

Siyaset Bilimi Eğitiminde Paradigma Değişimi¹

Paradigma Change In Political Science Education

Mustafa KANDIRMAZ²

Öz

Öğrenci popülasyonunun son yirmi yılda önemli ölçüde değişmiş olması sınıfların daha kalabalık olmasına yol açmış, bu durum da öğrenci özellikleri bazında daha geniş bir yetenek ve deneyim yelpazesi içermesine öncülük etmiştir ancak siyaset biliminde, öğretim tarzı bu değişim yolunu henüz tam olarak izleyememiştir. Siyaset bilimi öğretimi, 1990'lardan bu yana çok farklı özelliklere sahip, artan öğrenci sayısının bir sonucu olarak yeni zorluklarla mücadele etmesi gerekmektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin birçoğunun faydası olsa da bu kadar çeşitli öğrenci ve kalabalık sınıflar, öğretmenin zorluklarıyla başa çıkmak için yetersizdir. Bu çalışma, siyaset bilimi eğitimi geleneksel paradigmasının, bugün siyaset öğretimi için neden uygun olmadığını ve yapılandırmacı siyaset bilimi eğitimi paradigmasına dayalı aktif öğrenme ilkelerini kullanan yaklaşımların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal davranışlarını geliştirmede neden daha etkili olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde yapılan çalışma sonucunda aktif öğrenme ortamlarının siyaset bilimi öğretim programındaki etkilerinin henüz sistematik olarak çalışılmadığını ortaya koymuştur. Bu durumun iki sebebin olduğu belirlenmiştir. Birincil sebep olarak, siyaset bilimi öğretiminin henüz etki araştırmalarında uzman olan eğitim araştırmacılarının dikkatini çekmediği, ikincil sebep olarak ise, aktif öğrenme araçlarının siyaset bilimindeki etkisi hakkındaki çalışmaların büyük ölçüde etkilerin çalışılmasında yetkin olan ancak eğitim literatürüyle konuşamayan siyaset bilimcilerinin çalışmalarının olmasıdır. İfade edilen sebeplerden dolayı, eğitim bilimleri disiplini içinde öğrenme ortamı araştırması bilgisinin siyaset bilimi aktif öğrenme deneyimleri ile birleştirilmesinin mevcut araştırma alanını aktif öğrenme etkilerine genişleteceğinin üzerinde durulması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Siyasal bilimi, eğitim, paradigma değişikliği.

Abstract

The fact that the student population has changed significantly in the last two decades has led to a larger number of classes, leading to a wider range of skills and experience in terms of student characteristics, but in political science, teaching style has not yet followed this path of change. Political science teaching has to tackle new challenges as a result of the growing number of students, with very different characteristics, since the 1990s. While many traditional teaching methods have many benefits, such diverse student and large classes are insufficient to deal with the teaching difficulties. This study aims to reveal why the traditional paradigm of political science education is not suitable for teaching politics today, and why approaches using active learning principles based on the constructivist political science education paradigm are more effective in improving students' cognitive and affective behaviors. As a result of this study, it has been revealed that the effects of active learning environments on the political science curriculum have not been studied systematically yet. It has been determined that there are two reasons for this situation. The primary reason is that the teaching of political science has not yet caught the attention of educational researchers who are experts in impact research, while the secondary reason is that the studies on the effect of active learning tools in political science are largely the work of political scientists who are competent in studying the effects but cannot speak about the educational literature. For the reasons stated above, it should be emphasized that combining learning environment research knowledge with political science active learning experiences within the discipline of educational sciences will expand the current research field to active learning effects.

Keywords: Politicalscience, education, paradigm change.

¹ Bu makale, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü'nde Doç. Dr. Şakir Dinçşahin'in danışmanlığında yazılmakta olan "Siyaset Bilimi Eğitimi: Eleştirel Bir İnceleme" adlı doktora tezinin birinci bölümüne dayanmaktadır. Gaziantep, Türkiye.

² Öğretmen, Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Malatya-Türkiye, mustafakandirmaz01@gmail.com

GİRİŞ

Öğrenci popülasyonunun son yirmi yılda önemli ölçüde değişmiş olması sınıfların daha kalabalık olmasına yol açmış, bu durum da öğrenci özellikleri bazında daha geniş bir yetenek ve deneyim yelpazesi içermesine öncü olmuştur ancak siyaset biliminde, öğretme tarzı bu değişim yolunu henüz tam olarak izleyememiştir. Diğer birçok disiplin, yeni öğrenci nüfusunun özelliklerine cevap vermek için yenilikçi ve çeşitli yollar benimsemiş olsa da 2000'li yıllara kadar siyasetin aynı şeyi yaptığına dair çok az kanıt görülmektedir (Stammers, Dittmar ve Henney, 1999; Welch, 2000). O zamandan beri siyaset pedagojisi istikrarlı bir şekilde gelişmiş ve bugün birçok dersin geleneksel öğretim yaklaşımlarının ötesine geçtiği izlenmiştir (Leston-Bandeira, 2012). Bu makale, siyaset bilimi eğitimi geleneksel paradigmasının, günümüz siyaset öğretimi için neden uygun olmadığını ve yapılandırmacı siyaset bilimi eğitimi paradigmasına dayalı aktif öğrenme ilkelerini kullanan yaklaşımların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal davranışlarını geliştirmede neden daha etkili olduğunu ortaya koymaya çalışacaktır.

Yükseköğretimin lisans düzeyinde görülen Siyaset Bilimi öğretim programını 'reform' etme çabalarının uzun süredir devam ettiği görülmektedir. Bununla birlikte, gösterilen çabaların çoğunun başarısız olduğu hatta bu çabaların bugün unutulduğu da gözlenmiştir. Her ne kadar öğretim programında yer alan konular birçok siyaset bilimi bölümlerinde tekrar tekrar tartışılsa da bir bütün olarak siyaset bilimi uzmanlık alanı bu konulara nadiren odaklanmıştır. Bu bağlamda reform çabalarının odağı, zamanla alanın temel bilgilerinin öğrenilmesinin teşvik edildiği siyaset biliminden, eleştirel düşünme gibi liberal bir eğitimle ilişkili becerilerin vurgulanmasına kaymıştır (Ishiyama, Breuning ve Lopez, 2006). Zaman içinde belirgin bir ihtiyaç veya planlama olmadan derslerin çoğalmasıyla ilgili endişeler sık sık dile getirilmiş ve bir lisans bitirme tezi (capstone) deneyimi ile yapılandırılmış bir ders düzeni için tekrar tekrar çağrılar yapılmıştır.

1991 yılında APSA tarafından yayınlanan ve "Wahlke Raporu" olarak bilinen *Sosyal Bilimler Müfredatı Siyaset Bilimi Ana Bilim Dalı* başlıklı raporda lisans düzeyindeki siyaset bilimi öğretim programına ilişkin öneriler bulunmaktadır (Wahlke, 1991). Bu ve benzeri raporlar, genellikle 'yapılandırılmamış' öğretim programını ele almış, onları düzensiz bir yapıdan ve eleştirel düşünmeyi kazandırma konusundaki yetersizliklerinden kurtarmayı amaçlamıştır (AAC, 1991). Bu görüşü yansıtan siyaset bilimi raporu, "belirli iddiaları ve bulguları şekillendiren varsayımları, argümanları, yaklaşımları ve çelişkileri kavramadıkça, derin öğrenme pahasına kapsamı geniş öğrenmeyi vurgulayan bir öğretim programının yüzeysel öğrenme ile sonuçlanacağı" iddiasını öne sürerek daha tutarlı ve daha iyi bir öğretim programı yapısını savunduğunu bildirmiştir (Wahlke, 1991).

Bahsi geçen öğretim programı değişikliklerinin siyaset bilimindeki etkisine dair somut kanıtların bugün hala yetersiz kaldığı ifade edilebilir. Akademik ortamda çalışan çoğu siyaset bilimci, zamanlarının çoğunu öğretmek ve araştırma yapmakla geçirdiğinden dolayı bu iki faaliyet öğretimle ilgili araştırmalarda nadiren kesişmektedir. Yine de son yıllarda *Wahlke Raporu*'nda öngörülen çerçeveye göre yapılandırılmış ve ardışık bir siyaset bilimi öğretim programının reel getirileri olabileceğine dair kanıtlar artmaya başlamıştır. Örneğin Breuning, Parker ve Ishiyama (2001), yapılandırılmış ve ardışık bir öğretim programı sayesinde daha fazla öğrencinin daha etkili ve daha kalıcı öğrenme sağladıklarını tespit etmiş, Ishiyama ve Hartlaub (2003) öğretim programı yapısı ile öğrencilerin soyut ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi arasında bir bağlantı olduğunu da gözlemlemiştir.

Siyaset Bilimi disiplininin geçen yüzyıldaki siciline bakıldığında çok az sayıda lisans siyaset bilimi öğretim programının *Wahlke Raporu*'nun tavsiyelerini dikkate aldığı görülmektedir. APSA'nın (American Political Science Association) başkanlık kayıtlarında, APSA konseyinde, komite tutanaklarında ve raporlarında ve APSA sponsorluğundaki dergi makalelerinde belirtildiği gibi siyaset biliminde eğitim konusu üzerine ilgi istenilen düzeyde değildir.

Yirminci yüzyılın ilk yarısında -özellikle 1915'ten 1950'ye kadar- öğretim programında yer alan konular ile ilgili, disiplin çapında oldukça zengin bir tartışma yaşanmıştır (Lisans siyaset bilimi öğretim programı ile ilgili materyaller *American Political Science Review*'den ve 1962'den sonra da *PS: Political Science & Politics*'ten neredeyse kaybolmasına rağmen). Bu, siyaset bilimcilerinin öğretim programının amaçlarını veya yapısını zamanla kavradıkları anlamına gelmemektedir. Nitekim vatandaşlık eğitimi, APSA'nın kuruluşundan bu yana siyaset bilimi disiplininin önemsedığı bir husus olmasına rağmen lisans siyaset bilimi öğretim programının tasarlanma biçimi hem hedefler hem de yapı bakımından önemli derecede değişmiştir. Genel olarak, lisans siyaset bilimi öğretim programının tarihine göz atıldığında değişimden ziyade süreklilik göze çarpmaktadır. 1991 *Wahlke Raporu*'nda dile getirilen ilkelerin birçoğu yeni değildi zira 1920'lerden bu yana yapılandırılmış ve ardışık bir ders kümesi içinde ezbere karşı eleştirel düşünme becerilerine odaklanılması gerektiğine, bir bitirme tezi deneyimine, metodoloji derslerine ve öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik uzun yıllar boyunca kamuya açık bir şekilde yayınlanan çeşitli raporlarda ve makalelerde defalarca tutarlı bir şekilde vurgu yapılmıştır (Ishiyama, 2005).

Yirmi birinci yüzyılın ilk yıllarında APSA'da ele alınan öğrenme-öğretme konularına yönelik bir başka ilgi dalgasına tanıklık edilmektedir. Bu dalgalanma geçmişteki başarısız çabaların yolunda gitmeyecekse geçen yüzyılda ortaya konulan reform çabalarının başarısızlıklarından ders almak zorundadır. Öğrenci sayısının azaldığı ve öğrenci için rekabetin arttığı çağda, siyaset bilimcilerin sunduğu derslerle düzenlenen siyaset bilimi öğretim programının, öğrencilerin kariyerlerinin zorlukları ve lisans sonrası eğitimleri için kendilerini nasıl donatmaları gerektiğine yardımcı olabileceğini açıklamak siyaset bilimi öğretmenlerinin sorumluluğunda olmalıdır.

Siyaset bilimi disiplininin ve öğrencilerinin standartlarını yükseltme çabalarında en az öğretim programının yapısı kadar dikkate alınması gereken bir diğer konu da siyaset bilimi derslerinin öğretiminde hangi öğrenme-öğretme yaklaşımlarının kullanılması gerektiğidir. Siyaset, Aristoteles ve Platon'dan bu yana öğretilirken siyaset bilimi öğretimi çok daha kısa bir tarihe sahiptir. Siyaset biliminin bir disiplin olarak ulusal ve uluslararası envanter tanzimi profesyonel siyaset bilimcilerinin son kırk yılda ara sıra yürüttükleri bir faaliyet olsa da siyaset bilimi öğrenme-öğretme faaliyetlerini gözden geçirmek son yıllarda dikkatleri çekmeye başlamıştır. Profesyonel siyaset bilimcilerinin çoğu disiplin içerisinde araştırdıklarından daha fazla şey öğretse de 'öğrenme-öğretme' her zaman araştırma yapmaktan daha az çekici görülmüştür.

Siyaset Bilimi Öğrenme-Öğretme Araştırmaları

Siyaset bilimi lisans ve lisansüstü düzeyinde ders veren öğretim elemanları, üniversite kariyerlerini siyaset bilimi disiplini öğrenerek geçirmiş ve siyaset bilimi disiplini konu alanı uzmanları yetiştirme konusunda üst düzey bir başarı göstermiştir. Günümüz öğretim elemanları, tartışmasız bir şekilde lisansüstü eğitimlerinden öğretilenler hakkında çok şey bilerek ayrılmaktadır ancak ilgili pedagojik dersleri almadan öğretim yeteneklerini nasıl geliştirebilecekleri tam olarak bilinmemektedir (Ishiyama, Miller ve Simon, 2015). Siyaset biliminde öğretim üzerine çizilen bu olumsuz tabloya rağmen eğitim fakültelerindeki kadar kurumsal olmasa da siyaset bilimi lisansüstü programlarında öğretim ve öğrenme araştırması alt alanını (Scholarship of Teaching and Learning [SoTL]) oluşturarak disiplin içinde öğrenme-öğretme süreçlerinin vurgulanması gerektiğine dair 'teorik' öneriler bulunmaktadır. Günümüzde, siyaset bilimi disiplini kamusal değerini gösterme, alandan mezun doktora öğrencileri için iş bulma ve siyaset bilimi uzmanları arasında ortak bir dil bulma güçlükleriyle karşı karşıyadır (Amerikan Siyaset Bilimi Derneği [APSA] 2014, 2015a; Beltran vd., 2005; Brown-Dean, 2015; Lupia, 2014). Bu durumu ele almak için de siyaset bilimi bölümlerinin

lisansüstü programlarında öğretme ve öğrenme araştırmaları alt alanını oluşturmaları önerilmektedir. Öğrenme-öğretme bilim alanının birkaç tanımı bulunmaktadır ancak bütün tanımlar, bir disiplin için gerekli olan öğrenme-öğretme bilgisine sahip olunmasını ve yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların hem akademik hem de kamuya açık alanlarda yayınlanmasını içerir (Boyer, 1997; Cambridge, 2001; Hutchings ve Schulman, 1999; Martin vd., 1999). Böyle bir alt alan, disiplin içindeki araştırma ve öğrenme-öğretme arasında bir köprü oluşturacak ve disiplinin doktora öğrencilerini lisans kurumlarında çalışmalarını için daha donanımlı hale getirebilecektir.

