, *Öğrenme kuramları ve öğretim ilkeleri*.

<http://stu.inonu.edu.tr/~e040040002/ramazan-zulfiye.htm> (12.11.2006)

SENEMOĞLU, N. (2002). *Gelisim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kültürevi, Ankara.

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ. *Oluşturmacılık (constructivism)*

<http://egitim1.sitemynet.com/sakarya/olusturma.doc> 07.09.2004

YAŞAR, Ş. (9-11 Eylül 1998) Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-öğretme Süreci. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* Konya: Selçuk Üniversitesi,: 695-701.

YILDIRIM, A., H. ŞİMŞEK. *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi .1993

YURDAKUL, B. (2004). Eğitimde davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçiş için bilgi, gerçeklik ve öğrenme olgularının yeniden anlamlandırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4, 4(8), 109-120.

### 13. ARAŞTIRMA ÖNERİLERİ

1. Yeni İlköğretim Programları içerisinde sosyo-kültürel yapılandırmacı yaklaşım ile bilişsel yapılandırmacı yaklaşım ve radikal yapılandırmacı yaklaşımın yansımaları araştırılabilir.
2. Yapılandırmacı yaklaşım, nöro-fizyolojik temelli öğrenme kuramı açısından ele alınıp öğrenme sürecinde insan beyninde meydana gelen değişmeler incelenebilir.
3. Postmodernist felsefede yapılandırmacı anlayışın yansımalarının neler olduğu irdelenebilir.
4. Yapılandırmacılık anlayışına sahip yeni İlköğretim Programlarının Boylamsal bir araştırma ile toplumsal yaşama olan etkileri araştırılabilir.
5. Yapılandırmacılık anlayışına sahip Yeni İlköğretim Programları ile öğrenim gören öğrencilerle eski programlarda geleneksel öğrenme yöntemlerle öğrenim görmüş olan öğrencilerin “gerçeklik” kavramı anlayışları karşılaştırılabilir.



## 14. TARTIŞMA POSTMODERNİZM Mİ YAPILANDIRMACILIK MI?

Yazı,

**Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi**  
**Yrd. Doç. Dr. Hasan AYDIN**  
OMÜ Sinop Eğitim Fakültesi

**Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, 2006**  
© 2006 INASED,

dergisinden özetlenerek alınmıştır.

### **Giriş**

Postmodernizm, 1960'lı yıllarda ortaya çıkmış bir düşünsel harekettir ve öncelikle Fransız düşüncesinde yankı uyandırmış, 1970'li yıllarda ABD'de taraftar bulmuş, 1980'li yıllarda tüm Avrupa ülkelerinde yaygınlık kazanmış (Doltaş, 1991, s. 173-174) ve 1990'lı yıllardan itibaren de Türkiye'de tartışılmaya başlanmıştır. Önceleri sanat alanındaki tartışmalarda kendini gösteren anılan hareket, kısa sürede sosyoloji, tarih, teoloji, siyaset, antropoloji, psikoloji, psikiyatri, dilbilim vb. düşünsel etkinliklere de el atmış ve insan düşüncesini ilgilendiren hemen her olguyu tartışma konusu yapmıştır. Kuşkusuz, her düşünsel hareketin eğitim üzerinde kimi yansımalarının olması kaçınılmazdır. Postmodernizm de doğal olarak eğitimbilim ve eğitim felsefesi alanında kimi tartışmalara yol açmış; özellikle Batı eğitim felsefesi geleneği içerisinde postmodernizm ve eğitim ilişkisini tartışan bir düşünsel-felsefi birikim oluşmuştur. Türk felsefe geleneği içerisinde postmodernizm, canlı bir tartışma konusu olmakla birlikte, anılan felsefi düşüncenin eğitim alanındaki yansımalarının neler olabileceği yeter düzeyde tartışma konusu yapılmamıştır. Biz bu makalede, postmodernizmin neliği ve dayandığı temel ilkeleri tartışarak, hem post modernizmin ne olduğunu saptamayı hem de postmodern ilkeleri eğitim bağlamına taşıdığımızda ne türden sonuçlarla karşılaşabileceğimize yönelik eleştirel bir bakış sunmayı ve bu konuda, eğitim felsefesi geleneğimize küçük de olsa bir katkı sağlamayı amaçlamaktayız.

