

EĞİTİMDE DAVRANIŞÇILIKTAN YAPILANDIRMACILIĞA GEÇİŞ İÇİN BİLGİ, GERÇEKLIK VE ÖĞRENME OLGULARININ YENİDEN ANLAMLANDIRILMASI

Dr. Bünyamin YURDAKUL

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi , Eğitim Bilimleri Bölümü

ÖZ

Bu çalışmada, öncelikle yapılandırmacılığın tarihsel süreçte gelişimine, daha sonra pozitivism ve pozitivism ötesi paradigmalarda bilgi, gerçeklik ve öğrenme olgularının nasıl açıklandığına değinilmiştir. Yapılandırmacılık bir öğretim kuramı değil, daha çok bir felsefe; dünyayı görme ve algılama şekli ve bir stratejidir. Yapılandırmacılıkta bilgi, öznel arası; gerçeklik, sosyal etkileşim sürecinde bireyin kendi anlam yapılarıyla “diğerleri”nin anlamlarının çelişmemesi; öğrenmenin bireyin kendi deneyimlerden anlam çıkarma işi olarak görülmesi söz konusudur. Bu bağlamda, eğitimde yapılandırmacılığa geçişte var olan eğitim sistemlerinin felsefi ve kuramsal dayanaklarının; uygulamalarının; uygulayıcılar ile öğrenen olarak öğretmen ve öğrencilerin rol ve sorumluluklarının gözden geçirilmesi; bunun yanında yapılandırmacı öğrenme felsefesi temele alınarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Pozitivism, Pozitivism Ötesi, Yapılandırmacılık Bilgi, Gerçeklik, Öğrenme.

ABSTRACT

The study discussed in this article deals, firstly, with the historical development of constructivism, then, with how the knowledge, reality, and learning events are explained in the positivist and post-positivist paradigms. Constructivism is not a learning theory; it is more of a philosophy: the way we interpret and perceive the world, and a strategy. In constructivism, knowledge is interpersonal; reality, in the process of social interaction, is ones own constructs not being in contradiction with others'; learning should be understood as an act of taking out meaning from individuals' his/her own experiences. From this point of view, philosophical and theoretical bases, applications, and roles and responsibilities of administrators, teachers, and students as learners of educational systems that are in the process of transition to constructivism should be revisited; moreover, it should be evaluated on the basis of constructivist learning philosophy.

Keywords: Positivism, Post-Positivism, Constructivism, Knowledge, Reality, Learning.

Giriş

Bu çalışmada, yapılandırmacılık konusunda okuyuculara belirli bir bakış kazandırabilmek üzere öncelikle yapılandırmacılığın tarihsel süreç içinde gelişimine; sonrasında, pozitivist paradigmanın temsilcisi davranışçılık ile pozitivism ötesi paradigmanın temsilcisi yapılandırmacılığın bilgi, gerçeklik ve öğrenme olgularını açıklamada ileri sürdükleri fikirlerle eğitim bilimcilerin eğitim felsefelerini derinden sarsan anlayışlara değinilecektir.

Tarihsel Bakış

Yapılandırmacılık son yıllarda popüler olmasına rağmen yeni bir fikir olarak kabul edilmemektedir. Yapılandırmacılığın 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).

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 sayıtlarına 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) tarafından yapılandırmacı olarak görülmektedir.

Yapılandırmacılığın eğitimdeki anlamını oluşturan, “Bilgi, dünyadaki etkinlik ya da işlemlerin ürünü olarak ortaya çıkar.” yönündeki fikirler, 18. yüzyıl felsefecilerinden Giambatista 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).

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

olarak pasif şekilde geçen deneyimlerinden kaynaklanan basit fikirlerin temelinde oluşturduklarına 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). 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 beklemektir. Yapılandırmacılara göre ise, öğretmenler “tuğlaları” sağlamakta ancak; bunları öğrenenlerin kendisinin üst üste koymaları için koşullar yaratmaktadırlar (Byrnes 2001: 14-16).