Amerikan Siyaset Bilimi Derneği (APSA) bu zorlukları fark ederek disiplinin öğretme ve öğrenme araştırmaları üzerine odaklaması için yönlendirmeler yapmıştır. Siyaset bilimciler de APSA içinde “Siyaset Bilimi Eğitimi” bölümünün oluşturulması için öğretme ve öğrenme araştırmalarını teşvik etmede rol oynamaktadır. Bir araştırma alanı olarak öğretme ve öğrenme araştırmalarının özellikle genç akademisyenler topluluğu şeklinde daha belirgin hale geldiği görülmektedir (APSA, 2015b; Hamann, Pollock ve Wilson, 2009). Bu girişimler, disiplin içinde öğretme ve öğrenme araştırmalarının önemini göstermesi açısından değerlidir. APSA'nın öğretme ve öğrenme araştırmalarını vurgulaması, artık öğrenme-öğretme ile ilgilenen siyaset bilimcilerin geleneksel araştırma konularıyla ilgilenen meslektaşları kadar popülerliğe sahip olabileceklerini gösteriyor. Bu bağlamda, son on yılda siyaset bilimi disiplini de öğretme ve öğrenmenin önemi belli ölçüde artmıştır. Ulusal, bölgesel ve uluslararası siyaset bilimi konferansları, öğretme ve öğrenmenin (hem pedagoji hem de araştırma açısından) değerini kabul ederek siyaset bilimcilerinin neyi ve nasıl öğrettiklerini araştırmaya zaman ayırmışlardır. Örneğin, Avrupa Politik Araştırma Konsorsiyumu (ECPR) Eğitim ve Öğrenme Politikası Daimi Grubu konferanslar vasıtasıyla pedagoji odaklı birçok panel düzenlenmiştir.

Bununla birlikte, siyaset bilimcilerinin neyi ve nasıl öğrettikleri yalnızca araştırma ve öğretme araştırmalarının disiplinle paylaşıldığı konferanslar aracılığıyla olmamıştır. Ocak 2005'te, *Journal of Political Science Education* ilk sayısını, Truman Devlet Üniversitesi'nde John Ishiyama ve Marijke Breuning başkanlığında yayınlamış, Undergraduate Education Section of APSA'da (yaklaşık 450 üyeli) hazırlanan dergi, kanıtlanmış öğretim teknikleri ve öğretim programı yenilikleri konusundaki anlayışlarını arttırmak isteyen öğretim elemanları için paha biçilmez bir kaynak haline gelmiştir. ABD merkezli diğer dergiler de (*Journal of Public Affairs Education, eJournal of Public Affairs, Perspectives on Political Science vb.*) benzer şekilde öğretme ve öğrenme ile ilgili konulara yer vermektedir. Bu dergiler kendilerini siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler alanında pedagoji çalışmaya odaklamış olsalar da *PS: Political Science & Politics* ve *European Political Science* gibi dergiler de yayınlarına öğrenme-öğretme araştırmalarını dâhil etmek için uzun süre çaba harcamışlardır. Avrupa'da ECPR dergisi *European Political Science* pedagojik konularla ilgili makaleler yayınlarken aynı zamanda İngiliz dergisi *Politics* de 2013 yılında özel bir öğrenme-öğretme sayısı çıkarmıştır. Öğretim elemanları için bu yeni istikamet, siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler programlarında öğrencilerin öğrenmelerini geliştirme çabalarında öğretim tekniklerini ve öğretim programlarını iyileştirme isteğini yansıttığı söylenebilir.

Bahsi geçen kurumlar ve akademik dergiler, siyaset bilimi eğitiminde kullanılan geleneksel öğretim yöntemlerinin daha etkili hale getirilmesine yönelik bilimsel çalışmalar yayınlamışlar ancak daha da önemlisi son yıllarda bu kurum ve dergiler eğitim bilimleri çalışmalarından yapılandırmacı eğitim paradigmasına dayalı aktif öğrenme tekniklerini ödünç alarak siyaset bilimine uygulamış ve araştırma sonuçlarını paylaşmaya başlamışlardır.

Geleneksel Paradigma

Yakın tarihe kadar, siyaset bilimi öğretiminin kalabalık sınıflarda tercih edilen düz anlatım ve seminerler olmak üzere iki temel öğretim yöntemine dayandığı bilinmektedir. Bu iki yöntem arasında düz anlatım yöntemi, on dördüncü yüzyıldan beri üniversite eğitiminin temelini oluşturmakta ve kalabalık öğrenci gruplarına yönelik öğretimde baskın yöntem olmaya devam etmektedir. Kalabalık sınıflarda kullanılan düz anlatım yöntemi genellikle daha küçük öğrenci gruplarının derste dile getirilen okumaları veya fikirleri tartışabilecekleri, haftalık veya iki haftada bir yapılan seminerler tarafından desteklense de bütün siyaset bilimi programlarında bu kadar net bir ayırım olmayabilir. Ayrıca, üniversiteler artan öğrenci sayıları karşısında hizmet kalitesini korumanın zorluğunu yaşamaktadır. Üniversitelerin yalnızca öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını değil aynı zamanda işgücü piyasasına hazırlanmalarını sağlama talebi ve son olarak pedagojiyi bilişim ve iletişim teknolojisindeki yeni gelişmelere adapte etme zorunluluğu için çözüm arayışına girmiş bulunmaktadırlar (ECPR, 2015).

Düz anlatım yoluyla bir konuyla ilgili temel düşünce ve olgular sınırlı bir süre içinde çok sayıda öğrenciye ulaştırılabilir ve daha sonra konular seminerlerde derinlemesine tartışılabilir. Seminerler genellikle bir makale ya da bildirinin sunumu ve ardından öğretmen tarafından yönlendirilen genel bir tartışma etrafında düzenlenir. Bu format geleneksel anlamda politika öğretimine iyi hizmet etti çünkü temel içeriğin etkin bir şekilde sunulmasını sağlarken aynı zamanda forum düzenlenerek tartışmaya izin veriyor. Bununla birlikte, her iki yöntemin kombinasyonu, derin öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmesi gerekmektedir ancak bu yöntem çoğu zaman sadece zayıf bir öğretme deneyimi içermezken özellikle kalabalık sınıflar bağlamında temel siyaset becerilerini de desteklemeyebilir (Leston-Bandeira, 2012).

Düz anlatım yöntemi, çok sayıda öğrenciye kısa bir süre içinde -genellikle 50 dakika- çok miktarda içeriğin verilebilmesi için maliyet açısından uygun bir öğretim yöntemidir. Aynı zamanda, önemli ayrıntı veya teknik bilgilerden oluşan içeriği öğretmek için de etkili bir yöntemdir. Bu yöntemin en temel özelliği, içeriği sunanın öğretim elemanı olması ve genellikle öğrencilerin aktif katılımının az olmasıdır. Öğrencilerin, pasif öğrenenler olarak dinlediği tek yönlü bir sunum yapılır. Öğrenciler, sunulan içeriklerde en yararlı görülen bilgileri not aldıkları için kısmen aktif katılım sağlamış olsalar da *düz anlatım yöntemi* çoğunlukla pasif bir öğrenme tarzını destekleme eğilimindedir. Bu yöntem, 50 dakikalık dersin tamamında öğrencilerin dikkatini çekebilseydi etkili olabilirdi ancak araştırmalar, öğrenenlerin dikkat seviyelerinin 15 ila 20 dakika sonra önemli ölçüde azaldığını göstermektedir (Exley ve Dennig, 2004; Horgan, 2003). Siyaset bilimi öğretim elemanı olarak katıldığınız konferansları veya kamuya açık konuşma etkinliklerini düşünün. En son dinlediğiniz 50 dakikalık bir konuşmayı düşünerek öğrenci deneyimleriyle ilişkilendirmek o kadar zor olmayacaktır.

Bir diğer geleneksel öğretim yöntemi olan seminer, çok yeterli bir öğrenme deneyimi olabilir. Öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda uygulanır ve öğrencilerin katılımına yöneliktir. Bu tarzda, daha aktif bir öğrenme ve öğretim elemanları tarafından bireyselleştirilmiş destek sağlanır. Öğrenci sayısının az olduğu sınıflar, tartışmaların teşviki için uygundur ve öğrencilerin aktif katılımı sayesinde daha derinlemesine öğrenmeyi de teşvik eder. Öğrenciler, seminere katılmak için çaba sarf ederek söz konusu sorunların farkında olmalı, bunları düşünmeli, bir fikir oluşturmalı ve tartışmalıdır. Bunlar, siyaset bilimi semineri için mükemmel öğrenme çıktılarıdır (Leston-Bandeira, 2012). Bununla birlikte, birçok siyaset bilimi öğretim elemanının uygulama deneyiminin bu konuda yetersiz kaldığı ifade edilebilir. Aslen, seminer sınıfı artık çok daha kalabalıktır bu yüzden tartışma üretmek genellikle zordur. Çok tatmin edici bir öğrenme deneyimi olsa da hem öğretmenler hem de öğrenciler için sabretmesi zor bir hal alabilir. Bununla birlikte seminerler, tartışma, bağımsız-özgür soruşturma ve eleştirel analiz gibi temel politika becerilerini geliştirmede yardımcı olmalıdır. Seminerler, siyaset bilimi için temel bir öğretim yöntemidir. Geleneksel seminer formatının daha iyi çalışmasını sağlamak için birtakım müdahaleler yapılabilir (Wood ve Moran, 1994), fakat esasen seminerler farklı formatlar ve stiller izlemelidir. Öğrencilerin ilgisini çekmek için kalabalık

sınıflarda bile farklı teknikler kullanabilme esnekliği sunan siyaset bilimi öğretiminde çok yönlü bir yaklaşım geliştirmek için mükemmel fırsatlar sağlayabilir. Yine aktif öğrenme, özellikle kalabalık sınıflar bağlamında, seminer öğretimini geliştirmek için birçok fikir sunabilir.

Diğer birçok disipline nazaran siyaset biliminde doğru ya da yanlış cevaplar nadiren vardır. Siyaset bilimi akademisyenleri, sürekli değişim içerisinde olan bir disiplini araştırıp öğretmeye devam etmektedir. Dahası, disiplinin doğasının bir kısmı da tek bir politik konuda geniş bir bakış açısı ve görüşe sahip olmasıyla ilgilidir. Kalite Güvence Ajansı (QAA) Siyaset ve Uluslararası İlişkiler alanının değerlendirme sonuçlarında belirttiği gibi: Belki başka hiçbir akademik disiplinde, tartışmalı ve sürekli değişen konu ve yaklaşımlar bu kadar fazla değildir. Disiplinin bugünkü durumu merak, bağımsız araştırma ve tartışmanın sonucudur ve geleceği aynı güçler tarafından yönlendirilecektir (Quality Assurance Agency [QAA], 2000). Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler çalışmalarının doğası hakkında yeterli bilgi sahibi olmak için bağımsız araştırma ve tartışma unsurları çok önemlidir. Öğrencilerimize aktarmamız gereken politika bilgilerimizi oluşturan temel ilkeler, kavramlar ve olgular olmasına rağmen, güçlü tartışma ve bağımsız araştırma becerilerini de geliştirmemiz gerekir. Bunun yanı sıra, politikadaki değişimin hızı son derece yüksek olabilir ve çağdaş gelişmeler hakkında sürekli bir farkındalık gerektirir.

Derin öğrenme ve eleştirel analiz becerilerini geliştirmek için kullanılan siyaset bilimi eğitiminin geleneksel paradigması, yirmi birinci yüzyılda, aslında bu derin düşünme düzeyini desteklemek için yetersiz olabilir. Bunun yanı sıra, şu anda eğitim gören öğrenci kuşağı da günümüz öğretim elemanlarından çok farklı bir kuşağın temsilcisidir. Z kuşağı ya da Google kuşağı denilen bu kuşak, günümüzün standart öğrencileri olarak bilgiyi daha küçük ve daha sık bölümlerde tüketmeye alışkındır, bilgi ve iletişim teknolojisine çok daha fazla güvenmektedir. Çoğu Z kuşağı öğrencisi, mevcut öğretim elemanlarına göre çok farklı okul deneyimleri yaşamıştır. Bunların birçoğu, daha uygulamalı ve etkileşimli öğretim yaklaşımlarıyla okulda çeşitli aktif öğrenme biçimlerini deneyimleyecektir. Dahası, bu standart öğrenci türü, öğrenci topluluğunu karakterize eden çok çeşitli stillerin bir yansıması olan çok farklı bir profili bünyesinde barındıran olgun öğrencilerle genellikle aynı sınıfta oturur (Leston-Bandeira, 2012). Bu nedenle, günümüzün siyaset öğrencileri, öğretime yönelik belirli beklentilere sahip, çok çeşitli tarz ve zorlukları bünyesinde barındırmaktadır. Bu zorluklarla baş etmenin yolu mevcut öğretim paradigmasına alternatif bir öğrenme paradigması kullanmak olabilir. Bu yeni paradigma da eğitim bilimleri disiplininin son zamanlarda kullandığı 'yapılandırmacı yaklaşım'a karşılık gelebilir.

Yapılandırmacı Paradigma

Siyaset bilimi, 'somut insan sıkıntısı' olarak adlandırılan problemlere çözüm bulabilir ve bunu yapacak olmasının mantıklı gerekçeleri vardır (Dewey, 1948). Bu iddia doğrultusunda Rorty (1998), birinin hayallerindeki bir ülkenin, insan eliyle inşa edildiğini hayal edebileceği bir ülke olması gerektiğini ifade etmiştir. *Bu nasıl başarılabilir?* Bu soruya yirminci yüzyılın büyük bir bölümünde akademisyenlere, entelektüellere ve özellikle eğitimcilere ışık tutan John Dewey'in düşüncesine dayanan bir yanıt verilebilir (Isacoff, 2014). Dewey'nin 'pragmatizm'i bu sorulara, *"ABD felsefi olarak nasıl haklı çıkarılabilir? sorusundan ziyade Felsefe ABD için ne yapabilir? sorusunu sormak gerekir"* şeklinde cevap vermektedir (Rorty, 1998). Bu soru kolaylıkla şöyle bir soruya dönüştürülebilir: *Siyaset bilimi, insanoğlunun çektiği sıkıntıların somut problemlerine çözüm bulmak için ne yapabilir?*

Dewey, mevcut anlayışların ortalama bir insan için felsefeyi temelde işe yaramaz hale getirdiğini gözlemlemiştir. Böylelikle ahlaki-gerçekleri sorgulamayı aşamalı olarak yönlendirecek entelektüel araçların geliştirilmesi, biçimlenmesi ve üretilmesi çalışmalarından başka bir şey ifade etmeyen felsefe için bir yeniden yapılanma çalışmalarına ağırlık vermiştir.

(Dewey, 1948). Dewey, felsefenin ve beşerî bilimlerin doğa bilimlerinden yöntem ödünç alabileceğini savunmuştur, bu felsefenin doğasını da değiştirmesi gerektiği anlamına geliyordu: Felsefe pratik bir nitelik taşımalı, operasyonel ve deneysel hale gelmeliydi. Bu anlayışa göre, “felsefenin ana işlevinin, deneyim olanaklarını, özellikle kolektif insan deneyimini rasyonelleştirmek” olduğu söylenebilir. Felsefede ve siyaset biliminde amaçların varlığının veya idealize edilmiş biçiminin, doğasını düşünmeye hizmet etmek yerine insanların ampirik dünyayı anlama hedefine hizmet etmeliydi. Bu da soyut tümdengelimle ile değil sadece deneyim ile yapılabilirdi. Dewey’e göre, tüm sorgulama biçimleri hem ampirik olarak hem de normatif olarak bilinçli bir ahlaki pusula (vicdan) tarafından yönlendirilmeliydi. Dewey’in söylediği gibi (1948):

...Gerçek düşüncenin ampirik kayıtları için ne kadar çok çalışma yapılırsa başarısızlık ve başarı üreten düşünmenin spesifik özellikleri arasındaki bağlantı o kadar belirgin olur. Bu ilişkiden ampirik olarak tespit edilebilecek bir düşünce sanatının norm ve düzenlemeleri/yasaları gelişir...

Bir teori, tamamen teorik tartışma uğruna hareket eder ve ampirik bir problem yönelimi ile bağlantı kurmayı bırakırsa insani bir amaca hizmet etmekten uzaklaşır. Bu nedenle, postmodernist ve rasyonel seçim teorisi kendi tarzları içinde soyut teorileş(tir)me ile tüketildiği ölçüde gerçek dünyadaki insan acılarının somut sorunlarına cevap vermeye çalışan lisans siyaset bilimi öğrencilerine (ve bazı akademisyenlere) anlamsız gelmeye başlayacağı ifade edilebilir.

Fizik, kimya, biyoloji ve tıp, somut insani problemlerin tespitine, bunları düzeltmek ve insan varlığını kurtarmak için planların geliştirilmesine katkıda bulunduğu anda ahlaki hale dönüşürler. Ahlaki sorgulama veya bilim aygıtının bir parçası haline gelirler... Doğa bilimi insanlıkla ilgilenmeye başladığında nitelik olarak insancıl bir hâl alır. O, kendi iyiliği için doğruluk olarak adlandırılan şey adına teknik ve özel bir yolla değil, toplumsal yönü ve entelektüel vazgeçilmezliği açısından takip edilmesi gereken bir şeydir. O, sadece sosyal ve ahlaki mühendislik tekniğini sağlaması bakımından teknik bir yöne sahiptir (Dewey, 1948).

Yukarıda ifade edilenlerden dolayı Dewey’in deyiimiyle doğa bilimleri ‘somut insan sıkıntıları’nı hafifletmeye yardımcı olabildiği ölçüde anlamlı olmaktadır. Benzer durumun siyaset bilimi için de geçerli olduğu iddia edilebilir. O halde, asıl soru siyaset biliminin sivil amaçlara hizmet edip etmeyeceği değil bunun nasıl yapılabileceği olmalıdır. Bu konuda Orr (2004) daha dikkatli bir incelemeyle, yükseköğretimin kendi görünen ve bilinen değeri hakkında birçok varsayımın temelsiz olduğuna işaret ederek farklı bir tartışmaya yol açar. Bu konuda Orr, eğitim konusundaki bilgisizliğin üstesinden geldiğinde ya da yeterli bilgi ve teknik beceriye ulaşıldığında küresel iklim değişikliği gibi istenmeyen sorunların önlenebileceği iddiasını reddeder. Orr’ın belirttiği gibi, 1930’larda küresel bir bilgi ve teknik beceri merkezi olan Almanların çoğu, akademik açıdan ‘cahil’ olmaktan uzaktı. Ellie Wiesel’e atıfta bulunan Orr, Holokost’un faillerinin aynı zamanda dünyadaki en entelektüel insanlar olduğu düşünülen Kant ve Goethe’nin mirasçıları olduğuna dikkat çekmektedir ancak eğitimleri ‘barbarlığa’ yeterli bir engel teşkil etmiyordu. *Eğitimlerinde yanlış olan neydi?* (Orr, 2004). Orr, burada Wiesel’e atıfta bulunarak Rorty ve Dewey ile aynı sonuca ulaşmıştır. Wiesel’in sözleriyle: *“Değerler yerine teoriler, insanlar yerine kavramlar, bilinç yerine soyutlama, sorular yerine cevaplar, vicdan yerine ideoloji vurgulanmıştır (Orr, 2004a). Sonuç olarak, Almanlar gibi sadece eğitilmiş ve yetenekli olmak modern tarihin en büyük insan felaketlerinden birini önleyememiştir.”* Wiesel’in alıntıları üzerinde teorinin çok ayrıcalıklı olması, aslında faşizmin yükselmesine ve ortaya çıkan felakete yol açan çeşitli nedenlerden biri olabilir. Bu postmodernizm, rasyonel seçim teorisi veya diğer teori temelli yaklaşımların, bu korkunç olguları desteklediği ve çoğu siyaset bilimi insanının dünyadaki insan acılarını azaltmak istemediği anlamına gelmemektedir (Akt. Isacoff, 2014). Ayrıca Orr, yirmi birinci yüzyıl Batı medeniyetinde insani ilerlemenin

zirveyi oluşturduğu iddiasının, sürekli dile getirilmesinin eğitim kurumuna yardımcı olmadığını da vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Batı'nın liberal ekonomi sistemi ekonomik gelişmişliğin zirvesi olabilir ancak yarattığı eşitsizlikler ve ıstıraplar halen çözülmüş değildir. Birkaç kişi için bir zenginlik dünyası ve büyüyen bir alt sınıf için kalkütan yoksulluk yaratılmıştır (Orr, 2004).