### **Postmodern İlkeler ve Eğitimbilimsel Değeri**

Postmodernizmin neliğine yönelik olarak ileri sürülmüş söz konusu yaklaşımların değeri her ne olursa olsun, anılan yaklaşımlar, onun felsefi açıdan basit ve yalın bir görüş açısını yansıtmadığını, farklı yaklaşımları bir arada barındırdığını göstermektedir. Onu ister, yaşanan bir durum olarak tanımlayalım, ister modernizmin bir uzantısı sayalım, istersek Batı uygarlığının köktenci bir reddi olarak nitelendirelim, Dilek Doltaş'ın da kaydettiği gibi (Doltaş, 1999, s.11), onun özde Rönesans'tan itibaren beliren ve

Aydınlanmayla doruk noktasına çıkan modernizme ve onun getirdiği akılcılığa, bilginin ve değerlerin evrenselliğe, hümanist ideolojilere, sekülerleşmeye, toplum mühendisliğine, nesnelci gerçeklik idealine, insan odaklılığa, evrenselci insan imgesine, ontolojik (varlıkbilimsel) ve epistemolojik (bilgikuramsal) temelliliğe karşı olduğu anlaşılmaktadır. Anılan saptamaları nesnelleştirmek ve postmodernizmin eğitime yansımalarının neler olabileceğini görebilmek için postmodernizmin dayandığı ilkeleri ayrı ayrı tartışmak gerekmektedir.

***Gerçeklik ve Doğruluk:  
Kültüre, Dilsel Yapılara ve Özneye Bağımlıdır.***

Postmodernist düşünürlere göre, nesnel gerçeklik, bize görüldüğünden, algıladığımızdan daha karmaşık bir yapıya sahiptir. O nesnel olarak bize verilmiş, düşüncelerimizin yansıttığı şekliyle, orada, bizim dışımızda duran bir varlığa sahip değildir. Biz gerçekliği, gereksinimlerimiz, ilgilerimiz, önyargılarımız ve kültürel geleneklerimiz doğrultusunda biçimlendiririz. Çünkü onlarca gerçeklik, bizim tarafımızdan oluşturulur, bize verilmiş değildir (Hutcheon, 1989, s. 2). Gerçekliğe ilişkin bilgi de, dış dünya hakkındaki düşüncelerimizle dış dünyaya ilişkin deneyimlerimizin etkileşimiyle oluşur. Onlarca, oluşturulmuş varsayımlar, kavramlarımız, toplumsal formlar deneyimlerimize katılır ve onu belirler.

Hakikatin ve doğruluğun görecelileştirilmesi ve çoğulculuk adına çoklu hakikatin onaylanması ve buna izin verilmesi, eğitimbilim ve eğitim felsefesi açısından da önemli sorunlara yol açabilecek niteliktedir. Zira astroloji, akupunktur, parapsikoloji, bilim, din vb. olguların yan yana ve yaygın olduğu bir toplumsal ortamda, eğitim programının içeriğini nasıl belirleyeceğiz ya da okullarda ne öğreteceğiz sorusu ile karşı *karşıya kalınacağı açıktır. Bu bağlamda, 'bilimsel yöntem diye bir şey yoktur'* (Feyerabend, 1991, s. 121) diyen Paul Feyerabend gibi, hepsinin gerçekliğe ilişkin doğruluk değeri içerdiği düşüncesine dayanarak hepsini öğretelim demek de bir çözüm değildir; zira, hastalandığında bir çocuğa, büyücüye ya da Türkiye'de hala yaygın olduğu gibi üfürükçü bir hocaya, akupunkturcuya ya da doktora gitmekte serbest olduğunu söylemek ve eğitim programını bu türden bir çoğulcu anlayışla oluşturmak ve bunu öğretmek, onun hayatıyla dalga geçmek ve onu kendi tercihiyle ölüme göndermek anlamına gelmektedir.