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).

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).

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).

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 uyummadığını 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). 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).

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).

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).

Temel fikirleri Piaget'in kuramsal çalışmasından ortaya çıkmasına rağmen, George Kelly'nin "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'nin kişisel yapılar ve düşünme modellerine ilişkin fikirleri, özellikle yapılandırmacılıkta büyük öneme sahip "Üretici Öğrenme Kuramı"nın (generative learning) gelişmesine neden olmuştur (Olssen 1996: 282).

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 vonGlaserfeld, 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).

Bilgi

Yapılandırmacılık, gözlem ve deneye dayanan işlemlerle bilgi üretimine dayanan pozitivist geleneği reddetmektedir. Bunun yerine yapılandırmacılıkta bilgi ve öğrenme, Kant ve Wittgenstein'in savunduğu gibi özneler arası (intersubjectivity) algılanmaktadır (Edmonds ve Eidinow 2002; Howe ve Berv 2000; Novak 1998). Yapılandırmacılık, von Glaserfeld'in 1990'da ileri sürdüğü gibi: 1) bilginin, duygular aracılığıyla ya da iletişim yoluyla edilgen bir şekilde öğrenilemediğini, 2) bilişin biyolojik terimsel anlamının, uygulanabilirliğe doğru adapte olabilmesi olduğunu ve 3) bilişin, mantığa bürünmüş nesnel bir gerçeği keşfe değil, öznenin deneyimsel dünyadaki organizasyonuna hizmet edeceğini savunmaktadır (Knapp, 2000)

Yapılandırmacılara göre bilgi, bireylerin yaşantı ve etkinlikleriyle oluşmaktadır. Diğer bir anlatımla, bilgi, bireyin kişisel eylem ve deneyimleriyle ilişkili bir olgudur. Bilgi, hiçbir zaman kişiden bağımsız değil, duruma özgü ve bireysel anlamların görünümüdür. Bu nedenle, bireysel anlamların "diğerlerine" aktarımı söz konusu olamaz. Şu anda bu açıklamalardan sizin yarattığınız bireysel anlamlarınız gibi bireyler, anlamlarını sadece kendileri için oluşturabilirler. Wilson (1997), bilginin bireysel olarak oluşturulduğunu; bu nedenle, insanların içinde

olduğunu dile getirmektedir. Bilgi, her zaman, içinde sadece şu anda uygun olan ve toplumla paylaşılan yapı ve süreçlerin kullanışlı sonuçları olarak tanımlanabilir (Terhart 2003: 32). Wheatley'e (1991) göre ise bilgi, bireylerin nesnel üzerindeki etkinlikleriyle oluşmaktadır.

Gerçeklik

Bilgi, bireysel anlam olarak kabul edildiğinde temel bir sorun ortaya çıkmaktadır: Gerçek ve doğru nedir? Yapılandırmacılıkta, gerçeklik sorunu temel bir öneme sahiptir. Jaramillo (1996), yapılandırmacılıkta nesnel gerçekliğin, bir grup bireyin kendi dünya parametrelerini tanımlamak için oluşturduğu zihinsel anlam olarak algılandığını dile getirmektedir.

