

# GELİŞİMCİLİĞİN EĞİTİM UYGULAMALARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Mehmet ÖZYÜREK\* A. Tuba TUNCER\*\*

## Özet

Bu makalede dünyada ve ülkemizdeki eğitim uygulamaları üzerinde etkileri olan gelişimcilik öğretisi incelenecektir. Gelişimciliğin öncüleri ve onların temel görüşleri, gelişimciliğin anne-babalık ve öğretim uygulamaları üzerindeki etkisi, eğitsel olarak uygun uygulamalarla gelişimsel olarak uygun uygulamalar arasındaki farklılıklar betimlenerek gelişimciliğin eğitsel uygulamaları nasıl sınırladığı açıklanacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Gelişimcilik, eğitsel olarak uygun uygulamalar, gelişimsel olarak uygun uygulamalar.

## Abstract

In this paper, it was intended to investigate the influence of developmentalism doctrine on educational practices in Turkey and the world. Developmentalism and how it is seen by the pioneers, developmentalism's effect on parenting and teaching process, the difference between developmentally appropriate practice and educationally appropriate practice were described, and it was described how developmentalism effect educational practices .

**Key Words:** Developmentalism, developmentally appropriate practices, educationally appropriate practices.

Cumhuriyet kurulduktan sonra diğer ülkelerdeki uzman görüşlerine başvurularak (örneğin Dewey) öğrencilerin eğitilmesi ve öğretmen yetiştirmeyle ilgili plân ve uygulamalara biçim verilmeye çalışılmıştır. Sonraki yıllarda dış ülkelere uzmanlık çalışması yapmaya gidenler eğitimlerini tamamlayıp (Varış, Bursahoğlu, Enç, Ertürk ve diğerleri) ülkeye döndükten sonra ülkemizdeki eğitim süreci ve öğretmen yetiştirmeyle ilgili eğitim uygulamalarına öncülük ederlerken, eğitim aldıkları dış ülkelerdeki gelişme ve ilerlemeleri de ülkemize yansıtmışlardır. Özellikle internet aracılığıyla ülkeler arasındaki etkileşimin kolaylaşması sonucu ülkemizdeki öğretmen yetiştirme ve öğrencileri eğitime plân ve uygulamaları da diğer ülkelerdeki plan ve uygulamalara benzemeye başlamıştır.

Diğer ülkelerde geliştirilip uygulanan yenilikler çoğunlukla ülkemizde de yenilik ve gelişme olarak algılanmaktadır (Ün, 2002). Günümüzde bilginin dolaşımı hızlandığı için eğitimcilerin birtakım uygulamalardan daha çabuk haberdar olmaları olanaklı hâle gelmiştir. Ancak eğitimcilerin edindikleri bilgileri, o bilgilerin temellendikleri yaklaşımlara bakmadan sadece yeni olmalarından dolayı kabullendikleri ve bu bilgiler ışığında ülkemizdeki eğitsel uygulamaları değiştirme çabasına girdikleri gözlenmektedir.

İlköğretim, orta öğretim ve okul öncesindeki öğrencilerin eğitimi sürecinde en iyi öğretim uygulamalarının; öğrencileri, onların gelişimlerine göre yetiştirme ya da öğrencilerin yapabildiklerine göre davranışları değiştirme

---

Yazışma adresi: \* Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK ve \*\* Yard. Doç. Dr. A. Tuba Tuncer, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, 06500 Teknikokullar/Ankara.

olduğuna, öğretmen yetiştirme sürecinde ise öğretmenleri genel kültür, meslek bilgisi ve alan bilgisi ya da öğretmenlik yeterliklerini dikkate alarak yetiştirme olduğuna ilişkin görüş birliği vardır. Ancak öğrencilerin eğitilmesi ve öğretmenlerin yetiştirilmesinde etkili olan öğretimin köklü geçmişinden dolayı eğitimde yenilik arayışları bitmek bilmemektedir. Eğitimde yeni arayışların olması belki, istenen bir durumdur. Fakat yeni arayışların temelinde aynıının olması yeni olarak sunulan uygulamaların da sonuçları itibarıyla birbirinden farklılaşmaması anlamını taşımaktadır. Uzun süredir ayakta kalmayı başaran bu eğitim öğretisinin temelinde Cumhuriyetin kuruluş yıllarında görüşlerinden yararlandığımız Dewey'in de esinlendiği gelişimcilik yer almaktadır. Gelişimciliğin temel sayıtlısı “doğallık”tır. Yani insan için en verimli olanın doğal gelişim olacağı varsayımıdır.

Etkili eğitsel düzenlemelerle öğrencilerin öğrenmeleri sağlandığı hâlde, doğal olanın mükemmel olduğu öngörüsünün korunma yolları araştırıldığı için eğitimde yenilik arayışları sürmektedir. Örneğin; okul öncesi dönemdeki çocukların öğretime değil oyuna gereksinimi olduğu, oyun oynayarak doğal olarak en yüksek düzeyde öğrenecekleri vurgulanmaktadır. Yeterliklere göre öğretmen yetiştirme yerine genel kültür, alan ve meslek bilgileriyle öğretmen yetiştirme yoluna gidilerek öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran özelliklerle donatılmış öğretmen yetiştirme amacı öne çıkarılmaktadır.

Günümüzde öğrencilerin oyuna zamanları kalmadığı gerekçesiyle ders saatlerinin azaltılmasının yenilik olarak tartışmaya açılmasının altında gelişimcilik, yani çocukların doğal olan ortamlarda en yüksek düzeyde geliştikleri sayıtlısı yer almaktadır. Bu uygulamanın doğurgusu ise öğrencilerde milli eğitim amaçlarının gerçekteşmesinin göz ardı edilmesidir. Bu uygulama, milli eğitim amaçlarının gerçekteşmesinden sorumlu olan Millî Eğitim Bakanlığının sorumluluğunu dersanelere aktarmasının yolunu açmaktadır.

Artan ekonomik rekabet çağında, okulların öğrencileri gerekli akademik becerilerle donatmadaki başarısızlığı ülkemizden çok dış ülkelerde kendini göstermekte ve sorgulanmaktadır. Örneğin; 1993 yılında A.B.D. Eğitim Bakanı Richard Riley, etkili öğretim yöntemleri yerine öğrencilerin doğal gelişim özelliklerini birinci plâna alan öğretim yaklaşımlarının benimsenmesinden dolayı öğrenci başarısında düşüşler gözlemlendiğini belirtmiştir. Öğrenci başarısındaki azalma en çok matematik ve okuma-yazma alanında gözlemlenmiştir. Liseyi bitirmiş yetişkinlerin yaklaşık %20'sinin okuma düzeylerinin düşük olduğu belirtilmektedir (Stone, 1996). Ülkemizde ise tersine, okulların öğrencilerde Millî Eğitimin amaçlarını gerçekteşirememesi, öğrencilerin okullara gelirken getirdikleri özellikleriyle okullardan mezun olmaları nedeniyle başarı olarak görülmektedir (Titiz, 2002). Yine de, diğer ülkelerde gelişme olarak görülen yeniliklerin ülkemizdeki özel öğretim kurumlarında hızlı biçimde uygulamaya geçirilmesinin etkisiyle olsa gerek özel okulların üniversiteye giriş sıralamasında gerilerde kalması rahatsızlık yaratmaya başlamıştır.

Kamunun arzuladığı başarılı sonuçları üretebilecek çok sayıda öğretim yöntemleri olmasına rağmen, Türkiye'deki özel okullar ve diğer okullar bu yöntemleri görmezden gelmeye devam etmektedirler. Başarılı sonuç veren yöntemlerin deneysel geçerlilikleri kanıtlanmış, alan ölçümleri yapılmıştır. Öğrenmede önemli ilerlemeler ürettikleri bilinmektedir. Ama, deneysel geçerlilikleri kanıtlanmamış ve alan ölçümleri yapılmamış birçok yöntem, yenilik olarak nitelendirilmekte ve öğretim uygulamalarında kullanılmaktadır. Kanıtlanmış ve alan ölçümleri yapılmış öğretim uygulamaları arasında doğrudan öğretim, ipuçları ve dönütler, olumlu

pekiştirme, tam öğrenme, kişiselleştirilmiş öğretim uygulamaları ve yapabildiğine göre program uyarlamaları yer almaktadır. Belirtilen yöntemlerin çok güçlü şekilde etkili olduklarını gösteren analiz ve değerlendirmelere rağmen bu yöntemler büyük ölçüde görmezden gelinmektedir. Buna karşılık çoklu zekâ, buluş yoluyla öğrenme, aktif öğrenme ve tüm dil yaklaşımı gibi öğretimde öğrenci farklılıkları-yaşantılarına odaklanan eğitsel uygulamalar, etkililiklerine ilişkin zayıf ya da olumsuz deneysel sonuçlar olmasına rağmen uygulanmaya devam edilmektedir. Aynı düzeyde şaşırtıcı olan özel eğitimcilerce düzenli olarak kullanılan ve etkili bulunan yapabildiğine dayalı öğretim gibi (Varol, 1992; Tuncer, 1994; Polat, 1997; Timuçin, 2000; Dağseven, 2001) benzer yöntemler çoğunlukla reddedilmekte ve görmezden gelinmektedir. Bu yöntemler ancak öğrencinin yetersizlikten etkilenmiş olduğu belirlendikten sonra uygulanmakta ve başarılı sonuçlar alınmaktadır.

Günümüzde gelişimcilik, okulların öğrencinin başarısından sorumlu tutulmasını engellemeye hizmet etmektedir.

### **Amaç**

Bu makale, ülkemizdeki eğitim ve öğretmen yetiştirme uygulamalarının diğer ülkelerdeki uygulamalardan etkilendiği ve bu ülkelerde yenilik olarak görülen uygulamaların ülkemizde de yenilik olarak ele alındığı sayılısından hareket edilerek oluşturulmuştur. Diğer ülkelerdeki yeniliklerin temelinde gelişimcilik öğretisi yer almaktadır. Gelişimcilik temelli uygulamaların eğitim ve öğretmen yetiştirme uygulamalarında sınırlılığa yol açtığı izlenimi edinilmektedir.

Bu makalenin genel amacı; özellikle A.B.D.'de olanların ülkemizde de olmaması amacıyla Stone'un (1996) gelişimciliğe ilgili görüşlerini merkez alarak gelişimciliğin öğrenci eğitime ve öğretmen yetiştirme üzerindeki etkisini betimlemektir. Bu genel amaca ulaşmak için izleyen alt amaçlara yer verilmiştir:

1. Gelişimcilik kavramını, bilinen öncülerini ve öncülerinin ortak görüşlerini betimlemek.
2. Gelişimciliğin eğitim reformları üzerindeki etkisini, özellikle anne-babaların çocuk yetiştirme ve öğretmenlerin öğrencilerini eğitime üzerindeki etkilerini betimlemek.
3. Gelişimsel bakımdan uygun uygulamalarla eğitsel bakımdan uygun uygulamalar arasındaki temel farkları betimlemektir.