Bu açıdan postmodernizmin göreceliliği, aslında nesnel bilgiyi yok saydığı gibi, mümkün olduğu kadar nesnel verilere dayanan eğitimbilimini de yok saymaktadır. Postmodernizmin göreceliliğini ve hakikatin çokluğunu temel alan bir eğitim programı tasarlınsaydı, öyle görünüyordu ki, içinde bir birine zıt her şey olurdu ama, öğrencinin pratik hayatta işine yarayacak pek fazla bir şey bulunmazdı; çünkü, anılan eğitim programından geçen birisinin kendisine hakikat diye sunulan şeylerin hangisinin gerçeğe daha yakın olduğunu saptayacak deneme yanılma yönteminin dışında her hangi bir aracı bulunmayacaktır. Öte yandan böylesi bir eğitim programı, postmodernizm gerçeği sanallaştırdığı, özneye ve kültüre bağımlı hale getirdiği için genel-geçer doğrular içermeyecek, postmodernizm alt kültürlerle vurguyu gündeme getirdiği için ulusal hatta evrensel nitelikli bir eğitim programı hazırlamayı olanaksız kılacaktır.

### ***Nesnellik:***

***İdeolojik Bir kavramdır, Güç, Otorite ve İktidarların Bir Maskesidir.***

Bilgisel etkinlikte kültürün, zihnin ve dilsel yapıların işlevinin, nesnel gerçekliği örseleyecek kadar ileri bir aşamaya götürülmesi postmodernistleri, zorunlu olarak, nesnellik düşüncesini reddetmeye itmiştir. Her bilgi bireylerin kültürel koşullu deneyimlerine, önyargılarına, beklentilerine ve kavramlarına dayanıyor, belli bir kültürün ürünü olarak görülüyorsa, modernizmin iddia ettiği gibi, nesnellikten söz etmek olanaksız olacaktır.

Postmodernistlerce, insanların dünyaya tarafsızca yaklaşması, onu betimlemesi, anlaması, anlamlandırması ve açıklaması mümkün değildir. Onların iddiasına göre gerçekliği nasıl göreceğimizi, kaçınılması imkânsız olan içsel ön yargılarımız belirlemektedir; bu yüzden nesnellik ulaşılmaması olanaksız bir hayaldir.

Nesnellığı yadsıyan postmodernistlere göre, modernist düşünürlerde dile gelen bilgi ve değer ayrımı da geçerli bir ayrım değildir; zira, gerçeğin algılanması kültürel koşulludur, dile bağlıdır ve tüm bunlar değer içermektedir.

### ***Sürekli Değişim:***

***Değişmeyen Hiçbir Şey Yoktur.***

Postmodernistlerce, gerçeklik algısı, toplumdan topluma değiştiği gibi, aynı toplumda da zaman içerisinde sürekli gelişim ve değişime uğrar. Bu yüzden onlarca bilgi ne dışsal ne de evrenseldir. Dolayısıyla, 'her, hiçbiri' gibi genel söylemlerden kaçınmak, ve 'bazı, daha çok, kimi zaman, sık sık' gibi kesinlikten ve evrensellikten kaçınan deyişler kullanmak gerekir (Beck, 1993).

Postmodernizmin, gerçekliğin sürekli evrildiği, ona ilişkin değişmez bilgilerin bulunmadığı savları, iki açıdan oldukça önemlidir. İlki, gerçekliğe ilişkin imgemizi sürekli eleştiriye açık tutmamızı sağlaması ve yeni açılımlara olanak vermesi, ikincisi ise farklı, yaratıcı düşünceleri desteklememiz gerektiğine işaret etmesidir. Bu iki olgu eğitimbilimsel ve eğitim felsefesi açısından oldukça yararlı sonuçlar verebilecek niteliktedir. Özellikle gerçeklik imgemizdeki değişime ve bilimsel-kültürel gelişime göre eğitim programlarının geliştirilmesini ima etmekte, eğitim programlarında nihai gerçek anlayışına yer verilmemesi gerektiğini söylemektedir.