Yapılandırmacılık bağlamında düşünüldüğünde; birey, bilgi yapılarını deneyimleriyle ilişkilendirdiğinden gerçek ve doğru, içinde bulunan deneyimlerle ilişkili anlamların niteliği olarak görülebilir. Yapılandırmacılıkta gerçek ve doğru, bireysel ve bağlamsal olarak değerlendirildiğinden bu iki kavramın açıklanması da, sosyal etkileşim sürecinde bireyin kendi anlam yapılarıyla "diğerleri"nin anlamlarının çelişmemesi olarak değerlendirilebilir. Ancak, çelişki yaşandığında birey kendi anlamlarına odaklanabilir, bunları gözden geçirebilir, karar verme sürecinde yer alabilir ve "diğerlerine" çelişkiler konusunda düşüncelerini yansıtabilir. Wheatley'e (1991) göre, başkalarının deneyimleri, bireyin kendi deneyimleriyle örtüştüğünde "kabul edilebilir" hale gelmektedir. Bu nedenle, doğru ve gerçekliğe ulaşmada sosyal bağlam etkili olmaktadır. Yapılandırmacılıkta gerçekliğin anlamı, Vygotsky'nin bireyin diğerlerinin anlamlarına karşı kendi anlamlarını test etmesi olarak açıklanan "Sosyal Anlam Birliği" kavramına uygunluk göstermektedir (Driscoll 2000; Jaramillo 1996).

Dünyanın sadece bireyin kendi deneyimleri aracılığıyla, doğrunun ise bireyin deneyimleriyle oluştuğu; bu yüzden tanımlanmasının zorlaştığı ve ontolojik bir gerçeklikten söz edilemeyeceği ileri sürülerek yapılandırmacılıkta doğrunun yerine "kabul edilebilirlik", "uygulanabilirlik", "ortak bilgi" ve "yaşanabilirlik" gibi kavramlar kullanılmaktadır (Abdott ve Ryan 1999; Confrey 1995; Howe ve Berv 2000; Olssen 1996; Wheatley 1991). Byrnes (2001), Piaget'deki gerçeklik olgusunu açıklarken bireyin bir kavramı özümleyerek, kendi fikirlerini gerçeğe dönüştürdüğünü; kavramı varolan bilişsel yapı içinde düzenleyerek de sosyal gerçeklikle uygunluk gösterdiğini; ayrıca doğrunun sosyal gerçeklikle doğrudan benzerlik eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Terhart'a (2003: 32) göre ise gerçek, açık ve belirgin olmadığından tam doğruluktan söz edilememektedir.

Yapılandırmacılara göre, her bireyin gerçeklik kavramı, yorumsal yaşantılarına dayalı olarak değişmektedir. Öğrenen, yaşantı, zihinsel yapı ve inançlarına dayalı olarak bilgiyi yapılandırmaktadır. Gerçekliğin hem insanın zihninin içinde hem de dışında olduğu düşüncesi gibi basit farklılıklardaki ortak benzerlik ise insan bilişinin

kutu gibi görülmesinden kaynaklanmaktadır. Bu kutunun içinde dışarıda olanların yansımalarının bulunduğu yönündeki düşünceleri reddeden Martin Heidegger'in varlık bilimi, dış dünyadan ayrılan bir iç dünyanın olmadığını savunmaktadır (Wilson 1997). Bu bağlamda, yapılandırmacı felsefede gerçeklik, sadece insanlığın dünyayla ilgili yaşantılarının en iyi yapılandırılması olarak düşünülmekte (Driscoll 2000; Jaromillo 1996); gerçek ve bilgi arasındaki ilişki birbirine bağlı ve belirsiz bir biçimde kurulmakta; bu iki kavram deneyimlere ve uygulamalara dayandırılmaktadır (Howe ve Berv 2000).

Öğrenme

Yapılandırmacıların bilgi, doğru ve gerçeklik konusundaki düşünceleri, yapılandırmacı öğrenmenin nasıllığını da sorgulamayı gerektirmektedir. Yapılandırmacı öğrenme, bireylerin kendi öğrenme hedeflerine yönelik eylemlerindeki etkileşimlerde ortaya çıkan sorunları gidermek için yapılan düzenlemeler olarak değerlendirilmektedir. Wilson'a (1997) göre, insan etkileşiminin doğası, paylaşılmış anlamlara olan güvenle olduğundan, birlikte düşünmek tek düşünmekten ve anlamlara bireysel olarak ulaşmaktan daha değerli görülmektedir. Bu bakış açısından, yapılandırmacı öğrenme, yaşantılardan bireysel anlam yaratma süreci olarak değerlendirilebilir. Yapılandırmacılıkta öğrenme, anlam oluşturma olarak kabul edildiğinden öğrenenler, etkin olarak kendi anlam dizilerini ve anlamlarını oluşturmaya katılmalıdır. Bu bağlamda bilginin, sadece dış dünyanın bir kopyası olmadığı ya da bilginin bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emilim olmadığı kabul edilmelidir (Phillips 2000: 6).

