



Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usakead/>

YAPILANDIRMACI ÖĞRETİM KURAMIN FELSEFİ PARADİGMALARI: BİR DERLEME ÇALIŞMASI

PHILOSOPHICAL PARADIGMS OF CONSTRUCTIVISM: A REVIEW OF LITERATURE

Dolgun Aslan*
Hasan Aydın**

* Özel Eğitim Kurumu, aslandolgun@gmail.com.

** Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aydinhytu@gmail.com.

Özet: Bu çalışmada, ontolojik ve epistemolojik boyutlarıyla yapılandırmacı yaklaşımın felsefi kökeni irdelenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın temel mantık ve ilkeleri doğrultusunda felsefe tarihinde dile getirilen benzer duygu ve düşüncelere yer verilmiştir. Bilgi, nesnel gerçeklik, algı, öğrenmenin nasıl meydana geldiği, öğrenmede zihnin işlevi, sosyal çevre, öğrenme süreci, dil ve kültür açısından ileri sürülen görüşler ele alınarak tartışılmıştır. Davranışçılık, modernizm, pozitivism anlayışlarına karşı duruş gösteren ve yapılandırmacı anlayışa benzer düşünceler ele alan felsefi düşünceler değerlendirilmiştir. Bu araştırma literatüre dayalı bir derleme çalışması olarak tasarlanmıştır. Birincil kaynaklar ve ikincil kaynaklardan yararlanarak veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Ön kaynak taraması ve daha sonra detaylı kaynak taramasıyla belirlenen konu başlıklarına uygun farklı araçlardan literatür taramasına gidilmiştir. Araştırmada tarihi süreç içinde farklı düşünce biçimleriyle yapılandırmacı yaklaşımın dile getirildiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, felsefe, postmodernizm.

Abstract: In this study, philosophical roots of the constructivist approach have been discussed via ontological and epistemological dimensions. In accordance with the basic principles of logic and philosophy of the constructivist approach, similar feelings and thoughts expressed in history of philosophy have been covered. Information, objective reality, perception, how learning occurred, the function of the mind in learning, social environment, the learning process have been discussed in terms of language and culture. Philosophical thoughts addressing ideas which take stand against mannerism, modernism and positivist understanding, and approaching ideas similar to constructivist understanding were evaluated. In this research, studies were carried on by literature search. Data was acquired by taking advantage of primary and secondary sources. The topics identified by doing pre-source search, and then by detailed source search were entered to literature search via different tools. It was determined that the constructivist approach to different ways of thinking expressed in the history of the research process. In the research, expression of constructivist approach with different ways of thinking within the historical process was stated.

Keywords: Constructivism, philosophy, postmodernism.

Giriş

Yapılandırmacı kuramın ontolojik ve epistemolojik temellerinin dayandığı görüşlerin neler olduğuyla ilgili düşünce tarihinde farklı yaklaşımların ileri sürüldüğü görülmektedir. Dewey (1996)'e göre, her eğitim sistemine ait değişim ve yenilikler belli bir felsefi düşünceye dayanır. Eğitim sistemleri felsefi yaklaşımların zorunlu birer sonucu olarak ortaya çıkarlar. Aydın (2006)'a göre, kavramsal yönüyle bakıldığında yapılandırmacılık, ontolojik ve epistemolojik bir temele vurgu yapar. Ona göre, yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil bilgi, öğrenme ve bilginin doğası ile ilgili bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. İlk zamanlarda bilginin nasıl öğrenildiği ile ilgili bir kuram olarak çabalarını sürdürürken, daha sonra bilginin öğrenen tarafından nasıl yapılandırıldığına yönelik bir yaklaşım şeklini almıştır (Brooks ve Brooks, 1999; Demirel, 2012).

Taşpınar (2010)'a göre, yapılandırmacı öğrenme kuramı "insan nasıl öğrenir?" sorusuna cevap arayan öğrenmenin oluşumuna ilişkin bir teoridir. Öğrenmenin oluşumuna ilişkin bir teori olarak görülmesi, yapılandırmacılığın ontolojik ve epistemolojik bir temele vurgu yaptığını gösterir (Şimşek, 2004). Eğitim felsefelerinin temelini oluşturdukları öğretim kuramlarının etkili ve verimli öğretim süreçlerinin elde edilebilmesine imkan verebilmeleri için öncelikle ilgili eğitim felsefelerinin ve dayandığı felsefi yaklaşımlara ait temel anlayışların açık seçik ortaya konması gerekir.

Ornstein ve Hunkins (2014) daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık; eğitim felsefelerinin dayandığı felsefi yaklaşımları da; daimicilik (realizm), esasicilik (idealizm, realizm), ilerlemecilik (pragmatizm) ve yeniden kurmacılık (pragmatizm) şeklinde ifade etmiştir. Buna göre her öğretim kuramının eğitim felsefesine ve her eğitim felsefesinin de belli bir felsefi yaklaşıma dayandığı söylenebilir. Tyler (1950)'e göre uzak hedefler bir ülkenin eğitim felsefesini ve eğitime bakış açısını, yani politik felsefeyi yansıtır ve uzak hedeflerin fonksiyonu eğitim hizmetlerine yön gösterir. Eğitim felsefelerinin bu yönüyle hem genel hem de özel hedeflerin üst belirleyicisi konumunda oldukları söylenebilir. Ertürk (1972)'e göre bir derse ait özel hedefler, hedeflerin belirlenmesinde temel belirleyiciler olan toplum, birey, konu ve doğa alanından aday hedef olarak seçildikten sonra; ekonomi, psikoloji, sosyoloji ve felsefe süzgeçlerinden geçirilerek oluşturulurlar. Bu açıdan öğretim sürecinde her derse ait özel hedefler dolaylı olarak ülkenin eğitim felsefesine göre de şekil alır. Bir özel hedefin her şeyden önce ülkenin eğitim felsefesine dolayısıyla da uzak hedefine uygun olması gerekir.

Bu açıdan eğitim felsefelerinin dayandıkları felsefi yaklaşımlara ait ilkelerin, bilgi, gerçek ve öğrenmenin gerçekleşmesiyle ilgili konulara yönelik görüşlerin (Arslan, 2007; Sönmez, 2007; Şimşek, 2004) açığa çıkarılmasının önemli bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Arslan (2010), bilginin kaynağının ve bilginin doğruluk değerinin ne olduğu ile ilgili olarak çeşitli fikirlerin felsefe tarihinde dile getirildiğini belirtir. Bilginin ontolojik ve epistemolojik gerçekliğini; bilginin kaynağı nedir? bilginin doğruluk değeri nedir? doğru bilginin ölçütü nedir? insan her şeyi doğru olarak bilebilir mi? ve doğru bilgi mümkün müdür? sorularıyla sorgulanmaya çalışıldığına vurgu yapar. Yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri göz önüne alındığında öğrenme olgusuna ilişkin olarak şu ilkeler ileri sürülmüştür;

- Bilgi birey tarafından aktif olarak yapılandırılmaktadır.
- Öğrenme, içinde bulunulan çevreyle, bağlamla etkileşim içinde gerçekleşir.
- Öğrenme deneyimlerden, birincil bilgi kaynaklarından anlam çıkarma sürecidir.
- Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınır.
- Üst düzey bilgi ve becerilerin kazanımını önemli görülür.
- Yeni ve eski öğrenmelerle yeni zihin şemaları oluşur, bu açıdan bilgi öznelidir.
- Öğrenme ve dil iç içedir. Bilginin değişkenliği ve problem çözme becerisi esas alınır.
- Alternatif ölçme araçlarıyla değerlendirmeye gidilir.
- Öğretim programları tümdengelim yoluyla ve temel kavramlara ağırlık verilerek işlenir.
- Gerçek yaşamla ilişki kurulur (Brooks & Brooks, 1999; Glasersfeld 1992; Koç, 2007; Oğuz, 2008; Şimşek, 2004).

Piaget (1973)'ye göre birey, içinde bulunduğu çevre içinde deneyimler yoluyla bilgiler edinir. Piaget, (1977), dışsal tecrübelerle elde edilen bilgiler içsel, zihinsel düzenlemeler yoluyla yeni bir bilişsel dengelemenin meydana geldiğini vurgular. Vygotsky (1962)'ye göre zihinsel faaliyetler toplumsal çevre

tarafından biçimlendirilir. Öğrenme ve dil becerileri sosyal bağlam içinde şekillenir ve gelişir. Glasersfeld (1996), radikal yapılandırmacı anlayışın epistemolojik temelini göre bilginin ve gerçekliğin nesnel bir değerini olamayacağı, gerçeği bilmenin kesin ve tek bir yolunun da bulunmadığı düşüncesini dile getirir. Bu açıdan yapılandırmacı yaklaşıma göre, kültürel dokudan, dilden ve öznenen bağımsız bir gerçekliğin var olamayacağı sonucuna ulaşılabilir.