### ***Odaksızlık veya Çok-Odaklılık:***

***Ne Kadar Kültür Varsa O Kadar Odak Vardır.***

Postmodernistlere göre, gerçeklik kavramına yaklaşırken odak kavramından kaçınmak gerekir. Zira, onlarca Batı düşüncesi, ortaçağlarda her şeyi Tanrı odaklı, Rönesanstan, özellikle Descartes'tan itibaren ise, insan odaklı bir paradigmayla algılamaya çalışmıştır. Onlara göre ne Tanrı ne de insan odak olabilir. Gerçek olumsuzluklara göre değişir ve kesin, evrensel, bütünüyle tanımlanabilir bir gerçeklik yoktur. Bu yüzden odaksızlık ya da çok-odaklılıktan söz etmek daha doğrudur (Doltaş, 1991, s.173 vd.).

Postmodernistlerin, odak kavramına karşı çıkmaları ve odaksızlığı ya da çok-odaklılığı savunmaları, aslında görecelilik, çoğulculuk, çok-kültürlülük, yerellik

anlayışlarıyla her türden ayrıma karşı duran bakış açılarının bir ürünüdür. Onlarca ne kadar çok kültür varsa o kadar çok odak vardır ve bunların hangisinin doğru olduğu gösterilemez.

Çok-odaklılığı eğitim bağlamına taşıdığımızda, bunun eğitim bilimsel açıdan öğrenme-öğretme sürecinde belli bir değer içerdiği gerçeği yadsınamaz. Özellikle, bireysel farklılık gibi seküler bir bağlamda ötekinin kavranması ve anlaşılmasında ve öğretim yöntem ve tekniklerinin bireysel farklılıkları dikkate alarak yapılandırılmasında işe yarayabilir ve duyarlılığı geliştirebilir. Yine, duyguların, özlemsel düşünüşün, inançların, aklın verilerinin farklılığını göstermesi açısından da önemli sayılabilir. Ancak tüm bunlar, sonuçta insan odaklıdır ve eğitim bu odağın dışına çıkıp seküler niteliğini yitirmemelidir. Aynı zamanda eğitim programı içerik olarak çok-odaklı bir bakış açısından hangi odağın, akıl-duygu-özlemsel düşünüş-inançlar vb- pratik yaşamda daha işler olduğunu, hangi odağın hangi amacımıza ve gereksinimimize yön verdiğini göstermelidir. Özellikle, nesnel dünyasını, insanı ya da toplumu anlamak ve açıklamak söz konusu olduğunda zorunlu olarak aklın ve bilimsel düşüncenin üstünlüğünü göstermelidir. Bu açıdan eğitimbilimde insan odaklılıktan vazgeçmek, eğitimbilimden vazgeçmekle eşdeğerdir.

### ***Temelsizlik:***

***Vartık, Bilgi ve Değerin Dayandığı Sarsılmaz Bir Temel Yoktur.***

Postmodernistlerin odak düşüncesine karşı çıkmaları, gerçekliği göreceli hale getirmeleri, doğal olarak onları ‘temel’ düşüncesini yadsımaya itmiştir. Postmodernistlerin temelciliğe karşı çıkışları, bilgideki kesinliği yadsımaya dönüktür ve tüm bilgilerin F. W. Nietzsche’nin iddia ettiği gibi, ‘belli bir perspektifin ürünü olduğunu’ (Blatner, 2002) göstermeyi amaçlamaktadır. Erickson şöyle demektedir:

“Bilgi kesin değildir; kuşku içermeyen temel ilkelere dayandırılarak bilginin elde edilebileceğini savlayan temelcilik kesinlikle terk edilmelidir” (Erickson, 2001, s.18-19).

Bugün sahip olduğumuz uygarlığın önde gelen yapıcı unsuru olan bilim de, bir takım temellerden hareket eder. Bu temeller, birer inanç olarak nitelendirilseler bile, işe yaramaktadırlar; işe yaradıklarının en önemli kanıtı ise, onun gözlemlediğimiz sonuçlarıdır. Kuşkusuz, eğitimbilim de, diğer insansal etkinlikler gibi belli temellere dayanır ve bu temelleri yadsımak eğitimi yadsımak anlamına gelir. Zira bilim, evrenin belli bir düzenlilik içinde olduğunu varsayar ve bu varsayımdan hareket ederek evrenin, evrende olup bitenlerin işleyişine ilişkin yasaları ve kuralları ortaya koymaya çalışır; aynı mantıkla hareket eden eğitimbilimi de, insan davranışlarının neye göre ve nasıl değiştiğini ve istedik davranış değişikliğinin nasıl ve neye göre meydana geldiğini, bunların yasalarını ve kurallarını araştırır.