Görüldüğü gibi, yapılandırmacılıkta öğrenme, bireysel ve bireyin kendi deneyimlerden anlam çıkarma işidir. Anlamın, deneyimlerle ilişkili olduğu özellikle vurgulanmaktadır. Ancak, bu süreçte sosyal etkileşimin, deneyimleri yaratmada önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir (Wheatley 1991; Wilson 1997). Başka bir anlatımla, yapılandırmacılıkta öğrenme, sosyal etkileşim aracılığıyla anlamlarda ortaklığa ulaşılmasıyla sosyal anlam ve modellerin öznel olarak yeniden yapılandırılması olarak düşünülmektedir (Wheatley 1991: 13). Wilson'a (1997) göre, yapılandırmacı öğrenme, anlamlıdır ve gerçek bir bağlamdan türemektedir. Terhart'a (2003: 32) göre ise, dışarıdan yönetilmemekte, dışarıda hazır ve erişilebilen bilgi olmaktan öte çevre koşullarında bağımsız gerçekleşen; anlam, bakış açısı kazanma ya da yeniden yapılandırma sürecidir. Bu nedenle, oluşu ve sonuçları hiçbir zaman kontrol edilememektedir. Bunun yanında Biggs (1996:347-348), anlamın gerçekliğin baskısı ile ya da doğrudan öğretimle aktarılmasından çok öğrenen tarafından yaratıldığını ileri sürmektedir. Bu bağlamda, bireysel anlamlar yaratma yapılandırmacı öğrenmenin en temel özelliği olarak değerlendirilebilir.

Yapılandırmacılık her şeyden önce bir öğretim kuramı değil, daha çok bir felsefe; dünyayı görme ve algılama şekli ve bir strateji olarak kabul edilmektedir.

Daha çok Richard Rorty'nin faydacı felsefesine benzemektedir (Brooks ve Brooks, 1993; Savery ve Duffy 1996; Wilson, 1997). Selley'e (1999: 3, 6) göre, bilgi yapılarının oluşturulması içsel, kişisel ve genellikle bilinçsiz süreçlerdir. Bu nedenle, bilgi, bazen bireysel yaşantılardan, bazen de diğer bireylerle iletişimden elde edilerek tutarlı bir dünyanın oluşturulmasıyla yapılandırılmaktadır. O'na göre, yapılandırmacı yaklaşım, öğrencinin anlamlarını ve bu anlamları yaratmadaki etkin katılımını temel alan bir ideolojidir. von Glasersfeld'e gelene kadar Rorty'nin çalışmaları felsefi açıdan öğrenmede üç koşulun önemli olduğunu kabul etmektedir (Savery ve Duffy 1996: 136-137). Bunlar:

- *Anlam, çevreyle etkileşim içinde gerçekleşir.* Anlam, yapılandırmacılığın esas içeriği olarak kabul edilmektedir. Değişik deneyimler aynı türden anlamlara yol açsa da, nasıldan ayrı tutulamaz. Bu noktada anlam; içerik, bağlam, öğrenen etkinliği ve amaçlarının bir fonksiyonu olarak görülmektedir. Bireysel bir yapı olduğundan anlamın paylaşamadığı ancak; diğer anlamlarla karşılaştırılarak test edilebileceği öne sürülmektedir. Başka bir ifadeyle biliş, bireyin içinde değil, bütün bir bağlamı açıklamaktadır.