Yirmi birinci yüzyıl üniversitelerinde, düşünce kuruluşlarında ve özel şirketlerde sahip olunan muazzam ekonomik bilgi birikimi etkileyicidir ancak Isacoff'a göre (2014), 2000'lerdeki 'Büyük Durgunluk'tan çıkarılması gereken temel ders, hiçbir teknik ustalık ve teorik detaylandırmanın kendisine rehberlik eden normatif bir çerçevenin yokluğunda, eşitsizliğin giderilmesine ve insanoğlunun acılarının hafifletilmesine destek olamayacağıdır. Bu gerçeklere yanıt olarak Orr, bir çözüm olarak eğitimin öğrencinin konuya hâkim olmasını değil öğrencinin kişiliğinin şekillendirmeyi amaçlaması gerektiğini öne sürmüştür (2004a). Siyaset bilimi eğitimi alan bir üniversiteli için kişilik sahibi olmak, kişinin ampirik dünyayla ilişkide nerede olduğunu ve dünyanın refahı veya gelişmesi için nasıl çalışılabileceğini kavramak anlamına gelir. *Bu nasıl yapılabilir?* Gerçek dünya sorunlarını inceleyerek ve siyasete katılımın nasıl çözüm veya reform sunabileceğini düşünerek (Isacoff, 2014) bu yapılabilir. Bahsedilen bu dönüşüm, öğretim programının yeniden tasarlanması gerektiği ve öğretmenlerin artık geleneksel pozisyonlarına dayanmayan esnek bir öğrenme-öğretme ortamında öğrencilere daha fazla rehberlik sağlanması gerektiği anlamına gelmektedir (Reinalda, 2013; Lightfoot ve Maurer, 2013; Fach, 2012).

Yükseköğretim kurumlarında mevcut öğretim yöntemlerinin devam eden öğrenme paradigması değişikliğini göz önünde bulundurulması gerekir. Eskiden bir kolej ya da üniversite, sadece eğitim veren bir kurum olarak kabul edilirken, bugünlerde öğrenen bir kurumdur. Yeni paradigma, bilginin 'orada' basitçe var olmadığını, her bireyin zihninde bulunduğunu, bireysel deneyimler tarafından şekillendirildiğini ve inşa edildiğini (oluşturulduğunu) kabul eder. Bir yükseköğretim kurumundaki öğretim elemanı, artık bir öğretmen değil temel olarak bir öğrenme yöntemleri ve öğrenme ortamları tasarımcısıdır. Bu kapsamda üniversitedeki öğretim elemanları ve öğrenciler, yönetişimi paylaşarak ve takım halinde sorumluluk alarak önemli bir görev üstlenirler. Bu süreç zorlu ve karmaşıktır çünkü üniversitedeki tüm personel, öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını artıran eğitimciler (tutor) olarak kabul edilir (Barr ve Tagg, 1995).

Birenbaum'a (2003) göre, mevcut öğrenme perspektifleri, sıklıkla modern (bireysel) ve postmodern (sosyal) öğrenme teorilerini içeren yapılandırmacı çerçevede ele alınmıştır. Ortak payda, bireysel ya da kamusal bilginin inşa edildiği fikridir. On sekizinci yüzyılın ortasından yirminci yüzyılın ortasına kadar geleneksel öğrenme-öğretme ve değerlendirme perspektifi, ampirist (pozitivist) epistemolojideki Batı düşüncesinin ampirik analitik paradigmasına dayanıyordu. Bu epistemolojinin felsefi temeli, bilgiyi bilenden bağımsız olarak kavramsallaştırmasıydı. Keşfedilmesi gereken tek bir 'doğru/gerçek' olduğu varsayılmıştı. Buna karşılık yeni öğretim, öğrenme ve değerlendirme perspektifi, postyapısalcı veya postmodern düşünceyi yansıtan yorumlayıcı veya yapılandırmacı (oluşturmacı) bir paradigmaya dayanır. Yeni paradigmanın altında yatan felsefe, bilginin, bu bilgiye sahip olan topluluğun dışında olmadığı ve bu nedenle inşa edildiği ya da oluşturulduğu anlayışına dayanmaktadır. Bu nedenle birden fazla gerçekliğin olduğu varsayılmaktadır. Bilginin sosyal ve kültürel olduğu ve bu bilgiye sahip toplulukların dışında bulunamayacağı kabul edilir. Böylece 'gerçek' eğer mümkünse göreceli hale gelir. Bu yeni öğrenme-öğretme süreçleri anlayışı, odağı öğretmeden öğrenmeye, öğrencilerin özerkliğinin ve öğretmen ile öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimin merkezî hale geldiği noktaya kaydırır. Bir öğretmenin rolü, artık otorite bir kaynağın temsilcisi olmak değil öğrencilerin derinlemesine öğrenmesini destekleyen bir kolaylaştırıcı ya da mentor olmaktır (Birenbaum, 2003).

John R. Savery ve Thomas M. Duffy (1996), yapılandırmacı paradigmanın felsefi bakış açısını ve öğretim ilkeleri açısından önemini üç ana önerme açısından kavramlaştırmıştır: Öğrencilerin çevre ile etkileşimlerindeki anlayışı, 'sorunun/problemin' teşvik edici olarak tanıtılması ve bilginin sosyal müzakere yoluyla evrimi. Bunlar, öğrencilerin öğrenme sürecinden ayrılamayacağı anlamına gelir. Burada biliş sadece bir bireyin içinde değil tüm bağlamın içindedir. Öğrenenler, aslında öğrenme adına bir amaç oluşturduğu için, öğrenmeye teşvik edici işlevi gören bir 'sorunu/problemi' çözmekle ilgilenmelidir. Bu anlamda, sosyal çevre bireysel bir anlayışın geliştirilmesinde çok önemlidir. Bununla birlikte işbirlikçi gruplar da önem kazanır. Sosyal çevre, öğrencilere, anlamlarını müzakere etmelerine ve dolayısıyla birbirlerini anlamalarına yardımcı olan alternatif görüşler sağlar (Savery ve Duffy, 1996). Yapılandırmacı öğrenme paradigması altında bilgi, sosyal olarak müzakere edildiği için öğrenme topluluğu çok önemlidir. Öğrenme ortamında, öğrenciler fikirlerini tartışır ve dünyaya ilişkin anlayışlarını zenginleştirir. Sonuç olarak, yapılandırmacı paradigmada öğretimin amacı, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri ve bağımsız öğrenenler olmalarıdır (Savery ve Duffy, 1996).

Öğrenci merkezli öğretim hem öğretim elemanlarında hem de öğrencilerde kavramsal bir değişim gerektirir. Başarılı olan kavramsal değişim öğrenci merkezli eğitimin beş temel unsurunu kapsar (Weimer, 2002; Huba ve Freed, 2000; Blumberg, 2009): Birincisi, güç dengesi öğretim elemanlarından öğrencilere doğru kayar böylece gücün paylaşılması sağlanır. İkincisi, böyle bir değişim, öğretim elemanlarının başarılı bir öğrenme ortamı oluşturmaktan ve öğretimin iyi yapılmasından ziyade öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmekten sorumlu olmalarını gerektiren rollerini yeniden tanımlamaktadır. Burada, öğretim elemanları, öğrencilerin önceden belirlenmiş bir sonuca ulaşması için rehberlik ederler. Üçüncüsü, öğretim elemanları, değerlendirme işlemini artık yalnızca öğrencileri notlandırmak için değil aynı zamanda öğrenme sürecinde geri bildirim ve rehberlik sağlamak için kullanmaktadır. Dördüncüsü, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine dair sorumluluklarının arttığıdır. Son olarak, bu çerçevede alan bilgisinin fonksiyonu da değişmektedir. Alan bilgisi daha ileri öğrenme için temel oluşturmanın yanı sıra aynı zamanda becerilerin geliştirildiği bir araç haline gelmektedir.

Siyaset Bilimi Eğitiminde Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme ilkelerinin pedagojik değeri, siyaset bilimi de dahil olmak üzere çok çeşitli disiplinlerde yaygın olarak kabul görmüştür. Yaygın kullanım ve uygulamayı göz önünde bulundurarak evrensel bazda kabul gören bir tanım yapmak zordur ancak çok basit bir ifadeyle, aktif öğrenme 'yaparak' öğrenmektir. Bu sadece bir etkinlik yapmakla ilgili değil aynı zamanda aktivitenin öğrenci tarafından yürütülmesi ve uygulanması için bir düşünme süreci gerektirir.