Temelsiz, ne bilgi, ne inanç, ne eğitimbilim, ne eğitim programı ne de felsefe oluşturulabilir. Bu yüzden temelciliğin yadsınması, kendi içinde temelciliği yadsıyanın görüşünü de geçersiz kılar; zira temelsizlik de bir temeldir. Öte yandan, eğitimbilim hangi temellerin daha sağlam ve güvenilir olduğunu göstermek, eğitim programını en sağlam temellere dayanarak geliştirmek ve bireylerin yaşantılarını kurarken dayanacakları bilgi ve değerleri temellendirme konusunda onlara yol gösterici olmak zorundadır. Çünkü toplumsal açıdan eğitime yüklediğimiz en temel işlevlerden birisi budur.

**Benlik:*****Evrensel Bir Benlik ya da İnsan İmgesi Bulunmamaktadır.***

Postmodernistlere göre, insanın evrensel bir doğası ve evrensel bir benlik algısı da bulunmamaktadır. Bireylerin düşünceleri, duyguları, onların dışı vurumu, ifade tarzı, kültürelidir. Çünkü, bilgiler ve değerler, paylaşılan paradigmalara ve kültürden kültüre değişmektedir. Rorty'nin deyişiyle, benliği tanımlamak için evrensel bir kriter bulunmamaktadır. O daha ileriye giderek, etnik kökenin, sınıfın, kendini gerçekleştirme olanağının, kendilik algısının, geçmiş ulusal birikimin (background), dinsel inançların kişiliği belirlediğini söyler (Rorty, 1985, s. 217 vd.), ancak onca bu belirlenim, determinist bir karakter içermekten çok kişiliğin birey tarafından inşasına ya da yaratılmasına etki eder (Rorty, 1995, s. 144 vd.).

**Yorumsamacılık:*****Her Metin, Farklı Anlamlandırılmaya Açık Bir Rorşah (Rorschach) Testidir.***

Postmodernizmin temel ilkelerinden birisi de yorumsamacılıktır. Zira onlarca, her şeyin göreceli olması, her şeyin değişebilirliği, her şeyin gidebilirliği veya farklı anlam ve yorumların ortaya çıkabilmesi için metinler üzerinde yapılacak yorumların büyük bir önemi vardır. Bu yüzden Postmodernistler, nesnel doğrunun yerine hermönetiğin (yorumbilim) doğrusunu koyarlar, dolayısıyla bu, aynı zamanda, nesnel bilgiyi reddederek onun yerine hermönetik bilgiyi koymak anlamına gelmektedir. Çünkü onlara göre, dünyada hiç bir şey dili aşamaz ve dil, Rorty'nin deyişiyle, olumsuzluklara sahiptir (Rorty, 1995, s. 23 vd.). Bu nedenle her şey özde bir metindir; ancak metnin anlamı, ne metinde, ne metnin olduğu bağlamda ne de metnin yazarındadır; anlam, okuyan kişide yani okuma etkinliğini gerçekleştiren öznededir. Dolayısıyla, metnin anlamı her okuyana göre değişir yeniden şekillenir ve inşa edilir (Benn, 1980, s. 164 vd.; Gellner, 1994, s. 43 vd.).

**Evrenselliğe Karşı Yerellik:*****Evrensellik, Beyaz İrkin Değerlerini Dünyaya Empoze Etme Aracıdır.***

Yerellik olgusu, gerçeğin kültürlere göre değişebileceği ve evrensel bir gerçekliğin bulunmadığı savının bir sonucudur. Bu sava göre, her kültürün kendine göre doğruları vardır. Yerelliğin savunulduğu bir düşünsel dünyada evrensel yerin olmayacağı tikellerin ön plana çıkartılacağı açıktır (Beck,1993). Nitekim postmodernistler, evrensellik savıyla aslında modernizmin, beyaz ırkın değerlerini dünyaya empoze ettiğini, kadını erkeğin algısına mahkum ettiğini (Lloyd, 1993, s. 7 vd.), diğer kültürleri ise, evrensellik savıyla kendi bilgi ve değer anlayışını benimsemeye zorladığını söylerler ve bunun sömürünün bir aracı olarak kullanıldığını ifade ederler (Blackburn, 1996, s. 295 vd.; Feyarebend , 1995, s. 126-127).

Yerelliğin gündeme getirilmesi, yerele duyarlılığı artırması, çok-kültürlülük, saygı, hoşgörü, farklılığın bilincinde olmak gibi olumlu değerler içermesi açısından belli açılardan olumlu olabilir. Bu açıdan yerelliğe vurgunun eğitimbilimsel değeri yadsınamaz. Ancak, yerelliği, postmodernistlerin yaptığı gibi, evrenselin karşısına yerleştirmek ve evrenseli

yadsımak, yereli kutsamak ve her toplumu yerel otantikliği içersinde bırakmak, kimi durumlarda oldukça kötü sonuçlar da doğurabilir. Söz gelimi, bilimsel yöntemden habersiz bir toplum, ‘akan su pislik tutmaz’ anlayışını kutsamış olabilir; yine, ‘insan kurban etme’ geleneğine ya da pek çok kadının ölmesine neden olan ‘kadın sünnetine’ yer verebilir. Tüm bu olgular, bilimin evrensel doğruları ve insani evrensel değerler yok sayılarak yerellik adına olumlu karşılanamaz. Bu insan türünün kendine ve hemcinslerine karşı işlediği bağışlanamaz bir cinayet anlamına gelir.

Eğitimbilimsel açıdan bunun üç olumsuz sonucu bulunmaktadır. İlki, yerellik adına gelişmekte olan toplumların eğitim programlarında bilimsel bulgulara yer vermelerine engel olmak, ikincisi geri kimi yerel değerlerin programa yansıtılmasına çanak tutmak, üçüncüsü ise, farklı etnik ve dinsel unsurları içinde barındıran ulus devletlerde alt kimlikleri üste çıkarıp, onların değerlerini eğitim programlarına yansıtılmasına neden olmaktadır. Kuşkusuz, ilk ikisi toplumun bilim ve değer alanında gericileştirilmesi, üçüncüsü ise, ulus devletlerin etnisitelere ayrıştırılması ve parçalanması anlamına gelmektedir.

***Toplum Mühendisliği:  
Anti-Demokratik ve Totaliter Bir Tutumdur.***

Yerelliği ve çok-kültürlülüğü ön plana çıkaran bir anlayışın toplumu evrensel sayılan bilgi ve değerlere göre düzenlemek ve planlamak gerektiği düşüncesine karşı çıkacağı ortadadır. Nitekim postmodernist düşünürlerin modernizme yönelttikleri en önemli eleştiri noktalarından birisini modernizmin ‘toplum mühendisliğine soyunması’ oluşturmaktadır. Postmodernistler, modernistlerin toplumu düzenleme, planlama ve ona yön verme iddiasını, toplum mühendisliğine soyunmak olarak nitelemekte ve bu tutumu anti-demokratik ve totaliter bir tutum olarak görmektedirler (Kahraman, 2002, s. 6 vd.) . Toplum düzenleme, planlama ve ona yön verme anlayışı modern bir anlayıştır ve A. Comte ve S. Simon’dan beri modern paradigmada önemli bir işlev görmektedir.

Kaldı ki, eğitim felsefesi bağlamında ele alındığında, toplumu planlamaya, düzenlemeye ve ona yön vermeye karşı çıkmak, bilimin dönüştürücü ve değiştirici işlevini yadsımak anlamına geldiği gibi -çünkü bilim özde, evreni, insanı ve toplumu anlama, açıklama süreci olduğu kadar, aynı zamanda onları değiştirme ve dönüştürme sürecidir- geri kalmış toplumları geri kalmışlığı içerisinde bırakmak ve geri kalmışlığı aklayarak bir yazgı haline getirmektir. Kaldı ki eğitim bilim zorunlu olarak dönüştürücü, planlayıcı ve geliştirici olmak zorundadır. Eğitim programlarındaki genel ve özel amaçlar, bireylerde istendik davranış değiştirmeyi hedeflemektedir ve davranış değişikliği yapmayı temele almak -çünkü eğitimin özü bu dur- ister istemez, düzenlemek ve planlamak anlamına gelmektedir.

***Çoğulculuk:  
Tekçiliğe Karşı Çoğulculuğun Yaygınlaştırılması Gerekir.***

Postmodernizmin en temel öncüllerinden birisi de çoğulculuktur. M. Akif Sözer’in deyişiyle çoğulculuğu, bir diğer deyişle farklılığı çoğaltmak, postmodernizmin en temel

istemidir. Bu onlarca, postmodernizmin modernizme kaşı en temel tezidir; zira, modernizmin tekçi ve tek-kültürcü anlayışını başka türlü eleştiri süzgecinden geçirmeye olanak yoktur. Onlarca modernizm, ortaya çıkardığı kültür anlayışının tek doğru olarak ortaya atmaktadır ve dünyadaki tüm toplumların ve kültürlerin kendilerini buna göre değiştirmelerini veya bu kültüre uyum sağlamalarını istemektedir. Kendine göre, yüksek ya da alt-kültürler veya gelişmiş, gelişmekte ve geri kalmış ülkeler gibi sınıflamalar yapmaktadır ve evrenselci bakış açısıyla insanlığa kültürel açıdan tek bir hedef göstermektedir. Yine insanları, kendi kültür imgesi doğrultusunda, değer içeren ilkel, yarı ilkel ve modern gibi kavramlarla sınıflamaktan kaçınmamaktadır (Sözer, 2006).

Modernizmin eleştirisinden yola çıkan postmodernizm, her türden sınıflamaya karşı olduğu için yüksek kültürle, alt-kültür ve kitle-kültürü arasındaki ayrımı kaldırmaktadır. Zira postmodernistlere göre, postmodernizmle birlikte artık kültür mekanikleşmiştir; tüm kültürler aynı düzeyde geçerlidir ve her kültür medyanın konusu haline gelmiştir. Bu açıdan postmodernizmin dünyası zıtlıkların, çelişkilerin, eklektik yapıların birbirine karıştığı bir dünyadır. Postmodern kültürde toplumun bütünlükçü yapısı ve eşgüdümlü bir sistem olduğu, her parçasının birbiriyle ilişkili olduğu düşüncesi terkedilmiştir

#### ***Eklektizm:***

#### ***Her Şey Olur, Her Şeyden İki Yüz Elli Gram Almak Gerekir.***

Postmodernistlerin, modernizmde dile gelen tekin hakimiyetini yadsımları, çoğulculuğu benimsemeleri, doğal olarak onları, eklektik bir tutum benimsemeye itmiştir. Onlar, içinde yaşadığımız çağdaş dünyadan ve onun olgusal gerçekliklerinden hareket ederek, her şeyin birbiriyle iç içe ve ilintisiz olarak var olabileceğini düşünmüşlerdir. Dünyanın böylesine küreselleştiği ve küçüldüğü bir ortamda her türlü farklılıkları kendinde gerçekleştirmeye çalışan insanlar şüphesiz ki bu eklektizmde büyük pay sahibidirler. Modernizmin bütün uygulamalarına ve ideallerine sırt çevirmiş Feyerabend'in bilimsel akılcılığa kaşı savunduğu 'her şey olur' (anything goes) (Feyerabend, 1991, s. 52 vd.) sloganıyla, postmodernistler, tam bir serbestliğe, kaçınılmaz olarak da eklektizme varmışlardır. Nitekim Akbar S Ahmed, Lyotard'a gönderme yaparak eklektisizmi, postmodern kültürün sıfır derecesi olduğunu söylemektedir. Ona göre postmodern çağda, "Fransız parfümleri kullanılır, Marks and Spencer'den giyinilir, hem rap hem reggae dinlenir, öğle yemeğine Mc Donalds'da bir şeyler atıştırılır, akşam üstü John Wayne'ın eski bir Western'i izlenir, akşam da bir Bangladeş lokantasında Hint Tanduri'si yenmeye çalışılır" (Ahmet, 1995, s. 39-40). Bu açıdan postmodernizm yaşanılanları veya yaşanabilecek her şeyi meşrulaştırmanın yolu olarak belirmektedir. Postmodern toplumdaki insanlar veya sanatçılar, kurallar ve sınırlamalar bulunmaksızın çalışırlar.

Postmodernistlerin anılan eklektik tutumlarını, Yaman Örs, bilim kültürü açısından 'postmodern zırvalama özgürlüğü' (Örs, 1997, s.13 vd.) olarak nitelendirmektedir. Kuşkusuz postmodernistlerin eklektik bakış açılarını tüketim kültürünün, bilgi ve değer tüketiciliğine yansımış bir uzantısı olarak görmek de olasıdır.

## **Sonuç ve Öneriler**

Postmodernizmin felsefi bir akım olarak hemen tüm insan etkinliğini tartışma konusu yaptığı ve dolayısıyla da eğitimbilimine kimi yansımalarının bulunduğu gerçeği yadsınamaz. Öyle görünüyor ki, Batıda, postmodernizm, yapılandırmacılığın bir versiyonu olarak postmodern-yapılandırmacılık adı altında eğitim alanında belli bir yankı uyandırmıştır. Kanımızca aynı anlayış, son ilköğretim programı değişikliği ile ülkemizdeki eğitim programının felsefi anlayışına da yansımıştır. Zira yeni ilköğretim programında bilginin birey tarafından yapılandırılması vurgulanırken, oldukça özne merkezli davranıldığı, adeta bireyden bağımsız nesnel gerçekliğin ve nesnel bilginin olamayacağı anlayışının vurgulanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bunun ülkemizin bilim kültürü açısından olumlu sonuçlar doğuracağını söylemek pek kolay gözükmemektedir.

Kuşkusuz, yukarıda tartışıldığı biçimiyle Türk eğitim sisteminin, postmodernizmden yararlanacağı kimi olguların bulunduğu gerçeğinin de altını çizmek gerekir. Özellikle, demokrasi, hoşgörü, farklılığa saygı, ötekini anlama çabası, gerçeği ve metni anlamlandırmada dilbilimsel ve kültürel yapının önemi, benliğin gelişen bir süreç olduğu ve insan tarafından inşa edildiğinin kavranılması gibi postmodern vurgular, eğitim programlarımızdaki hedeflerin, içeriğin, öğrenme-öğretme sürecinin ve hatta değerlendirme sisteminin zenginleştirilmesine felsefi bir zemin oluşturabilir. Ancak tüm bunlara rağmen, postmodernizmin, empoze ettiği kimi anlayışların eğitim sistemimize yansıtılmasını engellemek için eleştirel bir tavır içinde olmak gerektiği gerçeğini de anımsatmak gerekir. Postmodernizmin evrensele karşı duruşu, nesnel gerçekliği sanallaştırarak ona ilişkin nesnel bilginin olurluluğunu yok sayması, bilgi ve değer ayrımını ortadan kaldırması, bilimsel düşünceye karşı alternatif düşünceleri gündeme getirip bilimle eşit statüde konumlandırması gibi unsurlar, eğitim programımıza sızmaya çalışabilir –yeni ilköğretim programında bunun kimi belirtileri de bulunmaktadır- bu Türk eğitim sistemini büyük bir bunalıma sokabilir ve zaten cılız olan bilim kültürümüzün altını oyabilir. Yine postmodernizmdeki iyi-köyü, sanat-sanat olmayan, doğru-yanlış gibi ayrımların yok sayılması ve her şeyin görecelileştirilmesi gibi savların, liberalizm görünümü altında eğitim programlarına sızması söz konusu olabilir. Böylesi bir anlayışın eğitimde yansıma bulması, sanatsal, siyasal ve ahlaksal değerlerin altüst olmasını demektir. Kimi alanlarda aşırı göreceliliğin vurgulanması, özellikle ahlaki değerlerde, toplumsal bunalımlara, karmaşaya ve açmazlara yol açabilecek niteliktedir. Postmodernizmin yerelliği, çok-kültürlülüğü vurgulaması, kimi bağlamlarda anlamlı bulunsa da, etnik kimliklerin ön plana çıkarılmasına neden olmaktadır. Oysa bu, ulus devletleri parçalayıcı bir anlayıştır ve bu içinde yaşadığımız dönemin en temel sorunudur.