- *Bilişsel çelişki ya da kargaşa öğrenmenin uyarıcısıdır ve öğrenilecek şeyin doğasına ve düzenlenmesine karar verir.* Öğrenme ortamındayken öğrenme için bir uyarıcı ve bir de amaç bulunmaktadır. Amaç, öğrenme için yalnızca uyarıcı olmakla kalmayıp; aynı zamanda öğrenenin katılımına, deneyimine ve sonuçta nasıl bir anlamın oluştuğuna karar vermenin öncelikli faktörüdür. Amaçlar, öğrenme için itici güç olmanın yanında ne öğrenileceğine de karar vermeyi içermektedir. Dewey'e göre, şüphenin yön verdiği ve öğrenmeyi organize eden şey amaçtır. Piaget'e göre ise var lan şemanın içinde deneyim sürekli özümsemiyeği zaman yerleşime duyulan ihtiyaç amaçtır. Çelişki/anlaşmazlık, öğrenmenin hem zihinsel hem de faydacı amaçlarından olduğundan, genelde anlam karmaşasından uyarıcı ve düzenleyici olarak söz edilmektedir. Yaşantılar, varolan şemayla özümsemiyeği zaman uyum gerçekleşmekte; aradaki çelişki ya da şaşırma yeniden dengeye ulaşmak için araştırmaya yöneltmektedir.

- *Bilgi, sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşayabilirliğini değerlendirmekten doğar.* Diğer bireyler, bireyin kendi anlamlarını test edebilmesi; bir başka anlatımla, anlamı ölçmede öncelikli mekanizmalardır. Bu nedenle, yapılandırmacı sınıflarda işbirliğine dayalı öğrenme tercih edilmektedir. von Glasersfeld'e göre, diğer insanlar bireyin varolan bakış açısına meydan okuyan ve yeni öğrenmelere yol açan önemli bir şaşırma kaynağıdır. Sosyal ortamın ikinci rolü ise bilgiye adını veren önermelerin gelişmesini sağlamasıdır. Bilgi, tam olarak gerçeği yansıtmamaktadır. Bu nedenle, bilgi yaşantılara dayalı olarak dünyanın en çok yaşayan yorumudur. Sosyal ortam, alternatif görüşlerin ve anlamların test edilebilmesine yönelik karşıt fikirler sunmaktadır. Bireysel anlamların

uygulanabilirliğinin test edilmesine ve bu anlamlarla örtüşen birtakım bilgiler oluşturulmasına yönelik sosyal çevre, alternatif görüşleri ve bilgileri sağlamada öncelik kazanmaktadır.

Yapılandırmacı anlayışta öğrenme; mevcut durumdaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir. Yapılandırmacılara göre bilgi, yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafından yapılandırılmaktadır. Bireyler doldurulmayı bekleyen boş variller değil, anlamları araştıran etkin organizmalardır. Öğrenilen şey ne olursa olsun, yapılandırmacı süreçler çalışmakta ve öğrenen bireyler tatmin edici bir yapıya ulaşmaya kadar aday zihinsel yapılar oluşturulmakta, anlamlandırılmakta ve test edilmektedir. Daha sonra yeni, özellikle çelişkili yaşantılar, bu yapılarda merakla yol açmakta; böylelikle bireyler, yeni bilgiyi anlamlandırmak için yeniden yapılandırmak zorunda kalmaktadırlar (Driscoll 2000: 376-379).

Yapılandırma, yaratma, keşfetme ve bilgi oluşturmayla ilgili yapılandırmacı anlamda bir öğrenmenin: a) bilginin hem işlenmesi hem de sonuçlarının sorgulanması, yorumlanması ve analiz edilmesi, b) bu bilgiyi ve düşünme işlemini geliştirme, arttırma, fikir ve düşüncelerin anlaşılması ile anlamın yenilenmesi (geliştirilmesi) ve c) edinilen deneyimlerle, geçmişteki deneyimlerin bütünleştirilmesi olduğu kabul edilmektedir (Marlowe ve Page 1998: 9-10).