### **Gelişimcilik: Tarihî Temelleri ve Öncüleri**

#### **Gelişimcilik**

Deneysel kanıtları ihmal ederek daha etkili öğretim yöntemleri bulma çabalarının altında kolayca fark edilemeyen ve uzun süreden beri etkisini sürdüren gelişimciliğe dayalı eğitim öğretisi yer alır. Gelişimcilik öyle bir öğretimdir ki, öğretmen yetiştirmenin ve eğitim sürecinin her yerine sinmiştir. Deneysel olarak değerleri kanıtlanmış uygulamaların görmezden gelinmesine ve deneysel kanıtları olmayan diğer uygulamaların ön plâna çıkmasına yol açmıştır.

Gelişimciliğin esin kaynağı, doğal gelişim süreciyle uyuşmayan uygulamalardan öğretmenlerin rahatsız olmasıdır. Burada doğal gelişim süreciyle anlatılmak istenen, çocuğun doğal olarak gelişeceği biçimindeki

gelişimci varsayımdır. Çok uzun yıllardan beri öğretmenler ve öğretmen yetiştirenler bu paradigmanın etkisinde oldukları için “doğal gelişim” tartışılmadan kabul edilen bir kavram olmuş, dahası önerilen öğretim yöntemlerinin geçerli olup olmadıklarına karar verirken de “doğal gelişim” kavramı ölçüt olarak kullanılmıştır. Gelişimcilik romantik doğallık biçiminde ortaya çıkmıştır. 18. ve 19. yüzyıllarda batıda katı şekilci öğretim yöntemlerini (Bumın, 1983) reddetmekten temellenmiş ve yaygın kabul görmüş bir öğretimdir. Gelişimciliğin etkisini anlatan terimler arasında “çocuk merkezlilik”, “oluşumculuk”, ilerlemecilik” sayılabilir. Erken çocukluk dönemi içinse “ gelişimsel olarak uygun uygulamalar” yer alır.

Buluş yoluyla öğrenme de gelişimciliğten etkilenen bir yaklaşımdır. Aynı biçimde popüler olan oluşumculuğun da kaynağı gelişimciliğdir. Her ne kadar oluşumculuğun belli kavram ya da kuramsal temelleri varsa da temel kural ve ilkeleri, yüzyılın başında önemli görülen ve 1950’li yıllarda önemini yitiren John Dewey’in ilerlemeci eğitiminden hız almıştır. İlerlemeci eğitim, gelişimciliğin tarihsel olarak en iyi bilinen biçimi olup, günümüzdeki uygulamalara etkisi büyüktür. “Otantik öğrenme”, “yansıtıcı düşünme”, otantik ölçümleme” gibi pek çok terim, kökenini Dewey’in ilerlemeciliğinden almıştır. Gelişimciliğin diğer güncel biçimleri, “üçüncü kuvvet ya da alternatif yaklaşım” ve “insancıl psikoloji”ye dayalı olarak altmışlı ve yetmişli yıllardaki eğitsel buluşlarda görülmektedir.

Gelişimciliğin ana temalarından biri ve belki de en önemlisi olan doğallığın iyi olduğu varsayımı, eğitimde kabul görmenin de anahtarıdır. Gelişimde doğallığın ön kabul olarak alındığı yaklaşımların en bilinenleri “tüm dil” ve “dil yaşantısı” yaklaşımlarıdır. Okuma öğretiminde “okur yazarlığı oluşturma” ve “bilişsel çıraklık” yaklaşımları diğerleridir. Okuma öğretiminde tüm dil ve dil yaşantıları yaklaşımlarında öğretimin doğal olması önerilmektedir. Her iki yaklaşımla, doğal yolla çocukları okur yazar yapma hedeflenir. Çocukların dil yeterlikleriyle yazılı dil yeterlikleri arasındaki fark giderilmeye çalışılır.

### **Gelişimcilik Kavramı ve Temelleri**

Eğitim uygulamalarının her zaman gelişimci dayanakları vardır. Kohlberg ve Mayer (1972), Dewey ve Piaget’in görüşlerini dayanak olarak felsefi gelişimciliğten söz etmişlerdir. Dewey ve Piaget etkileşimci, Rousseau ise olgunlaşmacı olarak nitelenmektedirler. Gelişimciliğin öncüleri “doğal olmanın” gelişimde en yüksek düzeye ulaşmanın garantisi olduğunu varsayarlar. Bu varsayım olgunlaşmacı ve etkileşimcilerde ortak. Özellikle Rousseau, Dewey ve Piaget’de görülür.

Gelişimcilikteki “cılık” tartışılmayan sayılı olup, gelişim oluşumunda doğal olmayı temsil eder. Kuramda ise en yüksek gelişim düzeyine erişmenin doğal olarak mümkün olacağı ima edilir. Bu ima, eğitim ve öğretmen yetiştirme süreçlerinde belirsizlik anlamına gelmektedir.

Gelişimcilikteki önemli sayılılardan biri “doğal olanın sağlıklı olduğu” sayılıdır. Gelişimcilik takvim yaşına göre sosyal, duygusal ve bilişsel alanda hızlı ilerlemeler olursa çocuğun doğal eğilim ve yönelimlerinin bundan zarar göreceğine inanır. Bu nedenle sosyal, duygusal ve bilişsel alanlarda hızlı öğrenmeyi hedefleyen yaklaşımlara kuşkuyla bakar. Doğal öğrenmeler için aşağıdakiler vurgulanır:

1. Öğrenmeler için doğal eğilim ve yatkınlık yeterlidir.
2. Doğuştan gelen niteliklere, yatkınlıklara ve davranma biçimlerine müdahale etmek zararlıdır.
3. Doğal öğrenmeler için öğrenme yaşantılarını çoğaltmak yeterlidir.

Ana-baba ve öğretmenlerin farkında olmadan duygusal ve bilişsel niteliklere müdahalede bulunmaları sonucu oluşan değişimler gelişimciliğin sayılısıyla ters düşmez ve doğal olarak izlenen değiştirme yolları olarak görülür. Çocuğun gelişiminin izlediği yol ve eğilimleri sistemli olarak değiştirme çabaları ise onun en yüksek düzeydeki gelişimine bir müdahale olarak algılanır ve kuşkuyla karşılanır.

Gelişimciliğin temel sayılısı “çocuğun kendi yatkınlıkları, eğilimleri ve niteliklerinden kaynaklanan gelişimsel yönelimlerine fırsat verildiğinde gelişim en yüksek düzeyde gerçekleşir” biçiminde özetlenebilir. Her ne kadar, Rousseau, Dewey ve Piaget'nin gelişim kavramları diğer gelişimcilerden farklı olsa da tüm gelişimcilerde bu sayılı ortaktır.

Rousseau, doğayı ve insanın doğasını tanrının çalışması olarak görür ve insanın etkileriyle kirletilmemesi gerektiğini savunur. Onun görüşüne göre insanda en yüksek düzeyde gelişimin gerçekleşmesi, sahip olunan eğilimleri, yatkınlıkları ortaya çıkarmakla ve insanı toplumsal prangalardan, bozulmalardan korumakla olanaklı olur.

Dewey ve Piaget çocuğun eğilimlerini, yatkınlıklarını ve niteliklerini Darwin'in belirttiği evrim sürecinin bir ürünü olarak görür. Doğal eğilim ve niteliklerin doğal seçim süreciyle geliştiğinden hareketle evrimi, yani doğal etkileşimleri ve değişimleri yeğlediklerini belirtirler.

Rousseau'nun aksine Dewey ve Piaget, çocukta görülebilecek en yüksek düzeydeki ilerlemenin sadece başarılı olgunlaşmanın sonucu olmayıp, doğal etkileşimlerin sonucu olduğunu savunurlar. Doğal etkileşim süreci, doğal olarak oluşan yaşantılarla zenginleşen ve evrimle seçilip getirilen niteliklerin yerli yerine oturmasıyla mümkün olur. Diğer bir deyişle gelişim, evrimin sonucu olan doğal eğilimlere uygun olan yaşantılar sonucu oluşur.

Dewey'in yaklaşımının vurgu kaynağı, her bireyin eğilimlerine göre yaşantı oluşturmak anlamına gelen otantik eğitimidir. Evrimle donatılmış insanlar etkileşerek, yaşantılara katılarak, problem çözerek öğrenirler. Öğrenmeler en yüksek düzeyde, problem çözme ile gerçekleşir (Dewey,1996).

### **Gelişimciliğin Kısa Tarihçesi ve Öncüleri**

Gelişimciliğin zengin tarihi 400 yıldan uzun bir süredir kaynaklarda yer almaktadır. Dikkati çeken savunucuları arasında J.J. Rousseau, J.Dewey ve J. Piaget bulunmaktadır.

Gelişimciliğin tarihsel temelleri Rousseau, Dewey ve Piaget'den çok daha öncelere gider. Eğitim kuramcılarında Johann Bernard Basedow (1724-1790), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), George Wilhelm Hegel (1770-1831), Friedrich Froebel (1782-1852), Herbert Spencer (1820-1903), William James(1842-

1910), Stanley Hall (1844-1924) son iki yüzyılın en bilinen öncülerindendir. Bu düşünürlerin görüşleri tek başına olgunlaşmacı ya da olgunlaşma ve etkileşimin belirleyici olduğu varsayımları yer alır.

### **John Dewey ve İlerlemeci Eğitim**

John Dewey formal olarak sıralanmış gelişimsel evrelere bel bağlamayan gelişimcilerdendir. Evrim süreciyle şekillenmiş insanın doğal olarak oluşan yaşantılarla uyumlu niteliklerle donatıldığına inanır. Nitelikli eğitimi, büyümeyi en üst düzeye çıkarma olarak tanımlar. Nitelikli eğitimin amacının, öğrencilerin büyümesi için onların ortaya çıkarılan niteliklerine ve belli biçimde davranma eğilimlerine eğitsel yaşantıların uydurulması olduğunu belirtir. Gelişimin en yüksek düzeyde gerçekleşmesi için olgunlaşmanın yaşantılarla beslenmesi gerektiğine inanır. Rousseau'nun aksine Dewey, olgunlaşmayı gelişim süreci için yeterli görmemiş, olgunlaşmanın mutlaka yaşantılarla beslenmesi gerektiğini düşünmüştür. Hatta tembelliğe pirim verdiklerini belirterek sadece olgunlaşma ilkelerini benimseyen eğitimcileri eleştirmiştir.

