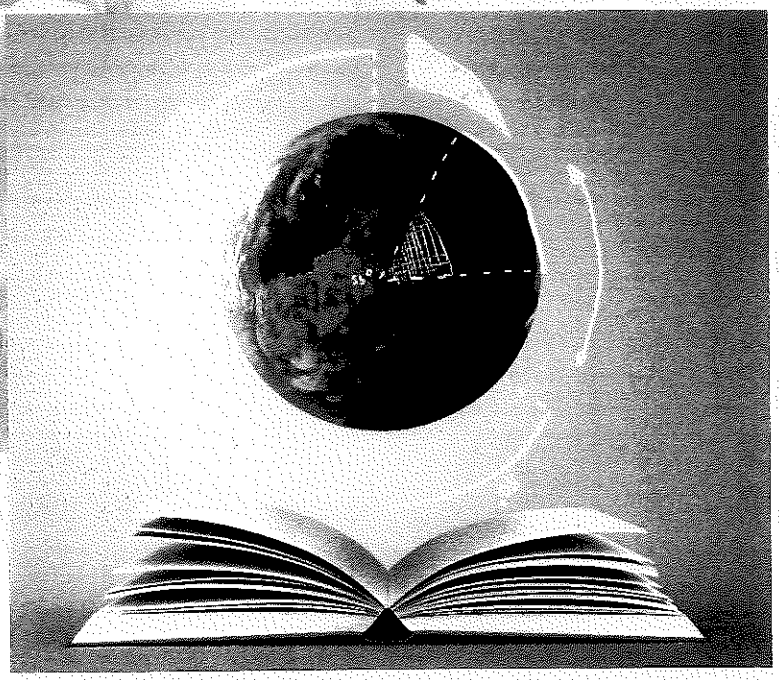
# SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

**Editör:** Dursun DİLEK




**Yazarlar:**

Erdal ASLAN • Mustafa SAFRAN • Bahri ATA • Kibar AKTIN • Hilary COOPER
Beytullah KAYA • Kadir KARATEKİN • Ömer Faruk SÖNMEZ
Semih AKTEKİN • Nesrin AKINCI ÇÖTOK • Metin DENİZ • Mehmet Cem ŞAHİN
Erkan YAMAN • Fatih YAZICI • José Xavier DIAS • Yusuf KESKİN • Akif PAMUK
Ramazan ALABAŞ • Sevgi COŞKUN KESKİN • Adem ÖCAL • Hilmi DEMİRKAYA
Ahmet DOĞANAY • Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI • Ali BALCI • Münür BİLGİLİ
Adnan ALTUN • Hamza KELEŞ • Hasan IŞIK • Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN
Ali YILMAZ • Mustafa ŞEKER • Ebru DEMİRCİOĞLU • Sezai ÖZTAŞ
Yasin DOĞAN • Banu ÇULHA ÖZBAŞ • Mehmet AÇIKALIN • Todd W. KENREICH
Selahattin KAYMAKCI • Mehmet Barış HORZUM • Kezban KICIR DERAL



PEGEM AKADEMİ

Editör: Prof. Dr. Dursun Dilek

**Sosyal Bilgiler Eğitimi**

ISBN 978-605-364-981-6
DOI 10.14527/9786053649816

Kitapta yer alan bölümlerin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2016, Pegem Akademi
Bu kitabın basım, yayın ve satış hakları
Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. Ltd. Şti.ne aittir.
Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri,
kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt
ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.
Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.
Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında
yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları
satın almamasını diliyoruz.

I. Baskı: Haziran 2016, Ankara

Yayın-Proje: Özge Işıkcı
Dizgi-Grafik Tasarım: Gülnur Öcalan
Kapak Görseli: http://tr.depositphotos.com
İmaj ID: 31471063
Copyright: peshkova

Baskı: Vadi Grup Ciltevi A.Ş.
İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 2284 Sokak No:105
Yenimahalle/ANKARA
(0312 394 55 91)

Yayıncı Sertifika No: 14749
Matbaa Sertifika No: 26687

**İletişim**

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay / ANKARA
Yayınevi 0312 430 67 50 - 430 67 51
Yayınevi Belgeç: 0312 435 44 60
Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08
Dağıtım Belgeç: 0312 431 37 38
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
internet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net

## BÖLÜMLER ve YAZARLARI

### GİRİŞ

**1. Bölüm: Geçmişten Günümüze Sosyal Bilgiler**
Doç. Dr. Erdal ASLAN, *Dokuz Eylül Üniversitesi*

### KISIM I

### TANIMLAR ve MANTIKSAL YAPI

**2. Bölüm: Yapılandırmacı Eğitim Tartışmaları Işığında Sosyal Bilgiler**
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, *Gazi Üniversitesi*
Doç. Dr. Bahri ATA, *Gazi Üniversitesi*

### KISIM II

### SOSYAL BİLGİLER: DİSİPLİNLER ARASI YAKLAŞIM

**3. Bölüm: Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretimi**
Yrd. Doç. Dr. Kibar AKTIN, *Sinop Üniversitesi*

**4. Bölüm: Kanıta Dayalı Tarihsel Kurgu Yazma**
Prof. Dr. Hilary COOPER, *Cumbria Üniversitesi*

**5. Bölüm: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Eğitimi**
Yrd. Doç. Dr. Beytullah KAYA, *Bülent Ecevit Üniversitesi*

**6. Bölüm: Sosyal Bilgiler Öğretiminde Neden Coğrafya?**
Doç. Dr. Kadir KARATEKİN, *Kastamonu Üniversitesi*
Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ, *Gaziosmanpaşa Üniversitesi*

**7. Bölüm: Sosyal Bilgiler ve Siyaset Bilimi**
Doç. Dr. Semih AKTEKİN, *Milli Eğitim Bakanlığı*

**8. Bölüm: Antropoloji**
Yrd. Doç. Dr. Nesrin AKINCI ÇÖTOK, *Sakarya Üniversitesi*

**9. Bölüm: Sosyal Bilgiler ve Psikoloji**
Yrd. Doç. Dr. Metin DENİZ, *Bartın Üniversitesi*

**10. Bölüm: Sosyal Bilgiler ve Sosyoloji**
Doç. Dr. Mehmet Cem ŞAHİN, *Ankara Üniversitesi*

**11. Bölüm: Sosyal Bilgiler Derslerinde Ekonomi Konularının Öğretimi**
Yrd. Doç. Dr. Kibar AKTIN, *Sinop Üniversitesi*

# 2. BÖLÜM

# YAPILANDIRMACI EĞİTİM TARTIŞMALARI IŞIĞINDA SOSYAL BİLGİLER[1]

**Prof. Dr. Mustafa SAFRAN**
*Gazi Üniversitesi*

**Doç. Dr. Bahri ATA**
*Gazi Üniversitesi*

*"Yapılandırmacılık, eğitim alanında dünyayı sarsıcı bir icat yaptığını iddia etmiyor, sadece şimdiye kadar ilham sahibi öğretmenlerin, kuramsal temel olmaksızın yaptıkları bazı şeylere, sağlam kavramsal temeller sağlamak iddiasını taşımaktadır."*

(Von GLASERSFELD, 1995:15)

**Bu metni inceleyerek;**

- Yapılandırmacı anlayışın kökenlerini tanıyabilir,
- Yapılandırmacılık yaklaşımları ve aralarındaki ilişkileri betimleyebilir,
- Yapılandırmacılığın ilkelerini kavrayabilir,
- Yapılandırmacılık ile sosyal bilgiler dersinin ilişkisini kurabilir,
- Yapılandırmacı anlayışta sosyal bilgiler dersinin önemini değerlendirebilirsiniz.

1 Bu yazı, 2004'de öğretmen destek materyalleri üretme projesi çerçevesinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na verilen ve ancak yayımlanamayan "Sosyal Bilgilerde Oluşturmacı Yaklaşım" adlı 60 sayfalık çalışmamızdan özetlenerek hazırlanmıştır. Bu çerçevede yapılandırmacı ortam oluşturmaya yönelik stratejiler, yapılandırmacı sınıfta teknoloji kullanımı, yapılandırmacı müze ve yapılandırmacı değerlendirme anlayışı gibi konuları yazıdan çıkarmak zorunda kaldık.

## Özet

Yapılandırmacı eğitim, bilginin nesnel değil öznel anlam taşıdığını ve her birey tarafından eşsiz şekilde oluşturulduğunu savunur. Bir bilgi kuramı olarak ortaya atılan yapılandırmacı görüş, günümüzde bir eğitim modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılandırmacılığın bilişsel, sosyal ve radikal olmak üzere üç türü vardır. Bilişsel yapılandırmacılık ağırlıklı olarak Piaget'nin, sosyal yapılandırmacılık Vygotsky'nin, radikal yapılandırmacılık ise Glasersfeld'in görüşlerine dayandırılmaktadır. 2004 yılındaki program değişiklikleri ile bu eğitim akımının ilkeleri ülkemizde de uygulanmaya başlanmıştır. Bu tarihten sonra yapılandırmacı anlayış doğrultusunda tüm ilköğretim* ve ortaöğretim programları kademeli olarak yenilenmiştir. Yenilenen bu programlardan biri de Sosyal Bilgiler dersine ait olandır. Bu ders, gerek sosyal bilim disiplinlerini içeren disiplinler arası yapısı, gerekse de demokratik vatandaş yetiştirme ideali ile yapılandırmacı anlayışa en uygun derslerden biridir. Yapılandırmacı anlayışa uygun hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler programı kâğıt üzerinde oldukça işlevsel görünmektedir. Bu yaklaşımın uygulaması, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yetenek ve maharetine bağlıdır. Ancak uygulamada birtakım sıkıntıların yaşandığı da bilinmektedir. Temel problem, yapılandırmacı anlayışa hızlı bir geçiş yapılmakla birlikte öğretmenlere yeterli eğitimin verilememiş olmasıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Yapılandırmacı anlayış, sosyal bilgiler programı, sosyal bilgiler öğretimi

## Giriş

Türkiye'de eğitim reformlarına tarihsel olarak bakıldığında 1870, 1913, 1926, 1948, 1968, 1998 gibi önemli dönüm noktaları olduğu görülmektedir. Bu tarihlerin çoğunun, siyasî ve sosyal dönüşüm dönemlerine denk geldiği görülmektedir. Osmanlı İmparatorluğunda 1869'da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi düzenlenmiş ve ders kitapları yarışmaları açılmıştır. I. Dünya Savaşı sonrasında hemen hemen bütün dünyada barışçı bir uluslararası ortam oluşturmaya hizmet etmek amaçlı programların ve ders kitaplarının yeniden yapılandırılmasına yönelik çalışmalar başlamıştır. Fakat I. Dünya Savaşı'ndan sonra yapılan çalışmalardan pek verim alınamamış ve hemen arkasından II. Dünya Savaşı çıkmıştır. II. Dünya Savaşı sonrasında Birleşmiş Milletler, UNESCO ve diğer özel vakıflar bu konu üzerine daha çok eğilmiştir. 1960'larda ABD ve Sovyet Rusya arasındaki soğuk savaş dönemi, okul programlarında bilim insanı-öğrenci yetiştirmenin ve akademik becerilerin önemli ölçüde vurgulandığı bir ortama yol açmıştır. Türkiye'de de bu değişim

* Kitabın genelinde ilkokul ve ortaokul kademeleri birlikte "ilköğretim" olarak anılmaktadır (Editörün notu).

rüzgârları, 5-10 yıl gecikme ile programlara yansımıştır. Örneğin, 1970'deki Ortaokul Tarih Öğretim Programı'nda tarih konularının problem olarak öğrencilere sunulacağı vurgulanmaktadır. Yine aynı yıl kabul edilen Yurttaşlık Bilgisi Programında problem çözme yöntemiyle ders işlenmesi önerilmektedir.

Günümüzde, 1991'de Sovyet Rusya'nın dağılması ile yeni bir eğitim reformu dalgası yaşanmaktadır. Bu kez, gelişmiş iletişim teknolojisinin de etkisiyle, dünyadaki pek çok ülke ile eş zamanlı olarak, Türkiye'de de bir öğretim programı reformu gerçekleşmiştir.

Avenstrup'a göre (2004) bu öğretim program değişimi 'tümüyle' davranışçı bir yaklaşımdan, eklektik yapılandırmacı bir yaklaşıma doğrudur. Aslında, geçmişteki pek çok eğitim reformunun aksine, günümüzde yaşanılan eğitim reformu, sevindirici bir şekilde öğrencilerin öğrenme ve anlamaları üzerine yapılan çalışmaları merkeze koymaktadır. Yani kısmen bilişsel psikolojinin bulgularına dayanmaktadır.

Aslında bu değişim, basit bir eğitim reformu olmayıp, Yıldırım ve Akar'ın (2004) da vurguladığı gibi eğitimde paradigmatik bir değişikliktir. Bilindiği gibi, Thomas Kuhn (1962), bilim tarihinden hareketle, bilimlerdeki devrimleri bir gelişme değil, paradigma değişikliği olarak nitelendirmiştir.

Bu çalışmada kısaca yapılandırmacı yaklaşım hakkında bilgi verildikten sonra, yapılandırmacılığın sosyal bilgiler eğitimine etkileri üzerinde durulacaktır.