Son yirmi yılda, aktif öğrenmenin öğrencinin öğrenmesini pasif yaklaşımlardan (örneğin düz anlatım yoluyla) daha iyi teşvik ettiği iddiası geniş destek görmektedir (Shellman ve Turan, 2006). Aslında Poplin ve Weeves (1992), öğrencilerin gerçekten ilgili ve eğlenceli öğrenme aktivitelerinin yanı sıra bazı seçenekler sunan ve eylem gerektiren öğrenme deneyleri istediklerini iddia etmektedir. Aktif öğrenme çoğu öğrencide soyut kavramların daha derin öğrenmesine destek olur. Örneğin, Brock ve Cameron (1999), öğrenciler aktif öğrenme sürecine girdiklerinde, soyut kavramları daha iyi anlamaları için kitabî bilgilerini gerçek dünyadaki durumlara uygulamalarının gerekli olduğunu savunmaktadır. Smith ve Boyer (1996), simülasyonlar gibi aktif öğrenme yaklaşımlarının sınıfta karmaşık, dinamik politik süreçler oluşturduğunu ve öğrencilerin kurumsal aktörler arasındaki motivasyonları, davranışsal kısıtlamaları, kaynakları ve etkileşimleri incelemelerine izin verdiğini savunmaktadır.

McManus ve Taylor'a göre aktif öğrenmenin temel öğeleri, öğrenci etkinliği, öğrencinin katılımı, yansıtıcı düşünme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek akademik becerilerin

kullanımıdır (McManus ve Taylor, 2009). Aktif öğrenme, öğrencilerin çaba harcamasını gerektirdiği için doğal olarak öğrenciler öğrenme sürecine mevzubahis olan konular hakkında düşünme sürecine dahil olurlar. Bu nedenle aktif öğrenme ortamı, öğrencileri daha kolay derse katan bir öğrenme süreci üretirken aynı zamanda eleştirel düşünme gibi kilit üst düzey politika becerilerini geliştirmek için mükemmel bir süreçtir. Dahası, aktif öğrenme, karmaşık kavramları, belirli siyasi fenomenlere uygulama yeteneğini kolaylaştırır. Ayrıca, öğretim görevlilerinin disiplinin çağdaş özelliğini kendi öğretimlerine dahil etmesi için bir araç sağlar; aktif öğrenme yoluyla öğrenciler devam eden politik olaylarla meşgul olabilir ve hızla değişen siyasi gelişmelerden haberdar olabilirler. Aktif öğrenmeye dayalı çeşitli öğretim tekniklerinin, öğrenci popülasyonunun farklı öğrenme stillerine uyması daha muhtemeldir. Aktif öğrenme, sınıf içi tartışma ve münazaralardan simülasyonlara (rol yapma etkinlikleri dahil), vaka çalışmalarından probleme dayalı öğrenmeye ve staj, hizmet öğrenimi ve saha gezileri gibi sınıf dışı deneyimlere kadar her şeyi içerir. Siyaset bilimi derslerinde aktif öğrenme yaklaşımı, öğrencilere siyasi süreçlerin nasıl işlediğine dair daha derin bir anlayış kazandırır. Öğrencileri daha dikkatli olmaya teşvik eder. Edindikleri bilgileri daha uzun süre korumalarını sağlar ve iş birliği yoluyla analitik düşünme yeteneklerini, konuşma ve sunum becerilerini geliştirir (Williamson ve Gregory, 2010; Smith ve Boyer, 1996). Bu bağlamda, aktif öğrenmenin derin öğrenmeyi teşvik etmede daha etkili olduğuna dair yeterli kanıt bulunmaktadır (Ramsden, 1988; Weimer, 2002). Derin öğrenme, yüzeysel öğrenmenin aksine bilgiyi salt ezberlemenin ötesini işaret eder ve öğrencilerin yeni bilginin anlamını kavrayarak transfer etmelerini, onu önceki bilgileriyle ve deneyimlerle ilişkilendirmesini amaçlar.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Siyaset bilimi öğretimi, 1990'lardan bu yana çok farklı özelliklere sahip, artan öğrenci sayısının bir sonucu olarak yeni zorluklarla mücadele etmesi gerekmektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin birçoğunun faydası olsa da bu kadar çeşitli öğrenci ve kalabalık sınıflar, öğretme sürecinin zorluklarıyla başa çıkmak için yetersizdir. Bununla birlikte, aktif öğrenme ilkeleri, siyaset bilimi derslerini geliştirmek için birçok fikir ortaya koyabilir. Netice olarak, siyaset bilimi alanında iyi bir öğretimin yolu, yaklaşımlarda siyaset ve çeşitlilikten yararlanma gayreti ile alakalıdır.

Yükseköğretim kurumlarında halihazırdaki öğretim tekniklerinin, halen devam eden öğrenme paradigması değişikliği içinde değerlendirilmesi gerekir. Artık bir yükseköğretim ya da üniversite sadece eğitim veren bir kurum değil 'öğrenen bir kurum' haline gelmiştir. Yeni paradigma, bilginin 'orada' basitçe var olmadığını, her bireyin zihninde bulunduğunu, bireysel deneyimler tarafından oluşturulduğunu kabul eder. Bir yükseköğretim kurumundaki öğretim elemanı artık bir öğretmen değil temel olarak bir öğrenme yöntemleri ve öğrenme ortamları tasarımcısıdır.

Günümüzde birçok öğretmen işbirlikli gruplar oluştursa da bu tür grup çalışmasının amaçlarının ne olduğu ve öğretim çerçevesi içinde nasıl somutlaştırıldığı hakkında çok az şey bilinmektedir. Yapılandırmacı öğrenme paradigması altında bilgi, sosyal olarak müzakere edildiği için öğrenme topluluğu çok önemlidir. Öğrenme ortamında, öğrenciler fikirlerini tartışır ve dünyaya ilişkin anlayışlarını zenginleştirir. Sonuç olarak, öğretimin amacı, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri ve bağımsız öğrenen bireyler olmalarıdır.

İncelenen literatür bağlamında, aktif öğrenme ortamlarının siyaset bilimi öğretim programındaki etkilerinin henüz sistematik olarak çalışılmadığı göze çarpmaktadır. Bu durumun iki sebebin olduğu söylenebilir. Birincisi, siyaset bilimi öğretiminin henüz *etki* araştırmalarında uzman olan eğitim araştırmacılarının dikkatini çekmediği ile alakalıdır. İkincisi ise, aktif öğrenme araçlarının siyaset bilimindeki etkisi hakkındaki çalışmaların büyük ölçüde *etkilerin* çalışılmasında yetkin olan ancak eğitim literatürüyle konuşamayan siyaset bilimcilerinin çalışmaları olmasıdır. İfade edilen sebeple, eğitim bilimleri disiplini içinde öğrenme ortamı araştırması bilgisinin siyaset bilimi aktif öğrenme deneyimleri ile

birleştirilmesinin mevcut araştırma alanını aktif öğrenme etkilerine genişleteceğinin üzerinde durulması gerekmektedir.