Dewey, okulu öğrencilerin kendileri için anlamlı olan problemleri çözmesi için öğretmenlerin çocuk kaynaklı öğrenme yaşantılarını yapılandırdıkları bir yer olarak görür (Dewey, 1996). Öğretmen eylemlerinin önceden tasarlanmış sonuçları olması yerine, öğrenme sürecini kendiliğinden ya da doğal olarak zenginleştirmeyi/kolaylaştırmayı amaçlayan eylemler olması gerektiğini belirtir. Dewey'in kendi sözleriyle eğitim için yeğlenen amaç sadece büyümeyi sağlama olmalıdır, büyümeyi değiştirme değil.

Yaşamın temel niteliği büyüme olduğundan, eğitimin amacı tamamıyla büyümeyle ilgili olmalıdır. Eğitim için büyümenin ötesinde amaç yer almamalıdır. Okuldaki eğitimi değerlendirmenin ölçütünü de büyüme için çocukta ne denli istek yarattığına bakmak olarak belirtmiştir (Dewey, 1996).

Dewey'e göre, doğru yaşantılar düşündüklerini yansıtmaya fırsat veren yaşantılardır ve her öğrenci için anlamlı ve bireysel olarak tanımlanmış bilme biçimi vardır. Bireyler doğal seçim meziyetleriyle donatılmış oldukları için problem çözme yaşantılarını desenleme, öğretmenin temel niteliği olarak görülmüştür. Dewey'in öğretim plânları doğal seçim meziyetlerini çoğaltma üzerine odaklanmıştır. Bu amaçla problem çözmeden yararlanır.

Dewey, gerçek anlamının kişisellik gösterdiğini ve bu nedenle eğitim amaçlarının dış unsurlarca öğrenciye buyurulmaması gerektiğini savunmaktadır. Böylece Dewey öğrencilerin önceden tasarlanmış bilgi ve anlayışları edinmelerini denetim altına alarak öğretmenlerin öğretme yeteneklerini de sınırlandırmaktadır. Eğitim sürecinin amacının öğrencinin yansıtmaya gücünü zenginleştirmek olması gerektiğini belirtir. Öğrencinin düşündüklerini yansıtmaya gelişirken disiplin alanlarındaki içeriği de eş zamanlı olarak öğrenmesi beklenir. Bu görüş, geleneksel okulların beklentilerini karşılamaktan ve akademik kavram ve becerilerin kazandırılmasından öğretmeni sorumlu tutmaktan uzak bir bakış açısıdır. Dewey'in düşüncesinde, kişinin bilgiyle haşır neşir olması ikincil önemdedir (Dewey, 1996).

İnsanın akılcılığına olan inancı Dewey'i öğrencilerin kişisel araştırmalarıyla ortak doğrulara ulaşacakları düşüncesine ulaştırmış ve geleneksel okullaşmanın amaçları olan önceden tasarlanmış amaçlara karşı çıkmıştır.

Dewey'in okullaşma için geleneksel beklentilerden ayrılmasıyla doğadaki evrim süreci arasında bağlantı vardır. İlerlemeci okullaşmanın çok çeşitli sonuçlar üretmesi olasıdır. Bu sonuçlar seçilirse toplum için çok yararlı olabilir ve bu sürecin sonunda toplum olduğundan daha iyi duruma getirilebilir.

Dewey, öğrenci ilgisini öğrenci güdülenmesinin kaynağı olarak görmüştür. Bu durum yaklaşımın uygulanmasında güçlülere yol açmıştır. Öğrencinin yetilerinin ve ilgilerinin ortaya çıkmasına rehberlik edebilmesi için öğretmenin insan gelişimine ilişkin bilgilerle donatılması gerekir. Dewey her bir öğrencinin bilme ve öğrenme yönteminin diğerinden oldukça farklı olduğunu belirtmiştir. Bu farklılık, içgüdüsel kapasite, geçmiş yaşantılar ve tercihlerin farklılığından kaynaklanır. Bunlar bilindiğinde öğretmenler, öğrencilerin neden farklı tepkilerde bulduklarını anlar ve onların en verimli şekilde tepkide bulunmalarını yönlendirebilir (Dewey, 1996). Görüldüğü gibi Dewey'in yaklaşımı öğretmenlere öğretimi plânlamaları amacıyla genel ilkeler vermekten uzaktır. Her öğrencinin kapasite, yaşantı, tercih gibi farklılıklarını öğretmenin sınıf ortamı içinde nasıl yöneteceği ve öğretimi nasıl düzenleyeceği belirgin değildir.

Dewey'e göre öğrenci gereksinimleri, eğitsel yaşantıların seçilmesinde ve sıraya konulmasında rehberlik etmelidir. Disiplin alanlarının içeriği ve sağlanan yaşantılar öğrencilerin bireysel gelişimine uygun olmalıdır. Eğitim sürecinde formal bilgi tamamen kendiliğinden kazanılmalıdır.

Dewey'in uzun ve prestijli meslek yaşamında ilerlemeci eğitim üzerindeki kapsamlı etkisinden Dewey'in ilkeleri ortaya çıkmış ve bu ilkeler eğitimde kabul edilmiş görüşler olarak gelişimciliğin içinde barındırılmıştır. Kırklı yılların sonu ve ellili yılların başlarında ilerlemeci eğitim akımının kavramları belli bir öğretiyi temsil ettiği düşünülmeyen kabul edilmiştir. Mantıklı ve iyi eğitim uygulamaları olarak algılanmıştır. Günümüzde de Dewey'in kavramlarından esinlenen öğretim uygulamalarının, hayal kırıklığı yaratan deneysel sonuçları olmasına rağmen pek çok yandaşı vardır.

Öğrenme stilleriyle öğretme stillerinin, öğrenci niteliğiyle sağaltım niteliğinin eşlenmesiyle yapılan araştırmalarda öğrenci başarımlarındaki ilerlemeler Dewey'in öğretim için yapmış olduğu önerileri desteklemekten uzaktır (Slavin,1991).

Öğretmen eğitiminde ilerlemeciler çok etkili olmuştur. Binlerce öğretmen, ilerlemeci düşünle yetiştirilmiştir. İlerlemecilik itibar yitirmesine rağmen kavramları, evrensel akıl olarak öylesine yerleşmiştir ki, gelişimciliğin değişik biçimleri tüm eğitim kuramlarında yer almış ve gelişimciliğin değişik biçimlerinden bu kuramların oluşturulmasında yararlanılmıştır.

## **Yeni İlerlemeci Kuramlar**

Ellili yılların sonlarına doğru ilerlemeci eğitim yaklaşımı etkisini kaybederken, güçlü gelişimcilik eğilimleri olan çok sayıda yeni ilerlemeci eğitim akımları eğitim alanında yaygınlık kazanmıştır. Bu akımın örnekleri arasında Laurence Frank, Daniel Prescott, Carl Rogers, Arthur Combs, Abraham Masow ve Eric Ericson yer alır. Bu düşünürlerin tümü eğitimin genel amacının kişisel gelişim olduğunu belirtmiştir. Her ne kadar kuramsal temeller ve vurgulamalar ilerlemeci eğitimden farklıysa da (İnsanın potansiyelini liberalleştirme, kendini değerli görme, başarılarıyla kendini gerçekleştirme gibi) öğretmenlere yönelik öneriler ilerlemeci eğitimde olduğu gibi, doğal gelişimsel eğilimler ve süreçleri kolaylaştırma üzerinde odaklanmaktadır. Bazı kuramcılar gelişimciliği daha az vurgulamakla birlikte fikirleri ilerlemeci eğitimle ve gelişimcilikle uyumludur. Örneğin Paul Torrence zihinsel yaratıcılığın gelişimi, Kohlberg de ahlâk gelişimi üzerinde durmuştur.

Yeni ilerlemeciliğin günümüz eğitim uygulamalarında yer alışı bilişsel gelişim ağırlıklı olup, bu akım altmışlı ve yetmişli yıllarda popüler olmuştur. Bu alanda en çok bilinen iki isim Jean Piaget ve Jerome Bruner'dir. Her iki düşünür de kişisel buluş ve doğal öğrenme yaşantılarını vurguladıkları için Dewey ile uyumludurlar.

### **Jean Piaget ve Lev Vygotsky**

Gelişimciliğin felsefi öncüleri Dewey ve Piaget'dir. Eğitimin savunulabilir amacının bilişsel büyüme olabileceğini belirtmişlerdir. Piaget'nin zihinsel gelişim kuramı, üç çocuğun ayrıntılı biçimde gözlenmesine ve incelenmesine dayanır. Biyolog olarak yetişen Piaget bilişsel özelliklerin ortaya çıkması için biyolojik olarak gereken biçimde donanan bireyin zihinsel aşama sırasına uygunluk gösteren etkileşime gereksinimi olduğunu belirtir. Eğitimciler için Dewey'in anekdotlarının yerine Piaget'nin bilimsel gözlemlere dayalı çalışmaları kuramsal bir temel oluşturmaya başlamıştır.

Rus psikolog Vygotsky, çağdaşı Piaget gibi gelişimdeki ilerlemelerin biyolojik yapı tarafından şekillendirildiğini düşünmüştür. Piaget'nin aksine Vygotsky olgunlaşmış davranış ve düşüncelerin oluşumunda sosyal ve kültürel yaşantıların ve öğrenmelerin önemli etkisi olduğunu belirtmiştir. Ancak yine de davranış üzerinde yaşantının etkisinin biyolojik yapıyla sınırlandırıldığını eklemiştir. Bu iki kuramcından Piaget daha popüler olduğu için eğitim uygulamaları üzerindeki etkisi daha fazla olmuştur.

Bulduğu sonuçların güvenilirliğinden dolayı Piaget'nin eğitime yönelik önerileri Rousseau, Dewey ve diğerlerine göre daha baskıcı ve inandırıcı olmuştur. Olumlu yanlarına rağmen Piaget kuramını oluştururken kendisinden önceki düşünürlerin öngörülerinden bütünüyle uzak kalamamıştır. Dewey ve Rousseau gibi Piaget de gelişim sürecinde doğal ilerlemelerin en yüksek düzeyde yarar sağlayacağı sayılınsını benimsemiştir. Gelişimciliği onaylayarak kabul etmiştir.

Piaget'nin eğitsel önerileri bireye özgü "doğal" yaşantıları koruma ve kolaylaştırma odaklıdır. Kohlberg ve Mayer'e göre bu önerileri gerçekleştirme;



- ® Çocuğun düşünme stiline ya da evresine dikkat etmekle,
- ® Uyarılarla dönemleri eşleştirmekle,
- ® Geleneksel öğretimin yani doğru yanıtları ve iyi davranmayı pekiştirmenin aksine çocuklar arasında bilişsel ve sosyal çatışmalar oluşturma ve problem durumlara ilişkin uzlaşmazlıklar yaratmak,
- ® Çocuğun etkin olmasına fırsat veren uyarılar sunarak tepkinin özümsemesini sağlayarak, uyarılarla doğal uyarı arasında bağlantı kurulmasıyla olanaklıdır.

Piaget'nin kuramının varsayımlarının araştırmalarca zayıflatılmasına ve kuramın revize edilmesine karşın kuram eğitimciler üzerinde çok etkilidir. Yakın zamanlardaki iyi bilinen ve popüler olan örneği oluşumculuktur. Eğitimcilerce kabul edilen ve popüler olan tüm eğitim öğretileri aynı zamanda Dewey'in görüşleri ve gelişimcilerle de uyumludur. Piaget popülerliğini bir bakıma Dewey'e borçludur.

Gelişimcilik günümüzde ilköğretimin birinci kademesinde öğretime rehberlik eder görünse de tüm düzeylerdeki eğitim uygulamalarının kavramsal yapılarının temelini oluşturur. Okul öncesi dönemde "gelişime uygun uygulama" düşüncesi öylesine yaygındır ki ulusal eğitimimizin amaçları arasında her zaman yer almıştır. Gelişimciliğin yayılmasını etkileyen etmenler arasında öğretim yöntemleriyle ilgili kitaplar etkili olmuştur. Bu kitaplar gelişimcilerden esinlenmiştir. Kitaplarda eklettik yaklaşım ve sürekli yenilik arayışı vurgulanmaktadır. Bu da belirsizliği getirmektedir.

### **Gelişimciliğin Yayılması**

ABD'de ve ülkemizde otuz kırk yıldır ilköğretimin birinci, ikinci kademelerinde ve liseler için öğretmen yetiştirmede yaygın olarak kullanılan öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi kitapları vardır. Bu kitaplar durmadan yeni baskılar yapmaktadırlar. Bu kitaplara bakıldığında deneysel sonuçları olan bulgulara çok fazla önem verilmediği dikkat çekmektedir. Kitaplardaki önerilen yaklaşım eklettik olup, farklı yaklaşımlara bir arada yer vermektedirler. Dolayısıyla bu kitaplarda yapılandırılmış, öğretmen yönlendirmeli yaklaşımlardan uzak durulmaktadır. Lemlech'in ( 1994) yazdıkları bu kitaplardaki durumu tipik olarak örnekleyebilir:

Nasıl ve ne öğreneceklerini ve öğrendiklerinin nasıl değerlendirileceğini seçmeleri için öğrencilere çok az fırsatın verildiği sınıflarda somut ödüllerle, teşvik edici programlarla ve norma dayalı değerlendirmelerle sınıf yapılandırılmıştır. Bunun sonucunda öğrenmeler eğlenceli olmaktan çıkmıştır. Bu sınıflarda tekrarların, ticari amaçla üretilmiş öğretim materyalleri ve ders kitaplarının kullanımı yaygındır.

Öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimine ilişkin ders kitaplarında önerilen uygulamalar olarak deneysel araştırmalara dayalı uygulamalar yerine öğretimde kişiselliğe ve buluşa yer veren, öğrencinin gereksinimlerine duyarlı yaşantılar üzerine kurulmuş öğretim yaklaşımları önerilmektedir (Akyol, 2000; Tertemiz, 2000; Saban, 2000; Özden, 2002; Çelik, 2002; Başar, 1997).

Gelişimci bakış açısına sahip yazarlar, bir sınıf için uygun olan işe yarayan yöntemlerin başka bir sınıf işe yaramayabileceğini iddia etmektedirler. Öğretim yöntemi kitapları eğitim uygulamalarının temelinde

araştırmaların olması gerektiğini belirtirler; ancak, sonuç almayı sağlayan uygulamalara ilişkin bulgulara çok az yer verirler. Söz konusu kitapların öğretime ilişkin nerileri, eğitimdeki ilerlemelerin deneysel olarak kanıtlanmış sonuçların üzerine inşa edileceği üzerinde görüş birliği belirtmekten uzaktır. Deneysel sonuçlar eğitsel uygulamalar için olgunlaşmamış rehberlerdir. Birikerek, bir araya getirilerek uygulamalar için önemli ipuçları sağlayabilirler. Araştırmalardan tekrarlanan sonuçlar çıkmasına, ğretim yaklaşımıyla öğrenme arasında kestirilebilir ilişkiler bulunmasına rağmen, var olan yöntem kitaplarından çıkan sonuç, öğrenmeyle ğretim yöntemi arasındaki ilişkinin kestirilebilir olmadığı yönündedir. Yani öğretimle öğrenme arasındaki ilişkinin bir ğretmen bir sınıf, bir ders için doğru olabileceği ama diğerleri için doğru olmayabileceği belirtilmektedir. Bu, eğitim uygulamaları için belirsizlik anlamı taşımaktadır. Söz konusu yöntem kitapları, ğretim uygulamalarına karar verirken okuyucuyu araştırma sonuçlarına bakarak karar verme yönünde desteklememektedir. Tersine, bilim giysisini giyer gibi görünüp, bilimin temelini ve amacını tamamen ihmal eder, görmezden gelirler.

Öğretim yöntemi ve sınıf yönetimi kitapları, deneysel araştırmaların değerini onaylamadığı gibi, eğitim bilimi alanında çalışanların da deneysel kanıtın ayırıcı değerini yeterince anlamadıkları gözlenmektedir. Etkili ğretim uygulamalarına rehberlik etmesi için deney oluşturma eğitim alanında çalışan bilim adamlarınca daha yeni yeni kabul görmektedir. Günümüzde bile eğitim alanında yapılan araştırmaların çoğunluğu betimsel ya da bağlantısal niteliktedir. Öğretim yönteminin etkili olduğunu bağlantısal ya da betimsel araştırmalarla anlamının mümkün olmadığı, bunu anlamak için iyi tasarlanmış deneysel araştırmalara gereksinim olduğu bu kitaplarda vurgulanmamaktadır.

Bu kitapların önerdiği ğretim ve sınıf yönetimi ilkelerini öğrenerek öğretmenlik yapanlar kitaplardan edindikleri bilgilerle rahat etmektedirler. Örneğin, ğrencilerin sorunlu davranışlarının, onun ailesinde yaşanan sorunlarla ilişkili olabileceğini öğrenen ğretmen, öğrencisinin sınıf içinde oluşan sorunlu davranışlarını azaltmak için kendisinin yapabileceği bir şey olmadığını düşünerek rahatlamaktadır.

Denenmemiş, denenip de sonuç alınmamış uygulamalarla ve yeniliklerle daha iyi sonuçlar almak mümkün değildir. Bu, durmadan yeni bir arayış içinde olmak sonucunu doğurur. Eğitim alanında çalışanlar arasında iyi uygulamalar için görüş birliği olmadığı gibi, böyle bir görüş birliğinin olması gerektiğine ilişkin de görüş birliği yoktur. Öğretim uygulamalarını şekillendiren yenilikler izlenilen pazarlama stratejilerinin sonucu olup, deneysel araştırma sonuçlarını görmezden gelme eğilimindedirler. Hatta ders saatlerini azaltıp, oyun saatlerini artırma örneğinde olduğu gibi yenilikler eleştirilerle başetmek için başvurulan bir yol olarak görülebilir.

### **Gelişimciliğin Eğitim Reformları zerindeki Etkisi**

Gelişimciliğin eğitim reformları üzerindeki etkisini anlamak için sosyalleşme, ana-babalık ve öğretme üzerindeki etkilerine bakmak gerekmektedir. Gelişimciliğin ana-baba ve ğretmen eylemleri üzerindeki sınırlama ve önerilerinin etkisi okullaşmanın sonuçları bakımından da önemlidir.

## Gelişimciliğin Öğretme ve Ana-Babalık Üzerindeki Etkileri

Gelişimcilik, ana-babalara çocuklarını yetiştirirken onları eğitmek için kendilerini daha az ifade etmeleri, çocukları daha özgür kılmaları doğrultusunda rehberlik etmiştir. Özellikle çocukların okul çalışmaları konusunda ısrarcı olmamalarını, çocuklar sorumlu ve olgun olmayan davranışlar sergilediğinde hoşgörülü davranmalarını öğütlemiştir. Gelişimciliğin ana-baba ve öğretmenlere yol gösteren bu önerileri bilindiğinde ana-babaların neden amaç ve başarı yönelimli okullardan/öğretmenlerden şikayetçi olduklarını anlamak olanaklı olur.

Ana-babalar çocuklarının gelişimsel olarak dünyaya uyma yetileriyle doğduğuna inandırılarak öğretimde başarılı olamadığı takdirde, yine de yaşamını bir şekilde kazanabileceği düşüncesiyle rahatlatılır ve hoşnutsuzlukları azaltılır. Bu biçimde başarı karşısındaki doyumları da en yüksek düzeye çıkarılır. Böylece öğretimde ilerlemeye yol açmayan öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi desteklenmiş olur. Çünkü ana-babalar zaten çocuklarından başarı beklememektedirler; başarı beklentisinin çocuklarının gelişimine zarar vereceğine inandırılmışlardır.

Wlodkowski (1986) öğretmenlere öğrencilerin öğretim amaçlarını gerçekleştirmeleri için ısrarcı olmamalarını önermektedir. Önemli olan öğrencilerin ne kadar başardıkları değil, ilgi ve heyecanla tepkide bulunmalarıdır. Eğer öğrenci ilgi ve heyecanla tepkide bulunuyorsa günlük, düzenli bir çizgide olmasa bile ilerler. Eğer öğrenci anında öğrenemediği için heyecan ve ilgisini yitirirse öğrencinin çabaları boşa gideceği gibi, öğretmenlerin öğrencilerinin yaşam boyu öğrenen insanlar olmalarıyla ilgili amaçları da tehlikeye girer.

Uygulamaların “gelişimsel bakımdan uygunluğu” politikasını benimseyenler, öğretmenlerin öğrencilerinin disiplin alanlarında hatalarını düzeltme ve doğru tepkide bulunmalarını sağlama biçimindeki rolünün uygun olmadığını savunurlar. Ayrıca, çocukların doğru yanıtlarından dolayı örnek gösterilmelerinin, grubun önünde kırmızı kurdele takarak veya başka şekillerde ödüllendirilmelerinin uygun olmadığını belirtirler. Gelişimci Benjamin Spock, Gessel ve Ilg, Warner ve Rosenberg’in çocuk yetiştirme önerileri arasında yer alan ve gerçek olarak algılanan çocuğa istediğini yapma fırsatı verilmesi yönündeki öneriler tüm eğitimciler tarafından desteklenirken, çocuğun gelişimine müdahale etme biçiminde algılanan uygulamaların sınırlandırılması önerilmektedir (Stone, 1996).

Gelişimcilik, ana-babalara çocuğun en yüksek düzeyde gelişmesi için çocuktan beklentilerini ve çocuğun başarısını ikincil öncelikte tutmalarını önerir. Anne-baba ve öğretmenlere çocuklara öncelikle onların eğilimlerine uygun yaşantılar ve fırsatlar hazırlamalarını önerir. Bu öneriler öğretim yöntemleriyle ilgili kitaplarda öğrenmelerin gelişimsel oluşu nedeniyle çocuğun öğrenme için hazır oluşu dikkate alınmalıdır, diye sunulur. Bunun anlamı çocuğun yeterli biyofiziksel olgunluğa erişince ve yeterli yaşantıya sahip olunca öğrenmeye hazır olacağı ve istediklerini öğreneceğidir.

Çok az incelenmiş olmakla birlikte, gelişimcilik öğretisiyle şekillendirilmiş anne-baba ve öğretmenlerin öğretme ve çocuğun davranışlarını yönetmekle ilgili tepkilerinin nasıl olduğunu kestirmek olanaklıdır. Öğretme

ve davranış yönetimi (disiplin), çocuğu etkilemekten kaçınma ya da nasıl etkileyecekleriyle ilgili belirsizlik olarak ortaya çıkar. Müdahalelerin çocuğa zarar verilebileceği izlenimi belirginken, güvenli ve etkili eylemler çok açık ve belirgin değildir. Çocuk için eylemde bulunmanın ön koşulu çocuğun gelişimsel durumunu kestirmektir. Ancak, bunun nasıl yapılacağıın yolları belirgin değildir.

Kişinin gelişim düzeyiyle ilgili doğru sonuçlar çıkarmanın önündeki engeller arasında gelişimle ilgili kuramların uygulanması yer alır. Gelişimin fiziksel ve motor boyutlarıyla ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır. Gelişimin işareti olarak boy, ağırlık, diş sayısı ve geçilen motor basamaklar kolayca gözlenebilir; nicelleştirilebilir. Ancak, bu bir bütün olarak gelişimle ilgili sonuçlar çıkarmak için yeterli değildir. Sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim kolayca gözlenemediğinden ve nicelleştirilemediğinden sonuç çıkarmak güçleşir. Bu güçlükler Piaget'nin zihinsel gelişim kuramında belirgindir.

Piaget'ye göre zihin oluşumcu ve yaratıcıdır. Yeni düşünme mekanizmalarının zamanla yaratımı gelişimdir. Yaratı olmasının nedeni fiziksel olarak var olan bir şeyin kopyası ya da keşfi olmamasındandır. Sınıflama ve olasılıklar fizikî dünyada yer almaz. Bunlar insan zihninin yaratıcı biçimde oluşturduğu kavramlardır; ve bir şekilde nicelleştirilemezler. Bundan dolayı da gözlenemezler. Zihin gelişimiyle ilgili sonuçlar çıkarmak mümkün olmaz.

Öğretim ve davranış yönetimi için gerekli sonuçları çıkarmadaki belirsizlik ve kesin olmamaya ek olarak Piaget'nin kuramına göre var olan davranışla gelişimsel durum arasındaki ilişki sabit olmadığı gibi gözlenebilir de değildir. Davranışsal, duygusal ve zihinsel alandaki ilerlemelerin dengeli olmayan bir biçimde birden bire oluştuğu ve sonra uykuya yattığı belirtilir.

Bu belirsizliklerin yanı sıra gelişimsel düzeyin tahminleri yetişkin hareketlerini sınırlama eğilimindedir. Kavramsal olarak zihinsel performans, çaba, olgunluk ve başarı, gelişimin şu andaki düzeyinin altında kalabilir ama onu aşamaz. Örneğin; somut işlemler düzeyinde akıl yürütebilen bir çocuk, daha önceki işlem öncesi dönemin göstergeleri olan bazı davranışlar sergileyebilir fakat asla daha üst düzeyde yer alan soyut işlemler dönemine ait beceriler sergileyemez. Bu yüzden bir çocuğun şu andaki davranışlarını temel alan gelişim ölçümleri çocuğun gelişimsel düzeyini olduğundan daha düşük olarak tahmin edebilir ancak olduğundan daha yüksek olarak tahmin edemez.

Gelişimsel bakımdan uygun öğretme ve anne-babalık çocuğun var olan gelişim düzeyine uymayı gerektirir. Çocuk, gelişim düzeyine göre yaratılan fırsatlar ve sunulan yaşantılarla en yüksek düzeyde gelişir. Çocuğun gelişim düzeyinin ötesinde, yapabildikleri temel alınarak yapılanlar tehlikeli görülür. Çocuğun en yüksek düzeyde gelişebilmesi için anne-baba ve öğretmenlerin beklentilerini düşürmeleri, yükseltmelerinden daha iyidir.

Sonuç olarak gelişimcilik anne-baba ve öğretmenlerin çocukla ilgili yüksek beklentiler geliştirmelerini ve onlardan olgun davranmalarını beklemelerini engellemektedir. Çocukta dikkat çekecek kadar gelişimsel gerilik görüle bile bu çocuğun gelişimsel durumunun bir gereği olarak görülür. Gelişime uygun yollar izlenmesi

yeterli görülür. Durumu değiştirecek önerilerden kaçınılır. Gelişime uygun yaşantılar sağlanmasına rağmen gelişimde ilerlemeler olmadığında çocuğun potansiyelinin gecikerek ortaya çıkacağı düşünülerek sorunun çözümü zamana bırakılır. Bu tür öğretmenlik ve ana-babalık etkili olmayan öğretmenlik ve ana-babalık olarak görülmemektedir. Böylece, çocuğun gelişimindeki geriliklerden anne-baba ve öğretmen değil, çocuğun potansiyeli sorumlu tutulmaktadır.

### **Sosyal ve Kültürel Doğurgular**

Gelişimciliğin doğurguları ev ve okulun çok ötesindedir. Gelişimciliğin etkisinde aşırı düzeyde kalmış ana baba ve öğretmenler, çocuklarının yapıcı ve sorumlu davranışları için sorumluluk almadıklarından evde ve okulda sorunlar eksik olmaz. Anne-baba ve öğretmenler çocuklarının/öğrencilerinin ne denli önemli olduğunu hiç şüpheye düşmeksizin belirtirler. Buna karşın çocukların yapıcı ve sorumlu davranışlar sergilemesi için onları etkileyecek biçimde sorumluluk almadıkları için akranlar, eğlence endüstrisi ve medya, anne-baba ve öğretmenlerin yerini alarak çocukları etkiler.

Çocuğun olgunlaşması, karakterinin biçimlenmesi, sorumluluk duygusunun artması gelişim olarak değerlendirilir. Gelişimcilik, çocukların uygun durum ve koşullar sağlandığında zamanla olgunlaşıp sorumluluk kazanacaklarını belirtir. Çocukların başarısız olmalarından, olgun ve sorumlu davranışlar göstermemesinden uygun olmayan ortam ve koşulları sorumlu tutar ve bundan dolayı çocukların hoş görülmesini ve bu davranışlarının kabul edilmesini önerir. Uygun ortam ve koşullar hazırlandığında çocukların kendiliğinden sorumlu ve olgun davranışlar göstereceği evrensel bir gerçek olarak kabul edilir. Çocuk sosyal ve akademik alanlarda ilerlemeler göstermediğinde, daha iyi ortam ve koşulların hazırlanması amacıyla yenilik arayışı içine girilerek çocuğun hoş olmayan durumlarla karşı karşıya kalması engellenir.

### **Gelişimciliğin Okul Çalışmaları Üzerindeki Etkisi**

Okuldaki öğrenmeler öğrencilerin oldukça fazla zaman ve çaba harcamalarını gerektirir. Gelişimcilik, öğrenmelerin öğrenciye sıkıntı vermeyecek şekilde onları uyararak oluşması gerektiğini belirtir. Gelişimciliğe göre öğretmenlerin, öğrencilerden çok çaba harcamalarını beklemeleri uygun değildir (Stone, 1994). Öğrencilerden çok az çaba beklenince onların öğrenmeleri için de daha az çaba gösterilir ve daha az kaynak ayrılır. Öğrencilerin dikkatsizlik ve isteksizliğini önlemek için onların ilgi ve coşkusunu destekleyecek uygulamalara yönelinir. Yetersiz sonuçlar alınırsa beklentiler öğrenci ne yapmak istiyorsa onu yapsın düzeyine kadar düşürülür. Öğrencinin içten güdülenmesi ve öz saygısı üzerinde zararlı etkisi olabileceğinden öğrencilere başarılarıyla ilgili dönüt verme çabaları sorgulanır. Gelişimcilik öğrencinin değil, öğretmenin çalışmasını vurgular.

Gelişimci öğretmeye göre okul öğrencilerin bilgi ve becerilerini sistemli olarak öğrendikleri bir yer olmaktan çok, ilgileri doğrultusunda kendilerini ifade ettikleri, etkileşimde buldukları, keşfettikleri, seçim yaptıkları bir yerdir. İddiaya göre öğrenciler bu biçimde daha kolay öğrenmektedirler. Öz güvenleri gelişmektedir. Ancak öğretmen yetiştirme programlarında okutulan kitaplarda öğretmenlerin bunları nasıl

sağlayabileceğine ilişkin hiçbir somut işlem süreci yer almamaktadır. Sınıf yönetimiyle ilgili olarak öğretmenin, sınıfındaki sorunları önceden sezmesi, sınıfındaki sorunları beyin fırtınası yöntemiyle çözmeye çalışması gibi belirsiz öneriler yer almaktadır (Çelik, 2002). Benzer biçimde öğretmenin öğrenciyi derse katmak için onunla yakın ilişkiler kurması gibi belirgin olmayan önerilere yer verilmektedir (Özden, 2002). Öğretmenlerin bunları nasıl yapacakları onların kişisel yeteneklerine bırakılmaktadır. Bu anlayış; öğretmen yetiştirme programlarında da kendini göstermektedir. Geleneksel öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayları sınıflarını nasıl yönetecekleri konusunda sistemli bilgilerle donatılmamaktadırlar. Öğretmenlerin sınıflarını iyi yönetebilmeleri için deney ve gözlemler sonucu elde edilen bilgilere güvenmek yerine, işlem süreçleri ve sonuçları belirgin olmayan belirsiz bir takım öneriler kullanılmaktadır. Bu, gelişimciliğin sunduğu belirsizliğin bir sonucudur.