Bu çalışmada, temel mantık ve ilkeler doğrultusunda yapılandırmacı yaklaşımın felsefi temelini irdelenmesi amaçlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın; bilgi, gerçeklik, öğrenme, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, bilgi elde etme sürecinde deneyimler, duyumlar ve aklın rolü ile ilgili görüşlerinin felsefe ve bilim tarihindeki dayanaklarının ortaya konmasına fırsat sunulması hedeflenmektedir. Ayrıca bu araştırmayla öğrenme kuramlarının esas aldığı eğitim felsefelerinin dayandıkları felsefi yaklaşımların temellerinin bilinmesiyle eğitim sürecinde; hedeflerin belirlenmesinde, kazanımların içinde bulunulan topluma, bireye uygunluğunun belirlenmesinde daha isabetli kararların verilmesine imkân sunulması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Problemi

Bu çalışmada, “Yapılandırmacı kuramın ontolojik ve epistemolojik temellerinin dayandığı görüşler nelerdir?” sorusu araştırmanın problemi olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmayla, yapılandırmacı yaklaşımın dayandığı temel felsefi görüşleri irdelemek, tarihi süreç içindeki yansımalarını belirlemeye çalışmak, sınırlarını ortaya koymak; yapılandırmacı yaklaşımın bilgi, gerçek ve öğrenmenin gerçekleşmesiyle ilgili noktalarda dayandığı felsefi görüşlerin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Ayrıca bu araştırmada; bilginin kaynağı, bilginin oluşumunda etkili olan araçlar, bilginin değeri, “Bilen (süje) ile bilinen (obje)” arasındaki ilişkinin nasıl oluştuğu, dolayısıyla öğrenmenin nasıl meydana geldiği gibi sorulara yapılandırmacı yaklaşımın felsefi temellerini irdeleyerek cevap bulmaya çalışılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma literatüre dayalı bir derleme çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu süreçte birincil kaynaklar ve ikincil kaynaklardan yararlanarak tartışma yoluyla veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Kara, (2014)'ya göre birincil kaynaklar, orijinal araştırma çalışmaları ya da yazılarıdır. Deneye dayalı araştırmalar, bilimsel monograflar, araştırma raporları ve tezler bu gruba girer. İkincil kaynaklar, orijinal bir araştırmayı özetleyen ve ansiklopedi veya dergilerde yer alan makalelerdir. Çolak (2012)'a göre, araştırılan konu ile ilgili var olan kaynak ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya literatür tarama denir.

Literatür taraması sırasında araştırmacı, ele aldığı konu paralelinde olan aynı ya da benzer konularda yapılmış çalışmaları inceleyerek kendi çalışmasının literatür içinde nerede yer alacağı hakkında bir fikir sahibi olur. Bilimsel çalışmanın gerçekleştirildiği alanda, ilgili uzmanlık dalının kitap, dergi, makale gibi çeşitli biçimlerde ortaya konmuş yapıtların tamamını dile getirir (Çolak, 2012). Bu çalışmada ön kaynak taraması ile felsefe tarihinde yapılandırmacı yaklaşımın temel anlayış ve ilkelerine uygun felsefi yaklaşımlar ve bu yaklaşımları ileri süren filozoflar belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra detaylı kaynak taramasıyla belirlenen konu başlıklarına göre; görüşme yoluyla uzmanlardan, kütüphanelerden, arşivlerden, kitaplardan, dergilerden, tez ve makalelerden yararlanmaya çalışılarak kaynak taraması yapılmıştır.

Literatür Tarama

Yapılandırmacılığın Felsefi Karakteri

Glaserfeld (2004), bilginin gerek duyular gerekse iletişim yoluyla pasif bir şekilde elde edilemeyeceğini, bilginin bilen özne tarafından aktif bir biçimde inşa edildiğini dile getirir. Ayrıca bilme becerisinin nesnel ontolojik bir gerçekliği keşfetmeyle değil, bireyin kendi deneyimleri paralelinde şekillendiğini vurgular. Diğer yandan Glaserfeld (1996) yapılandırmacı anlayışının epistemolojik temelini bilginin ve gerçekliğin nesnel bir değerinin olmayacağını bu nedenle gerçeği bilmenin kesin ve tek yolunun da bulunmadığı düşüncesini ileri sürer. Eğitim felsefesi açısından, yapılandırmacılık, nesnelliğin ön plana çıktığı pozitivist düşüncenin yerine, bilginin bireysel olarak yorumlandığını ve karşılıklı yansımalar ve eleştiriler sonucunda bilginin yapılandırıldığını varsayan bir anlayışı benimser (Vygotsky, 1994; Von Glaserfeld, 1995). Fleury (1998)'a göre yapılandırmacı kuramı iki temel felsefi ilke karakterize etmektedir. Bu ilkelerden ilki, bilgi aktif bir şekilde öznenin bilişsel yapısı tarafından oluşturulur. İkinci temel ilke ise bilişin işlevine yöneliktir. Ona göre, bilişin işlevi deneyimlenen dünyanın bilişsel düzeyde düzenlenmesidir, yoksa ontolojik nesnel gerçekliğin keşfi değildir. Aydın (2011)'a göre nesnel gerçeklik bilişsel yapılar vasıtasıyla kavrandığı için bilişin, kültürel yapı ve dilin dışında bilebileceği ontolojik bir gerçeklikten söz edilmesi beklenemez. Bilginin yapılandırılması ve anlam oluşturmaya yönelik olarak Piaget (1977)'e göre, zihinsel gelişim aşamaları paralelinde gözlenen her evre, özellikleri itibarıyla bilginin inşasına etki eder. Nesnel gerçeklik bireyin bilişsel yapıları aracılığı ile kavranır. Dış dünyaya ilişkin anlam oluşturma sürecinde, yaşanan bireysel deneyimler ve çevreyle etkileşim kısmen etkili olsa da, asıl bireyin sahip olduğu zihinsel yapısı etkilidir. Bu açıdan Piaget'e göre bilgi zihinsel yapıların bir ürünü olarak ortaya çıktığından bilginin nesnel gerçeklikle tam anlamıyla örtüşüp örtüşmediğini bilme imkanı yoktur. Aydın (2011)'a göre, dil, kültür ve bireysel bilinç, bilginin oluşumunda temel belirleyici olduğundan nesnel bilginin varlığını ileri süren pozitivism büyük bir yanılgı içindedir. Bu açıdan tüm insanların üzerinde anlaştığı ortak bir bilgi ve değerden bahsetmek mümkün değildir. Çünkü her şey yerel ve kültürelidir.

Erickson (1998)'a göre, süje (bilen), ya içinde bulunduğu bağlam ya da sosyal ve psikolojik dünyasında baskın bir şekilde kullanılan kuramlar tarafından koşullandığından bilginin nötr bir şekilde keşfedilmesi beklenemez. Rorty (1982)'nin de vurguladığı gibi bilginin nesnel gerçekliği olduğu gibi yansıtan bir ayna gibi görülemeyeceğinden bir önermenin hangi nesnel gerçekliğe karşılık geldiğine ilişkin de merak duymaya gerek yoktur. Doğru yanlış, iyi kötü, güzel çirkin gibi değerler sistemini hiçbir kişi, kurum ya da kültürün tek başına belirleyemeyeceğini, kültürel, toplumsal ve çevresel şartların bilginin belirleyicisi olduğunu vurgulayan Ernest (1994)'e göre, her kültürün ileri sürdüğü değerler sistemi eşit düzeyde geçerli olduğundan kültürlerin birbirlerinden üstünlüğünden bahsedilmesi mümkün değildir. Bu açıdan her kültürün kendine göre ileri sürdüğü doğruluk değerleri vardır.

Yapılandırmacı Yaklaşımın Dayandığı Felsefi Görüşler

Protagoras (MÖ 481 - 420)

Cevizci (2011)'ye göre para karşılığı farklı alanlarda bireylere bilgi ve beceri öğretiminde yardımcı olan sofistler, tam bir öznel idealizm ya da mutlak bir öznelcilik içinde şeylerin bize görünüşü olarak ifade edilen fenomenlerin (varlığın aslı değil de bizim tarafımızdan algılanışı) dışında ayrı bir gerçekliğin, görünüşlerin dışında bağımsız bir varlığın "(nomen)" olmadığını; var olan her şeyin fenomenlerden ibaret olduğunu vurgular. Çüçen (2001), sofistlerin kesin ve değişmez bir gerçekliğin olmadığı, bilgi ve hakikatin bireyin algılarına dayandığı, bilgilerin toplumsal, kültürel ve göreceli olduğu, bilginin kaynağına ve doğruluk değerine ilişkin görüşlere sahip olduklarını dile getirir. Arslan (2010)'a göre, Protagoras (MÖ 481 - 420) bütün bilgilerin duyulardan geldiğini, duyumun insana göre değiştiğini, insanın her şeyin ölçüsü olduğunu vurgular. Protagoras, üşüyen için rüzgârın soğuk, üşümeyen için ise sıcak olarak algılanmadığını, varlıkların bir insana görünme biçiminin insana göre değişiklik gösterdiğini dile getirerek rölativizmin (göreceli) temel yaklaşımını vurgular. Nitelikli bireyler yetiştirme kaygısıyla hareket ederek bilgiyi gerçek yaşamla ilişkilendirme, teorik bilgiyi pratiğe dönüştürme, insanları siyasi ve toplumsal alanda yetkinleşme, insanların potansiyellerini açığa çıkarabilmeyi önemli görme Sofistler için temel ilkeler arasında kabul edilmiştir. Bu açıdan bilginin öznelliği, öğrenci hazırbulunuşluğunun dikkate

alınması, gerçek yaşam koşullarının dikkate alınması ve bilginin uygulamaya dönüştürülmesini önemli gören yapılandırmacılık ile sofist düşünürlerin fikirleri arasında benzerlik göze çarpmaktadır (Çüçen, 2001).