Sonuç

Davranışçılık ve bilgiyi işleme kuramı savunucuları, yapılandırmacılıktan farklı olarak bireyi kendi yaşam çevresinden ayırmakta; bilginin bireyin dışında bağımsız ve nesnel bir gerçeklik olduğunu kabul etmektedirler. Davranışçı yaklaşımda öğrenme, materyaller arasında bağlantı kurma süreci olarak görülmekte; bağlantılar doğru yanıtların desteklenmesi ve tekrarlar, yanlış yanıtların ortadan kaldırılmasıyla güçlendirilmektedir (Wheatley 1991: 14). Davranışçı yaklaşımda, hedefler önceden bireyin dışında ve ondan bağımsız olarak belirlenerek öğrenenlerin neleri nasıl öğrenecekleri belirlenmektedir. Bilişsel süreçler ve beceriler yerine, vurgu, daha çok gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlar üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Pozitivizm, bireyin yaşantıları yoluyla dış dünyaya ilişkin bilgiyi ele almaktadır. Dış dünyanın gerçekliği, zihinde temsil edilerek yaşantılar genişlemekte ve derinleşmektedir. Bilginin, bireyden bağımsız olduğu ve öğrenmenin dış dünyadan bireye bilginin aktarımıyla oluştuğu düşünülmektedir. Hem davranışsal hem de bilgi işlem kuramları pozitivizm temeline dayanmaktadır. Davranışçılar, istenilen öğrenme hedeflerini öğrencilerden bağımsız olarak tanımlamakta ve herhangi bir öğrenci için etkili olacağı varsayılan olası pekiştiricileri belirlemektedirler. Sadece bireye uygun olarak pekiştiriciler türü değişebilmektedir. Bilgi işlem kuramcılarını öğrenmeye beyni yerleştirseler de “dışarıdaki” bilginin

bireye aktarıldığını varsaymaktadırlar (Applefield, Huber ve Moaellem 2001; Driscoll 2000).

Aslında, davranışçılıktan biliş psikolojisine ve oradan da yapılandırmacılığa geçiş, dışsal bir bakış açısından içsel bir bakış açısına doğru bir değişmeyi yansıtmaktadır. Bilgi, çevreden edilgen bir biçimde alınmamakta; algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılmaktadır. Bilgiye ulaşmak, bireyin yaşamını düzenleyen bir uyum süreci olarak görülmektedir. Bilen kişinin, zihni dışında varolan bağımsız bir dünyayı keşfedemeyeceği ileri sürülmektedir. Bu etkin yapılandırmacı süreçte; birey, önceki yaşantıları ve edindiği sınırlı bilgiye göre yapabileceği en iyi yorumu yapmaktadır (Holloway, 1999).

Özetle, davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçişte bireylerin tarihsel ve kültürel olarak şekillenen bilgi, gerçeklik ve öğrenme algılarını değiştirmesi ve söz konusu olguları çoklu bakış açıları kullanarak yeniden gözden geçirmesi gerekmektedir. Bu durum, eğitimcilerin varolan uygulamalarını değiştirmeyi de zorunlu hale getirmektedir. Öğretmenlerin, kendi öğretim geleneklerine odaklanarak öğrenenler olarak öğrencilerin bilgiyi nasıl oluşturduklarına odaklanmaları gerekmektedir. Öğretmenler, öğrenenlerin kendi gerçekliğini nasıl formüle ettiklerini ve öğrenmelerini nasıl oluşturduklarını anlamaya çalışmalıdırlar. Bu bağlamda, yapılandırmacılık, davranışçılıktan farklı olarak öğretmen rollerinde de önemli değişimleri gerektirmekte, öğrencilerin rol ve sorumluluklarını yeniden tanımlamaktadır. Açıklanan felsefi tartışmalar, pozitivizm ötesi paradigmadaki eğitim program tasarılarının hedeflerden uygulamaya ve değerlendirmeye kadar yeniden ele alınmasını gerektirmekte; bunun yanında, öğrenmenin gerçekleşeceği sosyal-bilişsel bağlamı ve fiziksel çevre olanaklarını da önemli ölçüde farklılaştırmaktadır.