## 1. Yapılandırmacılık Nedir?

2004'te "Constructivism" kavramının Türkçe'ye çevrilmesinde, diğer önemli bazı eğitim kavramlarında (örn. divergent, convergent, reflective vb.) da olduğu gibi çeşitliliğin yol açtığı bir karmaşa yaşandı. Bu kavramın karşılığı olarak araştırmacılar; yapıcılık, yapısalcılık, yapılandırmacılık, oluşturmacılık, kurmacılık, konstrüktivizm, inşacılık gibi kavramlar kullandılar. Yapılandırmacılık, kısmen Piaget'in görüşlerine dayanmakla birlikte, farklı bir yaklaşımdır. Yapılandırmacılar, yapısalcılığa dayanmakla birlikte -Piaget'in kendisinin yapısalcılık üzerine eseri bulunmaktadır- kendilerini farklı görmektedirler. Aksi takdirde kendilerini 'yeni-yapısalcılar' (neo-sructuralists) olarak da tanıtabilirlerdi. Yapısalcılar için esas olan yapılar ve yapılandırma iken, yapılandırmacılar için yapıların 'oluşturulması'dır. Bundan dolayı, pek çok araştırmacı 'constructivismin', yapısalcılık ile karışmaması için yapı kökünden olmayan bir kelime ile ve de 'oluşturmak' fiiline dayalı olarak Türkçe'ye çevrilmesini daha uygun görmüşlerdi. Bugün Türkiye'de 'Yapılandırmacılık' kavramının diğerlerinin kavramları kullanmanın önüne geçtiği, daha yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada bu yüzden 'Yapılandırmacılık' kavramını tercih ettik.

Yapılandırmacılık, sosyal bilimler sözlüğüne 1920'li yıllarda eklenmiş bir kavramdır. Öncülüğünü Vladimir Tatlin'in yaptığı, Rusya'da çıkmış bir sanat akımı olarak ansiklopedilere girdi. Resim, heykel ve mimarinin anıtsal bir tasarım içinde birleştirilmesi olan ve sanatın bireysel değil de, toplumsal yararlara hizmet etmesi gerektiğini ileri süren yapılandırmacılık, sanat ve "*teknoloji*" arasında ilişki kurmaya çalışan bir akımdır.

1990'larda yapılandırmacılık teriminin, karşılaştırmalı siyaset bilimi, uluslararası ilişkiler araştırmalarında fazlasıyla kullanıldığı görülmektedir.

Gerçekçilere göre, insan kavrasın ya da kavramasın dünya var olan olgularla doludur. Şüphecilere göre ise, insan algısının dışında hiçbir şey yoktur. Yapılandırmacı siyaset bilimcilerine göre dünya, sosyal olarak toplum içinde etkileşimle (kültür, normlar, ortak anlayışlarla), özneler arası anlamları yaratan aktörler tarafından oluşturulmuştur. Bu anlamda sosyal dünyanın yapıları fikirlerdir. Oluşturulmuş sosyal uygulamalar bilişi (cognition), yargıyı ve eylemi biçimlendirir. İnançlar ve beklentiler sosyal hayatın niteliğini belirler. Bunlar, aktörün sözde maddî dünyayı kavradığı ve maddî çıkarları geliştirdiği anlamları sağlar. Bu akımın öncülerinden Alexander Wendt, radikal şüphecilik ile doğa-bilim nesnelliği arasında bir konum almıştır(Green, 2002, s.11).

Yapılandırmacılara göre, sosyo-politik dünya insan uygulamaları ile oluşturulmuştur ve bu oluşturmanın nasıl olduğunu açıklamak gerekir. Bireysel aktörlerin çıkarları ve kimliklerinin kaynağı nedir? Hakim yapılar maddî midir, yoksa sosyal midir?, Aktörün yapıları oluşturduğu ve yapıların da aktörleri oluşturduğu süreçler nelerdir? Yapılandırmacılara göre bunların cevabı üç faktöre dayanmaktadır. Bunlar; aktörler, yapılar ve sosyal süreçlerdir. Siyaset biliminde yapılandırmacılık, dikkatin, aktör ve yapılardan çok sosyal süreçlere (oluşum, inşa, yaratma, öğrenme gibi) verilmesini sağlamıştır.

Modern toplumda şövalye, samuray, simyacı gibi aktörler yoktur. Yapılandırmacılara göre, sosyal yapılar aktörün kimliğini, çıkarını ve yeteneklerini oluşturduğu gibi aktörün seçimlerini ve örnek sosyal yapıları da oluşturur. Dünya siyasetinin belirleyici yapıları maddî değil, sosyaldir. Sosyal olarak paylaşılmış bilgiler maddî koşullara bir anlam vermektedir. Ülkeler arasındaki dostluk-düşmanlık maddî değil, sosyal ilişkilere dayalı olgulardır. Petrol rezervlerinin maddî dağılımı, petrole önem kazandıran teknolojik icatlara kadar küresel ilişkileri etkilememiştir. Gücün, çıkarın, kaynakların değeri paylaşılmış bilginin yapısına bağlıdır. Aktör, bunların paylaşılmış bilgisine sahiptir. Aktörün de tercihleri sosyal yapıları oluşturmaktadır (Burch, 2002, s.62-63).

Yapılandırmacılara göre aktörler, yapılarla birlikte sosyal süreç içinde ve sosyal süreçle beraber vardır. Sosyal süreç, yapılandırmacı düşünmenin anahtarıdır. Kurallar, sosyal oluşturma sürecinin merkezidir. Aktörler, politik seçimler yapar, toplumun bazı norm ve kurallarını destekler ya da yıpratır. Normlar ve kurallar toplumun paylaşılmış bilgisini taşır (örneğin kırmızı ışıkta geçilmemesi, silahsız sivil halka ateş edilmemesi gibi).

Ruggie (1998), yapılandırmacılığı, neo-klasik, postmodern ve naturalist olarak ayırmaktadır. Burch (2002) ise yapılandırmacılığı yapı-yönelimli, norm-yönelimli, kural-yönelimli olarak ayırmaktadır. Wendt, yapı-yönelimli yapılandırmacılığın, John Ruggie ve Martha Finnemore norm-yönelimli yapılandırmacılığın, Nicholas Onuf ve Friedrich Kratochwil kural-yönelimli yapılandırmacılığın öncüleridir.

Eğitim bilim alanında ise, yapılandırmacıların geleneksel eğitim sistemine yönelttiği eleştirilerin çoğu, 1890'lı yıllardan beri ilerlemeci (progressif) eğitimciler tarafından da öne sürülmektedir. Bu yüzden pedagojide yapılandırmacılığın ortaya çıkmasına ilerlemeci (progressif) eğitim akımının yol açtığı söylenebilir. 1920'li yıllardan beri proje yöntemi, yaparak öğrenme (learning by doing), öğrenci-merkezli eğitim, faal öğrenme (aktif öğrenme) eğitim literatürünün gündemindedir. Yapılandırmacı yaklaşımı ileri sürenlere göre, öğrenme, bilginin oluşturulmasının aktif sürecidir. Özellikle İngiltere'de aktif öğrenme; proje çalışmalarını, öğrenci merkezli öğrenmeyi, buluşla öğrenmeyi, problem çözmeyi, küçük grup çalışmasını, iş birliği ile öğrenmeyi, bilgisayar destekli öğrenmeyi kapsayacak şekilde kullanılmaktadır. Tuovinen'in (2003) de vurguladığı gibi aktif öğrenme, yapılandırmacılığa göre daha az kuramsal ve daha çok uygulamaya dönüktür. Bu, giriş kısmında sözüne yer verdiğimiz Von Glasersfeld'i doğrulamaktadır.

Günümüzde John D. Bransford, Ernst von Glasersfeld, Eleanor Duckworth, George Forman, Roger Schank, Jacqueline Grennon Brooks ve Martin G. Brooks gibi eğitimcilerin isimleri yapılandırmacılık ile birlikte anılmaktadır. Kanımızca, yapılandırmacılığı günümüzde daha bir güncel yapan unsur, eğitim ile "*teknoloji*yi" ilişkilendirmeye yönelik çizdiği felsefî çerçevedir.

Yapılandırmacılık, bazı araştırmacılara göre bir 'kuram', bazılarına göre 'paradigma' bazılarına göre 'ideoloji', bazılarına göre ise bir 'görüştür'. İnsanların nasıl öğrendiğine ilişkin bir gözlem ve bilimsel çalışmalara dayalı bir kuramdır. Selley'e (1999, s.6) göre, çocukların ne öğrendiğinin önemini ve anlam oluşturmada çocukların aktif katılımını vurgulayan bir ideolojidir. Good ve Brophy'e göre (2003) "Birey olarak öğrencilerin yeni bilgi ile kendilerine özgü ön bilgilerini ilişkilendirerek öğrenmelerinin, bu yeni öğrenilenlerin otantik (yani günlük yaşam sorunla-

rını içeren) iş ve problemlere uygulandığı fırsatların yaratıldığı ve içerik üzerinde arkadaşları ile sosyal etkileşim içinde olmanın vurgulandığı, öğrenme ve öğretme görüşüdür"(Aktaran Wilen, 2004).

Yapılandırmacılığın çok değişik türleri de ortaya çıkmıştır. Bunlar; Fiziksel, Evrimsel, Postmodern, Ham Bilgi-İşlemci, Piagetci, Yeni-Vygotskyci, Radikal ve Sosyal Yapılandırmacılık'tır. Scheurman (1998, s.8), en az 12 tane yapılandırmacılık yaklaşımı saymakta ve bunları üç temel kategoriye ayırmaktadır. Bunlar; Radikal yapılandırmacılık, Sosyal yapılandırmacılık ve Bilişsel yapılandırmacılık'tır. Radikal yapılandırmacılık görüşünün en önemli temsilcisi Von Glasersfeld'dir. Sosyal yapılandırmacılık görüşünün en etkili temsilcisi ise Lev Vygotsky'dir. Schunk ise (2000, s.230) yapılandırmacılığı, ekzojen*, endojen** ve diyalektik olmak üzere üç türe ayırmaktadır. Ekzojen yapılandırmacılık, bilginin edinmesini dış dünyada var olan yapıların yeniden inşası olarak gördüğü için bilişsel yapılandırmacılığa denk gelmektedir. Endojen yapılandırmacılık, radikal yapılandırmacılık görüşü ile aynı görülmektedir. Diyalektik yapılandırmacılık ise, bilginin kişi ile çevresinin etkileşiminden ortaya çıktığını ileri sürdüğü için sosyal yapılandırmacılık ile aynı anlamlara gelmektedir.

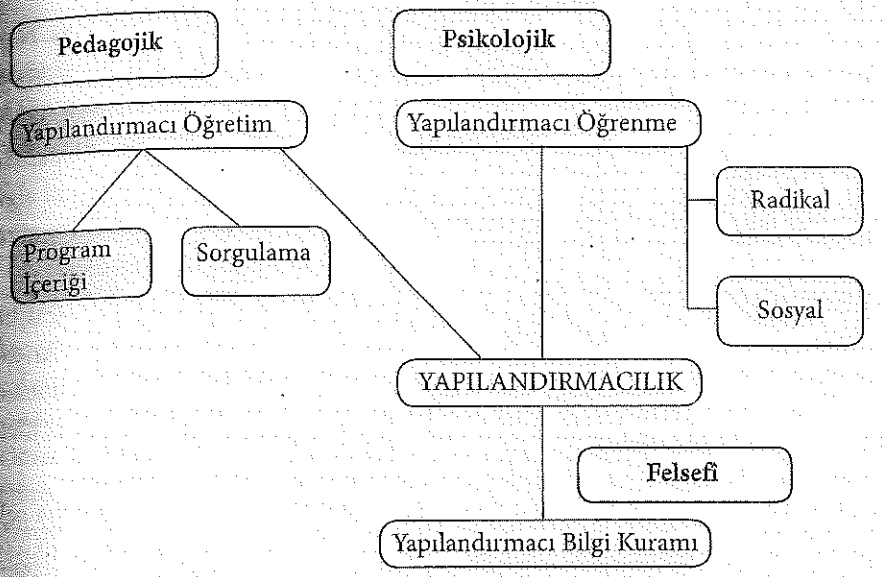
Von Glasersfeld'e göre yapılandırmacılık, kökenleri felsefe, psikoloji ve sibernetiğe dayalı olan bir bilgi kuramıdır. Fox'a (2001, s. 23, 24) göre yapılandırmacılık, bilgi edinilmesinin inşa sürecine benzetildiği bir öğrenme metaforudur. Bütün metaforlar gibi güçlü ve zayıf yanları vardır. Aslında bir bilgi ve öğrenme kuramı olarak, uzun bir geçmişe sahiptir. Yapılandırmacılık yaklaşımı şüphecilere (septiklere); Piaget, Dewey, Bruner ve Vygotsky'e dayanmaktadır. Yapılandırmacılık görüşünü, bilişsel psikolojideki yeni araştırmalar desteklemektedir.

Herhangi bir eğitim kuramının üç ana unsuru vardır. Bunlar; bilgi kuramı, öğrenme kuramı ve öğretim anlayışıdır. Aşağıda bunlara değinilecektir.

---

* Bir biyoloji terimi olup, "*incelenen bir organizma, hücre ya da sistemin dışında oluşan*" demektir.

** Bir biyoloji terimi olup, "*hücre ya da sistemin içinden gelen; dokularda biyosentez ve yıkım olayları*" demektir.




*Şema 1: Yapılandırmacılık Kavram Analizi*

## 2. Yapılandırmacı Bilgi Kuramı

İlk çağlardan günümüze kadar 'Bilgi nedir?', 'Gerçek nedir?' gibi sorular felsefecileri ve bilgi kuramcılarını meşgul etmiştir. Kenneth Gergen'in (Aktaran Murphy, 1999)söylediği gibi, bilgiye dair inançlarımız eğitim uygulamalarımızı haklı çıkarmaya ve sürdürmeye yol açmaktadır. Bilginin yapısı M.Ö. 5. yüzyıldan beri tartışılmaktadır. Bu yüzyılda şüpheciler (septikler), herhangi bir bilginin doğru olduğunu iddia etmenin mantıksal olarak mümkün olmadığını ileri sürmektedir. Bilginin doğası ile ilgili iki temel görüş vardır. Bunlar; deneycilik ve rasyonalizmdir.

**Deneycilere** (ampirist) göre zihinde doğuştan gelen hiçbir şey yoktur. Akıl, dış dünyadaki olup bitenleri fotoğraf gibi kopyalamaktadır. Pozitivizm de (olguculuk) deneyciliğin bir versiyonu olup duyular, gözlem ve deney üzerine odaklanmıştır. Deneyci düşünürler arasında Locke, Berkeley, Hume, Condillac ve Spencer gelmektedir. John Locke'a göre insan zihninde doğuştan hiçbir şey yoktur ve zihin başlangıçta üzerine hiçbir şey yazılmamış boş bir levhadır (tabula rasa). Bütün bilinenler deney ile elde edilir. Locke'a göre iki tür deney vardır. Bunlar; iç ve dış deneydir. Dış deneyin konusu, dışımızda algılanabilen nesnelerdir. İç deney ise, ruhumuzda olup bitenlerdir. Duyularla elde edilen tasavvurlar nesneden gelir, ama nesnelerin kopyası değildir. Dolayısıyla hiçbir duyumun, gerçeği olduğu gibi karşıladığı söylenemez.

Locke'a göre de dış dünya ile ilgili bilgiler gerçeğin tam kendisi olamaz. Nesneler arasındaki bağları kendimiz kurarız. Doğruluk, tasavvurların nesnelerle değil, birbirine uygun olmasıdır.

Hume'a göre, nedensellik bağlantısı bile bir zorunluluk değil, alışkanlıklardan doğan bir fikirdir. İki olayın sürekli birbirinin ardından meydana geldiğini algılamamız aralarında bir nedensellik ilişkisi kurmamıza yol açar. Deneycilere göre, öznede bulunan her şeyin kökü mutlaka deneydedir.

**Rasyonalistler** ise bilginin akla, düşünceye dayanıp, doğru bilginin ancak bu kaynak ile elde edilebileceğini savunmaktadır. Sokrates, Platon (Eflatun), Aristo, Descartes gibi rasyonalist düşünürler, zihinde doğuştan bilgilerin olduğuna inanmaktadır. Eflatun, yapılandırmacı değildir. Eflatun'a göre bilenden bağımsız ideal formlar vardır. Ona göre biz, zihnimizde soyut fikirlerle birlikte doğarız.

Kant, ne salt akılcı ne de salt deneycidir. Kant 'a göre bilginin meydana gelmesi için hem deney, hem de zihin gereklidir. Zihnin anlamlandırması ile oluşan bilgi, dışarıda var olan şeyin aynısı olmayıp, nesnenin birebir kendisi de değildir (Terzi ve Uysal, 2004, s.2).

Yapılandırmacılığın kökenlerini antik döneme, Sokrates'ın öğrencileri ile diyaloğuna kadar götürenler bulunmaktadır. Sokrates, öğrencilerine sorular sorarak, düşünmelerindeki yetersizliği anlamalarına rehberlik etmektedir. Yapılandırmacı öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini ve yeni öğrenme yaşantıları değerlendirmesinde sokratik diyalog önemli bir araçtır. Berkeley ise bilginin sadece bilenin zihninde olduğunu ileri sürmektedir. Yapılandırmacılara göre de bilenin dışında bir bilgi yoktur ve ancak yapılandırdığımız bilgiyi öğrenebiliriz. Öğrenme, etrafımızdaki şeylerin doğru doğasını kavrama değildir. Yapılandırmacılara göre ise akıl, dış dünyayı bire bir kopyalamaz. Mantığın ve matematiğin ilke ve kavramları doğuştan zihinde yer almaz.

Bilgi kuramı arasında nesnelcilik (objektivizm) ve yapılandırmacılık iki zıt ucu temsil etmektedir. **Davranışçılık**, nesnelci ve pozitivist bilgi kuramı üzerine dayandığı için nesnelcilikle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Yukarıda da görüldüğü gibi Locke'un deneysel bilgi kuramı 'nesnelci yaklaşımı' yansıtmaktadır; çünkü bilgi, bireyden bağımsız olarak vardır. Davranışçılar, iç zihinsel süreçlerin varlığını göz önüne almadılar. Davranışçılara göre kişinin dışında ve ondan bağımsız bilgiler vardır. Öğrenenin amacı; dış dünyada bağımsız olarak var olan bu bilgiye ulaşmak, eğitimcinin amacı ise, kabul edilmiş bu bilgi yığınını aktarmaktır. Nesnelcilere göre, öğrenenler aktarılandan aynı anlayışı çıkarmaktadır. Öğrenme, nesnel gerçeğin özümlenmesinden oluşmaktadır.




*Şema 2: Bilgi Kuramı Analizi*

Geleneksel tarza göre, bir kez bilginin dışımızdaki gerçek dünyanın öğrenmelerinden oluştuğunu kabul ettiğimizde, önce bu dünyayı anlamaya ve rasyonel bir şekilde düzenlemeye ve öğretmenler olarak bunu öğrencilerimize sunmaya çalışırız. Öğrenci burada da etkinlikler yapar; fakat amaç açıkça, öğrencinin dışındaki dünyanın yapısının onun için daha anlaşılır hâle gelmesini sağlamaktır. Öğrencinin dünyayı anlamasına yardımcı oluruz, fakat onun kendi dünyasını inşa etmesini istemeyiz. 19. yüzyıldan günümüze kadar dünya bilgisi, öğrenenden bağımsız olarak rasyonel biçimde oluşturulmaya çalışıldı. Doğayı tanımlayan bir tür makine niteliğindeki disiplinler ortaya çıktı ve taksonomik şemalar oluşturuldu. Bu tabloda öğrenen gözükmez. Öğretmenin görevi, bu disiplinin aktarılması olarak görülürdü.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, birey çevresiyle etkileşim sürecinde bilgiyi oluşturur. Yapılandırmacı bilgi kuramında bilgi, bireyin değerleri ve kültürün etkisi altındadır. O hâlde bilgi, bilenden ayrı, mutlak olarak görülmemelidir. Piaget, yapılandırmacı yaklaşımın en önemli temsilcisi olarak görülmektedir. Çünkü Piaget, felsefî soruları deneysel testlere tabi tutarak cevap arayan deneyci bir felsefe yarattı. Bu yeni dala 'genetik bilgi kuramı' adını verdi (Evans, 1999, s.22). Piaget, insanların gerçeği tecrübe etmelerini sağlayan bilgi yapıları ya da evrensel biçimler (duyusal motor dönemi, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi, soyut işlemler gibi) geliştirdiklerini ileri sürmüştür. Piaget'ye göre çocuğun içinde bulunduğu kültür, bu dönemleri en az derecede yavaşlatabilir ya da hızlandırabilir. Piaget'ye göre, öğrenenin dışında özerk 'gerçek' bir dünya vardır, ama insanın bu algılaması sınırlıdır. Deneyim, zekâ tarafından düzenlenmiş olarak kazanılır. Piaget, insanlardaki zihinsel gelişimi, Dr. Benjamin Spock'un yineleme kuramında olduğu gibi, insanlık tarihindeki olaylara benzetir. İlk insanlar, Dünya'nın Güneş'in etrafında döndüğüne, düz olduğuna inanıyordu. Bu fikirler, duyularla elde edilen bilginin sorgusuzca kabulünden doğmaktadır (Evans, 1999, s.28).

### 2.1. Radikal Yapılandırmacılık

Von Glasersfeld 1984'te radikal yapılandırmacılığı ortaya attı. Von Glasersfeld'e göre yapılandırmacılık, birkaç dilin yapısı ve anlam bilimi üzerine yaptığı çalışma-

ların sonucu ortaya çıkan felsefî bir meraktır. Eğitimin, Amerika'da son 20 ve 30 yıldır yöntem ve etkililik açısından gerilemesinin gözlemlenmesi, kendisini böyle bir yola yöneltmiştir. Bu konuda şöyle demektedir:

> Amerika'da okul mezunu çocukların okuyamaması, yazamaması, sayılarla işlem yapamaması, Ay'ın evrelerinin, Dünyanın gölgesinin düşmesiyle oluştuğuna inanmaları bir şeylerin yanlış gittiğine işaret etmektedir. Bu problemin kökeni de son 50 yıldır akılsız davranışçılığın tartışmasız egemenliğidir. Bütün öğrenme, güvercin ve farelerle yapılmış deneylerden çıkarılan modellere indirgendi (Von Glasersfeld, 1995, s.3).

Davranışçılığın temel ilkesi, Thorndike tarafından ortaya atılan '*etki yasası*'dır. Thorndike'a göre, hayvanlar deneylerden görüldüğü üzere memnun edici sonuçlara yol açan eylemleri tekrarlamaya eğilimlidir. Davranışçılara göre, pekiştirilen her tepki tekrarlanmaktadır. Buradan hareketle pekiştirmenin gücüne dayalı bir öğrenme kuramı ortaya atıldı. Eğitim için bu öğrenme kuramının şanssız sonuçları oldu. Öğrencilerin davranış nedenlerinden çok öğrenci performansı üzerinde yoğunlaşıldı.

Von Glasersfeld'e göre, yapılandırmacılığın ana fikrini Jean Piaget attı. 18. yüzyılda da yapılandırmacılığın öncülerinden biri İtalyan felsefeci, tarihçi Giambattista Vico'dur. Vico (1668-1744)'nun da yapılandırmacılığın öncülerinden kabul edilmesi üzerinde durulması gerektiğini düşünmekteyiz. Çünkü Vico bilindiği gibi, Bacon'un fen bilimlerinde yaptığını beşerî bilimlerde yapmaya çalışmış ve sosyal bilimlerin ortaya çıkmasının felsefî alt yapısını hazırlamıştır.

Vico, Latince yazdığı 'İtalyanların En Eski Bilgelikleri Üzerine' (De antiquissima Italorum sapientia, 1710) adlı kitapçığında bilgi kuramını açıklamakta ve *Yeni Bilim* (1725) adlı kitabında görüşlerini geliştirmektedir. Vico'nun (2007) ana problemi, Tanrı'nın doğrudan yardımı olmaksızın, Hıristiyan ulusların nasıl olup da yüksek bir düzeye ulaştığıdır. Vico, dünyanın farklı mekânlarındaki uygar ve ilkel toplumlar arasındaki belli kurum ve kültür benzerliklerinin nedenini açıklamaya çalışmaktadır. Vico'ya göre bunun nedeni ortak tarihsel köken değil, ortak tarihsel doğadır. Evreni ve doğayı ancak Tanrı bilebilir; çünkü Tanrı bunları yapmıştır. Vico'nun bilgi kuramına göre "İnsan, ancak kendi yaptığını bilebilir" (Verum İpsum Factum İlkesi). İnsan, insan eliyle yapılmış buluntuların yaratıcısıdır. 'Bilmek' nasıl yapılacağını bilmektir. Bir kişi, bir şeyin hangi unsurlardan oluştuğunu biliyorsa, o şeyi biliyordur. Sonuç olarak, Tanrı gerçek dünyayı bilebilir. Ne ve nasıl yaptığını ancak, O bilebilir. İnsan bilici (knower) ise, her ne oluşturduysa (constructed) sadece onu bilebilir. Giambattista Vico, 'olguların' bizim tarafımız-

dan yapıldığını ve bir tür deneyim olduğunu, nesnel dünyada bağımsız olarak var olmadıklarını ileri sürmektedir. Deneyimle çatışmadığı sürece bu olgular varlığını sürdürebilir ve doğruluğu savunulabilir.

Sosyal hayat insan tarafından düzenlenmiştir. Bunun ilkeleri, insan aklındaki değişikliklerde bulunabilir. Tarihi yapan insan ile tarihçi aynı türden olduğundan, tarihçi tarihi bilebilir ve tarihçi, fen bilimcisine göre daha derin bir bilgiye sahip olabilir. Doğa ise insan yapımı değildir. Fakat tarihçi, kendisinden farklı insanların bilinç türüne ulaşmak için yüksek düzeyde eleştirel seçiciliğe ve hayal gücüne sahip olmalıdır. Yani Vico'ya göre, insan tarihsel olarak anlaşılabilecek bir varlıktır. İnsanın temel doğasına ilişkin apriori bir görüş kabul edilmeden insanlık tarihi yorumlanmalıdır. Hobbes ve Grotius, insanın ilerleyen tarihine rağmen sabit ve değişmez bir doğasının olduğu gerçeğine inanır. Vico ise buna inanmaz. İnsanın rasyonelliği doğasının değişmez bir parçası olmayıp, zamanla edinilmiş tarihî bir kazanımdır. Vico; insanı, kendi insanlığını (tarihini) yaratan biri olarak gösterir. Dil, Vico için insan topluluğunun kurulmasında en önemli araçtır. Konuşma ve düşünme birbirine bağlıdır. Dil, insanlığın zihinsel süreçlerinin ve bakışının göstergesidir. Örneğin, kahramanlar çağında mitler, fabllar insanlığın ilk tarihleridir. Bunlar doğru olarak yorumlanabilirse, bilgilendirici olabilirler. Vico'nun kendi tarihini kendi yapan insan anlayışı, 19. yüzyılda Michelet gibi Fransız tarihçilerin elinde kaderciliğe karşı insanlığın özgürlük mücadelesine dönüştü. Selley'in (1999, s. 94) de belirttiği gibi biz, bu yüzyıldan başka bir yüzyılda 5000 yıl önce doğmuş olsaydık, şüphesiz ki etrafımızdaki her şeyi çok farklı görecektik. 100 yıl önce kimse vitaminleri ve hormonları bilmiyordu. Sonuç olarak gerçek dünyayı asla bilemeyeceğimizi kabul etmek zorundayız. En iyi modelimizi oluşturuyoruz ve bunu pratik amaçlar doğrultusunda kullanıyoruz. Şimdi doğru olduğunu düşündüğümüz bir şey yanlış da olabilir. İşte Vico'nun yukarıdaki bu düşünceleri, yapılandırmacılar için bir temel oluşturmaktadır.