Yirmi birinci yüzyılın ilk yıllarında APSA'da ele alınan öğrenme-öğretme konularına yönelik bir başka ilgi dalgasına tanıklık edilmektedir. Bu dalgalanma, geçmiş başarısız çabaların yolunda gitmeyecekse geçen yüzyılın reform çabalarının tekrarlanan başarısızlıklarından ders almak zorundadır. Öğrenci sayısının azaldığı ve öğrenci için rekabetin arttığı çağda, siyaset bilimcilerin sunduğu derslerle düzenlenen siyaset bilimi öğretim programının, öğrencilerin kariyerlerinin zorlukları ve lisans sonrası eğitimleri için kendilerini nasıl donatmaları gerektiğine yardımcı olabileceğini açıklamak siyaset bilimi öğretmenlerinin sorumluluğudur.

KAYNAKÇA

- AAC [American Association of Colleges]. (1991). Political Science. Reports from the Fields: Project on Liberal Learning, Study-in-Depth, and the Arts and Sciences Major, vol. 2. Washington: AAC.
- American Political Science Association (APSA). (2014). APSA task force on improving public perceptions of political science's value. <http://www.apsanet.org/reports>, 25.08.2020.
- American Political Science Association (APSA). (2015a). Six Years of Political Science Doctoral Student Placement, 2009-14. <http://www.apsanet.org/RESOURCES/Data-on-the-Profession>, 25.09.2020.
- American Political Science Association (APSA). (2015b). Political Science Education (Section 29). <http://www.apsanet.org/section29>, 25.09.2020.
- Barr, R.B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning-A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26
- Beltran, C., Cohen, C. J., Collier, D., Goldenberg, E., Keohane, R., Monroe, K., Wallerstein, M., Christopher H.A., & Smith, R. M. (2005). APSA task force on graduate education: 2004 report to the council. *PS: Political Science & Politics*, 38(1), 129-135.
- Birenbaum, M. (2003). New insights into learning and teaching and their implications for assessment. In M. Siegers, F. Dochy, & E. Canscallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp.13-36). Dordrecht: Springer/Kluwer Academic Publishers.
- Blumberg, P. (2009). *Developing learner-centered teaching: a practical guide for faculty*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Boyer, E. L. (1997). *Scholarship reconsidered*. New York: Jossey-Bass.
- Breuning, M., Parker, P., & Ishiyama, J. (2001). The Last Laugh: Skill Building through a Liberal Arts Political Science Curriculum. *PS: Political Science & Politics*, 34, 657-661.
- Brock, K. L., & Cameron, B. J. (1999). Enlivening political science courses with Kolb's learning preference model. *PS: Political Science & Politics*, 32(2), 251-256.
- Brown-Dean, K. L. (2015). Emphasizing the scholar in public scholarship. *PS, Political Science & Politics*, 48(S1), 55.
- Cambridge, B. (2001). Fostering the scholarship of teaching and learning: Communities of practice. In *to Improve the Academy*, eds. D. Lieberman and C. Wehlburg. Bolton, MA: Anker, 3-16.
- Dewey, J. (1948). *Reconstruction in philosophy*. Boston: Beacon Press.
- ECPR. (2015). *From Identity to Citizenship in The Global World: How Global Educational Institutions and Networks Can Contribute to A Culture of 'Global Citizenship*, Contribute, C., Belyaeva, N. *Ecpr Atölye Çalışmaları 2015 Ortaklığı* (Varşova).
- Exley, K., & Dennig, R. (2004). *Giving a Lecture*. Abingdon: Routledge Falmer.
- Fach, W. (2012). Tintenfische. Bologna und die professoren. In: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 41(3), 323-330.
- Hamann, K., Pollock, P. H., & Wilson, B. M. (2009). Who SoTLs where? Publishing the scholarship of teaching and learning in political science. *PS: Political Science & Politics*, 42(4), 729-735.
- Horgan, J. (2003). Lecturing for Learning', in H. Fry, S. Ketteridge and S. Marshall (eds) *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education* (London: Kogan Page), 75-90.
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: shifting the focus from teaching to learning*. MA: Allyn & Bacon.
- Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10-15.
- Isacoff, J. B. (2014). Achieving what political science is for. *Journal of Political Science Education*, 10(4), 414-423.
- Ishiyama, J. (2005). Examining the impact of the Wahlke Report: Surveying the structure of the political science curricula at liberal arts and sciences colleges and universities in the Midwest. *PS: Political*

- Science & Politics, 38(1), 71-75.
- Ishiyama, J., Breuning, M., & Lopez, L. (2006). A century of continuity and (little) change in the undergraduate political science curriculum. *American Political Science Review*, 100(4), 659-665.
- Ishiyama, J., Miller, W. J., & Simon, E. (2015). *Handbook on teaching and learning in political science and international relations*. Edward Elgar Publishing.
- Leston-Bandeira, C. (2012). Enhancing politics teaching through active learning. In *Teaching politics and international relations* (pp. 51-64). London: Palgrave Macmillan.
- Lightfoot, S., & Maurer, H. (2013). Introduction: Teaching European studies-Old and new tools for student engagement. *European Political Science*, 13, 1-3.
- Lupia, A. (2014). What is the value of social science? Challenges for researchers and government funders. *PS: Political Science & Politics*, 47(1), 1-7.
- Martin, E., Benjamin, J., Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Scholarship of teaching: A study of the approaches of academic staff. Improving student learning: Improving student learning outcomes*, 326-331.
- McManus, M., & Taylor, G. (eds) (2009), *Active Learning and Active Citizenship: Theoretical Contexts*, C-SAP Monograph No.10 (Birmingham: C-SAP, the Higher Education Academy network).
- Orr, D. (2004). *Earth in mind*. Washington, DC: Island Press.
- Poplin, M., & Weeres, J. (1993). Listening at the learner's level. *Executive Educator*, 15(4), 14-19.
- Quality Assurance Agency for Higher Education. (2000). *Politics and international relations'*, available at <http://www.qaa.ac.uk>, 29.09.2020.
- Ramsden, P. (1988). Studying learning: improving teaching, in P. Ramsden (ed.), *Improving learning: new perspectives*, London: Kogan Page.
- Reinalda, B. (2013). Introduction: How does European harmonization affect political science? *European Political Science*, 12(4), 409-414.
- Rorty, R. (1998). *Achieving out country*. Cambridge: Harvard University Press.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1996). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational technology*, 35(5), 31-38.
- Shellman, S. M., & Turan, K. (2006). Do simulations enhance student learning? An empirical evaluation of an IR simulation. *Journal of Political Science Education*, 2(1), 19-32.
- Smith, E. T., Boyer, M. A. (1996). Designing in-class simulations. *PS: Political Science and Politics*, 29(4), 690-694.
- Stammers, N., Dittmar, H., & Henney, J. (1999). Teaching and Learning Politics: a Survey of Practices and Change in UK Universities'. *Political Studies*, XLVII, 114-26.
- Wahlke, J. C. (1991). Liberal learning and the political science major: A report to the profession. *PS: Political Science & Politics*, 24(1), 48-60.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: five key changes to practice*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Welch, P. (2000). Thinking about Teaching Politics. *Politics*, 20(2), 99-104.
- Williamson, J., & Gregory, A. S. (2010). Problem-based learning in introductory American politics classes. *Journal of Political Science Education*, 6(3), 274-296.
- Wood, B., & Moran, M. (1994). The engine room of instruction: small group teaching. *Politics*, 14(2), 83-90.