Sokrates (MÖ 469 - 399)

Socrates, öğretmen ve öğrenenlerin, karşılıklı etkileşim içine girerek soru cevap şeklinde bir diyalogla bireyin ruhunda gizli bulunan bilgileri açığa çıkararak yorumlama ve oluşturma çabası içinde olmayı önemli görür. Bu düşünce yapısında öznel bilginin önemine vurgu yapıldığı ve bireyin zihninde yapılanan bilgilerin ancak açığa çıkabileceği vurgusunun yapıldığı görülmektedir. Diğer yandan dikte ya da düz anlatım yoluyla bir bilginin sunumu şeklinde değil de aktif katılımı soru cevap şeklinde bir sürecin yaşanması önemli görülmektedir. Bu açıdan bilginin ne olduğu ve nasıl elde edileceği noktalarında Socrates'in düşüncelerinin yapılandırmacı kuramla uyumluluk gösterdiği görülmektedir. Çünkü yapılandırmacı kuram da bilginin öznel algılara dayalı olduğunu ve öğrenme sürecinde bireyin sunulan bilgiyi hazır olarak almadan öte etkin katılımını önemli görür (Brooks & Brooks, 1993). Demirel (2009), Socrates'in insan ruhunda bulunan bilgilerin karşılıklı soru -cevap şeklinde diyaloga geçerek açığa çıktığı görüşünün yapılandırmacı yaklaşımın fikri temellerini oluşturduğu düşüncesine yer verir. Söz konusu olan bu yöntem biçimi, diyalogdur. Diyalog sürecinde karşılıklı konuşma, tartışma yoluyla bir genellemeye, senteze gidilir. Bu süreçte önce karşıdaki kişinin çok iyi bildiğini zannettiği konu gündeme getirilir. Bireye bildiğinden emin olduğu konuyla ilgili sorular sorularak ne kadar yanlış, eksik ve tutarsız bilgilere sahip olduğuna inandırılır. Buradaki temel düşünce, "Bir şey biliyorum, o da hiçbir şey bilmediğimdir". Uygun ipuçlarıyla doğru bilgi öğretmen yardımıyla diyalogda bulunulan kişiye buldurulur. Bu noktadaki temel düşünce ise "Sahip olunan tüm bilgiler insan zihninde doğuştan vardır" görüşüdür (Sönmez, 2007). Sokratik yöntemle ait bu uygulama biçiminin yapılandırmacı kuramın esas aldığı öğrenci merkezilik ve bilginin yaparak yaşayarak öğrenme ilkesiyle benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Bu açıdan Socrates'in ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilebileceği ileri sürülmüştür (Brooks & Brooks, 1993). Çüçen (2001) bu diyalog sürecini, insanda doğuştan var olan bilgilerin ironi (alaysı) ve maiotik (doğurtma) yöntemleri ile açığa çıkarılması olarak ifade etmektedir. Sokratik tartışma yöntemine göre eğitimin işlevi; bireylere doğrudan bilgi aktarımı yapmaktan öte zihinde saklı olan bilgileri açığa çıkarma, diğer yandan sorgulama, eleştirme, ön yargılardan kurtulma, iyiyi ve doğruyu arama, değişime açık olma, analiz ve sentez gibi düşünme becerileri boyutuyla bireylerin gelişimine imkân vermelidir. Bu bilgiler ışığında Sokrates'in eğitim anlayışında bilgileri ezberlemek ya da bilgi aktarımına gitmenin aksine, bireylerin aklın temel ilkeleri doğrultusunda düşünme, tartışma, analiz etme, sorgulama, yeniliğe duyarlı olma becerisi kazandırma anlayışının önemli görüldüğü söylenebilir. Sokrates, sokratik düşünme biçimiyle bireylere hazır olarak bilgi sunulmasından öte, kişinin bilgiyi yapılandırmasına, zihninde oluşturmaya, yorumlamaya ve geliştirmesine fırsat verilmesi düşüncesini vurgulamıştır. (Cevizci, 1998; Çüçen, 2001). Bu açıdan Sokrates'in; bilgilerin öğretmen rehberliğinde öğrenci tarafından bulunması, öğrencinin sürecin merkezinde yer alması, bilginin birey tarafından içselleştirilmesi, yapılandırılması, bilgilerin hatırlanmasından ziyade üst düzey zihinsel kazanımların önemli görülmesi gibi ilkeleri önemli gördüğü söylenebilir. Bu noktada Cevizci (1998) sokratik tartışma yönteminin; bireyin ön bilgilerinin çürütülmesine, bilgisizliğin bilincine ulaştırılmasına fırsat veren bir uygulama yolu olduğunu vurgular.

Aristoteles (MÖ 384 - 322)

Topdemir (2000)'e göre, Aristoteles, kesin ve güvenilir bilginin olanaklı olup olmadığı sorusunu sorgulayarak cevap bulmaya çalışır. Kesin ve güvenilir bilginin, yani kendi deyimiyle "apodeiktik" bilginin hangi disiplinde ve nasıl gerçekleştiğini incelemeye çalıştığı süreçte bu türden bir bilginin geometride zaten çok önceden beri gerçekleştirildiği sonucuna ulaşır. Demirel ve Yurdakul (2007)'a göre, yapılandırmacı öğrenme kuramına göre kişisel yaşantılarla, edinilen yeni bilgiler ön bilgilerle birleşerek birey tarafından yeni zihin şeması meydana getirilir. Benzer bir yaklaşımı Aristoteles'te görmek mümkündür. Aristoteles'e göre, insanın doğuştan getirdiği bilgileri yoktur. Ama bireylerde duyuşal yollarla edinilen verileri işleme ve tümel kavramlara ulaşma yetisi vardır. O, düşünceleri nesnelere

bağımsız olarak görmez. Düşünceler, ona göre içeriklerini duyuşal dünyadan elde ederler (Cevizci 2011; Çüçen, 2001). Bilginin malzemesini oluşturan duyu verilerinin, akıl tarafından biçimlendirildiği, bu biçimlendirmenin genel kavramlar biçiminde ortaya konduğu, deneyimler sonucu duyu yoluyla elde edilen bilgilerin zihin tarafından yeni bilgi kategorileri ve şemalar şeklini alması görüşünün yapılandırmacı anlayışla ve Aristoteles'in epistemoloji anlayışı noktasında benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Septisizm (Sextus, M.Ö 210-160; Pyrrhon MÖ. 365 - 275)

Bolay (2010) şüpheci filozoflardan Sextus'a göre; bireylerin duyu bakımından farklı yaratılmalarından dolayı aynı şeyin farklı bireylerde farklı tepkilere yol açabileceğini vurgular. Bundan dolayı algıların bireye ve duruma göre farklılık gösterdiği, bilginin değişkenliğini ileri sürer. Doğru bilgiye ulaşamayacağını algıyla açıklar. Algılar içinde bulunulan ortama göre değişiklik gösterdiğinden herkesin üzerinde birleşebileceği ortak bir doğrunun olamayacağını dile getirir. Septik düşünörlere ait bilginin bireysel algılara dayandığı düşüncesinin yapılandırmacı yaklaşımla benzerlik gösterdiği görölmektedir. Bu noktada Glaserfeld (1992) öznenin sadece duyuşlara sahip olduğunu, duyuşların nesnel dünyasını işaret ettiğinin asla bilinmeyeceğini, çünkü algı perdesini kaldırarak gerçekliğin bilinmeyeceğini dile getirir. Ayrıca Glaserfeld (1995), bilme işini sürdüren aktörün (öznenin), kendi bireysel tecrübesinin sınırlarını aşamayacağını bundan dolayı özne için deneyimler dünyası dışında bir gerçekliğin bulunamayacağını ileri sürer. Bu açıdan gerek septik düşünörlerde gerekse de yapılandırmacı kuramda bilgi bireysel algılara indirgenmektedir. Aynı şekilde nesnel dünyaya ve öznenin konumuna ilişkin noktalarda da septik düşünörlere ile yapılandırmacı kuramcılar arasında bir uyumun olduğu görölmektedir. Yapılandırmacı kuramcılardan Kilpatrick (1987) bilginin elde edilme süreci, bilincin dışında önceden somut bir şekilde var olan nesnel bir dünyayı keşfetmek olarak değil de içinde yaşanılan dünyaya uyum sağlama süreci olarak göröür. Cevizci (2011)'ye göre, septikler bilginin bilen süje tarafından oluşturulduğunu vurgular. Gerçekliğin ne olduğunu sorgulayan septik filozoflardan biri olan Pyrrhon'un duyu verilerinin, dış dünyada bulunan varlıkları bize oldukları gibi değil göröndükleri gibi gösterdiklerini vurguladığını dile getirir. Bundan dolayı hiçbir şey hakkında son söz söylenemez, hiçbir şey ne doğru ne de yanlış olarak dile getirilir. Birbirine zıt olan iki sav bile aynı şekilde doğrulanabilir. Bu açıdan her yargı ve yargının çelişğinin aynı düzeyde gerekçeler ileri sürebilmesi mümkündür.

Locke (1639 – 1704)

Cevizci (2011) Locke'un insanın, içinde bulunduğu çevreden, doğadan aldığı basit düşüncelerin zihinsel yapı tarafından birleştirilip daha büyük düşünce donanımlarına dönüştüğü görüşünü dile getirdiğini vurgular. Locke'un bu görüşünün, bireyin içinde bulunduğu çevrede deneyimler yaşayarak elde ettiği yeni bilgiler ile eski bilgiler bir araya gelerek zihin dünyasında yeni bilişsel şemaların oluştuğu yapılandırmacı görüşle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Socrates'in bilgilerin doğuştan zihinde yer aldığı ve Sokratik yöntemlerle saklı olan bu bilgilerin açığa çıkarılmasına çalışılması gerektiği düşüncesinin aksine Locke'un zihnin doğuştan boş bir levha şeklinde olduğu (tabula rasa), bilgilerin bireylerin deneyimleriyle ancak elde edildiği, bu açıdan Socrates'in aksine bilgiler doğuştan değil de sonradan elde edilmektedir. Bu açıdan Socrates'in düşüncelerine göre bilgi doğuştan, Locke'a göre ise sonradan yaşantı yoluyla elde edilir (Arslan, 2010).

Bolay (2010)'a göre Locke bilgi ve düşüncelerin kaynağının deneyler olduğuna, zihnin doğuştan boş bir levha gibi kabul edildiğine, bundan dolayı bilginin sonradan bireysel deneyimler yoluyla elde edildiğine vurgu yapar. Gökberk (1990)'e göre Locke, bireyin özgür olması, eğitimde gerçek yaşam noktasında yararlı ve doğal olanın tercih edilmesi fikrini savunduğunu dile getirir. Bu açıdan, yapılandırmacı kuramda önemli görölen yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin, bireyin öğrenme sürecindeki konumu ile ilgili düşünceler açısından Locke'un düşünceleri arasında bir tutarlılığın olduğu görölmektedir. Yıldız (2011)'a göre Locke, öğretim sürecinde öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerine imkân verilmesini, bireysel özelliklerin dikkate alınmasını ve bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrenin dikkate alınmasına vurgu yapar. Bu açıdan, sosyal çevrenin öğrenmede etkisi, bireysel deneyimler, öğrenci özgürlüğü, bilginin yaşam noktasındaki işlevselliği, bilginin elde edilme süreci, öğrencinin aktif katılımı, bireysel özelliklerin

dikkate alınması gibi noktalarda Locke'un yapılandırmacı yaklaşıma temel oluşturabilecek görüşler ileri sürdüğü söylenebilir.

Vico (1668 - 1744)

Vico, 1710'da "Bir şeyi bilen onu açıklayabilendir" ifadesini kullanarak bilginin bireyin zihinsel yapısına dayalı olarak ortaya konabileceğini ifade eder. Ona göre, eğer bir kişi bir şeyi açıklayabiliyorsa onu biliyordur. (Kayaoğlu, 2015). Buna göre Vico öğrenmenin ancak eyleme, uygulamaya dönüştürülmesiyle sağlanabileceğini dile getirir. Bu noktada öğrenmenin ölçütü olarak teorik kazanımların pratiğe geçirilmesiyle gerçekleşebileceği dile getirilmektedir. Bu yaklaşımın yapılandırmacı anlayışta da önemli görüldüğü, elde edilen kazanımların uygulamaya dönüştürülmesi, bilginin doğrudan yaşantılar edinilerek elde edilmesi önemsenir (Piaget, 1973). Diğer yandan Vico'ya göre insan ancak kendi oluşturduğu ve içinde yaşadığı dünyanın bilgisine sahip olabilir. Bu noktada var olan nesnel gerçeklik değil de bu nesnel gerçekliğin bize nasıl görüldüğü ya da bizim dış gerçekliği nasıl algıladığımızı (Banet ve Ayuso, 2000) dile getiren yapılandırmacı yaklaşımın Vico'nun düşüncelerini referans aldığı görülmektedir.

Berkeley (1685 - 1753)

İlgürel (2013)'e göre, Berkeley (1685 - 1753) algıların dışında bir dış dünyanın olmadığını, gerçekliğin zihinsel kökenli olduğunu vurguladığını belirtir. Öktem (2003: s.143)'e göre Berkeley için "var olmak, algılanmış olmaktır". Berkeley, zihnimizin her türlü duygu ve düşüncelerimizin, hayallerimizin temelini oluşturur. Ona göre, nesnel ve uzamsal yapının mutlak varlığı kabul edilemez. Doğada var olan madde, ağaç, dağ, ırmak gibi düşünmeyen şeylerin, kendilerini düşünen bir zihin olmaksızın mutlak olarak var olmaları mümkün değildir. Ona göre, şeylerin varlığı algılanmalarına bağlıdır. Bu yönüyle öznenen bağımsız bir gerçekliği reddeden ve bilginin bilen özne tarafından aktif bir biçimde inşa edildiğini, üretildiğini vurgulayan Glaserfeld (1995)'in ileri sürdüğü radikal yapılandırmacılık anlayışının Berkeley'in ileri sürdüğü öznel idealizm düşüncesiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Rousseau (1712-1778)

Rousseau (1990) yaratıcının elinden çıkan her şeyin mükemmel olduğunu, ancak bu doğal hal ve dengenin insan tarafından bozulduğunu, bundan dolayı çocuğun toplumun etkilerinden arındırılarak kendi özüne uygun yetiştirilmesine imkân sunulması gerektiğini dile getirir. Çocuğu kurallarla sınırlandırmamalı, doğal gelişimine uygun yardım yapılmalıdır. Bu noktada insanın özgürlüğü; istediği her şeyi yapabilmesinde değil, istemediği hiçbir şeyi yapmak zorunda kalmaması olarak görülmesi gerekir. Bireysel özellikler, ilgi ve beceriler dikkate alınmalıdır. Rousseau (1961)'ya göre çocuklara bir şeyler öğretmekten öte bilme isteklerini geliştirme yoluna gidilmeli, bilmeyi sevmeleri sağlanmalıdır. Öğretim sürecinde teorik bilgilerden öte uygulamalara dayalı eğitim verilmelidir. Ezber bilgi yerine öğrencinin yaşamın farklı boyutlarında hayatını sürdürebilmesine yarayacak bilgi beceri kazanımına imkân sunulmalıdır. Eğitim felsefesinin temelinde özgürlüğü gören ve doğacı eğitim anlayışını ileri süren Rousseau (1712-1778), Ülken (1967)'e göre duyguculuğu akılcılığa; bireyciliği toplumculuğa; özgürlüğü baskıcılığa tercih etmiştir. Bu noktada Rousseau'nun dış disiplinden öte iç disiplin; dış pekiştireçten ziyade iç pekiştireç; teorik bilgiden öte pratik bilgi; ezber bilgiden öte gerçek yaşamda ihtiyaç duyulan kazanımları; öğretme yerine öğrenmeyi önemli gördüğü sonucuna ulaşılabilir. Bu açıdan Rousseau'nun yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerine en fazla vurgu yapan düşünürlerden biri olduğu, bundan dolayı ilerlemecilik eğitim felsefesi ve yapılandırmacılığın temelini oluşturmada en önemli argümanları ileri süren fikir insanlarından biri olduğu söylenebilir.

Kant (1724-1804)

Kant, bilginin bireyin zihinsel yapısına göre oluşturduğu düşüncesini geliştirerek bilgiyi almada insanın pasif bilgi alıcısı konumunda olmadığını, aksine aktif bir konumda bulunduğunu vurgular (Duman, 2008). Kant nesnel varlık alanını nomen; dış dünyaya ait nesnel varlıkların bize görünüşünü ise fenomen olarak ifade

eder (Kant, 1995). Cevizci (2011)'ye göre, insanların algısının, zihnin dışındaki nesnelere değil de sadece fenomenleri, zihinlerdeki fikirleri bilebileceklerini, bundan dolayı bilişsel yapıda var olan bilgilerin dışında herhangi bir konuyla ilgili ileri sürülen önermelerin pek bir anlamı olamayacağını vurgular. Bu açıdan, numenin gerçekliğiyle bilinemeyecek olması bilginin değişebilirliğini, bilişsel yeterliliğin ancak fenomen düzeyinde bilgileri elde edebileceği sonucuna ulaşılabilir. Kant (1992)'a göre insan fitratında kötülük yoktur. İyiliklerin kaynağı olan eğitimle bireylerin ilgi ve yeteneklerini geliştirebilecek ortamlar oluşturulmalıdır.

Mevlana (1207 – 1273)

Benazus (2010), Mevlana'ya göre; dinleme, okuma, yazma gibi farklı öğrenme yollarıyla elde edilen dışsal bilgilerin sahip olunan fikirlerle ve sezgilerle kaynaştırılarak birleştirilmeli ve zenginleştirilerek güçlendirilmelidir. Ona göre bilgi, işlevsel oldukça değerli ve anlamlıdır. Bilme sürecinde dışsal bilgi kaynaklarında yer alan bilgilerden öte o bilgilerin öğrenen tarafından nasıl algılandığı esastır. Bu açıdan Mevlana'ya göre bilgi elde etmede asıl faktörün, dinleyenin algı ve bilgi kapasitesi olduğu ve bilginin anlam oluşturma süreci olarak görüldüğü sonucuna ulaşılabilir. Özer (2009), Mevlana'nın "Ne kadar bilirsen bil ve ne kadar anlatırsan anlat, senin bildiğin karşındakinin seni anladığı kadardır." sözüyle iletişim sürecinde kaynaktan ziyade alıcının algısının önemine vurgu yapıldığını, mesajların sunulmasından öte algılanmasının önemli görüldüğünü vurgular. Mevlana'nın şu ifadesi de bilginin algılayana göre şekilleneceğini, gerçekliğin algılayana göre farklı anlamlar içerebileceğini vurgulamaya yöneliktir. "Uğraşma boşuna, seni ancak gördükleri ve duydukları kadar anlayacaklar. Kimse, bir sen daha olamayacak bu dünyada. Kimse tam anlamıyla sende seni bulamayacak. Gücün yetmeyecek herhangi bir icat edilmiş dilde kendini tam anlamıyla anlatmaya, gördükleri ancak kendi anladıkları kadar olacak" (Bayramoğlu, 2012). Bu noktada Mevlana ile Glasersfeld'in bilgi anlayışı arasında bir benzerliğin olduğu, her ikisinin de bilginin ve gerçekliğin nesnel bir değerinin olamayacağı, bilginin bireyin bilişsel dünyasında üretildiği bilgilerine vurgu yapmakta oldukları söylenebilir.

Dewey (1859 - 1952)

Dewey (1996)'e göre öğretim süreci ezbercilikten uzak ve öğrencinin aktif katılımıyla sürdürülmelidir. Ele alınacak içerik gerçek yaşamda bireylerin problem çözmelerine imkân verebilecek nitelikte işlevsel olmalıdır. Verilecek bilgi ile hayatın muhtevası uyşmalıdır. Öğrenci hem zihinsel alanda hem de pratik uygulamalar alanında etkin olmalıdır. Öğrenme sürecinde bireysel deneyimler, yaşantılar esas alınmalıdır, çünkü insan bilinci kişinin kendi bireysel deneyimlerinin ürünüdür. Gerçeğin özünü değişimde gören Dewey değişimde yararlı olup olmamayı (pragmatist) esas almıştır. Benzer bir düşünce yapılandırmacı yaklaşımda önemli görülmektedir. Yapılandırmacı kurama göre öğretim süreci var olan problemlere ilişkin çözümün öğrenciyle birlikte araştırıldığı ve teorik bilgilerin pratiğe dönüştürüldüğü yapılar olarak düzenlenmelidir (Şimşek, 2004).

Yapılandırmacı kuramda elde edilmesi planlanan kazanımların gerçek yaşamda ihtiyacı karşılayabilen problemlerin çözümünde işlevsel olan bir niteliğe sahip olmalıdır. Ancak yaşamda işlevsel olan bilgi ve becerilerin öğretime yer verilerek bu noktada pragmatik bir bakış esas alınmalıdır (Piaget, 1973). Eğitimin işlevi bireylerin yaparak yaşayarak değişen dış dünyaya uyumlarını kolaylaştırmaktır. Bir bilginin değeri, onun günlük yaşamımızda ne kadar yararlı, işlevsel olduğuyla sınırlıdır, bundan dolayı mutlak bilgi söz konusu değildir. Bilginin doğru ya da yanlış olmasından öte yararlı olup olmaması dikkate alınır. Dewey'e göre okul sosyal yapıdan ayrı düşünülemez, okul toplumsal yaşamın kendisi olarak görülmelidir (Bender, 2005).

Kilpatrick (1871 – 1965)

Kilpatrick (1987)'e göre bilgi, bireyin içinde bulunduğu bağlamdan, çevreden pasif bir şekilde elde edilmez, etkin bir katılımı birey tarafından yapılandırılır. Bilgi elde etme süreci, bilincin dışında önceden var olan bağımsız bir dünyayı keşfetmek değil, içinde yaşanan dünyaya uyum sağlama sürecidir. Bilginin içinde bulunduğu çevreden bağımsız olamayacağı, zenginleştirilmiş ortamın nitelikli öğrenmeler için

gerekli olduğu düşüncesi aynı zamanda yapılandırmacı kuramda da önemli görülmektedir. Vygotsky (1978)'ye göre toplumsal yapı içinde gözlenen etkileşim düzeyi ile zihinsel gelişim ve öğrenme düzeyi arasında pozitif ilişki vardır. Aynı şekilde yapılandırmacılık, öğrenme sürecinde öğrencinin

Kilpatrick (1987) öğretim sürecinde yeni yönelimlere ihtiyaç duyulduğunu, öğrenci merkezli uygulamalara dayalı öğretim faaliyetlerine yer verilmesi gerektiğini dile getirir. Kilpatrick, araştırma-inceleme, keşfetme etkinlikleriyle bireylerin aktif katılımında bulunabileceklerini, yeni ve özgün ürünlerin elde edilmesine imkân veren proje yöntemiyle kendi dünyalarını daha derinden anlamalarına fırsat verilmesini önemli görür. Kilpatrick, proje yönteminin çocuğun ruhsal, eğitsel ve sosyal açıdan çok zengin bir öğrenme ortamı sunabilecek bir yapıda olduğunu belirtir (Oğuzkan, 1985). Yapılandırmacı kurama göre; öğrencinin öğretim sürecinin merkezine alınması, aktif katılımında bulunması, doğrudan doğruya araştırma, bulma, keşfetme sürecinde yer alması ve yeni, özgün ürünler ortaya koyma koşullarına sahip olması dikkate alınır (Nanjappa ve Grant (2003).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde yapılandırmacı kuramın ontolojik ve epistemolojik kökeni itibarıyla ele alınan düşünür ve bu düşünürlere ait fikirler yapılandırmacı kuramın dayandığı felsefi temeller, önemli gördüğü ilkeler, hedeflenen ortak beceriler dikkate alınarak irdelenmiştir. Bu bağlamda yapılandırmacılığın önemli gördüğü ve öğretim sürecinin planlanmasında; öğrenciye görelilik, bilinenden bilinmeyene, hayatilik, yakından uzağa, somuttan soyuta, açıklık (ayanilik), ekonomiklik, yaparak yaşayarak öğrenme ve bütünlük ilkeleri (Beydoğan, 2008) göz önünde bulundurulmuştur. Diğer yandan üst düzey düşünme becerileri, üst düzey zihinsel beceriler ve Milli Eğitim tarafından temel beceriler olarak kabul edilen (MEB, 2005) beceriler dikkate alınarak tarihsel süreçte yapılandırmacılığın dayandığı ontolojik ve epistemolojik kökenleri göz önünde bulundurularak tartışılmıştır.

Yapılandırmacı kuramın ontolojik temellerinin dayandığı görüşler;

Protagoras, varlığın aslı değil de bizim tarafımızdan algılanışı (fenomenlerin) dışında bağımsız bir varlığın "(nomen)" olmadığını; var olan her şeyin görünüşlerden ibaret olduğunu vurgular (Cevzici, 2011). Sokrates'ten bilgiler insan zihninde saklıdır, öğrenmeden öte hatırlama etkinliklerine gidilmelidir. Zihinde saklı olan bilgi bireye göre farklılık gösterir. Septik filozoflardan Pyrrhon'un duyu verilerinin, varlıkları bize oldukları gibi değil göründükleri gibi algılandığını bundan dolayı hiçbir şey hakkında yargıya varılamayacağını (Cevzici, 2011) vurgulaması Protagoras, Sokrates ve Pyrrhon'un görüşlerinin yapılandırmacı kuramla uyumluluk içinde olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı kuramcılardan Glasersfeld (1992) öznenin sadece duyum verilerine sahip olduğunu, duyumların ise nesnel dünyasını işaret ettiğinin asla bilinemeyeceğini dile getirir.

Cevzici (2011)'ye göre, Locke çevreden alınan basit düşüncelerin zihinsel yapı tarafından birleştirilip daha büyük düşünce donanımlarına dönüştüğü görüşünü önemli görür. Benzer şekilde Vico'nun bilginin bireyin zihinsel yapısına dayalı olarak ortaya konabileceğini görüşünü ileri sürmesi söz konusu bu düşünürlerin görüşleri yapılandırmacı yaklaşımın önemli gördüğü bilginin dış dünyaya ait ontolojik gerçekliğin farklı düzeyde önbilgilere, hazırbulunuşluğa sahip olan bireyler tarafından ancak öznel değerlere göre algılanabileceğini vurgulaması düşüncesiyle uyumluluk göstermektedir.

Berkeley, algıların dışında bir dış dünyanın olmadığını, gerçekliğin zihinsel kökenli olduğunu vurgular. (İlgürel, 2013). Aynı şekilde Kant nesnel varlık alanını numen; dış dünyaya ait nesnel varlıkların bize görünüşünü ise fenomen olarak ifade eder (Kant, 1995). Benzer şekilde Kilpatrick (1987) bağımsız bir dünyayı keşfetmekten öte içinde yaşanılan dünyaya uyum sağlama sürecinin önemli görülmesi gerektiğini dile getirir. Bu durum bize yapılandırmacılığa ait; bireysellik ilkesi, öğrenmede nitelikli çevre şartlarının oluşturulması ve ön bilgililerin (bilinenden bilinmeyene ilkesi) dikkate alınması ilkelerinin tarihsel süreçte farklı düşünürler tarafından benzer şekilde dile getirildiğini göstermektedir. Buna göre varlığa ilişkin ontolojik gerçekliğin olamayacağına yönelik yukarıda belirtilen düşüncelerin yapılandırmacı yaklaşımla paralellik arz ettiği görülmektedir.

Yapılandırmacı kuramın epistemolojik temellerinin dayandığı görüşler;

Protagoras, bilgilerin duyulardan geldiğini, duyumun ise insana göre farklılık gösterdiğini, bu açıdan insanın her şeyin ölçüsü olduğunu vurgular (Arslan, 2010). Sokrates ise insan zihinde saklı olan bilgilerin Sokratik yöntemle açığa çıkabileceğini, bu süreçte karşılıklı diyalogla aktif katılım yoluyla etkileşimin gerekli olduğunu, bilginin hazır verilmesi, aktarılması yerine uygun ipuçlarıyla buldurulması önemli görülmektedir (Demirel, 2009). Bu bilgiler bize yapılandırmacı yaklaşımın önemli gördüğü bilginin öznel bir yapıda olduğu, öğrenci merkezli uygulamalarla öğrencinin aktif katılımına yer verilmesi, bilginin sunumundan öte bulma ve keşfetme yoluyla öğrenme sürecine gidilmesi, bilginin birey tarafından içselleştirilmesi, teoriden ziyade pratik uygulamalara giderek, yaparak yaşayarak öğretimin sürdürülmesi (Brooks & Brooks, 1993) ilkelerinin tarihsel süreçte söz konusu düşünürler tarafından benzer şekilde ifade edildiklerini göstermektedir.

Aristoteles'in düşüncelerin içeriklerini duysal dünyadan elde ettiklerini vurgulaması (Cevizci, 2011) bilginin hammaddesini oluşturan duyu verilerinin, akıl tarafından şekillendirildiği, deneyimler yoluyla elde edilen bilgilerin zihin tarafından yeni bilgi kategorileri ve şemalar şeklini aldığı epistemolojik düşüncesinin yapılandırmacı anlayışla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Locke'un içinde bulunan çevreden alınan uyarıcıların zihinsel yapı tarafından birleştirilip daha büyük düşünce donanımlarına dönüştüğü (Cevizci, 2011) görüşü bireyin deneyimler yaşayarak elde ettiği yeni bilgiler ile eski bilgiler bir araya gelerek zihin dünyasında yeni bilişsel şemaların oluştuğu yapılandırmacı görüşle uyumluluk gösterdiği görülmektedir. Bu noktada Sokrates'in düşüncelerine göre bilginin doğuştan geldiği, Locke'a göre ise sonradan deneyimler yaşayarak elde edildiği farkının göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Arslan, 2010). Diğer yandan Locke, bireyin özgürlüğünü önemsemesi, gerçek yaşam koşullarında işlevsel olan kazanımların, yararlı ve doğal olanın tercih edilmesini önemli görmesinin (Gökberk, 1990) yapılandırmacı kuramın; aktiflik, yaşamam yakınlık, uygulamaya dönüklük, zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının sağlanması (Brooks & Brooks, 1993) ilkeleriyle paralellik gösterdiği görülmektedir.

Berkeley'in gerçekliğin zihinsel kökenli olduğunu belirtmesi, şeylerin varlığının algılanmalarına bağlı olduğunu ifade etmesi (İlgürel, 2013) öznel algılardan bağımsız bir gerçekliği kabul etmeyen ve bilginin bilen özne tarafından aktif bir biçimde inşa edildiğini, üretildiğini vurgulayan (Glaserfeld, 1995) yapılandırmacı kuramla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Rousseau (1990)'nun çocuğun kendi özüne uygun yetiştirilmesine imkân sunulması, ilgi ve becerilerinin dikkate alınması görüşlerinin onlara bir şeyler öğretmekten ziyade bilme isteklerini geliştirme yoluna gidilmesini önemli görmesi, aynı şekilde, teorik bilgilerden öte uygulamalara dayalı eğitim verilmesi düşüncelerinin yapılandırmacı kuramın önemli gördüğü ilkelerle uyumluluk gösterdiği söylenebilir. Bu açıdan Yapılandırmacılıkta önemli görülen; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin, ilgilerinin dikkate alınması, doğrudan doğruya öğrenme yaşantılarına imkân verilmesi, öğrenci merkezli aktif uygulamalara yer verilmesi ilkelerinin (Glaserfeld, 1992) Rousseau'nun ileri sürdüğü görüşlerle paralellik gösterdiği söylenebilir.

Kant, insanın bilgiyi elde etme sürecinde aktif bir konumda bulunduğunu vurgular (Duman, 2008). Buna göre bu düşüncenin yapılandırmacı kuramın öğrenci merkeziliği, aktif katılım ilkelerinin önemsendiği söylenebilir. Aynı şekilde Mevlana'nın dış dünyaya ilişkin elde edilen bilgilerin sahip olunan önbilgilerle birleştirilmesi ve zenginleştirilerek güçlendirilmesi gerektiğini vurgulaması, bilgi elde etmede asıl faktörün dinleyenin algı ve bilgi kapasitesi olduğunu ve bilginin anlam oluşturma süreci olarak görülmesi, bilginin işlevsel oldukça değerli ve anlamlı olacağını vurgulaması (Benazus (2010) noktasındaki görüşlerinin yapılandırmacı kuramın ilkeleriyle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu noktada yapılandırmacılıkta önemli görülen; önbilgilerin dikkate alınması, yeni ve eski bilgilerin yeni zihin yapılarına imkân verdiği, bilginin öznel olduğu, bilginin problem çözmede işlevsel olması ve kazanımların hayata yönelik olması ilkelerinin (Piaget, 1973) Mevlana'nın düşünceleriyle uyumluluk gösterdiği görülmektedir. Dewey (1996) öğretim sürecinin ezbercilikten öte öğrencinin etkin katılımıyla sürdürülmesi, bu açıdan problem çözmede fayda sağlayan kazanımların elde edilmesine imkân verebilecek nitelikte işlevsel olmasını önemli görülür. Bu açıdan öğrencinin iş ilkesine uygun olarak öğretim sürecinde etkin olarak yer alması, yarar sağlayan bilgilerin önemli görülmesi yapılandırmacı yaklaşımla uyumluluk göstermektedir. Yapılandırmacı kurama göre öğretim süreci var olan problemlere ilişkin çözümün öğrenciyle birlikte araştırıldığı ve teorik bilgilerin pratiğe dönüştürüldüğü yapılar olarak düzenlenmelidir (Şimşek, 2004).

Bu çalışmada yapılandırmacı yaklaşımda önemli görülen; öğrencinin aktif olması, gerçek yaşam sorunlarının ele alınması, teoriden öte pratiğe önem verilmesi, çevresel koşulların düzenlenmesi, bireysel farklılıkların göz ardı edilmemesi (Dewey, 1996) gibi temel ilkelerin tarihi süreç içinde nasıl algılandığına yer verilerek belirtilen boyutlarda daha sağlıklı kararların alınmasına fırsat verebileceği öngörülmektedir. Bu araştırmanın verilerinden; uzak, genel ve özel hedefleri belirleme, programlarının oluşturulması sürecinde daha sağlıklı öngörülerde bulunma, nitelikli öğretim süreçlerinin oluşumuna katkı sağlama noktasında yararlanma yoluna gidilebilir. Ayrıca bu araştırma verileri öğretim sürecinde; kazanımların, içinde bulunulan topluma, bireye uygunluğunun belirlenmesinde daha isabetli kararların verilmesinde; doğa, toplum, birey ve konu alanı boyutlarının hangi yönlerine ağırlık verileceğinin belirlenmesinde dikkate alınabilir.

Bilgi, gerçek, doğru ile birlikte bilginin nasıl elde edildiği, zihnin fonksiyonu, dil, sosyal çevre ve dilin öğrenmedeki fonksiyonu ile ilgili daha kapsamlı düşüncelerin ortaya çıkarılmasına gidilebilir. Diğer yandan Türk Eğitim Sistemi'nce esas alınan yapılandırmacı yaklaşım ve ilerlemeci eğitim felsefesi ile ilgili tarihi süreç içinde ileri sürülen farklı düşünceleri dikkate alarak geniş bakış açılarıyla öğretim sürecinin tüm öğeleri ele alınarak değerlendirilebilir. Felsefi temele inilerek eğitim felsefesinin mevcut öğretim etkinliklerinin dayandığı teorik temelleri irdeleme yoluna gidilebilir. Eğitim sistemlerinin esas aldıkları ve en iyi yaklaşım olarak kabul ettikleri öğretim kuramlarının ve eğitim felsefelerini sorgulama yoluna gidilebilir.

Öğretim kuramı ve eğitim felsefesinin kökenine ilişkin görüşlerin açığa çıkarılmasıyla, insanın nasıl değerlendirileceği, eğitimin ne olduğu, eğitimin hangi amaçları esas alması gerektiği, kimin niçin ve nasıl eğitilmesi gerektiği, eğitim sürecinde nitelikli kazanımların, içeriğin, öğretim sürecinin, değerlendirme etkinliklerinin ne olacağı? gibi boyutlarda etkili ve verimli kararların alınması ve öğretim sürecinin yapılandırılması yoluna gidilebilir. Yapılandırmacı yaklaşımın dayandığı felsefi kökeni irdeleyerek; bilgi, bilim, varlık, ahlak, sanat, siyaset ve din gibi konu alanlarına ilişkin yaklaşımların daha da belirginleştirilmesine gidilebilir. Yapılandırmacı yaklaşımın felsefi boyutta kuramsal temelini dayandırarak, davranışçılık, modernizm, pozitivizm ve bunların uzantısı olan çeşitli kuram ve paradigmatlara karşı daha güçlü argümanlar geliştirilebilir.

Kaynakça

- Akkaş, Ö, S., (2003). Giambattista Vico'nun ' Yeni Bilim' Adlı Eserinin Felsefe Tarihindeki Yeri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkocaoğlu, N. (2009). Meb İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğunun İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, M., (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri, 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan, A., (2010). Felsefeye Giriş, Ankara: Adres Yayınları.
- Aydın, H., (2006). Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi. Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, 1(1). S. 27-48.
- Aydın, H., (2006). Öğrenme-Öğretme Sürecine Yeni Yaklaşımlar. Öğrenme Öğretme Sürecinde Planlama ve Uygulama. Ankara: Naturel Yayınları
- Aydın, H., (2011). Postmodernizmin Eğitimdeki İzdüşümü: Yapılandırmacılık. Eğitim Bilim Toplum, Cilt 4, Sayı 16.
- Bayramoğlu, Ç., (2012). Anlamlı Sözcükler–Mevlan (Https://Cetinbayramoglunesir.Wordpress.Com Adresinde 15 Ocak 2015 Tarihinde Ulaşılmıştır).
- Banet, E & Enrique, A., (2000). Teaching Genetics at Secondary School: A Strategy For Teaching About The Location Of Inheritance Information. Science Education, 84, pp. 313-351.
- Benazus, H., (2010). Mevlana Felsefesi. Www.Clouds.Com.Tr/Web/Uploads/Dosya/223.Doc adresinden 12 Ocak 2015 Tarihinde Ulaşılmıştır.
- Bender, M, T., (2005). John Dewey'in Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6 (1), S.13-19.
- Berkeley, G., (1996). İnsan Bilgisinin İlkeleri Üzerine, (Çev.: Halil Turan), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları,
- Beydoğan, H, ö., (2008). Öğrenme Etkinliklerinin Planlanması. (Gürbüz Ocak. Ed). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları
- Bolay, S.H. (2010). Felsefeye Giriş (3. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Brooks, ve Brooks. G, M., (1993). In Search For Understanding The Case For Constructivist Classroom. Virginia: ASCD. Alexandria (s.96 – 97).
- Brooks, J. G., & Brooks, M, G. (1999). The Courage To Be Constructivist. Educational Leadership, November, S.18-24
- Cevizci A., (2011), Felsefeye Giriş, Ankara: Nobel Yayın.
- Cevizci, A., (1998), İlkçağ Felsefesi Tarihi, Bursa: Asa Kitabevi.
- Çolak, R., (2012). Literatür Taraması Nasıl Yapılır? [Http://Samsuntabipodasi.Org.Tr/Uploads/Dosyalar_13](http://Samsuntabipodasi.Org.Tr/Uploads/Dosyalar_13) Ocak 2015 Tarihinde Ulaşılmıştır.
- Çüçen A. Kadir, (2001), Bilgi Felsefesi, Bursa: Asa Kitabevi.
- Demirel, Ö. ve Yurdakul, B. (2007). Eğitimde Yeni Yönelimler. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2009). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., (2012). Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrenme Ürünlerine Etkisi. IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Erzurum, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi.
- Dewey, J. (1996). Demokrasi ve Eğitim (Çev. M. S. Otaran). İstanbul: Başarı Yayınları.
- Duman, B. (2008). Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar. (Gürbüz Ocak. Ed). Ankara: Pegem Yayınları, S.322 – 323

- Erdem, A. R., ve Sarpkaya, R., (2011). Postmodernizmin Eğitim Denetimine Uygulanabilirliği. M. A. Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı,4, S.73 – 85.
- Ernest, P.. (1994). Constructing Mathematical Knowledge: Epistemology And Mathematics Education. London: The Falmer Pres.
- Ertürk, S., (1972). Eğitimde “Program” Geliştirme, Ankara: H.Ü. Yayını.
- Erickson, E. (1998). Postmodernizing The Faith: Evangelical Responses To The Challenge Of Postmodernism. Grand Rapids. Baker.
- Fleury, S.C. (1998). Social Studies, Trivial Constructivism And The Politics Of Social Knowledge. Larochelle, N. Bednarz & J. Garrison (Eds.), Constructivism And Education. Cambridge University Press
- Glaserfeld, E. V., (1992). Constructivism Reconstructed: A Reply To Suchting. Science And Education, 1(4), S, 223—54.
- Glaserfeld, E. V., (1995). Radical Constructivism: A Way Of Knowing And Learning. Washington: The Falmer Press
- Glaserfeld, E. V., (1996). Introduction: Aspects Of Constructivism. In C. Fosnot (Ed.), Constructivism: Theory, Perspectives, And Practice, (Pp.3-7). New York: Teachers College Press.
- Glaserfeld, E. V., (2004). Constructivism. Craighead W. E & Nemeroff C. B. (eds). The Concise Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science, p. 219-220, Hoboken, N.J: John Wiley & Sons.
- Gökberk, M., (1990). Felsefe Tarihi, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- İlgürel, M. (2013). Jorge Luis Borgers’in Öykülerinde Zaman ve Uzam. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kant, I. (1992). Kant On Education (Trans. A. Churton). England: Key Texts.
- Kant, İ., (1995). Gelecekteki Her Metafiziğe Prolegomena, çev. Ioanna Kuçuradi Yusuf Örnek, Felsefe Okulu Yayınları, Ankara s. 29.
- Kara, R., (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. http://Docplayer.Biz.Tr/884435_Bilimsel_Arastirma-Yontemleri-Doc-Dr-Recep-Kara.Html 12. Ocak. 2015 Tarihinde Ulaşılmıştır.
- Kayaoğlu, M., (1996). Özne, Bilim ve Marksizmin Gerilimleri, Teori ve Politika Dergisi. Sayı,3
- Kilpatrick, J. (1987). ‘Problem Formulating: Where Do Good Problems Come From?’ İn A. H. Schoenfeld, (Ed.), Cognitive Science And Mathematics Education, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 123–147.
- Koç, G. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı. Eğitim Psikolojisi (Ed, Ayten Ulusoy). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nanjappa, A ve Miçheal., M, G., (2003). Constructing on Constructivism: The Role of Technology, Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, Volume 2, No.1
- Oğuz, A., (2008). Eğitim ve Öğretimle İlgili Temel Kavramlar. (Ed. Bilal Duman), Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara: Maya Yayınları
- Oğuzkan, A. F. (1985). Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç İlke ve Yöntemler). Ankara: Emel Matbaacılık.
- Ornstein, A, C ve Hunkins, F, P., (2014). Eğitim Programı Temeller, İlkeler ve Sorunlar. (Çeviri; Asım Arı). Konya: Eğitim Kitabevi
- Öktem, Ü., (2003). John Locke ve George Berkeley’in Kesin Bilgi Anlayışı”, A.Ü. Dtcf Dergisi, C.43, S.2, S.133 -149, Ankara, A.Ü.Mtb.
- Özer, N., (2009). Algılama ve Pazarlama Uygulamaları. Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi, (E-Dergi), Yıl:5 Sayı:1. <http://Www.Paradoks.Org>

- Philips, D.C. & Soltis, J.F. (2004). Öğrenme: Perspektifler. (Çev. S. Durmuş). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Piaget, J. (1973). Memory And Intelligence. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1977). The Grasp Of Consciousness: Action And Concept In The Young Child. London: Routledge And Kegan Paul Ltd.
- Platon., (1993). Diyaloglar 2, Theaitetos, İstanbul: Remzi Kitabevi,
- Rorty, R. (1982).Consequences Of Pragmatism. Minneapolis: University Of Minnesota Press.
- Rousseau, J.J., (1961). Emil, (Çeviren: H. Ziya Ülken ve A. R. Ülgener, S. Güney). İstanbul
- Rousseau, J.J., (1990). İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı (Çev. Rasih Nuri İleri), İstanbul: Say Yayınları
- Şimşek, N., (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 3 (5), S.115-139.
- Sönmez, V. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşpınar, M., (2010). Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara: Data Yayıncılık
- Topdemir, H, G., (2000). Aristoteles'in Bilim Anlayışı. Felsefe Dünyası, Sayı:32
- Tyler, R. W. (1950). Basic Principles Of Curriculum And Instruction. Chicago, Illinois: The University Of Chicago Press.
- Ülken, H. Z. (1967). Eğitim Felsefesi. Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Vico, G., (1990). "On The Study Methods Of Our Time," Trans. Elio Gianturco. Ithaca: Cornell Up.
- Vygotsky, L. S. (1962). Thought And Language. Cambridge Ma: Mit Press.
- Vygotsky, L. (1994). The Development Of Thinking And Concept Formation In Adolescence. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), The Vygotsky reader (p.175-184). Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L. S (1978). Mind In Society: The Development Of Higher Psychological Processes Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1994). Imagination and Creativity of the Adolescent. In R. Van Der Veer, & J. Valsiner (Eds.), The Vygotsky Reader. Hoboken NJ: Blackwell
- Yıldız, Ş., (2011). Felsefeye Giriş. Düşünürler ve Filozoflar. İstanbul: Cinius Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

This study aims to examine the philosophical origin of the constructivist approach through careful consideration of the ontological and epistemological factors contained within it. Space is allocated within the study to a discussion of opinions and viewpoints that express harmony with the guiding principles of constructivism that have been advocated within the course of the history of thought and with regard to the context of the constructivist approach that constitutes a principal theory of contemporary education. In the history of philosophy, thoughts pertaining to the nature of knowledge, viewpoints regarding what constitutes existence, the definitions of reality, perception, how learning and teaching emerge place, and individual differences have all been discussed and debated from the perspective of language and culture. This has led to an examination of the philosophical thoughts that encompass ideas that are in keeping with the basic values of constructivist thought that emerged as a new theory (of education) presenting alternative ideas to the behaviorist theory of education and positivism that took as its main points of reference experimentation and modernism, concepts that were been rendered important by the enlightenment period.

In this study, there is an attempt to examine the philosophical basis of the constructivist approach within the context of fundamental logic and principles. The study aims to provide an opportunity to present the foundations of the constructivist approach that emanated from the history of philosophy and science and that rests is based on opinions relating to knowledge, learning, how learning takes place, experiences within the knowledge avquisition process, and the roles of perception(s) and the intellect (within these processes). Furthermore, this reseach aims, through an arrival at a (better) understanding of the philosophical foundations upon which the education theories that form the basis of learning theories are based, to present opportunities for the making of more precise decisions regarding the identification of learning targets and the suitability of attainment objectives from both a societal and individual perspective.

Method

This study was assumed the form of a literature review. After a review of preliminary sources and then a more detailed review of existing sources, an extensive literature review was carried out in accordance with pre-defined subject headings In the study, it may be observed that throughout the historical process (of the development of thought) opinions were expressed by philosophers that were found to be in accordance with the fundamental logic of the constuctivist approach. Within the process of this research, there was an attempt, by drawing on primary and secondary sources to obtain data by way of via a discussion-based method. According to Kaya (2014), primary sources are taken to be empirical studies or original research studies or writings. Empirical studies, scientific monographs, research reports and theses are also considered as belonging to this categories. Secondary sources are regarded as articles that summarize an original research study and articles featured in encyclopaedias or journals. According to Çolak (2012), a literature review may be described as a collection of data (obtained) through examinbation of sources and documents pertaining to the topic under research.

Findings

Glaserfeld (1996) emphasized ,with regard to the epistemological foundation of the constructivist theory, that knowledge and reality were not to be considered an objective value; in this regard there was no definite or single way to know what constituted reality with regard to existence. The constructivist approach adopts an understanding that considers the construction of knowledge to be the result of the individual interpretation of knowledge and reciprocal reflections and criticisms as opposed to positivist thought that places objectivity at the forefront (of the learning process) (Vygotsky, 1994; Von Glasersfeld, 1995). Çüçen (2001), Sophists expressed the view that for all individuals there existed no unchanging, fixed reality, rather that knowledge and reality rested based on individual perceptions and that knowledge was society-based, cultural and relative; they held opinions with regard to the

source of knowledge and the value of accuracy. Socrates felt it necessary for the individual to experience a process of active participation in the form of a question and answer process in which the importance was emphasized of the opening up of an internal dialogue between opposing sources of knowledge contained deep within the structures the mind. From this perspective, on the issue of what constitutes knowledge and how it may be acquired, it may be observed that Socrates' thoughts corresponded (to a great degree) with constructivist theory. This is due to the fact that constructivist theory is based on the fact that knowledge is based on subjective perceptions and that the active participation of the individual in the learning process is seen as more important than the presentation of knowledge in a form ready for learning. (Brooks & Brooks, 1993).

According to Cevizci (2011), skeptical philosophers emphasized that the process of becoming conscious of knowledge was enabled by the subject himself. Pyrrhon, one of the skeptical philosophers who questioned the nature of reality, emphasized that data emanating from our senses, may only be understood not in terms of existing phenomena or objects in the external world, but rather on how they appear to us. Berkeley (1685-1753), expressed the view that there existed no external world outside our perceptions, and that reality was in fact based on the mind (or cognitive in nature). According to Öktem (2003: s.143), for Berkeley, "to exist is to be perceived". From Berkeley's perspective all of our emotions, thoughts and dreams form the basis of our reality. In this regard, objects and spatial dimensions cannot be accepted as an absolute reality. According to Rousseau (1961), there should be an attempt to develop ways of fostering a desire for learning among children, rather than merely teaching them subject matter, and to ensure that they loved (arriving at and acquiring) knowledge. Within the teaching process, education should be provided that was based more on application rather than theoretical knowledge. Rather than mere memorization, opportunities should be provided for the acquisition of knowledge and skills that would be of sustainable benefit throughout their lives in various ways.

Discussion

In this stage of the study, the constructivist theory is examined taking into consideration those philosophers that are most closely connected to the ontological and epistemological origins of the constructivist theory, the ideas of these thinkers that form the philosophical foundations on which the constructivist theory are based, and the principles that the theory regards as important and the common skills that (it aims to foster). The conceptualizations with regard to constructivist theory put forward within the broader setting of the ideas expressed throughout the historical process are discussed within the context of the collective of opinions based on the ontological foundations of the constructivist theory and the opinions based on its epistemological foundations. In this regard, the principles that are regarded as important within the constructivist philosophy and in the planning of the educational process (in lines with its tenets) namely: relativity for the student, moving from the known to the unknown, significance, moving from the close to the distant, from the concrete to the abstract, clarity (self-evidence), economy, learning through doing and living (experience) and coherence are all taken into consideration (Beydoğan, 2008). Furthermore, high-level thinking skills, high level mental skills and those basic skills accepted by the Ministry of Education (as benchmarks for curriculum design) are also discussed taking into consideration of the ontological and epistemological origins upon which constructivism is based and the wider historical process (that it is to be considered a part of).

The highlighting of viewpoints and opinions regarding the origins of teaching theory and educational philosophy may lead to more effective and productive decision-making and a reshaping of the teaching process with regard to issues such as how the individual is to be evaluated, what constitutes education, which aims are to form the basis of education, what and to whom should be educated and how should it be delivered, what should be quality attainment objectives, content and which evaluation activities should form part of the learning process. By examining the philosophical origin on which the constructivist approach is based may lead to a greater clarity with regard to (philosophical) approaches in wider areas such as (the nature of) knowledge, science and existence, morals, art, politics and religion. By focusing on the theoretical basis of the constructivist approach from a philosophical perspective, more forceful arguments may be developed in opposition to behaviorism, positivism, modernism and many other theories and paradigms that emanate from these schools of thought.