Gelişimciliğin etkilerini ilköğretim ders programında görmek de mümkündür. Ders programında disiplin alanlarının içeriğinin öğrencilere aktarılması için sistemli öğretim yöntemleri yerine öğrencilerin sezmeleri ve kavramaları vurgulanmaktadır. Kuralların öğretiminden kaçınılması gerektiği söylenmekte ancak öğrencilerin bilmedikleri kuralları nasıl uygulayacakları ile ilgili bir açıklama yer almamaktadır. Matematik ders programında konuların öğrencilerin gelişim düzeyleri düşünülerek hayali olarak aşamalandırıldığı gözlenmektedir. Örneğin; İlkokul birinci sınıf matematik programında toplama ve çıkarma işlemi toplamı 20'ye kadar olan sayılarla sınırlanmıştır. Benzer biçimde ritmik saymalar 100 ile sınırlanmıştır. İlkokul 3. Sınıf matematik programında kesirler konusu paydaları iki, dört, üç ve altı olan kesirlerle sınırlanmıştır. Bu yapay sınırlamalar, öğrencilerin öğrenmelerini içinde buldukları gelişim düzeyinin sınırladığı ile ilgili gelişimci varsayıma dayanmaktadır. Bu sınırlamalara uymayıp amaçlarını öğrencinin yapabildiklerine dayanarak belirleyen öğretmenler öğrencilerini zorladıkları suçlamasıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. İlköğretimde öğrenciler için önemi tartışılmayacak olan okuduğunu anlama ve yazılı anlatım konularında etkili öğretimle ilgili tek bir açıklayıcı ifade bulunmamaktadır. Öğretmenlerin bu becerileri öğrencilerine nasıl kazandıracakları belirgin değildir (MEB, 2002). Öğretmenin rolü öğrencilerin birtakım şeyleri kavrayıp sezebilmeleri için kolaylaştırıcı olarak görülmektedir.

Gelişimcilik bir bakıma eğitimin zorunlu olduğunu ama çalışmanın zorunlu olmadığını ima etmektedir. Öğrenciler ancak ilgi ve arzu duydukları zaman çaba sarf edeceklerdir. Çalışma, işe benzemekten çok eğlenceye benzemelidir. Öğrencilerin okuldaki çalışmaları sıkıcı bulmaları yeterince uyarıcı olmayan öğretimin sonucu olarak görülür ve hoşgörüle karşılanır. Okul, öğrencinin potansiyelini ortaya çıkarmakta yetersiz kaldığı suçlamasıyla karşı karşıya kalır. Sonuç olarak ulaşılamayan beklentilerden öğretmenler sorumlu tutulur. Eğer öğretmenler öğrencilerinin her birinin gizil güçlerini ortaya koyacakları biçimde yaratıcı ve içten çabalar gösterirlerse öğrencilerin rahat, doğal ve kendiliğinden öğrenecekleri gelişimcilik tarafından vurgulanır (Stone, 1996).

Zayıf çalışma alışkanlıkları ve tutumlarından gelişimcilik sorumlu tutulabilir. Gelişimcilik öğrenci ilgisi ve coşkusunu vurguladığı için öğrencilerin az çabayla başarılı olması, kendisini disipline sokması, iyi çalışma alışkanlıkları ve çalışmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi zorlaşır.

## **Gelişimsel Bakımdan Uygun Uygulamalarla Eğitsel Bakımdan Uygun Uygulamalar Arasındaki Temel Farklar**

Eğitsel bakımdan uygun öğretim, gelişimsel bakımdan uygun öğretimden önemli ölçüde farklıdır. Eğitsel bakımdan uygun öğretimden kastedilen öğretim, gelişimci öğretimin hipotetik sınırlamalarını dikkate almaksızın öğrencilerin yapabildiklerine göre belirlenmiş amaçlar doğrultusunda öğretimin planlanıp uygulanmasını öngörür.

Gelişimsel bakımdan uygun öğretim (gelişimsel bakımdan uygun uygulamalar) akademik normları (amaçları) dikkate almada “tüm çocuğun” gelişimini en yüksek düzeye çıkarmayı hedefler. Bir adı da öğrenci merkezli öğretim yaklaşımıdır. Yaklaşımın anlatılmak istenen öğretim, öğrencinin gelişimsel özelliklerinin birinci plâna alındığı, gelişimsel sınırlılıklarının göz önünde bulundurulduğu bir öğretimdir. Öğretim süreci, çocuğun gelişimsel özellikleri göz önüne alınarak sınırlandırılmalıdır ancak öğretim sürecinin ürünlerinde sınırlılık yoktur. Çocuk merkezli öğretim yaklaşımı program amaçları doğrultusunda ilerlemeyi, akranlar temel alınarak beklenti oluşturulmasını ve yapay olarak oluşturulmuş beklentileri kabul etmemektedir.

Eğitsel bakımdan uygun öğretim, gelişimsel bakımdan uygun öğretimin aksine önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirme ve akademik başarının en yüksek düzeye ulaşmasının yollarını arar. Gelişimsel ve eğitsel olarak uygun öğretim yaklaşımlarının her ikisinde de başlangıç noktası öğrencinin görünen performans düzeyidir. Her iki yaklaşım da zihinsel ilerlemelerin en yüksek düzeyde gerçekleşmesini amaçlar. Ancak, eğitsel olarak uygun öğretim uygulamalarında öğrencinin şu andaki performans düzeyine çocuğun gelişiminin sınırları olarak bakılmaz. Öğrenmelerin merkezini öğrencinin varsayılan gelişimsel sınırlılıkları değil, gözlenen performansı oluşturur. Öğrencinin yapabildiklerinin akademik ilerlemelere rehberlik etmesi öngörülür. Eğitsel olarak uygun öğretimde öncelik, gelişime uygunluk olmayıp, öğrencinin gösterdiği başarıdır.

Sonuç olarak, gelişimciliğin etkisiyle zaman verildiğinde, kolaylaştırıcı koşullar hazırlandığında akademik başarı ve sorumlu davranışların eş zamanlı olarak ortaya çıktığına olan inançtan dolayı anne-baba ve öğretmenler çocuğa müdahaleden kaçınırlar. Bu şekilde uygun davranışın kendiliğinden ortaya çıkmasını beklerken, uygun davranış örüntülerinin kazanılmasını önleyerek uygun olmayan alışkanlıkların kazanılmasına davetiye çıkarmış olurlar. Uygun olmayan davranış biçimleri ve yetersizlikler müdahaleyi kaçınılmaz kıldığında çoğu zaman geç kalınmış olur. Düzeltme çabalarından sonuç almak güçleşir. Özel eğitimcilerce iyi bilinen uygulamalardan birisi, uygun olmayan davranışları azaltacak müdahalelere gerek kalmadan yapıcı, alternatif davranışların ortaya çıkmasını desteklemektir. Bu da uygun olmayan davranışların zamanla iyice yerleşmesine fırsat vermeden yapılacak bir uygulamadır.

## **Gelişimciliği Benimseyenler Deneysel Olarak Kanıtlanmış Uygulamalardan Uzak Durur**

Etkililikleri deneysel olarak kanıtlanmış öğretim uygulamaları, öğretmenlerin kabul etmesi üzerinde gelişimciliğin etkisi anne-babalık üzerindeki etkisiyle benzerlik göstermektedir. Doğal gelişme sürecine fırsat

verildiğinde ve bu süreç izlendiğinde en yüksek verimin alınacağı düşüncesine bağlı olarak müdahalede bulunulmaya karşı çıkılır. Yani önceden belirlenmiş davranış değişikliklerine karşı çıkılır.

### **Uzak Durulan Öğretim Yöntemleri**

Deneysel geçerliliği kanıtlanmamış ama gelişimciliğe daha uygun öğretim uygulamaları etkililikleri deneysel araştırmalarla kanıtlanmış öğretim yöntemlerinden uzak durulmasına yol açmıştır. Tam öğrenme ve kişiselleştirilmiş öğretim sistemi bunlardan en bilinenleridir. Sistematik öğretim olarak bilinen Doğrudan Öğretim (Stein, Carmine ve Dixon, 1998) bir diğeridir. Bunların arasından doğrudan öğretim yaklaşımıyla ilgili alan ölçümleri en geniş düzeyde yapılmış ve etkililiği kanıtlanmış olmasına rağmen bu yaklaşım çok az kullanılmaktadır. Yapılandırılmış ve becerilerin sunumunun basamaklandırıldığı öğretim yaklaşımları kesin öğretme yöntemleri başlığı altında toplanmaktadır. Bunlar deneysel olarak test edilmiş öğretim yaklaşımları olmalarına rağmen yaygın kabul görmemiştir. Ülkemizde de kabul görmeyecekleri beklenebilir.

Programlı öğretim terk edilen öğretim yöntemlerinden biridir. Bu örnekle gelişimciliğin öğretme mesleği üzerindeki etkisinin ne denli yüksek olduğu görülmektedir. Başlangıçta kabul edilmesine karşın programlı öğretim yaklaşımı daha az yapılandırılmış, daha doğal ve gerçek yaşama uygun yaklaşımlar yeğlendiği için terk edilmiştir (Skinner 1986). Gelişimci öğretimin sınırlamalarından en az etkilenen eğitim uygulamaları arasında özel sektörün, sanayinin ve askerî kurumların kendi elemanlarını yetiştirme uygulamaları yer almaktadır. Çünkü söz konusu kurumlar amaçlara belirsiz yöntemlerle ulaşılamayacağını farkındadırlar.

Deneysel olarak geçerlikleri kanıtlanmış yöntemlerin çoğu davranışsaldır. Çünkü öğretime ve öğrenmeye davranışsal yaklaşım davranışın deneysel analizinden yola çıkmaktadır. Bununla birlikte tam öğrenme ve Rosenshine tarafından tartışılan açık anlatım yöntemi davranışsal değildir. Ancak yapılandırılmış ve öğretmen yönlendirmelidir. Önceden belirlenmiş akademik ve zihinsel sonuçlara ulaşmayı hedefler. Deneysel olarak etkililikleri kanıtlanmış yöntemler çoğunlukla, dönüt, ödev ve teşviklerden yararlanır. Ellson (1986) listelediği bu tür 75 öğretim yöntemi araştırmasının tamamının öğrenme üzerindeki etkisinin kontrol gruplarında uygulanan geleneksel yöntemlerden en az iki kat daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Walberg (1990) yaklaşık 8000 çalışmanın sonuçlarını özetlemiştir. Özetine göre deneysel kanıtlarla desteklenmiş olan öğretim yöntemlerinde ortak olan görülen iki özellikten biri yüksek başarı beklentisi, diğeri de teşviklerdir.

### **Deneysel Kanıtları Olan Yöntemlere Gelişimcilikten Esinlenen Kaygı,**

#### **İtiraz ve Kuşkular**

Öğretim yöntemi kitapları ve öğretim uygulamalarını öneren diğer kaynaklar, deneysel olarak etkililikleri kanıtlanan yöntemlere çok az yer vererek ya da hiç yer vermeyerek, veya onları kaygı, kuşku, itiraz bağlamında tartışarak bu yöntemlerden uzak durulmasını onaylarlar. Buna karşın gelişimsel olarak uygun yöntemlere eleştirel bakılmaz. Deneysel kanıtları olan yöntemlere yönelik tipik uyarı ve eleştiriler arasında onların bireysel farklılıkları yeterince dikkate almadığı, çok yapay ve mekanik olduğu, çok fazla dıştan



güdülenmeye bağlı olduğu, öğrenmenin daha aşağı düzeydeki formlarına uygun düştüğü ya da sıkıcı oldukları yönündedir. Bu yakınma ve itirazlar gelişimci öğretinin etkisiyle dile getirilmektedir.

Gelişimciler, gelişimsel bakımdan uygun olmayı eğitsel başarıdan daha önemli gördüklerinden bu görüşe daha fazla bağlıdırlar. Bu nedenle daha verimli sonuçlar üreten yaşantılar yerine, öğrencilerin daha fazla kabul ettikleri yaşantıları yeğlerler. Gelişimci görüşe göre, öğretmenler üretken sonuçları olan yöntemleri seçmelidir ancak, seçimleri öğrenci doyumunu en yüksek düzeyde geliştiren yöntemler arasından olmalıdır. Gelişimcilerin deneysel bakımdan kanıtlanmış yöntemlerden kuşku duymalarının nedeni, bu yöntemlerin öğrenmenin gerçekleşmesine öncelik vermelerinden kaynaklanmaktadır. Deneysel olarak etkililikleri kanıtlanmış yöntemleri öneren kitaplar öğrenmelere birincil öncelik ve öğrenci doyumuna ikincil öncelik vermelerinden dolayı gelişimcilik öğretisiyle ters düşerler. Gelişimcilik öğretmenlere, öğrenciden keyfi ya da sosyal olarak ortaya çıkmış akademik standartlardan güç alan dışsal ve yapay gerekliliklere uymasını beklemek yerine öğrencinin yaşam tarzı ve gelişimsel olarak belirlenen eğilimleriyle orantılı sorumluluk beklemelerini önerir.

Sonuç olarak, gelişimcilik deneysel olarak geçerliği kanıtlanmış uygulamaların dikkat çekici, ilginç olması gerektiğini söylemekle kalmaz, bu uygulamaların riskli ve zarar verici olduklarıyla ilgili inançların da üstesinden gelinmesini zorunlu kılar. Örneğin okuma öğretiminde “tüm dil” yaklaşımını savunanlar okuma öğretiminde beceri sıralaması yaklaşımına ilişkin kaygılarını dile getirirken bu yaklaşımın öğrencinin ilgisini azaltacağından kuşku duyduklarını belirtmektedirler. Alıştırma yapmanın, düzeltici dönütlerin ve teşviklerin kullanımında yine aynı görüş yer alır. Gelişimcilere göre çocuklar müdahalede bulunmanın doğasında bulunan zararlarla yüzyüze bırakılmadan da onlara gelişimsel olarak uygun fırsatlar sağlanarak kendilerinden beklenen becerileri kazanacaklardır (Clark ve Starr, 1991; Lemlech 1994; Stone,1996).

### **Deneysel Olarak Kanıtlanmış Uygulamaların Düşünmeyi Göz Ardı Ettiği İddiası**

Gelişimsel kaynaklı kaygılardan birisi de deneysel olarak etkililikleri kanıtlanmış uygulamaların öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştirmediği iddiasıdır (Armstrong ve Savage, 1994). Bu kaygılar, güncel olarak vurgulanan zihinsel süreçler, yüksek düzeyde düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi kavramlar Dewey’in öğrenmeyle ilgili görüşlerini yansıtır. Dewey düşünmeden yapılan eylemlerin ve düşünmeden doğmayan bilginin ölü olduğunu belirtir. Ona göre öğrencileri bilgiye özendirme zekânın gelişiminde çok büyük bir engel oluşturur. Düşünme, akılcıca öğrenmenin, zekâyı kullanmanın ve zihni ödüllendiren öğrenmenin bir yöntemidir (Dewey, 1996).

Günümüzde eğitim alanındaki eğilimlerin vurguladığı var olan yaşantıların, otantik yaşantıların öğrenme yaşantılarına katılarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı konusu düşünülecek olursa bu eğilimlerin Dewey’in görüşleriyle paralelliği anlaşılabilir. Öğrenci yalnızca elindeki problemle boğuşarak, kendine özgü yolu arayıp bularak düşünür. Dewey, anne-baba ve öğretmenlerin, öğrencilerin düşünmesi için gereken koşulları

hazırladığında ve ortak yaşantılara katılmasını sempatiyle karşıladığında öğrenmeyi teşvik için her şeyi yaptıklarını belirtir (Dewey, 1996).

Doğal koşullar insanın öğrenmesini gerektirir ve problem çözmek amacıyla bilgilerin kullanılması gerektiğinde öğrenme en yüksek düzeyde gelişir. Eğer doğal koşullar insanoğlunun öğrenmesini ve bilgilerini problem çözmek için uygulamasını gerektiriyorsa Dewey, okulun da aynı şeyi yaparak öğrenmeyi en iyi hâle getireceği sonucuna varmaktadır. Dewey'e göre birey kendi içinden gelen etkinliği yapmak için çalıştığı materyalle oyun veya iş biçiminde gerçekten bir şey yapmaya çalışmalı, içsel etkinliklerini uygulamalı ve karşılıklı etkileşime dikkat etmelidir. Okulda eğer düşünce canlandırılacaksa yaklaşım biçiminin, bilimsellikten olabildiğince kaçınmak olduğunu belirtmektedir. Yine Dewey'e göre okulda her şey, dinleme, okuma, konuşma ve okunanların yinelenmesine dayalıdır. Bu koşulların ev, oyun yaşamının olağan sorumlulukları ile bağlantısı yoktur. Öğrenciler bu bağlantısızlıktan dolayı derslere karşı ilgisizdir (Dewey, 1996).

Dewey'in gözden kaçırdığı nokta, bir dizi koşul altında gelişen özelliklerin diğer koşullar altında da yararlı olabileceği ve tamamen farklı sonuçlar doğmasına hizmet edebileceğidir. Örneğin insan elleri evrim sürecinin başlangıcında yazı yazma ve müzik aleti çalma işlevlerini taşımamaktadır. Ancak daha sonra bu amaçlara da hizmet etmişlerdir. Benzer biçimde bilginin tamamen bağlamsal biçimde kazanılması ve hatırlanması yeteneği de bilginin tamamen veya kısmen bağlam dışı olduğu koşullarda da işe yarayabilir (Stone 1996).

### **DeneySEL Olmayan Araştırmalar Neden Daha Fazla Benimsenir?**

DeneySEL dayanakları olan müdahale ve uygulamaların yüz yüze kaldığı şüpheliğin aksine, sosyal ve eğİtsel yaşantıların sürecinde doğal olarak oluşan çalışmalar daha fazla kabul görmektedir. Bu uygulamalar, doğal koşullara yapay değişiklikler uygulanmasını önermemektedir. Bu nedenle akran etkileşimi veya bazı öğretmen ve öğrenci özellikleriyle öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulunursa öğretmenler yaratıcı olarak uygulanan ve gelişimsel ilkelerin izin verdiği bu doğal (nedensel olduğu varsayılan) ilişkileri güvenle kullanmak için desteklenirler. Eğİtsel sonuçlar ve öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ölçen araştırmalar bunun için iyi bir örnektir (Dunn, Beaudrey ve Klavas, 1989). Bu araştırmalar, öğretmene öğrencinin kendi özellikleri izin verdiği ölçüde başarımını zenginleştirmek için öğrencinin kendi eğİlim ve tercihleri doğrultusunda öğretimi biçimlendirmesini önerir.

Betimsel ve bağlantısal (korelasyon) çalışmalarından neden sonuç ilişkisi sonucu çıkarmak araştırma bulgularının yanlış yorumlanması ve bu eğitim çevrelerinin yanlış yönlendirilmesi anlamını taşımaktadır. Bu tür yanlış yorumlama ve yönlendirmeler hatalı öğretim uygulamalarının ortaya çıkmasına neden olur.

### **DeneySEL ve Gelişimsel Görüşlerin Uyuşmazlığı**

Gelişimci görüş doğasında, deneySEL olarak etkililiği kanıtlanmış öğretim uygulamalarından şüphe duymayı barındırır. DeneySEL araştırmanın amacı, değişim elemanı olarak bağımsız değişkenin etkisinin

gösterilmesidir. Bu amacın tersine, gelişimcilik, sosyal, duygusal ve bilişsel değişikliklerin dışsal değişkenler yoluyla değil, öğrencinin kendisini bağımsız olarak ifade etmesiyle olduğunu düşünür. Dolayısıyla deneysel olarak test edilen yöntemlerden otomatik olarak kuşku duyulur. Sonuç olarak gelişimci öğretimin önemli ve saygın eğitim araştırmacılarından yararlanılmasını cesaretlendirmedeği söylenebilir.

Ortaya koydukları uygulanabilirlik gelişimci ilkelere asla uygun görülmediği için deneysel olarak geçerliği kanıtlanmış yöntemler aşılmaz bir duvarla karşı karşıya kalmaktadır. Gelişimci bakış açısını benimseyenler, her öğrenci ve öğretim durumunun tek olduğunu ve bunların ancak olayların içinde bulunan öğretmen tarafından anlaşılabilceğini iddia etmektedir.

Öğretmenin eğitim araştırmacılarından taleplerini tartışan Armstrong (1980) lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme programlarının yapısı ve okullardaki kültürel ortamdan dolayı öğretmenlerin çoğunun öğretimi, bilim olmaktan çok sanat olarak algıladıklarını belirtmektedir. Her sınıfta bireysel farklılıkların olması, sınıf ve öğrencilerin kendine özgü nitelikleri olduğu yönündeki konuşmaların sıklığı, pek çok kişiyi öğretme ve öğretme problemlerinin duruma özgü olduğunu düşünmeye itmiştir. Kendi aralarındaki etkileşim ve aldıkları eğitimden dolayı pek çok öğretmen, insanın durumunu ortak özelliklerden çok farklılıkların nitelediğini ön görür. Pek çok öğretmen insan davranışına ilişkin genellenmiş bildirimlere şüpheyle bakar. Bu, araştırma deseniyle genellenebilir bilgileri araştıran eğitim araştırmalarının değerinden kuşku duyulmasına yol açar.

Gelişimciliğin etkili uygulamalar üzerinde getirdiği sınırlamalar, bilimin uygulanmasıyla eğitimin geliştirilmesi çabalarını engellemiştir. Tıpta görülen bilimsel ilerlemelerin düzeyiyle eğitimde görülen ilerlemeler karşılaştırarak bir sonuca gidilebilir. İnsanoğlu tıp biliminde büyük ölçüde bilimsel bilgileri kullanarak müdahale yollarından yararlanmıştır. Yapay yollarla bağımsızlığı geliştirmek için doğal olmayan kullanımlardan aşı ve yaygın kullanımı buna örnektir. Aksine, gelişimcilik öğretisince oluşturulan sınırlandırmaların öğrenme süreci ve örüntüleri üzerindeki doğal etkisiyle eğitim ilerlemeleri sınırlandırılmıştır. Öğretmenlerin deneysel olarak geçerlilikleri belirlenmiş öğretim yöntemlerini kullanmaları yerine doğaya gıpta etmeleri cesaretlendirilmiş ve mükemmelliğin doğal gelişim sürecinde olduğu varsayılmıştır.

### **Sonuç ve Tartışma**

Gelişimcilik tipik sosyal, duygusal ve bilişsel değişim süreci ve örüntülerinin en yüksek düzeyde olmasının nedeninin doğallık olduğu farz eder. Önem verilen sosyal, duygusal ve bilişsel nitelikleri belli düzeyde farkında olmadaki başarısızlık belki ana-baba ve öğretmenlerin amaçlı eylemleriyle gerçekleşmiştir. Genel olarak uyarlaşmanın etkisinin önemini değerli görmemektir. Gelişimcilik, doğal sürece etkileri fark edilmeyen olumlu çevresel etkileri gelişime atfetmiş ve etkilerini değiştirmek için yapılan çabaların da zararlı olabileceğini tartışmıştır.

Günümüz gelişimciliği, sosyalleşme ve özellikle öğretim sürecinin çocuğu etkileyerek olası en yüksek düzeye erişmesini engelleyebileceğinden hareketle, eğitim uygulamalarını bu sonuca ulaşmayı bozmayı engellenmenin düzenlemesi olarak görür. Öğretmeyi doğrudan başarıyla ilgili bir çabadan, doğal koşulların

arınması çabasına dönüştürmüştür. Bu çabalarla öğrencinin eğilimlerine uyan yollarla öngörülen en yüksek düzeydeki zihinsel büyümenin ortaya çıkacağı beklenir. Gelişimcilik, genel gelişimcilik reçetesinden ayrılan öğretmen, öğrencinin ilgilerini bozacağını ve öğrenciye zararlı olacağını varsayar. Gelişimcilerce benimsenmeyen eğitsel etkililikleri kanıtlanmış uygulamalar eğitim alanında çalışanlarca reddedilmiştir.

Eğitimin amacının öğrencilerin doğal gelişimini kolaylaştırmak olduğunu savunan gelişimcilik dünyada ve ülkemizde eğitim uygulamalarını ve öğretmen yetiştirmeyi derinden etkilemiştir. Deneysel geçerlilikleri kanıtlanmış birçok öğretim yöntemi öğrencilerin doğal gelişimine zarar vereceği iddiasıyla görmezden gelinmiştir. Bunun yerine öğrenme stili, öğrenci ilgisi, içten güdülenme gibi kavramlar ön plâna çıkarılarak öğretmenlerin öğretimi bunları temel alacak biçimde düzenlemeleri gerektiği savunulmuştur. Buna paralel olarak öğretmen yetiştirme sisteminde de öğretmen yeterliklerine dayalı öğretmen yetiştirme anlayışı yerine genel kültür, meslek ve alan bilgileriyle öğretmen yetiştirme yaklaşımı uygulanmıştır. Gelişimci öğretimin etkisiyle yazılan öğretim yöntemi ve sınıf yönetimi kitapları deneysel geçerlilikleri kanıtlanmış araştırma sonuçlarına göre sistematigi olan yöntemler önermek yerine öğretmenlerin sezgi, yetenek, kişiler arası iletişim kurma becerisi gibi belirsiz kavramları ön plâna çıkarmışlardır. Bunun sonucunda, eğitim bilimden çok sanat olarak görülmeye başlamıştır.

Öğretime rehberlik etmesi beklenen ders programları gelişimci varsayımlar doğrultusunda konuları yapay olarak sınırlamış, öğretmenlere programda yer alan becerileri öğrencilerine nasıl kazandıracakları konusunda sistemli öğretim yöntemleri önerilmemiştir. Bunun yerine öğrencilerin sezmelerini ve keşfetmelerini sağlamaları gerektiği vurgulanmıştır. Uzun, kısa gibi somut kavramların öğretimi için bile öğrencilerin sezgi ve tahminlerinden yararlanılması gerektiği belirtilmiştir.

Eğitim araştırmalarının çoğunun betimsel ya da bağlantısal nitelikte olduğu gözlenmektedir. Bağlantısal araştırmalardan hatalı olarak neden sonuç ilişkileri çıkarılmaktadır. Eğitimin bilim hâline gelebilmesi için eğitim sürecine katılan değişkenler arasında neden sonuç ilişkilerinin kurulması gereklidir. Oysa gelişimciliğin etkisindeki eğitim çevreleri, deneysel araştırma bulgularıyla desteklenen yani neden sonuç ilişkileri kurulmuş öğretim yöntemlerinin öğrencilerin doğal gelişimlerine zarar vereceği gerekçesiyle bu yöntemleri görmezden gelmektedirler. Eğitim uygulamalarının diğer bilim dallarında olduğu gibi objektif kuralları olmazsa eğitim nasıl bilim hâline gelecektir? Gelişimci öğretiyi benimseyenlerin bu soruyu cevaplama gerekmektedir.

Gelişimcilik, öğrencilerin öğrenememelerinden ve sorunlu davranışlarından sınıf dışındaki etmenleri sorumlu tutarak öğretmenleri rahatlatmış ve onların etkili müdahalelerde bulunmasının yolunu kapatmıştır. Ancak, yenilik arayışlarını da ateşlemiştir.

### **Kaynaklar**

- Açıkgöz Ün, K. (2002). Dünyada Öğrenimde Yeni Yöneliş. Cumhuriyet Bilim Teknik. Sayı. 822. (11-12)
- Akyol, H. (2000). Olumlu ve Öğrenmeye uygun Ortam Yaratma. (Ed: Leyla Küçükahmet). Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Armstrong, D. G. (1980). Researchers' Incentives and the Dearth of Practical Research Results. *Peabody Journal of Education*. Cilt:58. (55-60)
- Armstrong, D. G., Savage, T. V. (1994). *Secondary Education: An Introduction*. (4th ed.) New York: Macmillan.
- Başar, H. (1997). *Sınıf Yönetimi (Dördüncü Basım)* Ankara :Pegem Yayınları.
- Bumin, K. (1983). *Batıda Devlet ve Çocuk*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Clark, L. H., Starr, I. S. (1991). *Secondary and Middle School Teaching Methods*. (6th ed) New York: Macmillan.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dağseven, D. (2001). *Zihinsel Engelli Öğrencilere Temel Toplama ve Saat Okuma Becerilerinin Kazandırılması, Sürekliliği ve Genellenabilirliğinde Doğrudan ve Basamaklandırılmış Öğretim Yaklaşımlarına Göre Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Farklılaşan Etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. (Çev. M. Salih.Otaran) İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Dunn, R., Beaudrey, J. S., Klavas, A. (1989). *Survey of Research on Learning Styles*. *Educational Leadership*. Cilt:46 Sayı:6 . (50-58)
- Ellson, D. (1986). *Improving Productivity in Teaching*. *Phi Delta Kappan*, October. (111-124)
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). *Development as the aim of education*. *Harvard Educational Review*, 42, 449-496.
- MEB (2002). *İlköğretim Okulu Ders Programları*. İstanbul : Millî Eğitim Basımevi.
- Lemlech, J. (1994). *Curriculum and Instructional Methods for the Elementary and Middle School*.(3rd edition). New York: Macmillan College.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Skinner, B. F. (1986). *Programmed Instruction Revisited*. *Phi Delta Kappan*, October. (103-110)
- Slavin, R. E. (1991). *Educational Psychology Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stone, J. E. (1996). *Developmentalism: An Obscure but Pervasive Restriction on Educational Improvement* [Elektronik version]. *Education Policy Analysis Archives*. Cilt:4. Sayı:8
- Özden, Y. (2002). *Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi*. (Ed: Emin Karip): *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Stein, M., Camine, D., Dixon, R. (1998). *Direct Instruction: Integrating Curriculum Design and Effective Teaching Practice*. *Intervention in School & Clinic*. Cilt: 33 Sayı: 4. (227-234)
- Tertemiz, N. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*. (Ed: L. Küçükahmet) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Timuçin, U. (2000). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yapabildiklerine Göre Hazırlanarak Sınıf Öğretmenine Verilen Öğretim Planının Ders Amaçlarını Gerçekleştirme Düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Titiz, T. (2002). *Eğitim Sistemimiz Başarılıdır*. *Cumhuriyet Bilim Teknik*. Sayı: 821. (12)
- Tuncer, T. (1994). *Görme Engelli Öğrencilere Basamak Değeri ve Eldeli Toplama Öğretiminde Basamaklı Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü
- Varol, N. (1992). *Zihinsel Engelli Çocuklara Kırmızı, Sarı, Büyük, Daire, Üçgen, Uzun, Bir Tane, İki Tane ve Kalın Kavramlarını Kazandırmada Açık Anlatım Yöntemiyle Sunulan Kavram Öğretim*

Materyalinin Etkililiği. Yayınlanmış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Walberg, H. J. (1990). Productive Teaching and Instruction: Assessing the Knowledge Base. Phi Delta Kappan, February. (470-478)

Wlodkowski, R. J. (1986). Motivation and Teaching: A Practical Guide. Washington DC: National Education Association.

## Summary

### The Effects of Developmentalism on the Educational Practices

Mehmet ÖZYÜREK\*

A. Tuba TUNCER\*\*

#### Introduction

Since the foundation of Republic of Turkey the teaching practices and training teachers have been influenced from the teaching practices of other countries through the educational specialists like Dewey who was invited to share his views about in founding educational system in Turkey and later, educators (like Varış, Enç, Bursalıoğlu, Ertürk)who received their Ph.D degrees from those countries then they reflected what had been best educational practices in those countries. Today, educators have been looking for new improvements in those countries to reflect to in Turkish Educational system. Developmentalism is seen a doctrine which seemed to shape educational system in past, today and future, it was decided to study developmentalism in reference to Stone's paper about assessment of developmentalism on educational improvement.

The purpose of this paper is to describe how the developmentalism and supposedly new developments reflected to Turkish educational system influence teaching and teacher training practices. In order to reach this goal, the following are described. The first part is about the pioneers of developmentalists and the emphasis on how John Dewey and Jean Piaget' developmentalism affected teaching and teacher training practices in general and in Turkey. The next part is about how developmentalism influences teaching practices, programs and parenting. The last part is about the comparison of educationally appropriate practices and developmentally appropriate practices, and the discussion of the reasons why educationally appropriate practices should be selected as the best educational practices.

The first part is about what the developmentalism is by itself and according to Rousseau, Dewey and Piaget. In addition to that, it is shown how it is related to progressive education, problem solving, active instruction, inquiry learning and whole language instruction.

In the second part, it is shown how developmentalism affected the educational reforms and the parenting.

---

Address for Correspondence \* Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK ve \*\* Yard. Doç. Dr. A. Tuba Tuncer, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, 06500 Teknikokullar/Ankara.

In the last part it is shown how child centered approach is different from child's performance centered approach in regard to educationally appropriate practices and developmentally appropriate practices.

As a conclusion, since our teaching and teacher training practices have been affected by the developments of other countries, it would be wise to select teaching practices with caution and to seek teaching and teacher training practices experimentally vindicated.