Yapılandırmacılar, bilginin dış dünyayı temsil etmediği ve deneyimin dünyamızda yapabildiğimiz şeylerin temsili olduğunu iddia etmektedir. Bu iddia, batı uygarlığının şimdiye kadar dayandığı bilgi anlayışı geleneğinden kopması demektir. Bilindiği gibi batı uygarlığı kabul edilmiş bilginin, bilenden ayrı ve bağımsız olarak var olduğu, düşünülen gerçek dünyayı temsil etmesi gerektiği ve bağımsız dünyayı yansıttığı oranda bilginin doğru olarak düşünülebileceği görüşlerini vurgulamıştır.

Von Glasersfeld, mutlak gerçekliğin varlığını inkâr etmemekle birlikte şüpheciler gibi, bunu bilmenin imkânsız olduğunu iddia etmektedir. Varlığın anlamını ancak kendi deneyim (experiential) ve dünyamız içinde tanımlayabileceğimizi ileri sürmektedir. Bir yapılandırmacı olarak gerçeklik kavramını kullanmaktadır.

Ona göre, gerçeklik, yaşamımızda dayandığımız, inandığımız şeyler ile ilişkiler ağından oluşmaktadır.

Yapılandırmacılığa göre, Piaget'nin de vurguladığı üzere bilgi, uyarlanır (adaptive) bir etkinliktir. Buna göre bilgi, bağımsız gerçekliğin temsillerini üretme amacı yerine uyarlanır (adaptive) bir işlev taşır.

Bu görüşe göre öğrenen, bilinenlere sadece yeni olguları eklemez, dünya ile etkileşimde öğrenirken, hem kavramlarını hem de yeteneklerini sürekli olarak yeniden düzenler. Bu süreçte oluşturulan bilgi bireysel ya da toplumsaldır. Fakat, bilenin zihni dışında, bilgi nesnel ve ontolojik gerçekliğe sahip değildir. Von Glasersfeld bilginin hakikî olmasını, gerçeklik ile bire bir eşleşmesi açısı yerine, varlığını sürdürebilirlik ya da yaşayabilirlik (viability) görüşü üzerine odaklanmaktadır. Yani yapılandırmacı için kavramlar, modeller, kuramlar oluşturulduğu bağlamda yeterli olduğunu ispatlarlarsa varlığını sürdürebilir (Murphy,1999).

Von Glasersfeld (1995), konunun daha iyi anlaşılması için aşağıdaki örneği vermektedir:

> M. Ö. 1000 yılında eski Yunan kültürü tarafından takım yıldızları arasından taç şeklindeki (W şekilde) Cassiopeia yıldızları denizlerde yollarını bulmaları için denizcilere yol göstermiştir. Yönü tayin etmede bu yıldızların güvenilir olduğu ispat edilmiştir. Gerçekte bunlar 5 yıldızdır ve Alfa 45 ışık yılı, Beta 150 ışık yılı, Gamma 96 ışık yılı, Delta 43 ışık yılı, Epsilon 520 ışık yılı uzaktadır. 45 ışık yılı gidildiğinde ya da dünyadan yanlara doğru hareket edildiğinde bu yol gösteren takım yıldızı fikri ortadan kalkacaktır. Cassiopeia bizim zihnimizdedir. Beş tane yıldız seçmiş ve aralarında ilişkiler kurulmuştur. Bu seçme ve ilişkilendirme deneyim dünyamızın öznel bir oluşturmasıdır.

Dil, öğretmen için en önemli araçlardan biridir; fakat, anlamları ve kavramları taşımaz. Öğretmenin, bazı patikaların önüne geçerek ve diğerlerinin önünü açarak, öğrencilerin kavramsal oluşturmalarını yönlendirmelerini sağlar.

### 2.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacıların söylediği gibi, eğer bilgi bir kişinin zihninin dışında var olmuyorsa, paylaşılmış bilgi ve paylaşılmış anlamları hakkında ne diyebiliriz? ABD'de Piaget, bilişsel gelişim kuramında sosyal etkileşimi hesaba katmadığı için eleştirilmiştir. Von Glasersfeld ise bu eleştiride Piaget'ye haksızlık yapıldığını düşünmektedir. Piaget sabırla okunduğunda, özümlemenin (accom-

modation) en önemli fırsatlarının sosyal etkileşimde ortaya çıktığını tekrarladığı görülecektir. Kaldı ki Piaget de Evans ile yaptığı röportajda Rousseau'nun "*bilerek öğren, tecrübe ederek öğren*" kavramlarını uygulayacak olan eğitimcileri onayladığını söylerken, Emile adlı eserinde sosyal faktörleri unuttuğunu söylemektedir (Evans, 1999, s.104).

Von Glasersfeld'e göre, iki kişi zihninde aynı oluşturmayı yapamaz. Fakat diğerlerinin bir kelimeye yüklediği anlam ile kişinin yüklediği anlam uyuşabilir; çünkü bu sosyal etkileşimin sonucudur. Von Glasersfeld'in radikal yapılandırmacılık felsefesinin aksine, daha makul bir felsefe olarak sosyal yapılandırmacılık ortaya çıkmaktadır. Doolittle ve Hicks'e (2003) göre Ernest von Glasersfeld, hem radikal hem de sosyal yapılandırmacıdır.

Scheurman'a (1998, s.8) göre sosyal yapılandırmacılık yaklaşımın en önemli temsilcisi olan Vygotsky, sosyal ve kültürel bağlamın nesnelerin ve olayların 'kamusal' kavranışındaki katkısını göstermeye çalıştı. Bu görüşe göre de gerçek, nesnel değildir. Bilgi tam anlamakla oluşturulur; bireylerin birbiriyle etkileşimiyle, resim, metin, söylem ve jestler gibi kültürel yapıtlarla taşınır.

1993'te Heylighen'in sosyal yapılandırmacılığı, bilgi hakkında yargıda bulunmak için son kriter olarak farklı konular üzerine anlaşmanın önemini vurgulamaktadır. Bu görüşe göre 'hakikat' veya 'gerçek' sadece sosyal gruptan pek çok insanın üzerinde hemfikir olduğu anlamlara uygun olacaktır. Diğer bir deyişle, bilimsel olarak doğru hakkında konuşmaktansa, toplumun çoğunluğu tarafından kabul edilen bilgi üzerine konuşmak yerindedir. Bireyin zihinde bireysel olarak oluşturduğu bilgi, anlam ve yorumlar toplumsal olarak uzlaşmış anlam ve yorumlardır (Deryakulu, 2001, s.63).

Sosyal yapılandırmacılar için yapı iskelesi (scaffolding) önemli bir kavramdır. Daniel Ausubel'in yeni bilgiyi yerleştirmek için zihinsel yapı iskelesi inşa etme kavramı ve öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör olan öğrenenin ön bilgisinin gerekliliğine ilişkin görüşü, yapılandırmacı fikirleri desteklemiştir. Öğretmen, burada öğrenciye uzman yardımı sunmalıdır. Öğretmenin en önemli sorumluluklarından biri, öğrenmek ihtiyacında oldukları yapıları öğrencilere sunmaktır. Çocuklar, öğretmenle ya da daha bilgili bir akranla birlikte bir etkinlikte daha iyi öğrenmektedir. Öğrencilere "Bir paragraf yazın", "a konusunda araştırma yapın." ifadeleri yerine, bunun nasıl olabileceğini gösteren bir yapı sunmak gerekir. Örneğin, öğretmen, tarih yazmanın (yapmanın) nasıl bir şeye benzediğini öğrencilerine göstermelidir. Öğrenciler; tarih ya da sosyal bilgiler öğretmenlerini, okurken, yazarken, tarihsel sorularla boğuşurken, veri toplarken, genelleme yaparken görmelidir. Öğretmen, öğrencilerine bir işi başarı ile bitirmenin nasıl bir şey olduğu-

nu göstermeli ve kritik dönütler vermelidir. Bu yapı iskelesinin bütün biçimlerinin son amacı, öğrencinin kendi öğrenmelerini, planlamalarını ve ilerlemelerini izleyebilmelerini sağlamaktır (Levstik ve Barton, 2001, s.15).

Pek çok öğrencinin doğrudan yardıma ihtiyacı vardır. Açıkgöz'ün (2003, s.65) de belirttiği gibi bizim 'yanlış anlama' dediğimiz, öğrenciye göre çok anlamlı olabilir. Öğretmen, öğrencinin kendi yapılarının farkına varması ve yanlışının nedenlerini görmesini sağlamalıdır.

Kısaca, sosyal yapılandırmacılara göre, bireyin içinde yaşadığı toplum, dünyada olaylara ve nesnelere anlam yüklemenin birincil kaynağıdır. Hakikat, bireysel olarak kişinin kafasının içinden değil, insanlar arasındaki ilişkilerden ortaya çıkan, sosyal olarak kabul edilmiş anlamlardır.

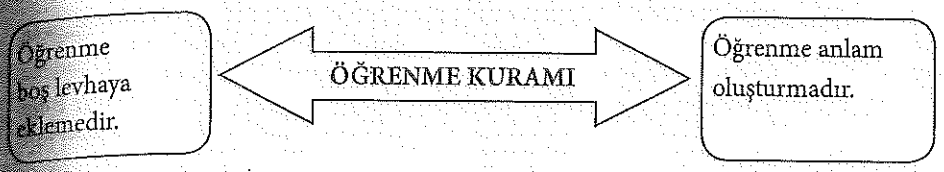
### 2.3. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık, yapılandırmacılığın en muhafazakâr biçimini oluşturmaktadır. Anderson, Reder ve Simon bilişselci yapılandırmacı yaklaşımın öncüleridir. Bilişselciler dışımızdaki bilginin varlığını vurgulamaktadır. Kişinin gerçeği bilebileceği görüşündedir. Bunlara göre, bilgi nesneldir ve bilgi edinimi, iç zihin yapısında dış gerçekliğin yeniden oluşturulmasıdır. Bilginin değeri, gerçek dünya ile uyuşmasına bağlıdır.

Bilişsel yapılandırmacılık, nesnellik ve metafiziksel gerçeklik anlayışına dayanmaktadır. Yani gerçekliğin, gözlemcinin düşüncesinden ve inançlarından ayrı, bağımsız bir kimliği vardır.

## 3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Bir eğitim kuramının ikinci unsuru öğrenme psikolojisi ile ilgilidir. Davranışçılığa göre öğrenme; deneyimler sonunda davranışlarda meydana gelen değişikliktir. Davranışçıların en ünlülerinden biri B. J. Skinner'dır. Davranışçı psikoloji, gözlenebilir davranışlardaki değişiklikleri inceledi. Zihnin içeriği ile ilgilenmedi ve onu '*kara kutu*' olarak gördü. Böyle bir tanım öğrenciyi çevresinde pasif alıcı konumuna sokmaktadır. Piaget, bu tanımı 'davranışın sonucunda deneyimde meydana gelen değişiklik' olarak değiştirdi. Kişinin dünya üzerindeki eylemlerinin, deneyimin doğasını değiştirdiğini ileri sürdü. Piaget'e göre akıl gerçekliği kopyalamaz. Tersine, Kant'ın da ileri sürdüğü gibi bilinemeyen gerçekliğe dönüştürür. Yapılandırmacılara göre öğrenme bir etki-tepki fenomeni değildir. Problemler 'doğru' cevapların ezberlerinin tekrarlanması ile çözülemez.




*Şema 3: Öğrenme Kuramı Analizi*

Susan Hanley, nesnelci modeldeki bir sınıf ortamını şöyle anlatmaktadır (Murphy, 1999):

> Sınıflarda 'öğretmen konuşması' hakimdir. Ders, ağırlıklı olarak ders kitabına bağlı olarak işlenir. Öğrencilerin bilmesi gereken sabit bilgi dünyasının olduğu fikri vardır. Bilgi küçük parçalara ayrılır ve öğretmenler boru hattı görevi görür ve pasif öğrenciye düşüncelerini ve anlamlarını aktarmaya çalışır. Öğrencinin ortaya attığı sorulara, bağımsız düşünceye veya öğrenciler arasında etkileşime çok az yer ayrılmaktadır. Öğrenenin amacı, kabul edilmiş açıklamaları veya öğretmen tarafından kabul edilmiş metodolojiyi aynen geribildirimdir.

Avenstrup'a (2004) göre oluşturmacılığın babası John Dewey'dir. Dewey'e göre öğrenme, dışımızdaki bilginin pasif kabulü değildir. Öğrenme, öğrenenin bu dünya ile meşgul olmasını, bir şeyler yapmasını içerir.

Yapılandırmacı görüşe göre öğrenme, öğrenenin duyu organları aracılığıyla dış dünyada algıladığı belirli bir nesneye, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihinde kendi gerçeğini (bilgisini) oluşturması ya da en azından önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlaması sürecidir (Jonassen, 1994, Aktaran Deryakulu, 2001). Yapılandırmacılar, zihnin şemalar oluşturduğunu ve öğrenmenin, etrafımızdaki duyuları seçme ve bunların organizasyonu olduğunu ileri sürer. Bu öğrenme görüşüne Piaget'de de rastlanmaktadır. Bilindiği gibi, Piaget'e göre, her an değişen çevrede yaşayabilmek için bireyin adaptasyon ve organizasyona ihtiyacı vardır. Aslında Piaget, adaptasyon kavramını, biyolojiden almış ve kendi genetik bilgi kuramının yapı taşlarından biri yapmıştır. Düzenlenmiş bilgi setinden veya anlayışından iç yapı ya da şema olarak söz etmektedir. Adaptasyon ve organizasyon, ömür boyu öğrenmeyi sağlayan çelişkiyi yaratmaktadır. Hayat, ikisi arasındaki sürekli dengelemeyi kapsamaktadır. Özümseme ve uzlaşma, dengeleme sürecini başaran iki bilinenli mekanizmadır. Özümseme, hâlihazırda şemayı kullanarak, yeni bilgiyi edinmektir. Tenis topu atmayı öğrenen bir bebek, lastik top ve portakalı da aynı şekilde atacaktır. Uzlaştırmada, yeni alınan bilgi, mevcut yapıya uygun değilse, eski yapılardan yeni yapılar oluşturulur. Bebek bazı yuvarlak nesnelerin atıldığını, bazılarının yendiği gerçeğini uzlaştırmaya göre öğrenir.

Öğrenme, birey bilişsel çelişkide olduğu zaman ortaya çıkmaktadır. Piaget'e göre, öğretmen de bireyde bilişsel çelişki oluşturabilir; fakat bu çelişkiyi sadece bireyin kendisi çözebilir. Her çözüm bir bireysel yapılandırmadır. Yeni bir bilgi verildiğinde birey, zihnindekini önceki mevcut yapıya uydurmaya çalışır. Yeni bilgi, eski yapıya uygun değilse, uzlaştırma devreye girer. Aslında, yapılandırmacılığa göre de öğrenme, bilgi elde etme değildir. Bilinenlerin daima yeniden yapılandırılmasıdır. Bireyler, yeni bilgiyi, mevcut zihinsel yapıları aracılığıyla edinirler ve mevcut yapının yeterli olmadığı durumlarda eski yapıya dayalı yeni yapıları formüle ederler. Yapılandırmacıların düşünceleri, kısmen Piaget'nin görüşlerine dayanmakla birlikte, Piaget'den farklı olarak çocukların çok karmaşık kavramları edinmelerinde çok daha yetenekli oldukları yönündedir.

Jerome Bruner; öğrenmeyi, öğrencilerin yeni fikir ve kavramları kendi mevcut bilgileri üzerine oluşturdukları aktif ve sosyal bir süreç olarak tanımladığı program değişikliğini başlattı. 1960'lı yıllarda Bruner, arkadaşları ile birlikte 10 yaş çocukları için MACOS (Man: A Course of Study) adlı bir interdisipliner program hazırladı. Bruner'e göre öğrenme, öğrenenin, geçmiş bilgileri üzerine yeni fikir ve kavramları oluşturduğu aktif bir süreçtir. Öğrenen veriyi seçer, aktarır, hipotezler oluşturur, kararlar verir ve bütün bunları yaparken bilişsel yapılarına dayanır. Bruner'e göre şema, zihinsel modeller gibi bilişsel yapılar, yaşantıları anlamlandırma ve yaşantıların organizasyonu ile bireyin verilen bilginin ötesine gitmesini sağlamaktadır.

Yapılandırmacılık, öğrenme kuramının temel iddiası, insanın bilgisini aktif bir inşa süreciyle elde ettiğidir. Öğrenme bir anlam oluşturma olduğunda, bu görüşün iki sonucu ile karşılaşmaktayız:

1. Öğrenmeyi anlamak için öğretilen ders ya da konu üzerinde değil, öğrenen üzerinde yoğunlaşmak gerekir.
2. Öğrenenin yaşantısına dayalı olarak atfettiği anlamdan bağımsız bilgi yoktur (Hein, 1991, s.1).

Öğrenme, öğrencilerin aktif olarak anlam inşa edebileceği problemlerle başlamalıdır. Anlam kurma, bütünü olduğu kadar parçaları da kavramayı gerektirir. Öğrenme süreci, yalıtılmış olgular üzerine değil, temel kavramlar üzerine odaklanmalıdır. Herhangi bir konuyu öğrencilere aktarabilmek için, öğrencilerin dünyayı anlamak için kullandıkları zihinsel modelleri kavramalıyız. Öğrenmenin amacı, kişinin kendi anlamını inşa etmesidir (Grant, 1997, s.93).

Hein (1991), yapılandırmacılık öğrenme ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğrenme, öğrenenin duyu girdilerini kullanarak, bunlardan anlam oluşturduğu aktif bir süreçtir.

2. İnsanlar, öğrenirken, öğrendiğini öğrenir. Öğrenme, hem anlam, hem de anlam sistemleri oluşturmaktır. Örneğin, olayların kronolojisini ve tarih olayların sırasını öğrenirken, eş zamanlı olarak kronolojinin anlamını da öğreniyoruz. Her bir oluşturduğumuz anlam, benzer örüntüye uygun diğer duyulara anlam vermemizi sağlamaktadır.
3. Anlam oluşturmanın son eylemi zihinseldir. Fiziksel eylemler, el etkinlikleri özellikle çocuklar için gereklidir, ama yeterli değildir. Hem zihni, hem de eli meşgul edecek etkinlikler bulmak ve sağlamak zorundayız. Bu tür etkinliklere Dewey, yansıtıcı (reflektif) etkinlik demektedir.
4. Öğrenme, dil kullanmayı içerir. Kullandığımız dil öğrenmeyi etkiler. Vygotsky'nin gösterdiği gibi, dil ve öğrenme birbiri ile iç içedir.
5. Öğrenme sosyal etkinliktir. Öğrenmemiz, diğer varlıklarla, aileyle, öğretmenlerle, yaşıtlarla birlikte olur. Dewey'nin de belirttiği gibi geleneksel eğitim, öğreneni sosyal etkileşimden yalıtmaya çalışırdı ve eğitimi öğrenen ile ders kitabının bire bir ilişkisi olarak görürdü. Dewey ise söyleşinin, diğerleriyle etkileşimin ve bilginin uygulanmasını vurgulayarak, öğrenmenin sosyal yönüne işaret etmektedir.
6. Öğrenme bağlamsaldır. Yalıtılmış olguları ve kuramları yaşamımızdan ayrı, zihnimizin soyut, dünyevî olmayan yerinde öğrenmiyoruz. Bildiklerimizi, inandıklarımızı, ön yargılarımızı ve korkularımızı ilişkili olarak öğreniriz. Öğrenmemizi, yaşamımızdan ayıramayız.
7. Öğrenecek bilgiye ihtiyaç vardır. Önceki bilgi üzerinde geliştirilmiş bir yapı olmaksızın yeni bilgiyi özümsemek mümkün değildir. Ne kadar çok bilirsek, o kadar çok öğreniriz. Bu yüzden herhangi bir öğretim, öğrenenin durumu ile ilişkili olmalı, öğrenenin önceki bilgilerinden hareket edilmelidir.
8. Öğrenme zaman alır, anlık değildir.
9. Güdülenme, öğrenmede anahtar unsurdur. Güdülenme, öğrenmeye yardım ettiği gibi öğrenme için de gereklidir.

Görüldüğü gibi yapılandırmacılık anlayışı, bir ürüne değil, öğrenme sürecinin kalitesine odaklanmaktadır.

## 4. Yapılandırmacılık ve Pedagoji

Selley (1999, s.90), pedagojik yapılandırmacılık olarak adlandırdığı bir tür yapılandırmacılıktan söz etmektedir. Bu, bir öğretim kuramıdır. Aktarma yöntemleriyle yapılan öğretim ile buluş yöntemi arasındaki bir orta yoldur. Aktarma öğre-

timlerinde öğretmen bilgi sahibidir. Öğrenci ise zihni boş, doldurulmaya hazır bir sürahidir. Buluş yönteminde ise öğrenci zihni zaten gelişmeye hazır kabul edilir, öğretmenin işi, sadece fırsatlar sağlamak ve öğrenciyi cesaretlendirmektir. Pedagojik yapılandırmacılık, öğretmen ve öğrencinin öğrenmede sorumluluğu paylaştığı bir yaklaşımdır. Steffe ve Gale'ye göre (1995, s.399); yapılandırmacı yaklaşım, didaktik yaklaşım ile buluş yaklaşımının işlevlerini bir araya getirmektedir.

Geleneksel görüşe göre, bir kez hedefler belirlendikten sonra, öğretim, bu hedeflere ulaşmaya yönelik teknik bir meseledir. Yapılandırmacı görüşün, bir öğrenme kuramı olmakla beraber, öğretime de etkisi vardır. Von Glasersfeld, hemen hemen bütün yazılarında öğretim için bazı öneriler de sunmaktadır. Öğretmen, öğrencinin kafasından geçenlerle ilgilenmelidir. Öğretmen, çok geniş bir öğretim stratejileri repertuarına sahip olmalı, öğrenciyi dinlemeli, yaptıklarını ve söylediklerini yorumlamalı ve öğrencinin kavramsal yapısının bir modelini çıkarmaya çalışmalıdır. Bu çerçevede yapılandırmacılar, özellikle öğrencilerin yanlış kavramsallaştırmaları üzerinde durmaktadır. Yapılandırmacılar, öğrencilerin düşünme tarzlarını görmeye yardım eden bir araç olarak da 'kavram haritalarını' önermektedirler(Grant, 1997, s.93).

Yapılandırmacı öğrenme görüşü, sınıfta farklı öğretim uygulamalarına işaret etmektedir. Yapılandırmacılık, öğrenciyi pasif bilgi alıcısı olmaktan aktif katılımcı olmaya dönüştürmektedir. Öğrencileri aktif yöntemler (deneyler, gerçek dünya problemlerini çözme) kullanmaya teşvik etmektedir. Öğretmenin rehberliğinde öğrenciler aktif olarak bilgilerini oluşturmaktadır. Öğretmen, bu durumda onlarla ne yaptıklarını konuşur ve anlayışlarının nasıl değiştiğini saptar. Öncelikle öğrencilerin mevcut kavrayışlarını anlar ve buna yönelik etkinlikler yapar.

Von Glasersfeld'e göre, yapılandırmacı görüş açısından ezberleme de kullanışsız demek değildir. Gerçekten, bazı şeyler vardır ki mekanik bir şekilde öğrenilebilir. Selley'e (1999, s.5) göre yapılandırmacı yaklaşım, okuldaki bütün öğrenmelere uygun değildir. Örneğin; alfabe öğrenme, noktalama işaretlerinin kullanılması, heceleme, aritmetik semboller, pusulanın dereceleri ve millî marş doğrudan aktarılabilecek bilgilerdir.

Bruner'in yapılandırmacılık kuramı, öğrencilerin hazır bulunuşluğunu önemseyen öğretim kuramı ortaya koymaktadır. Yapılandırmacılar, sağını solunu bilmeyen, yön duygusu olmayan öğrencilere kuzey, kuzeydoğu, batı gibi isimlerin öğretilmeye çalışılmasının hatalı olduğunu düşünmektedir.

Henry'e göre (2002), yapılandırmacı sınıfta da anlatım yöntemi (lecturing) önemli bir pedagojik araç olarak önemini korumaktadır ve yapılandırmacılığın sınıfa girişi diğer geleneksel yöntemleri engellememelidir. Öğretmenin bir miktar

bilgi aktarmadığı bir öğrenmeyi hayal etmek mümkün değildir. Öğretmenin konu anlatımı, sınıfta yapılacak tartışmalara, analiz edilecek dokümanlara bir çerçeve sağlayacak ve öğrencilerin anlayışlarını oluşturabilecekleri bir temel olarak hizmet edecektir. Burada asıl sorun, öğretmenin ne kadar müdahale edeceği ve doğrudan anlatacağıdır.

Kısaca, yapılandırmacılık, idealist bilgi kuramı ve gelişim psikolojisine dayanmakta olup, bilişsel psikolojiye ilişkin yapılan çalışmalar tarafından desteklenmektedir.

## 5. Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Programı

Günümüzde yapılandırmacılık, ders programlarında da etkisini göstermektedir. Yapılandırmacı fikir ve yaklaşımları, 1980'lerden beri dünya eğitim literatüründe önemli bir yer edinmiştir. İlk önce matematik, fen eğitimi, okuma ve dil programlarında baskın unsur olmaya, son on yıldır da, sosyal bilgiler eğitiminde kendini hissettirmeye başlamıştır. 1998'de bir öğretmen dergisi olan *Sosyal Eğitim* (Social Education) dergisinin bir sayısını yapılandırmacılığa ayırması çok anlamlıdır. Bu girişim, öğretmen merkezli ve olgu temelli sosyal bilgiler dersleri için önemli bir reform sayılmaktadır. Bruner'in 1960'lı yıllarda vurguladığı gibi, öğrencinin eski bildikleri üzerine yenilerini ekleyebilecekleri tarzda programın, spiral şekilde düzenlenmesini de gündeme getirdi.

Aslında yapılandırmacılar, öğrencilerin bir konuyu değişik açılardan inceleyebileceği toplulaştırılmış programı (integrated curriculum) vurgulamaktadır. Örneğin; balon ve zeplinlerin ele alındığı bir derste öğrenciler zeplinler ve balonlar hakkında okumalar yapar, yeni kelimeler edinir, gezi düzenler, bilimsel ilkeleri öğrenir, resimlerini çizer, bunlar hakkında şarkılar öğrenir( Schunk, 2000, s.230).

Kathy Stone'in ilköğretim 3. sınıf öğrencileri için balkabağı üzerine geliştirdiği bir ünite, sosyal bilgiler dersinin önemli örneklerinden biridir (Schunk, 2000, s.233).

| | |
|---|---|
| **Sosyal Bilgiler** | Öğrenciler, balkabağının Amerika'da nerelerde yetiştiğini ve balkabağından yapılan ürünleri öğrenirler. |
| | Tarih içinde balkabağının nasıl kullanıldığını incelerler. |
| | İlk yerleşimciler için balkabağının faydalarını araştırırlar. |
| **Alan Gezisi** | Balkabağının yetiştirildiği yerlere alan gezisi yapılır ve nasıl yetiştirildiği öğrenilir. Her bir öğrenci bir balkabağı seçerek, sınıfa getirir. |

| | |
|---|---|
| **Matematik** | Öğrenciler, bu balkabaklarının hacmini, ağırlığını ölçerler. Bütün balkabaklarının ölçülerini, ağırlıklarını, biçim ve renklerini karşılaştırdıkları bir sınıf grafiği hazırlarlar. Tohum sayılarını hesaplarlar. |
| **Resim-İş dersi** | Balkabağını oyarak, şekiller verirler. |
| **Dil dersi** | Balkabağı ile ilgili öyküler yazarlar. Ayrıca çiftlik sahibine bir teşekkür mektubu yazarlar. |

Eğitim tarihimiz dikkatle incelenecek olursa, 1920'li yılların Türkiye'sinin eğitim dergilerinde böyle ders planları ile karşılaşmak mümkündür. Örneğin, fen eğitimcisi Harunreşit Kocacan'ın patatesle ilgili böyle bir ders örneği bulunmaktadır.

Söz konusu sosyal bilgiler olduğunda, bu dersin öncelikle bir entegrasyon dersi olması nedeniyle ve Ekonomi, Coğrafya, Tarih, Antropoloji, Siyaset Bilimi, Vatandaşlık gibi konuları bu çatı altında toparlayacak bir ünite ya da tema bulmanın zorlukları ortadadır. Çünkü bunların her biri derin bir geçmişe ve terminolojiye sahip olan disiplinlerdir. Her bir disiplin, kendi kavram ve terminolojisini bir bütün olarak vermek istemektedir. Bir tema ya da ünite oluştururken, diğer disiplinlere ait pek çok konunun tema ile ilişkili olmadığı gerekçesiyle dışarıda tutulması gerekir.

Geçmişte Türkiye'de bu zorluk, en azından 4. ve 5. sınıflarda bölgeleri gündeme getirerek aşılmak istenmiştir. Örneğin, Karadeniz bölgesi bir ünite yapılıp tarihi, ekonomisi ve coğrafyası bölge etrafında toplulaştırılmaktadır. Bu gibi nedenlerden dolayı, pek çok ülkede sosyal bilgiler dersinin çatısı altında tarih, coğrafya ve vatandaşlık ayrı dersler hâlinde okutulmaktadır.

Yapılandırmacı sosyal bilgiler anlayışı, sosyal bilgilerin geleneksel ve pozitivist yaklaşımından kopmasını temsil etmektedir. Geleneksel olarak sosyal bilgiler, 'hakikatin' araştırılmasıdır. Bu da tek bir 'gerçekliği' yansıtan ya da tek bir gerçeğe uyan bilginin edinimidir. Olgulara, kronolojik tarihlere, kişilere ve yerlere dayalı sosyal bilgiler pozitivisit yaklaşımı içermektedir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler ise, bilginin daha kişisel ve sosyal deneyimlere dayandığı daha esnek, daha göreceli yaklaşımlar sunmaktadır (Doolittle ve Hicks, 2003). Radikal ve sosyal yapılandırmacılık, öznellik ve görecelilik üzerine kurulmuştur. Sorgulamaya ve bakış açılarını belirlemeye dayalı sosyal bilgiler, bu yapılandırmacılık görüşünü yansıtmaktadır.

Grant (1997), New York Sosyal Bilgiler Öğretim Program taslağını eleştirdiği makalesinde, yapılandırmacı yaklaşım iddiasındaki programın geleneksel unsurlar içerdiğine dikkat çekmektedir. Bu programda, belli tarihsel olaylara ve kişilere ilişkin öğrencileri bilgilendirme hedefinin çok kolay standart testlere dönüşebileceğini ileri sürmektedir.

Grant'ın da (1997, s.93) belirttiği üzere, sosyal bilgilerde tarih, merkezî bir yer tutmaktadır ve tarihçiler, uzun bir zamandan beri yaklaşım, yorum ve bağlamın önemini anlamışlardır. Tarihçi E. H. Carr'a göre tarih, 'sadece olguların nakledilmesinin ötesinde yeniden yapılandırma' sürecidir. Tarihçi, bugünün gözüyle olguları seçer ve yorumlar. Amerikalı tarihçi Carl Becker da yapılandırmacı tarih görüşüne sahiptir. Becker'in tarih görüşünün ortaya çıkardığı görecelilik (relativizm); tarihî olgulara yüklenen anlamların dönemden döneme, nesilden nesile değişebileceğini gündeme getirmektedir. Yapılandırmacılara göre ise görecelilik, bilginin bireyin ve sosyal grubun gözlemlerine dayanmasıdır.

Kanıtların sınırlılıkları ve tarihsel yorumların çeşitliliği ile öğrencilerin karşılaştırılmasının problem olabileceğini söyleyen eğitimciler vardır. Tarihçilerin sahip olduğu zihin alışkanlıkları ile kısmen donanmış öğrencilerin yetiştirilmesi, problemi bir ölçüde azaltabilir. Yoksa tarihlerin çeşitliliği, öğrencilerin *'sana göre', 'bana göre'* anlayışına düşmelerine, kanıta dayalı akıl yürütmenin önemini görmemelerine, tarihin bir bilim olmadığı gibi yanlış bir görüşe kapılmalarına yol açabilir.

Iggers'e göre de (2000) her tarihsel anlatı bir inşadır. Fakat bu inşa, tarihçi ve geçmiş arasındaki bir diyalogdan ortaya çıkmakta, bir vakumda değil, akla yatkınlık kriterini paylaşan sorgulayıcı zihinler topluluğu tarafından yapılmaktadır.

Son yıllarda İngiltere'de çocukların tarihsel kavramları nasıl oluşturduklarına dair yapılan çalışmaların oranında bir artış görülmektedir. Özellikle tarihsel kanıt olarak fotoğrafların çocuklarda zaman duygusunu geliştirmedeki önemi vurgulanmaktadır. Aile tarihinden hareketle, anne-baba, dede ve anneannenin yaşam öyküsünü, kardeş fotoğraflarını, eski eşyaları inceleyerek 50 yıl geriye gitmek mümkün olmaktadır.

Piaget, bilgiyi üçe ayırmaktadır: Sosyal bilgi, fiziksel bilgi ve kavramsal bilgi. Sosyal bilgi, sosyal etkileşim ile kazanılır. Selley (1999, s.5) iki tür bilgiden söz etmektedir. Bunlar, buyurucu (prescribed) ve kişisel (açık) bilgilerdir. Örneğin; olgular, yöntemler, beceriler, algoritmalar buyurucu bilgilerdir. Anlama, açıklama, öteleme, uygulama, yöntem seçimi bilginin kalite ve niteliğini değerlendirme gibi unsurlar kişisel bilgilerdir. Buyurucu bilgileri öğretmede aktarma yöntemi kullanılabilir, fakat kişisel bilgiyi kişi kendisi oluşturur.

Tarih sınıflarında, öğrencilerin tarihin farklı yorumları okumaları ve düşünmeleri istenir. Tarihe farklı yaklaşımlar tartışmaya yol açar.

- Ders kitaplarında anlatılan tarih doğru mudur?
- Hangi tarih yorumu daha doğrudur?
- Nasıl biliyoruz?

Buradan hareketle öğrenci kendi hükmünü verir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre tarihsel açıklamaları düşündüğümüzde, 'Fatih Sultan Mehmet, 1453'te İstanbul'u aldı.' cümlesi bir ham bilgi (information), olgu (fact) dur. Anlamlı bilgi (knowledge) ise İstanbul'un fethine ilişkin öğrenenin zihninde oluşturduğu anlamdır. Bu anlam, öğrencinin yaşına, cinsiyetine, milliyetine, çevresine, konuya ilişkin okuduğu eserlere göre değişir. Öğrenci, kendi yaşantılarına göre İstanbul'un fethine ilişkin yorumları da akıl süzgecinden geçirir. Ağırlıklı olarak birini benimser ya da yorumların kendince bir sentezini yapar. Grant'ın (1997) "Kişiler, geçmişinin mahkumu değildir, fakat bundan bağımsız da değildir." dediği gibi, eski bilgilerinden hareketle yeni bir şablon geliştirir. Aslında Levstik ve Barton'un (2001, s.17) belirttiği gibi tarih öğrenme; bir konuyu sadece bilip bilmeme değildir. Büyük bir bilgi yığını içerdiği gibi, kavramlar arasındaki ilişkilere sofistike bir kavrayışı içeren yaşam boyu şema oluşturma sürecidir.

Geleneksel yaklaşıma göre içerik, sindirilmesi kolay olduğu düşünülen küçük parçalara ayrılarak ve doğrusal ve/veya hiyerarşi gözetilerek dizilir. Bu da örneğin, sosyal bilgiler gibi derslerde insanların ve olayların kronolojik olarak listelendiği bir programın oluşmasına yol açar. Bu tür programlar öğrencilerde 'büyük fikirler', temalar ve yaklaşımlar geliştirmede başarısız olmuştur. Amerika'daki pek çok eyaletin sosyal bilgiler programında tarih konuları kronolojiktir. Mary Connor gibi öğretmenler, tematik yaklaşım ile kronolojik programın sınırlılıklarını aşmaya çalışmaktadır. Günümüzde pek çok çağdaş ülke, öğrencilerin program boyunca ele alabileceği öğrenme alanlarını (temalar) ve içerik alanı standartlarını belirlemektedir.

Yapılandırmacılığa göre, küçük veri kırıntıları ve olgu koleksiyonları yerine, öğrencilerin 'büyük fikirler', temalar ya da tarihsel bağlamlar hakkında düşünceleri kışkırtılmalıdır. Burada olgular ve ham bilgiler ezberlenmez, genellemeler yapmak ve daha geniş bir anlayışa ulaşmak için araç olarak kullanılır. Öğrenciler, kavram veya genelleme olarak ifade edilmiş bir probleme yönelik açık uçlu araştırmalar yapar(Henry, 2002, s.69).

Yapılandırmacılar için öğrenilen bilginin niceliğinden çok niteliği ve düşünme -öğrenme becerilerini geliştirmek önemli olduğu için, tarihin her konusunu ilk çağdan başlayarak, günümüze kadar kronolojik olarak bu yaklaşımla işlemeye

vakit yoktur. Bu noktada bir tercih yapılması söz konusudur. Yani ya konular seçilmiş 'büyük fikirler' veya temaların altında bütüncül olarak işlenecek ve tarihin diğer konuları öğrencinin merakına ve ilgisine bırakılacak ya da yine özellikle tarih konuları kronolojik olarak işlenmeye devam edilerek ve aralarda yapılandırmacı yaklaşım kullanılarak, sondaj yapılacak (post-holing) temalar seçilecektir. Geleneksel eğitimden geçen bizler, bu durumda öğrencilerin kendilerinin boşlukları dolduramayacağını düşünmekteyiz. Tuovinen'e göre (2003, s.5) yapılandırmacılığın tarih öğretiminde de güçlü dayanakları vardır. Tarih, diğer bilimler gibi birikimsel bir sürece (cumulative) sahip değildir. Yani öğrenciler çok fazla ön bilgiye ihtiyaç duymaksızın, yeni konu ile baş edebilirler. Bu yüzden davranışçılığın öngördüğü gibi, tarih aşama aşama öğretilmeyebilir.

Yapılandırmacı görüş, öğrencilerin tarihsel gelişmelere yönelik değişik ve çatışmacı yorumları, kavramları anlamaları gerektiğini ileri sürmektedir. Yazarın yaklaşımını etkileyen zaman ve mekânın şartlarını anlamak üzere kaynak ve kanıtları eleştirel olarak analiz etmelerini, aynı olayın değişik yorumlarının nedenlerini açıklamak için dramatizasyon, tablolar, zaman şeritleri, araştırma raporları yazdırılması gibi etkinlikleri önemsemektedir. Aslında değişik kaynakları araştırma, yorumları inceleme, kanıtları analiz etme, geleneksel yaklaşımın da vurguladığı bir noktadır. Geleneksel yaklaşıma göre, zihinsel beceriler geneldir. Yani bir tarihsel doküman ile şiiri analiz süreci benzerdir. Son ciddî çalışmalar ise düşünmenin konu merkezli olduğunu ortaya koymaktadır(Grant, 1997).

Yapılandırmacı bilgi edinme görüşü, özellikle sosyal bilgiler eğitiminde tek kitap yaklaşımına meydan okur. Yeni bilgi, ezber yoluyla kısa süreli hafızaya aktarılır, fakat bu bilgi kolayca unutulur. Testlerde olguların öğrenildikten sonra unutulması bunun kanıtıdır. Yeni bilgi özümsenir veya uygunlaştırılır. Her öğrenci sınıfa farklı bilgi ve deneyimlerini getirir.

Stahl'e göre (1994, s.5), sosyal bilgiler programında tema, çerçeve, örnek yaşantı ve etkinliklerin ötesine gidilmelidir. En iyi sosyal bilgiler programı, her yıl sonunda veya bütün program sonunda öğrencilerin becerilerini geliştiren programdır.

## 6. Sosyal Bilgiler Öğretmeninin Rolü

Günümüzde Anglo-Sakson eğitim literatüründe oldukça önemli bir yer işgal eden yapılandırmacılık, etkisini özellikle öğretmen eğitiminde hissettirmektedir. Yapılandırmacılık, öğretmenin sınıf içindeki rolünü değiştirmektedir. Yapılandırmacılığa göre "hem bilgi, hem de onun elde edilme yolu öğrenenin zihnine bağlı ise öğretmenin buradaki rolü ne olacaktır?" sorusunun cevabı önemlidir.

Geleneksel eğitime ya da davranışçı görüşe göre öğretmen verici, iletici olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin iki sorumluluğu vardır. Birincisi, konu alanının (dersin) yapısını, öğretilecek bilgiyi kavramak. Materyalin mantıksal düzenlemesini, yapısını ve dersin içeriğini belirlemektir. İkincisi ise, öğrencinin öğrenebileceği şekilde öğreteceği içeriği sunmaktır. Burada konunun gerekli kıldığı öğretimin bir mantık düzeni vardır. Öğretmenin iletici olduğu sınıflarda, ders kitabındaki soruları cevaplama, dersinden not alma gibi sınıf etkinlikleri vardır.

19. yüzyılın en önemli icatlarından biri olan sistematik ders kitabı, geleneksel görüş üzerine hazırlanmıştır. Burada yazar, konuyu mantıksal bir sırada sunmaktadır. Yani konunun en basit unsurları ile başlamakta ve daha karmaşık unsurlara doğru gitmektedir. Bu da monoton bir sınıf ortamına yol açar (Hein, 1995, s.2).

Pek çok araştırmacı, eğitimci ve kuramcı yaklaşımının değişik unsurlarını vurgulayarak, farklı yapılandırmacılık anlayışlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bununla birlikte, öğretmenin ve öğrenenin rolü hakkında önemli ölçüde bir uzlaşma vardır. Örneğin, bilişsel yapılandırmacılığa göre, öğretmen kolaylaştırıcıdır. Öğrencinin zihinsel bir dengesizlik noktasına gelebileceği şekilde problemi sunar. Bu noktaya ulaşıldığında öğretmen, öğrenciye nesnelerle uğraşma fırsatı verir ve problemin çözümünde öğrenci ile birlikte çalışır. Öğrencinin, tecrübe ettiği oranda, 'gerçekliğin' yeni bulunan nitelikleri hakkında düşünür ve tartışır. Sosyal yapılandırmacılığa göre öğretmen, öğrencinin anlam oluşturmasına yardım eden yetişkin bir iş birlikçidir. Radikal yapılandırmacılık anlayışına göre, öğretmenler bilgi transferi makinistlerinin zıddına 'anlayışın doğmasına yardım eden ebe rolünü' oynamaktadır (Murphy, 1999).

Selley'e (1999, s.4) göre yapılandırmacılık, öğretmen ve öğrenci merkezli yaklaşımlar arasında orta bir konuma sahiptir. Yani, öğrenci merkezli yaklaşıma göre, öğrenci doğal olarak gelişirken öğretmen buna müdahale etmez. Yapılandırmacı öğretmen ise, benzetme yapmak gerekirse, sağı solu uçurumlarla dolu yüksek bir dağda öğrenci ile sorumluluğu paylaşan bir yaklaşımdadır.



*Resim: Geleneksel ve Buluş Yöntemleri Arasında Yapılandırmacı Anlayışı Gösteren Temsilî Resim*

(Bu resim Selley'in düşüncelerinden esinlenerek, GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği ABD öğrencisi Ahmet ÜZNÜK tarafından çizilmiştir.)

Görüldüğü gibi, yapılandırmacı öğretmen; rehberdir, koordinatördür, iş birlikçidir, kolaylaştırıcıdır, kaynak danışmanıdır, koçtur.

Yapılandırmacı yaklaşımın buluşla öğrenme yaklaşımından farkı nedir? Buluşla öğrenmede de öğrenen, bilgiyi kendi oluşturduğu halde, bilginin öğrenenin dışında mutlak olarak var olduğu düşünülür. Görüldüğü gibi buluşla öğrenmede de bilgiye yönelik bir pozitivist inanç vardır.

Geleneksel görüşlere göre öğretmenin bilgi dağıtıcı rolü bulunmaktadır. Yapılandırmacılığa göre ise öğretmen, anlam kurmaya yardımcı rolüyle ortaya çıkmaktadır.

Stahl'ın (1994) vurguladığı gibi, vatandaşlık yeteneklerini ve katılımını değerlendiren sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerde istenilen hedefleri yansıtacak şekilde davranmalı ve okul ortamında yapabileceklerinin en iyisini yapma sorumluluklarını kabul etmelidir.

## 7. Yapılandırmacılık Yaklaşımına Yöneltilen Eleştiriler

Yapılandırmacılık anlayışının en derli toplu eleştirilerinden bir tanesi Richard Fox tarafından "Oxford Review of Education"da yapılmıştır. Fox'a göre (2001, s.24) yapılandırmacılığın deneyci (ampirist) ve pozitivist öğrenme anlayışlarını reddettiği pek çok yapılandırmacı yazar tarafından vurgulanmamıştır. Özellikle radikal yapılandırmacılara göre, bilgi keşfedilmez, bireyler tarafından oluşturulur. Yapılandırmacılara göre bilgi, bir kopya, bağımsız bir gerçekliğin doğru bir yansıması değildir. Görüldüğü gibi yapılandırmacılık, kavramsal görecelilik yolunda ilerlemektedir. Yapılandırmacılar, "Bütün bilgiler kişiseldir ve kişisel özelliktir ve bütün bilgiler sosyal olarak inşa edilir" demektedir. Bu iki iddia birbirine zıttır. "Bütün bilgiler kişiseldir" iddiası öğretmen için önem taşımaktadır. Bu şu demektir: Aynı ders, aynı etkinlik her bir öğrencide farklı öğrenmelere yol açabilir. Gerçi bireyler kişisel öğrenme geçmişlerine sahip olmakla beraber, sosyal ve kültürel ortamdaki bilgiyi paylaşabilirler. Davranışçılık da bireylerin kendine has öğrenme geçmişlerinin olduğunu kabul etmektedir. Bu konuda yapılandırmacılar, yeni bir şey getirmemektedir.

Mckenzie (1997), öğrencilerde kendi kararını kendi verme yeteneğini yani bilgi gücü ile donatmaya çalışmanın önemini vurgulamaktadır. Hızlı bir değişim ve bilgi kaynakları ile karşılaşacak olan yurttaşlar olarak öğrenciler, karmaşık sorunlar ve belirsizliklerle karşılaştıklarında kendi anlamlarını kendileri oluşturma kabiliyetine sahip olmalıdır. Fakat öğrencilerin, farklı öğrenme yaşantıları arasında bir denge kurması gerekir. Yapılandırmacı öğrenme çok yavaş, çok verimsiz ve biraz da güvenilmez olabilir. **En kötüsü de yapılandırmacı öğrenme, cahilliği pekiştirebilir, ön yargıyı ödüllendirebilir ve öğrencileri karanlıkta bırakabilir.**

Mckenzie'ye göre (1997), sadece birincil kaynaklara dayalı tarihin öğretildiği yapılandırmacı yaklaşımı tamamıyla uygulamak, bu günlüklerin, dokümanların ve ham verilerin ötesine gitmeyi gerektirir. Öğrencilerimiz, pek fazla bir kavrayışa sahip olmaksızın kütüphanelerin dijital koleksiyonlarında aylarını harcayabilir. Birincil kaynaklarla öğretim yeni beceriler ve yeni yaklaşımlar ister. Bu kapsamda birincil kaynaklarla çalışma konusunda öğretmenleri desteklemek üzere hazırlanmış web siteleri vardır.

Mckenzie'ye göre (1997), yapılandırmacı öğrenme, bütün ihtiyaçlarımıza bir cevap değildir. Hemen ve hızlı bir şekilde elde edilmiş ham bilgi, hakikate de yaklaşmamıza yol açmayabilir. Uygun bir şekilde ders kitabını ve anlatım tarzını kullanarak bunu yapılandırmacı yaklaşım ile dengeleyebiliriz. Hem öğretmen hem de öğrenci açısından ham verilerle ve birincil kaynaklarla çalışmayı bilmek düş kırıklığına ve kafa karışıklığına yol açabilir.

Mckenzie'den çok farklı olarak, Henry (2002), geleneksel olarak anlatıma dayalı tarih derslerinde; doküman kullanılmasının öğrencileri özellikle sevindirdiğini yazmaktadır. Sınıfta doküman kullanılması ile tarih derslerine hakim olan pasif ve not almaya dayanan yaklaşıma bir ara verilebilir. Öğrenciler, yapılandırmacılığın sunduğu aktif öğrenmeden memnun kalmışlardır. Dokümanlarla uğraşırken tarihi şahsiyetlere bir ses vermişler, insanların ne söylediğini ve ne yaptığını 'sadece işitmemişler', 'kendileri bizzat görmüşlerdir'.

Yapılandırmacılık yaklaşıma yöneltilen eleştiriler ışığında sınırlılıklarını ve yararlılıklarını aşağıdaki gibi sıralayabiliriz;

Sınırlılıkları:

1. Seçkincidir. Bu eğitim kuramı, ayrıcalıklı geçmiş donanıma sahip çocuklarla başarılı olabilir. Pek çok kaynaktan yoksun öğrenciler, açık ve belirgin bir öğretimden kazanç sağlayabilir.
2. Sosyal yapılandırmacılık 'grupla aynı düşünmeye' yol açar. Yapılandırmacı sınıfta ancak birkaç öğrencinin sesi duyulur ve bu öğrencilerin yorumlarının, grup kararlarında etkili olduğu olur veya bu durum 'çoğunluğun tiranlığı'na' yol açar. Aynı görüşte olmayan öğrenciler, ortaya çıkan ortak kararı benimsemekte zorlanır.
3. Yapılandırmacı yöntemlerin işlediğine yönelik çok az kanıt vardır. Testsiz ve dışarıdan kritersiz değerlendirme, öğrenci ilerlemesini ölçemez.

Yararlılıkları:

1. Öğrenciler, aktif öğrenirken, daha çok öğrenir ve öğrenmekten zevk alır.
2. Eğitim ezberleme yerine düşünme ve anlamaya odaklanırsa, sistem daha iyi çalışır. Yapılandırmacı öğrenme, transfer edilebilir.
3. Öğrenciler geliştirdikleri düzenleyici ilkeleri, başka öğrenme ortamlarında uygulayabilir.
4. Öğrenme, öğrenci sorularına ve araştırmasına dayandığı için yapılandırmacılık, öğrenciye, öğrendiğinin sahipliğini verir.
5. Öğrenme etkinlikleri otantik olduğu yani gerçek dünya bağlamında yapıldığı için yapılandırmacılık, öğrencileri canlandırır. Öğrenciler, soru sormayı öğrenir ve doğal meraklarını dünyaya uygular.
6. Yapılandırmacılık, işbirliği ve fikir alışverişinin olduğu bir sınıf ortamı yaratarak öğrencilerin sosyal ve iletişimsel becerilerini ilerletir.

## Sonuç

Sosyal bilgiler dersi çok disiplinli yapısından dolayı mimarların, siyaset bilimcilerin ve uluslar arası ilişkiler uzmanlarının yapılandırmacılığa yükledikleri anlamlarla hesaplaştığı kadar, eğitim bilimcilerinin de kavrama yüklediği anlamlarla hesaplaşmalıdır. Ne yazık ki 2004'ten günümüze geçen bu 11 yıl içinde değişik bilim dallarından gelen bilim insanlarının yapılandırmacılığı enine boyuna tartıştığı bir platform olamamıştır.

Piaget, Richard Evans ile yaptığı bir söyleşide kendisinin pedagog olmadığını ve eğitimcilere verecek bir tavsiyesinin de bulunmadığını, fakat öğrenme kuramının yeni yöntemlerin ortaya konmasında faydalı olacağını söylemektedir. Yapılandırmacılık, başlangıçta kişinin nasıl öğrendiğini açıklayan bir felsefi ve psikolojik yaklaşım iken sonraları kendi pedagojisini geliştirmiştir. Açıkgöz'ün (2003, s.67) işaret ettiği gibi, yapılandırmacılık, çok rahatlıkla kaotik (kargaşaya yol açan) öğretim ortamlarına kayabilir. Bunu önlemek için, günümüzde yapılandırmacı eğitimciler, bir adım daha ileriye giderek, öğretmene daha somut stratejiler sunmaktadır.

Yapılandırmacılık kuramının bütün dünyayı sarması çok ilginç abartılı yaklaşımlara da yol açmaktadır. Örneğin, Finli eğitimci Tuovinen'in (2003) tarih öğretiminde bir yöntem olarak kullanılan 'rol oynama'yı, yapılandırmacı eğitim kuramına dayalı iyi bir öğretim örneği olarak anlatması çok ilginçtir. Rol oynama, dramatizasyon, drama gibi yöntemler, zaten son yüz yıldır geçerliliğini ispatlamış yöntemlerdir. Kanımızca bu gibi yöntemlerin, yapılandırmacılığın olumlamasına da ihtiyacı yoktur. Kaldı ki, Von Glasersfeld'in kendisi sağduyulu öğretmenlerin zaten uyguladıkları şeye sağlam bir kuramsal temel getirdiğini yazarken rol oynama, drama gibi uygulamaları alıp bunların yapılandırmacılığa ne kadar uygun olduğunu söylemek yersizdir. İngiltere'de derslerde öğrencilerin bir tarihçinin birinci elden kaynaklarını kullanarak kendi anlayışlarını oluşturmaları ve tarihçi becerileri edinmeleri 1910 yılından beri söylenmektedir. Yapılandırmacılık, öğretmenlerin yaygın bir şekilde derslerinde öğrencilere dokümanları verdiği ve öğrencilerin kendi tarihlerini kendilerinin yazdığı uygulamalara aracı olursa memnun olacağız.

Piaget, Evans ile yaptığı söyleşide 1922'de Berlin Psikanaliz Kongresi'nde Freud ile nasıl tanıştığını anlatmaktadır:

> "Freud, sağımda bir koltukta oturmuş purolarını içiyordu ve hitap ettiğim insanlar, asla konuşmacılarına bakmıyordu. Söylenenlerden hoşnut olup olmadığını anlamak için sadece Freud'a bakıyorlardı. Freud güldüğünde salondaki herkes gülüyor; ciddi görüldüğünde herkes ciddileşiyordu."

Bu anekdottan da hareketle yapılandırmacılığı, eğitimin Freud'u yapmak eğiliminde olmamalıyız.

Yapılandırmacı model ile Gardner'ın çoklu zekâ kuramını ve beyin üzerine araştırmaları ilişkilendirmeye çalışan girişimlere de rastlamak mümkündür. Bunlardan birincisi Wisconsin Üniversitesi eğitim profesörlerinden G. Scheurman'dır (1998). Howard Gardner'la bu konuda görüşen Scheurman, Gardner'ın kendisine çoklu zekâlar terimini, bir kişinin dünyayı anlamak ve temsil etmek için kullandığı 'aletler' anlamında kullandığını yazmaktadır. Gardner da kavrayışın, yapılandırmacı bilgi görüşüne uygun olduğunu düşünmektedir. Gibson ve Mckay da (2001) beyin araştırmalarını, yapılandırmacı yaklaşım ile ilişkilendirmektedir. Ama asıl önemlisi, yapılandırmacı yaklaşımı, sosyal bilgiler geleneklerinden yansıtıcı soruşturma yaklaşımı ile ilişkilendirme çabasıdır. Bu, Barr, Barth ve Shermis'in, "kendi görüşlerini oluşturmak için kişiler düşüncelerle ve eşyalarla bire bir etkileşim içinde olmalıdır, böylece bilen ve bilinen birbirine geçecektir." görüşüne dayandırılmaktadır. Yansıtıcı soruşturma da öğrencilerin araştırma, eleştirel düşünme, karar verme gibi becerilerle donanımlı olmasını amaçlamaktadır. Gibson ve Mckay'ya (2001) göre, yapılandırmacı kuram, yurttaşlık eğitiminde yansıtıcı soruşturmayı gerçekleştirebilecek fırsatlar sunmaktadır.

Sosyal bilgiler eğitimcileri çok yakın zamanlarda öğretim ve öğrenme sorunlarında yapılandırmacı yaklaşımları çalışmaya başladılar. Yapılandırmacı eğitim kuramı, öğretim ve öğrenme tartışmalarında odaklanmanın öğretilecek konu üzerinde değil de öğrenen üzerinde olması gerektiğini vurguladığı için önemlidir.

Ülkemizde de her geçen gün teknoloji, sınıf ortamında varlığını hissettirmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, bu teknolojinin kullanıldığı yapılandırmacı öğrenme ortamından yardım almalıdır. Böylece, sınıfta tek kişilik gösteriler yapmaktan kurtulacaklar ve yükleri de hafifleyecektir.

Deryakulu'nun (2001) vurguladığı gibi, yapılandırmacı öğrenme ortamının olduğu bir sınıf, gerçek anlamda demokrasinin yaşandığı bir yerdir. Sosyal Bilgilerin asıl amacı, temel demokratik beceri ve değerlere sahip, iş birliği içinde çalışan, sorumluluk sahibi demokratik vatandaşlar yetiştirmektir. Bu yüzden, diğer branş öğretmenlerine göre, sınıf öğretmeninin ya da sosyal bilgiler öğretmeninin yapılandırmacı bakış açısına daha fazla ihtiyacı vardır. Öyle ki sadece programlarımızda demokrasiyi ders konusu yaparak demokratik değerleri öğretemeyiz. Yapılandırmacı yaklaşım, sınıf ortamına demokratik atmosfer getirmektedir.

İlk bakışta yapılandırmacı düşünürler, kendi varlıklarını meşrulaştırmaya çalışırken davranışçılığın tam tersi bir pozisyon almakta, 'tebeşir ve konuşmaya dayalı' dersleri köklü olarak eleştirmektedir. Gerçekte yapılandırmacı düşünürler

dikkatle okunduğunda, ezberlenecek konuların varlığını onlar da kabul etmektedir. Tuovinen (2003, s.12), "Öğretimde kuramsal bir yaklaşım olarak, yapılandırmacılık ve davranışçılık bire bir birbirinin yerine geçemez, birbirini destekler" görüşünden hareketle, pek çok eğitimcinin kendisi gibi yapılandırmacılık ile davranışçılığın dengelenebileceği zeminler aradıklarını ileri sürmektedir.

Türkiye'de yapılandırmacı yaklaşımdan güç alarak sosyal bilgiler dersini, öğretmen merkezlilikten ve tek ders kitabı egemenliğinden kurtarıp, öğrencilerin birincil ve ikincil kaynaklarla haşır neşir olduğu ve kendi bilgilerini kendilerinin 'disiplinlere özgü' bir şekilde oluşturduğu ve bunun için bilişim teknolojilerinden yararlandığı sınıf ortamları sağlayabilirsek, geleceğe daha umutla bakabileceğimiz ortadadır.

## Kaynakça


AÇIKGÖZ, Kamile Ün (2003). *Aktif Öğrenme.* 4.baskı İzmir: Eğitim Dünyası yayınları.

AVENSTRUP, Roger (2004). "Program Reformunda ve Uygulanmasında Aşılması Gerekenler" *Program Geliştirmede Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu,* 22-25 Mart 2004, Başkent Öğretmenevi.

BROOKS, Jacqueline Grennon ve BROOKS, Martin G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms.* Virginia: Association for Supervision and Curriculum Devlepment.

BURCH, Kurt (2002). "Toward a Constructivist Comparative Politics" in *Constructivism and Comparative Politics. Ed.* GREEN, Daniel M. New York: M. E. Sharpe.

DERYAKULU, Deniz (2001). "Yapıcı Öğrenme" *Sınıfta Demokrasi.* Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

DEWEY, John (1916). *Democracy and education.* New York: The MacMillan Company

DOOLITTLE, Peter E. And HICKS, David (2003). *Constructivism, Technology, and Social Studies.*

EVANS, Richard I. (1999). *Jean Piaget: İnsan ve Fikirleri.* Çev. Şebnem Çiftçioğlu, Ankara: Doruk Yay.

FOX, Richard (2001). "Constructivism Examined". *Oxford Review of Education,* vol. 27, No:1, 23-24.

GIBSON, Sue and MCKAY, Roberta (2001). "What Constructivist Theory And Brain Research May Ofeer Social Studies" *Canada's National Social Studies Journal,* vol.35, num.4,

GRANT, S. G. (1997). "A Policy at odds with itself: The Tension between Constructivist and traditional views in the New York State social studies Framework" *Journal of Curriculum and Supervision,* vol .13., issue:1, 92.

GREEN, Daniel M. (2002). (ed.) *Constructivism and Comparative Politics.* New York: M. E. Sharpe.

HEIN, George E. (1991). "Constructivist Learning Theory" *CECA (International Committee of Museum Educators) Conference,* Jerusalem Israel, 15-22 October

HEIN, George E. (1995). "The Constructivist Museum" *The Journal of Education in Museums.* No:16, 21-23.

HENRY, Michael (2002). "Constructivism in the Community College Classroom." *The History Teacher,* vol. 36, no:1,65-74.

IGGERS, George G (2000) *Yirminci Yüzyılda Tarih Yazımı,* (çev. Gül Çağalı Güven), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

KUHN, Thomas S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions.* Chicago: University of Chicago Press.

LEVSTIK, Linda S. ve BARTON, Keith C. (2001). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools* (2nd editon) Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

MCKENZIE, Jamie (1997). "In Defense Of Textbooks, Lectures And Other Aging Technologies" *From Now On: The Educational Technology Journal,* Vol 6 No 8

MURPHY, Elizabeth (1999). *Constructivism From Philosophy to Practice.*Web: http://calvin.stemnet.nf.ca/~elmurphy/ emurphy/cle.html (03.08.1999)

PIAGET, Jean (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures.* trans A. Rosin, New York: The Viking Press.

Ruggie, John Gerard (1998). "What Makes the World Hang Together? Neo-utilitarianism and the Social Constructivist Challenge". *International Organization 52* (4): 855.

SELLEY, Nick (1999). *The Art of Constructivist Teaching in The Primary School.* London: David Fulton Publishers.

SCHEURMAN, Geoffrey (1998). "From Behaviorist to Constructivist Teaching" *Social Education,* 62(1), 6-9.

SCHEURMAN, Geoffrey ve NEWMANN, Fred M. (1998). "Authentic Intellectual Work in Social Studies: Putting Performance Before Pedagogy". *Social Education,* 62(1).

SCHUNK, Dale H. (2000). *Learning Theories: An Educational Perspective. 3rd edition,* New Jersey, Merrill, an Imprint of Prentice Hall.

STAHL, Robert J. (1994). "Meeting the Challenges of Making a Difference in the Classroom: Students' Academic Success is the Difference that Counts", *delivered at the 74th Annual Conference of the National Council for the Social Studies,* Phoenix.

STEFFE, Leslie P. and GALE, Jerry (1995). *Constructivism in Education.* Ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

TERZİ, Erdoğan ve UYSAL, Ahmet (2004). "Eğitim Teknolojisinin Gelişimine Epistemolojik Yaklaşımların Etkisi" *The Turkish Online Journal of Educational Technology,* vol:3, Issue:2. adres: http://www.tojet.net/articles/3222.htm

TUOVINEN, Tuomo (2003). *Role Playing Games as a Method of Teaching History.* Proseminari Paper, University of Tampere.

VİCO, Giambattista (2007) *Yeni Bilim,* (çev. Sema Önal), Ankara: Doğu Batı Yayınları.

VON GLASERSFELD, Ernst (1995). "Introduction: Aspects of Constructivism" in *Constructivism in Education.* Ed. Leslie P. Steffe and Jerry Gale Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

VON GLASERSFELD, Ernst (1996). "Introduction: Aspects of Constructivism" *in Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice.* Ed. Catherine Twomey Fosnet New York: Teachers College.

YILDIRIM, Ali ve AKAR, Hanife (2004). "Yapılandırmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması". *Sabancı Üniversitesi, İyi Örnekler Konferansı.*

WILEN, Willam (2004) "Achieving Best Practice Social Studies teaching and learning Through Democratic Classroom Discussions" *Kent Devlet Üniversitesi-Bahçeşehir Koleji Eğitimde Constructivist Yaklaşım ve Uygulamaları Konferansı Öğretmenler, İdareciler ve Anababalar için En iyi Eğitim ve Öğretim Uygulamaları, 21 Mayıs 2004, Ankara, Hilton Oteli.*

**Prof. Dr. Mustafa SAFRAN**

1958 yılında Kastamonu Araç'ta doğdu. 1979'de Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümünden mezun oldu. 1986'da Ankara Üniversitesi DTCF Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisansını, 1989'da aynı enstitüde doktorasını tamamladı. 1989'da Gazi Eğitim Fakültesinde yardımcı doçent, 1993'te doçent, 1999'da profesör oldu. Gazi Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcılığı, Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı, Kastamonu Üniversitesi Rektör Vekilliği gibi idari görevleri yerine getirdi. Tarih Eğitimcileri Birliği Derneği Genel Başkanlığı, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yönetim Kurulu Üyeliği, Türkiye Bilimler Akademisi Asli Üyeliği, Yükseköğretim Kurulu Başkan Danışmanı görevlerini halen yürütmektedir.

Tarih eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, tarih öğretim programları ve ders kitapları üzerine çalışmalarını sürdürmektedir.

e-posta: safran@gazi.edu.tr

**Doç. Dr. Bahri ATA**

1969 yılında İzmit'te doğdu. 1991'de ODTÜ tarih bölümünden mezun oldu. 1997'de Boğaziçi Üniversitesi, 1998'de Gazi Üniversitesinde yüksek lisansını, 2001'de Gazi Üniversitesinde doktorasını tamamladı. 2005'te yardımcı doçent, 2010'da doçent unvanını aldı. Tarih eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışmaları bulunmaktadır.

e-posta: bahriata@gazi.edu.tr