Kaynakça

- ABBOTT, J. & RYAN, T. (1999). *Constructing knowledge, reconstructing schooling Educational Leadership*, 57(3), 66-69.
- APPLEFIELD, J. M.; HUBER, R. & MOAELLEM, M. (2001). Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *The High School Journal*, 84(2), 35-53.
- BIGGS, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- BROOKS, J. G., & BROOKS, M. G. (1993) *In search of understanding the case for constructivist classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Press.
- BRUNER, J. S. (1991). *Bir öğretim kuramına doğru (Çev.: F. Varış ve T. Gürkan)*. Ankara: A.Ü Basımevi.
- BYRNES, J. P. (2001). *Cognitive development and learning in instructional contexts*. (2th ed.) Boston: Allyn & Bacon.
- CONFREY, J. (1995) How compatible are radical constructivism, sociocultural approaches, and social constructivism? (Ed: L. P. Steffe and J. E. Gale.) (p.: 185-226). *Constructivism in education*, New Jersey Have, UK: Lawrence Erlbaum Associates. Publishers Hillsdale.
- CROWTHER, D. T. (1997). Constructivism. *Electronic Journal of Science Education*, 2 (2), <http://www.unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejsev2en2ed.html>
- DRISCOLL, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- EDMONDS, D. & EIDINOW, J. (2002). *Wittgenstein'in Maşası*. (Çev.: Ash Biçen). İstanbul: YKY.
- GOOD, T. L. & BROPHY, J. E. (2000). *Educational psychology: A realistic approach* (4th ed.) White Plains, NY: Longman.
- HOLLOWAY, J. H. (1999). Caution: constructivism ahead. *Educational Leadership*, November, 85-86.
- HOWE, K. R. & BERV, J. (2000). Constructing constructivism, epistemological and pedagogical. In D. C. Phillips (Ed.), *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues* (pp.: 19-40). Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.

JARAMILLO, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, 117(Fall), 133-140.

KNAPP, N. F. (2000). Constructivism assessment: trying to practice what I teach in educational psychology. *Action in Teacher Education*, 21(4), 9-26.

MARLOWE, A. B. & PAGE, L. M (1998) *Creating and sustaining the constructivist classroom*. California: Corwin Press.

NOVAK, J. D. (1998). Learning creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in school and corporations. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

OLSSSEN, M. (1996). Radical constructivism and its failings: Anti-realism and individualism. *British Journal of Educational Studies*, 44(3), 275-295.

PHILLIPS, D. C. (2000) An opinionated account of the constructivist landscape. In D. C. Phillips (Ed.), *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues* (pp.: 1-16). Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.

SAVERY, J. R. & DUFFY, T. M. (1996). Problem based learning: A instructional model and its constructivist framework. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructing learning environments: Case studies in instructional design* (pp.: 135-148). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

SELLEY, N. (1999). *The art of constructivist in the primary school a guide for students and teachers*. London: David Fulton Publishers.

TERHART, E. (2003). Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25-44.

von GLASERSFELD, E. (1995). A constructivist approach to teaching. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education*. Hillsdale, New Jersey Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

WHEATLEY, G. H. (1991), Constructivist perspectives on science and mathematics learning. *Science Education*, 75(1), 9-21.

WILSON, G. B. (1997). Reflections on constructivism and instructional design. In C. R. Dills & A. A. Romiszowski (Eds.), *Instructional Development Paradigms*. Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications.