

YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN KÖY ENSTİTÜLERİ ÜZERİNE BİR DERLEME ÇALIŞMASI

Münevver ARSLAN**, Sibel CENGİZHAN***

ÖZET

Araştırmanın temel amacı; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı özellikleri doğrultusunda Köy Enstitülerinin işleyişinin incelenerek değerlendirilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda Köy Enstitüleri yapılandırmacı yaklaşımın; kazanımlar, öğretim ilkeleri, yöntem ve teknikler, ölçme-değerlendirme, davranış yönetimi ve öğretmen-öğrenci anlayışı özellikleri doğrultusunda incelenmiştir. Derleme olarak tasarlanan çalışmada öncelikle yapılandırmacı yaklaşım ve Köy Enstitüleri başlığında konuyla ilgili alan yazına yer verilmiş, daha sonra da yapılandırmacı yaklaşımın özellikleri doğrultusunda Köy Enstitülerinin eğitim programı ve işleyişi incelenmiştir. İnceleme sonucunda; kazanımların esneklik açısından benzer olduğu, ancak yapılandırmacılıkta Köy Enstitülerinde olduğu kadar bölgesel esneklik sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda kullanılan öğretim ilkelerinin benzer olduğu, ancak Köy Enstitülerinde daha sık yaparak yaşayarak öğretimin kullanıldığı, ölçme-değerlendirme, davranış yönetimi, öğretmen-öğrenci anlayışı boyutlarında ise benzerliklerin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, köy enstitüleri, eğitim programı öğeleri.

A LITERATURE REVIEW ON VILLAGE INSTITUTES IN TERMS OF THE FEATURES OF THE CONSTRUCTIVE LEARNING APPROACH

ABSTRACT

The main aim of the study is to investigate and review the functioning of The Village Institutes in light of the features of the constructive learning approach. In regard to this main purpose, The Village Institutes are investigated in terms of the acquisitions, teaching principles, methods and techniques, assessment and evaluation, behaviour management and features of the perception on the roles of teacher-student of the constructivist approach. Initially, the literature review is given on the topic under the heading of Constructivist Approach and The Village Institutes and then the curriculum and the functioning of the Village Institutes are reviewed in view of the features of the constructivist approach. As a result of the review, the acquisitions are found to be similar in the point of flexibility however it is seen that there is not as much of a regional flexibility in the constructivism as there is in The Village Institutes. Moreover; it is determined that the teaching principles are similar between the two while The Village Institutes implement the hands-on teaching way more often than the constructivist approach suggests, and that there are similar points in the assessment and evaluation, behaviour management, and the perception on the roles of teacher-student between the constructivist approach and The Village Institutes.

Keywords: constructive learning approach, village institutes, curriculum components.

Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilimde ve teknolojide yaşanan gelişmelerin yansımaları her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermiştir. Özellikle, gelecekte bilgi ve teknoloji üreten, toplumsal olaylara duyarlı, girişimci, etik ve değer sahibi, yorumlama becerisi gelişmiş, değişikliklere ayak uydurabilen ve değişimi yönlendirebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı giderilebilmek, küresel anlamda söz sahibi olabilmek ve ülkemizi en iyiye taşıyabilmek için genelde eğitim sisteminin özelde ise tüm alanlardaki eğitim programlarının bu özellikleri bireylere kazandıracak niteliklere sahip olmasının önemli olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda da ülkemizde eğitim programlarında sık sık güncellemeler ve değişiklikler yapılmaktadır. Bu değişikliklerden biri de 2005-2006 eğitim-

** Öğretmen, Anadolu Kalkınma Vakfı Bağırhanlı Ortaokulu, munevverkoksall@gmail.com

*** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, sibel@marmara.edu.tr

öğretim yılıyla birlikte uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşımdır. Bilginin olduğu gibi kabul edilmeden sorgulanmasını, önceki bilgilerle ilişkilendirilerek yeniden yapılandırılmasını ve sonraki problemlere transfer edilerek problemin çözümlenmesiyle öğrenmenin gerçekleştiğini belirten yapılandırmacı yaklaşımda (Perkins, 1999, s. 12) özellikle öğrenci merkezli, aktif katılımı destekleyen yaparak yaşayarak öğretim yöntem ve tekniklerine vurgu yapıldığı görülmektedir (Pritchard, 2017, s. 98). Aynı zamanda öğrenme sorumluluğunun öğrenci ve öğretmen tarafından paylaşıldığı, kazanımların, içeriğin, kuralların, öğrenme sürecinin, değerlendirmenin işbirlikli gerçekleştirildiği, fikirlerin özgürce ifade edildiği, çıkarımların yapılabildiği uygulamalara da yer verilmektedir (Açıkgöz, 2008, s. 32; Cırık, Çolak ve Kaya, 2015, s. 34; Titiz, 1999, s. 45). Yapılandırmacı yaklaşım bu özellikleri ile özellikle Köy Enstitülerinin eğitim programlarıyla benzerlik göstermektedir. Derleme çalışması olarak tasarlanan bu çalışmada da bu benzerliğin eğitim programlarının öğeleri doğrultusunda incelenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda, aynı zamanda köy enstitüsü mezunu olan bir katılımcının da program öğelerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu amaçla katılımcıya köy enstitüleri döneminde uygulanan programın; hedeflerine, kazanımlarına, öğrenme-öğretme süreçlerine ve ölçme-değerlendirme öğelerinin uygulanışına ilişkin sorular sorulmuştur.

Konuyla ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde daha çok köy enstitülerinin tek başına ele alınarak değerlendirildiği, çoklu zekâ, kariyer ve yönetim süreci bağlamında irdelendiği, köy enstitülerinin eğitim programlarına ilişkin görüşlerin alındığı ve STEM temelinde incelendiği çalışmalara rastlanmıştır (Ayaz, 2019; Başar, Şayan Kösem ve Şayan, 2019; Kubat, 2019; Işıldak, 2022). Köy enstitülerinin yapılandırmacı yaklaşım açısından incelendiği karşılaştırmalı herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması nedeniyle araştırmanın önemli olduğunu düşünülmektedir. Aynı zamanda ulaşılan sonuçlarla günümüzde uygulanan yapılandırmacı yaklaşımın daha da iyileştirilmesinde, bölgesel olarak eğitim programlarının güncellenmesinde ışık tutabileceği de ön görülmektedir. Bu bağlamda araştırmada öncelikle kavramsal çerçeve başlığında yapılandırmacı yaklaşım kavramına, türlerine, eğitim programının öğeleri doğrultusunda özelliklerine, Köy Enstitülerinin tarihçesine yer verilerek eğitim programı açıklanmıştır. Daha sonra ise sırasıyla; yapılandırmacı yaklaşımın; kazanımları, öğretim ilkeleri, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme, davranış yönetimi, öğretmen ve öğrenci anlayışı özellikleri açısından Köy Enstitüleri ile karşılaştırılması yapılarak irdelenmiş, sonuç ve tartışma başlığında yararlı olacağı umulan öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Geleneksel eğitim anlayışının dayandığı pozitivist felsefeye göre, bilgi nesneldir, bireylerin dışında oluşur ve keşfedilerek ortaya çıkarılır. Bu felsefenin eğitim anlayışında, bilgiler kitaplara konulmuştur ve bu bilgilerin öğrencilere aktarılması gerekmektedir. Ancak 20. yüzyılın başından itibaren bilginin keşfedilerek, yorumlandığını ve yeniden inşa edildiğini yani birey tarafından yeniden yapılandırıldığını savunan yapılandırmacı yaklaşım ortaya çıkmıştır (Özden, 2020, s. 54). Bu yaklaşımın temelleri incelendiğinde Socrates, Plato ve Aristo'nun çalışmalarına kadar dayandığı, Jean Piaget ve Lev Vygotsky'nin insanın gelişimi üzerine yaptığı araştırmalarla da geliştirildiği görülmektedir (Vadeboncoeur, 1997, s.18). Daha sonraları ise biyologlar ve bilişsel kuramcılarca desteklenmiştir (Fosnot ve Perry, 2007, s. 65).

Yirminci yüzyıldan itibaren gelişmeye başlayan yapılandırmacı yaklaşım, Piaget, Vygotsky, Asubel, Bruner ve Von Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmaları ile bu yüzyılın ikinci yarısında ön plana çıkmıştır. Bu noktadan sonra yapılandırmacı/yorumlayıcı gelenek, etnografi, vaka çalışması ve katılımcı gözlem gibi yöntemlerle eğitim araştırmalarında çeşitli şekillerde kendini göstermiştir (Driver ve Oldham, 1986, s. 106).

Öğrencinin inşa edeceği bilgiyi öznel ve sosyal olarak kabul eden yapılandırmacılık yaklaşımı üretici öğrenme, keşfederek öğrenme ve duruma bağlı öğrenme gibi teorilerin bir araya gelmesiyle oluşmuştur ve bu teorilerin ortak noktası, bireylerin bilgileri olduğu gibi almak yerine kendi bilgilerini yeniden oluşturduğunu kabul etmeleridir (Özden, 2020, s. 54). Bu yaklaşıma göre yeni bilgiler önceki bilgilere eklenmektedir. Diğer bir ifadeyle, yapılandırmacı öğrenme, eski ve yeni öğrenmeler arasında bir bağ kurma ve bütünleştirme sürecidir (Şaşan, 2002, s. 49). Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme, bireylerin bilişlerinde var olan öznel anlamların sosyo-kültürel anlamda özneler arasındaki süreçler ile yeniden oluşturulması olarak ifade edilebilir. Bu oluşum sürecinde ise bilgi, bireylerin eylemleri ve deneyimleri ile ilişkili ancak bilincin dışında oluşturulamayan bir olgudur ve kişiden bağımsız değildir (Yurdakul, 2020, s. 42).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilginin nasıl yapılandırıldığını açıklayan bilişsel, sosyal ve radikal olmak üzere üç tür bulunmaktadır. Bu türlerden bilişsel yapılandırmacılıkta, Piaget'ye göre birey çevresiyle etkileşim sonucu bilgiyi yapılandırır. Bu süreçte birey, yeni bilgiyi mevcut şemalara yerleştirmeye yani özümsemeye çalışır; nesnenin veya fikrin keşfi mevcut şema ile uyuşmuyorsa bilişsel dengesizlik yaşanır ve birey yeni deneyime zihinsel olarak uyum sağlamak için bilginin özümsenebileceği ve dengenin geçici olarak yeniden kurulabileceği yeni bir şema inşa eder (Harlow, Cummings, Aberasturi, 2006, s. 44). Böylece, yeni bir durum ile karşılaşıldığı için bozulmuş olan denge, yeniden sağlanmış olur (Özden, 2020, s. 58-59). Bilişsel yapılandırmacılık temelinde gerçekleştirilen çalışmalarla Vygotsky, bilginin yapılandırılmasında sosyo-kültürel etkileşimin ve dilin önemli bir etken olduğunu vurgulayarak sosyal yapılandırmacılığı ortaya çıkarmıştır. Vygotsky, sosyal yapılandırmacılıkta sosyal etkileşimin ve dilin de önemli olduğunu vurgulamıştır (Özden, 2020, s. 59). Vygotsky'nin üzerinde durduğu esas soru, öğrenen kişinin nasıl öğrendiğidir. Bu bağlamda öğrenenlerin, anlamları nasıl oluşturduğunu keşfetmiştir. Vygotsky'ye göre, sosyal yaşantılar düşünceleri ve dünyayı anlamlandırma yollarını şekillendirmektedir. Bunu gerçekleştirme aracı olan bireysel biliş, sosyal bir çevrede ortaya çıkmaktadır ve bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu gelişim süreci ve bilişsel büyüme hızlanmaktadır (Jaramillo, 1996; Schunk, 2014).

Sosyo-kültürel yapılandırmacılığın Von Glasersfeld tarafından yeniden yorumlanması sonucunda ortaya çıkan radikal yapılandırmacılıkta bilişin dışında yer alan bağımsız bir dünyanın ya da gerçekliğin var olmadığı savunulur. Bu görüşe göre, çocuklara doğruyu ya da ne düşünmeleri gerektiğini söylemeden fikirlerini yapılandırmada ve gruplandırmada yardımcı olunmalıdır. Radikal yapılandırmacılıktaki temel görüş, kesin bilgilerin elde edilemeyeceği, bilginin bireyin kendisi tarafından geliştirilebileceği yönündedir (Yurdakul, 2004, s. 32). Radikal yapılandırmacılar, keşfederek öğrenmede bireylerin deneyimlerinin bilgiyi yapılandırmada önemli bir etken olduğunu savunmaktadır (Anderson, Reder ve Simon, 1998, s. 232). Bununla birlikte bilginin doğasına ulaşmanın, bireyin algılama yeteneği ve çevre ile olan etkileşimine de bağlı olduğu ifade edilmektedir. Bu durumda her bireyin deneyimleri ve çevre ile etkileşimi farklı olduğundan edinilen her bilgi de farklılaşmaktadır (Şahin, 2020, s. 196-197). Bu farklılaşmanın desteklenebileceği yapılandırmacı bir öğrenme ortamında da; işbirliği, gerçek problemlere odaklanılan öğrenme aktivitelerinin uygulanması, çoklu bakış açıları sunan bir içeriğin oluşturulması, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin olması, öğrenen merkezli farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerekmektedir (Alt, 2014; Loyens ve Gijbels, 2008; Applefield, Huber ve Moallem, 2001; Fosnot ve Perry, 2007; Richey, Klein ve Tracey, 2011). Bunlar için de eğitim programının hedefler ve kazanım, içerik, öğrenme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme öğelerinin yapılandırmacı yaklaşımla ele alınması ve bu bağlamda tüm öğelerin esneklik, işbirliği, üst düzey düşünme becerilerine yöneliklik, disiplinlerarasılık, öğrenen merkezlilik, öğrenme ürününe yönelik olma,

etkileşim, hayata yakınlık, öğrenmeyi öğrenme, sürece yönelik değerlendirme ve farklı ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma gibi bazı özellikleri taşıması önemlidir (Holmes, 2019, s. 11; Pande ve Bharathi, 2020; Switzer, 2004, s. 92; Yurdakul, 2020, s. 41-45). Aynı zamanda öğretimin bireye uygun olacak şekilde tasarlanması, somuttan soyuta doğru ilerlenmesi, yaparak yaşayarak öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması ve işbirlikli öğrenmenin gerçekleştirilmesi de gerekmektedir (Avcı, Ergün ve Gülbahar, 2012, s. 298; Ekinci, 2005, 98; Kırmızı, 2005, s. 7-11; Sünbül, 2011, s. 45). Bada ve Olusegun (2015, s. 68) da araştırmalarında yapılandırmacı öğrenme çevresinin sahip olması gereken özellikleri incelemiş; bilgi oluşturma süreciyle ilgili deneyim sağlayıcı, çoklu bakış açıları sağlayan, öğrenmeyi gerçekçi bağlamlara yerleştiren, öğrenim sürecinde sahiplenmeyi ve söz sahibi olmayı teşvik eden, öğrenmeyi sosyal deneyimlere yerleştiren ve bilgi oluşturma sürecine ilişkin farkındalığı teşvik etme gibi özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Köy Enstitüleri

Köy Enstitülerinin kökleri Tanzimat dönemine kadar uzanmaktadır. Mithat Paşa'nın yoksul çocuklara kurduğu ıslahhaneler, Maarif Nazırı Saffet Paşa'nın Fransa'dan getirdiği eğitim kanunu ve ilerleyen zamanda ilan edilen Kanun-i Esasi ile gelen zorunlu ilköğretimin tüm halkı kapsaması bu konuda atılan adımlardır denilebilir (Gürsel, 2018, s. 3). II. Meşrutiyet zamanında "köy eğitimi" hakkındaki fikirler değerlendirilmiş ve Cumhuriyet döneminde de bu konudaki çalışmalara devam edilmiştir. Konu üzerine 1924 yılında araştırma yapan Dewey ve 1925 yılında araştırma yapan Kühne, köye yönelik eğitim ve öğretmen üzerine önerilerde bulunmuşlardır. Benzer öneriler ulusal eğitimciler tarafından da ortaya atılmış ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamaların en önemlileri 1927 ve 1936 yıllarında gerçekleşmiştir. 1927 yılında Denizli Erkek Muallim Mektebi, Köy Muallim Mektebine çevrilmiş ve Kayseri'de Köy Muallim Mektebi açılmıştır. Bu okulların programları diğer öğretmen yetiştirme kurumlarınınkinden farklı olmadığı için Kayseri'deki okul 1932'de, Denizli'deki ise 1933 yılında kapatılmıştır (Akyüz, 1997, s. 338). 1935'te Saffet Arıkan, Millî Eğitim Bakanlığına atanmış ve köye öğretmen yetiştirme meselesiyle ilgilenmeye başlamıştır (Tonguç, 1998, s. 526) ve 1936 yılında uygulanmaya başlanan "Köy Eğitmeni Projesi" ile başarılı sonuçlar elde edilmiştir (MEB, 2019). Bu projenin amacı, askerliğini onbaşı veya çavuş olarak yapan köylü gençlerin altı aylık bir eğitim ile köye eğitmen olarak yetiştirilmesidir (Akyüz, 1997, s. 339). Bu eğitimi alıp mezun olan eğitimciler hakkında dönemin yazarları "*köye ışık tutacak köylüler*" ve "*cehalete karşı savaşacak köy Alpleri*" gibi betimlemelerde bulunmuşlardır (Tuncel ve Öztürk, 2004, s. 36). Mezun olan bu eğitimciler, köyelerine dönmüş ve üç yıl okutmak üzere öğrenci almışlardır. Aldıkları öğrencileri üç yıl okuttuktan sonra mezun etmiş ve yeniden öğrenci almışlardır. Tonguç, 1937 yılında hazırladığı raporda, bu sistemin başarılı olduğunu ancak kalıcı olmadığını, köylere daha donanımlı öğretmenlerin gerektiğini ve köylü öğrencilerin, pratikte kalan eğitimden daha fazlasını almaları gerektiğini söylemiştir (Atakul, 2008, s. 6). Saffet Arıkan, 1938 yılında görevinden ayrılmış ve yerine Hasan Âli Yücel tayin edilmiştir. Hasan Âli Yücel de göreve başlar başlamaz ilköğretim sorunu üzerine eğilmiştir (Tonguç, 1998, s. 529). Tonguç'un bahsettiği kalıcı çözüm için Hasan Âli Yücel'in Bakanlığı döneminde 1940 tarihli ve 3803 sayılı "Köy Enstitüleri Yasası" çıkarılmıştır (Türkoğlu, 2000, s. 602). Bu yasadaki Köy Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri adıyla anılmaya başlanmıştır (Atakul, 2008, s. 7).

1940 tarihli ve 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu'nun maddelerinden Enstitülerin kuruluş amacı, Enstitülerde okuyacak öğrencilerin öğrenim süresi, mezunların görev süresi ve köy öğretmeni olan mezunların geçiminin nasıl sağlandığı anlaşılmaktadır. Buna göre:

Birinci Madde: “Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde, Maarif vekilliğince Köy Enstitüleri açılır” (Köy Enstitüleri Kanunu, 1940, s. 233).

Üçüncü Madde: “Enstitülere tam devreli köy ilkokullarını bitirmiş sıhhatli ve müstaid köylü çocuklar seçilerek alınır. Enstitülerin tahsil müddetleri en az beş yıldır. Öğretmen olamayacağına kanaat getirilen talebenin ayrılacağı mesleklerin tahsil müddetleri Maarif Vekilliğince tespit edilir” (Köy Enstitüleri Kanunu, 1940, s. 233).

Beşinci Madde: “Bu müesseselerde tahsilini bitirerek öğretmen tayin edilenler, Maarif Vekilliğinin göstereceği yerlerde yirmi sene çalışmaya mecburdurlar” (Köy Enstitüleri Kanunu, 1940, s. 233).

On İkinci Madde: “Köy öğretmenlerinin tayin edildikleri okullara, köy hududu içindeki ziraat işlerine elverişli araziden Köy Kanunu’na göre satın alınarak öğretmenin ve ailesinin geçimine, okul talebesinin ders tatbikatına yetecek miktarda arazi tahsis edilir” (Köy Enstitüleri Kanunu, 1940, s. 234).

Çıkarılan bu Köy Enstitüleri Kanunu’na uygun olarak kırsal kesimde kurulan Enstitülerin sayısı yirmi biri bulmuştur (Akyüz, 1997, s. 339).

Kurulan bu Köy Enstitülerinde, 1940-1943 yılları arasında uygulanan bir program yoktur ve bu dönemde Enstitülerin uygulamaları bir genelge ile düzenlenmiştir. Her Enstitü bu genelge doğrultusunda kendi programını hazırlamıştır. 1 Temmuz 1940 tarihli ilk genelgede yapılacak işler ve kazandırılacak beceriler arasında enstitü arazisinin ağaçlandırılması, yol yapımı, ham toprakların verimli hale getirilmesi, bisiklet-motosiklet kullanma, yüzme ve ata binme, dağa tırmanma, sandal, motorlu deniz aracı kullanma, flüt çalma, yerel ve ulusal oyunları oynama, radyo ve gramofondan müzik dinleme vb. işler yer almaktadır (Oğuzkan, 1990, s. 22; Atakul, 2008, s. 14). Her Enstitünün kendi programını hazırladığı bu dönemde; konuların sınıf ve öğrenci düzeyine uygun olmasına, öğrencilerin yeteneklerini geliştiren, güçlendiren, kişilik edindiren konuların seçilmesine, kazandırılan bilgilerin aynı zamanda kullanılır, işe yarar nitelikte olmasına, iş karakteri kazandıracak konuların ele alınmasına, araştırma, deney, gözlem, karşılaştırma, bileşim, kendi halinde çalışma, karar verme, bir işte sonuna dek dayanma alışkanlıkları kazandırmasına dikkat edilmiştir (Gedikoğlu, 1971, s. 85; Akt: Özgen, 1993, s. 64).

1943 yılına gelindiğinde, beş yılı aşkın deneme süresi sonunda bir öğretim programı hazırlanmıştır (Özgen, 1993, s. 65). Hazırlanan bu programa göre, eğitim süresi beş yıldır. Beş yıllık bu sürenin 114 haftasını Kültür Dersleri (Türkçe, tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi, matematik, fizik, kimya, tabiat ve okul sağlığı, yabancı dil, el yazısı, resim-iş, beden eğitimi ve ulusal oyunlar, müzik, askerlik, ev idaresi ve çocuk bakımı, öğretmenlik bilgisi; toplumbilim, iş eğitimi, çocuk ve iş ruh bilimi, iş eğitimi tarihi, öğretim metodu ve tatbiki, zirai işletmeler ekonomisi ve kooperatifçilik), 58 haftasını Ziraat Dersleri (Tarla ziraatı, bahçe ziraatı; fidancılık, meyvecilik, bağcılık, sebzecilik, sanayi bitkileri ziraatı, zootekni, kümes hayvanları bilgisi, arıcılık ve ipek böcekçiliği, balıkçılık ve su ürünleri, ziraat sanatları) ve yine 58 haftasını Teknik Dersler (Köy demirciliği; nalbantlık, motorculuk, köy dülgerliği, köy yapıcılığı; tuğla ve kiremitçilik, taşçılık, kireççilik, duvarcılık, sıvacılık, betonculuk, köy ve el sanatları) oluşturmuştur (Altunya, 2009, s. 54-55). Enstitülerde işlenen bu derslerde, iş eğitimi esastır ve işe dayanan, zorlu bir eğitim uygulanmıştır (Akyüz, 1997, s. 340). İş eğitimi, bireye iş götürme imkânları yaratmak yoluyla onu iş içinde, iş aracılığıyla eğitmektir (Tonguç, 1952, s. 227). İş eğitiminde öğrenciler, yapılacak olan işin içinde aktif olarak bulunarak o işi yaparlar. Bu şekilde iş eğitiminin esas alındığı öğretim 1947 yılına kadar devam etmiştir. 1947 yılında Köy Enstitüsü Öğretim Programı ve Yönetmeliği değiştirilerek Enstitülerin temel ilkesi olan iş eğitimi kaldırılmıştır (Altunya, 2002, s. 9). Sonrasında 1942 yılında araştırmalara merkez olması için, Ankara Hasanoğlan Köy Enstitüsü bünyesinde açılan Yüksek Köy Enstitüsü (Altunya, 2008, s. 83; Akt: Çoban, 2011,

s. 451) kapatılmış ve öğrencileri başka okullara gönderilmiştir. Demokrat Parti döneminde, 1950 yılında, bütün Enstitülerdeki kız öğrenciler alınmış ve Kızılçullu ile Beşikdüzü Köy Enstitülerinde eğitimlerine devam etmeleri sağlanmıştır. Bu uygulama ile Enstitülerdeki karma eğitim son bulmuştur. 1952 yılında Enstitülerin öğrenim süresi beş yıldan altı yıla çıkarılmış ve 1953 yılında Enstitülerin programları İlköğretmen Okullarının programları ile birleştirilmiştir. Tarihler 1954 yılını gösterdiğinde 6234 sayılı kanunla Köy Enstitüleri İlköğretmen Okullarına dönüştürülerek kapatılmıştır (Altunya, 2002, s. 9).

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Özellikleri Açısından Köy Enstitülerinin İncelenmesi

Bu başlıkta yapılandırmacı yaklaşımın; kazanımlar, öğretim ilkeleri, yöntem ve teknikler, ölçme-değerlendirme, davranış yönetimi ve öğretmen-öğrenci anlayışı özellikleri doğrultusunda Köy Enstitüleri'ndeki işleyiş incelenmiş ve Köy Enstitüsünden mezun olan gönüllü bir katılımcıyla yapılan görüşme sonuçları sunulmuştur.

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Kazanımlar Açısından Köy Enstitüleri

Yapılandırmacı program kazanımlarının özelliklerinden biri olan esnekliğe göre, Köy Enstitüleri incelendiğinde 1940-1943 döneminde uygulanan bir programın olmadığı görülmektedir. Bu dönemde, kazandırılması gereken davranışlar ve yapılması gereken işler bir genelge ile belirlenmiş ve bu genelgedeki istenenlerin nasıl sağlanacağı, neler yapılarak gerçekleştirileceği okullarca saptanmıştır. 1943-1947 yılları arasındaki program, Bakanlık tarafından hazırlanıp okullara gönderilmiş, ancak yapılması gereken mevsimsel işler ve okulların ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik işler söz konusu olduğunda okullara esneklik sağlanmıştır. Örneğin; öğlene kadar öğrencilerin bir kısmı ziraat alanında çalışırken diğer kısmı kültür derslerine girmekte, öğleden sonra kümeler yer değiştirmekteydi (Tekben, 2005, s. 85) ya da olağanüstü ihtiyaçların giderilmesi gereken durumlarda öğrenciler bu işlerle ilgilenip derslere daha sonra devam edebiliyorlardı (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2004, s. 110). Çalışmamıza görüşleriyle ve bilgisiyle katkı sağlayan ve Köy Enstitüsü mezunu olan Kemal Bey, programların esnekliğiyle ilgili olarak durumu şu şekilde özetlemiştir: *“Genellikle programa bağlı kalınmaz fırsat eğitimi uygulanırdı. Fizik, kimya gibi laboratuvar derslerinde program uygulanırdı.”*

Yapılandırmacı program kazanımlarının diğer bir özelliği üst düzey bilişsel öğrenmelerin sağlanmasıdır. Bloom taksonomisinde yer alan uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına uygun olan kazanımların üst düzey bilişsel öğrenmeleri sağladığı kabul edilmektedir (Arsal, 2012, s. 10). Bu ilke doğrultusunda Enstitülerin programları incelendiğinde, programda yer alan kazanımlar içerisinde üst düzey bilişsel öğrenmeleri sağlayacak kazanımların yanı sıra bilgi ve kavrama basamağında da kazanımların var olduğu görülmektedir. Örneğin; *“Talebenin matematik yolu ile zihin yetilerini geliştirmek, onlara mantık disiplini altında düşünme yeteneğini vermek”, “Talebeyi Enstitüde öğrendiği sanatı, öğretmen olacağı çevrenin özellik ve ihtiyaçlarına göre tatbik edebilecek ve bu bakımdan köy halkını faydalandırabilecek duruma getirmek” ve “Talebeye, geometrik şekillerin resimlerini ve hesaplarını yapabilme erkesini kazandırmak”* (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2004, s. 160 ve s. 222) kazanımları üst düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımlardır. Programda yer alan kazanımların üst düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu, görüşünü aldığımız Kemal bey tarafından da derslerin daha çok uygulamaya yönelik olduğu, sorgulama ve tartışma ile gerçekleştirildiği şeklinde ifade edilmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Kemal beyin söylemi aşağıdaki gibidir:

“Özgür havası içinde dersler yapılır; sınıf münazaraları sosyal ve kültür içerikli okul münazaraları yapılırdı. Dersler de aynı eksenli işlenir, küme çalışmaları yapılırdı. ...Köy Enstitüsünden mezun olan öğretmen soran, sorgulayan, kendine güvenliydi. ...Demircilik, marangozluk, tarım her kolda atölye ve alan çalışmaları yapılırdı. ...Arıcılıkta bal;

tavukçulukta yumurta; sebzeçilikte fasulye, kabak, domates, salatalık, biber; meyve bahçesinde Amasya elması; 1500 kişinin mutfağına yetecek süt, ekmeçlik buğday üretir, tarladan değirmene ve fırına çalışmaları kendimiz yapar, soframıza ekmeği koyardık. ...Akşam mütalaalarında köy yaşamı, gelenek görenekler, bunların nasıl ıslah edileceği gibi sosyal içerikli konular seçilerek tartışma açılırdı. ...Demirhanede sapı ve gövdesi çelik olan bir çekiç yaptığımı o çekici uzun yıllar kullandığımı unutmam."

Yapılandırmacı program kazanımlarının üçüncü özelliği araştırmacı, problem çözücü ve kendi başına öğrenen bireyler yetiştirmektir. Enstitü programları bu özellik çerçevesinde incelendiğinde bu özelliğin amacına uyan kazanımlar olduğu görölmüştür. Bu kazanımlar için programda yer alan dersler işlenirken dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

Coğrafya dersi işlenirken: *"Talebeye yakın yurdun toprağı, göğü, iklim olayları, ekonomik hayatı, bitki ve hayvanları, insanın türlü çalışmaları inceletilmeli ve bu incelemelerin sonuçları yazdırılmalıdır"* (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2004, s. 137).

Matematik dersinde problem çözdürölürken: *"...Problem kural öğretilir gibi öğretilemez. ...Talebeyi problem çözmeye alıştırmak, onları güçlükleri kendi kendilerine yenmeye alıştırmaktır. Bu hususta takip edilecek en iyi usul, talebeyi güçlükleri yavaş yavaş artan problemlerle karşılaştırmaktır"* (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2004, s. 161).

Yapılandırmacı program kazanımlarının diğer bir özelliği öğrenilenlerin uzun dönemli öğrenme ürünü olması ve okul dışında kullanılmasıdır. Enstitülerin kurulma amacı, öğrencilere hayatlarında uygulayabilecekleri teknikleri öğreterek onları köye uygun öğretmenler olarak yetiştirmektir. Dersler bu amaca uygun olarak işlenmiştir. Programda bu amacı ortaya koyan hedeflerden birkaçı aşağıdaki gibidir:

Fizik ve Kimya dersinin amaçlarından *"Talebeye hayat ve iş alanlarında her gün karşılaşılan madde ve aletlerin mahiyetlerini ve işlevlerini iyice tanıtmak, onlardan enerji kaynağı ve iş vasıtası olarak en verimli şekilde faydalanma yollarını öğretmektir"* (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2004, s. 168).

Ev idaresi dersinin işlenmesinde uygulanması istenen metotlar hayata hazırlamaya yöneliktir (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2004, s. 197):

"Talebe, Enstitü mutfağında önce aşçıya yardımcı olarak sonraları da kendi başlarına yemek pişirmeyi öğrenecektir."

"Kız talebe, Enstitü revir ve kreşinde çalışmak suretiyle süt çocuğunun bakımını öğrenecektir."

"Kız ve erkek bütün talebeye temizlik işleri ve bilhassa çamaşır yıkama usulleri öğretilicektir."

Katılımcı Kemal Bey, Enstitülerde öğrendiği bilgilerin okul dışında kullanımı ile ilgili şu bilgiyi vermiştir: *"Tarım, müzik, spor gibi uygulamalı derslerde öğrendiklerimizin köylerdeki başarımıza ve günlük hayatımıza kaynak oluşturduğunu düşünürüm."*

Yapılandırmacı program kazanımlarının sahip olması gereken özelliklerinden biri de öğrenenin önceki yaşantılarının öğrenmede etkili olduğudur. Tekben (2005) önceki yaşantıların Enstitü eğitimi üzerindeki etkisini şöyle aktarmıştır: *"...Çocuklarını Enstitüden kaçırın veya çalışmayı göze alamayarak tahsili terk edenler oldu. Fakat hayatı toprakla uğraşarak geçmiş, dayanıklı köy çocukları çetin çalışmalara göğüs gerdiler."* Araştırma katılımcısı Kemal Bey ise bu konudaki görüşlerini *"Kitaplara ve müfredat programlarına bağlı kalınmak kaydı ile biz öğrenciler köy deneyimimizle derslerde söz alarak konulara katkı yapar, konunun daha geniş açıdan incelenmesini sağladık."* şeklinde ifade etmiştir.

Yapılandırmacı Öğretim İlkeleri Açısından Köy Enstitüleri

Köy Enstitülerinin programları incelendiğinde; bireye görelilik, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa, aktivite ve hayata yakınlık ilkelerinin hedeflerde yer aldığı görölmektedir. Örneğin; öğrenciye görelilik ilkesi ile ilgili matematik dersindeki problem

çözme bölümünde “Problemler talebenin bilgisiyle doğru orantılı ve onların çözebileceği şekilde olmalıdır. Ders kitabında verilen problemler güçlüklerine göre sıralanmamışlarsa öğretmen bu sıralama meselesinde çok titiz davranılmalıdır.” (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2004, s. 161) denmiştir. Bununla birlikte Tekben’in (2005) “Serbest çalışma saatinde her öğrenci istediği bir şey ile uğraşmaktadır: Kitap okumak, müzik (piano, akordeon, mandolin), spor, kooperatif, basım ve benzeri” dediği görülmektedir. Katılımcı Kemal Bey ise bu konu hakkındaki fikirlerini şöyle beyan etmiştir: “Köy Enstitüsü kadroları genellikle Yüksek Köy Enstitüsü çıkışlı, çoğu da ...Fransa, Almanya gibi ülkelerde yüksek aşamalı eğitim görmüş, eğitimcilerdi. Pestalozzi ve Rousseau gibi eğitim uzmanlarının görüşlerini okumuşlar, onlarla donanmışlardı. O nedenle bireysel farklılıklar onların en çok özen gösterdiği kurallardı.”

Bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta ilkelerine göre program incelendiğinde, çoğunlukla Coğrafya dersinin hedeflerinde bu ilkelere rastlanmıştır. Bu hedeflerden bir tanesi şöyledir: “Talebeye kum masasında veya havuzunda kumla, okul bahçesinde toprakla veya kille yerkürenin yüzey şekillerine, volkanların etkinliklerine veya özel araçlarıyla Güneş manzumesinin hareketlerine dair işler ve deneyler yaptırılmalıdır” (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2004, s. 137).

Köy Enstitülerinin öğretim programında yakından uzağa ilkesi dikkate alınarak hazırlanmış olan hedefler de bulunmaktadır. “Beden Eğitimi dersinde Enstitünün bulunduğu bölgedeki halk oyunlarından başlanarak halk oyunlarımızın öğretilmesi ve oynanması” buna örnek olarak verilebilir (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2004, s. 94).

Aktivite ilkesi, öğrencilerin aktif olarak derse katılımı ile ilgilidir. Enstitüler, “iş eğitimi” üzerine kurulmuştur. İş eğitimi, bireye iş götürme imkânları yaratmak suretiyle onu iş içinde, iş vasıtasıyla eğitmektir (Tonguç, 1952, s. 227). Köy Enstitülerinde uygulanan iş eğitiminde öğrenciler, yapılacak olan işin içinde aktif olarak bulunarak o işi yaparlardı. Bir bina yapımında, tarla ekiminde veya kahvaltı hazırlanmasında, ekmek yapımında yer alarak aktif katılımı öğrenirlerdi. Katılımcı Kemal Bey, öğrencilerin derse aktif olarak katılımı ile ilgili “...İşlenen konuyu anlayamayanlar özgürlük ortamında kendilerini deşifre ederler, öğretmen konu ile ilgili sorular yazdırır, kaynakta gösterip hazırlayıp bir sonraki derste sunusu yapılırdı.” demiştir ve “...Öğrencilerin derste aktif katılımları küme çalışmalarından bellidir.” diyerek derslerdeki aktif katılımın varlığını desteklemiştir.

Öğretim ilkeleri açısından son olarak hayata yakınlık ilkesi bağlamında Köy Enstitülerinin programları incelenmiştir. Köy Enstitülerinin işleyişi gerçek hayat ile öğretimin gerçekleştirildiği aktivite ilkesinde de görülmektedir. Gerçek hayat durumlarının sağlanamadığı durumlarda ise, coğrafya derslerinde, maketler ya da çizimler yaptırılarak öğretim sağlanmaktaydı. Katılımcı Kemal Bey’in bu konu ile ilgili aktardığı anısı şöyledir:

“...Dersleri işleme modelleri gerçek yaşama uygun yürütülürdü. Tarım dersleri tarlada, parkta, bahçede, arılıkta, at ahırında, mandırada, fidanlıkta ...uygulamalı ve gözlemlemeli teknikleri ile yapılırdı. Bir gün tarım öğretmenimiz Ata Bodur, Defterinizi alın parka gidiyoruz dedi. Bir akasyanın dibine toplandık. Bakın inceleyin dedi. Sorun şuydu: Akasya yapraklarını sarartmıştı, gövdesi de bozuktu. Anlattık kendisine akasyanın görünümünü. Cebinden bir paket çıkardı. Taze gübre getirin ahırdan dedi. İnek ahırından iki arkadaş koşup bir kova gübre getirdiler, bir varilin içine gübre atıldı ve elindeki toz paketini açtı. Bu paketin içinde demir, çinko, magnezyum ve kükürt içerikli ilaç var dedi. Bu ilaç varilin içine döküldü, bir kanal açıldı akasyanın çevresine. O kanalın içine bu ilaç döküldü. Üzerini kapattık. Bir hafta sonra incelediğimizde akasyanın yeşillenmiş, yeni bir hayata kavuştuğuna tanık olduk. Öğretmenimiz demir eksikliğinin olduğunu, yapılan işlemin adına da bordo bulamacı dendiğini bize söyledi.”

Yapılandırmacı Öğretim Yöntem ve Teknikleri Açısından Köy Enstitüleri

Bu başlıkta Köy Enstitüleri iş başında eğitim yöntemi, işbirlikli öğretim yöntemi ve drama yöntemi açısından incelenmiştir. İş başında eğitim yöntemi bir becerinin gerçek araç-gereçler kullanılarak doğal ortamında öğrenilmesini ve geliştirilmesini sağlayan bir yöntemdir (Cengizhan, 2019, s.235). Köy Enstitüleri de birer “iş okulu” olarak tarif edilmekte ve iş eğitimi vermektedirler (Tonguç, 1998, s. 527). Tonguç’a (1998) göre iş eğitimi, insan kişiliğini yaratan bir eğitim anlayışının başka bir deyişle, eğitim ve öğretim etkinliklerini kuşatan bütüncül bir yaklaşımın adıdır. İş eğitiminin; bireyde sorumluluk duygusunu geliştirmek, daha çok duyu organı ile bilgi ve becerilerin daha kalıcı olmasını sağlamak, yardımlaşmayı öğretmek, yaşama azmi ve zevki kazandırmak, daha önce öğrendiği bilgi ve becerileri geliştirmek gibi çeşitli amaçları bulunmaktadır (Altunya, 2002, s. 31).

İş eğitimi ve iş okulunun gereği olarak Enstitünün civarındaki köylerin ihtiyaçları giderilmiş (Tekben, 2005, s. 91), binalar yapılmış ve öğrenciler öğretmenliği öğrensin diye civar köylere yollanıp stajlar yaptırılmıştır. Katılımcı Kemal Bey’in iş başında eğitim konusunda verdiği bilgiler aşağıdaki gibidir:

“...(Köy Enstitüleri) iş eğitimine dayanan, alanda ve yerinde eğitimi eyleme koyan bir projedir.”

“Köy öğretmeni olacak 6. sınıf öğrencilerine Millî Eğitim Bakanlığı, Zonguldak Safranbolu Karakoç İlköğretim Okulunu gözlem okulu olarak örneklemiştir. Adı geçen okula götürüldük. Modern meyve bahçesi, modern ahırda montofon iki inek, ...fenni kovanla donatılmış bir aralık, köylülerin ineklerini ıslah etmek amacıyla montofon boğa bunları gözlemledik.”

Enstitülerin programları işbirlikli öğrenme açısından incelendiğinde; enstitülerde "imece" usulünün var olduğu görülmektedir. İmece usulü, Özgen (1993) tarafından Türk köylüsünün icadı olan “iş içinde demokrasi” olarak tanımlanmaktadır. İmece, Enstitülerin yaşamında her daim var olan bir sistemdir. Bu sistemde 40-50 kişilik “Ekip” denen gruplar oluşturularak işler bu gruplarca beraber, yardımlaşma ve gönüllülük esasına göre yapılırdı. Yapılacak olan işler bazen yeni bir Enstitü binasının yapımı, bazen tarladaki işler ve bazen de Enstitü civarının imarı olabilmekteydi (Özgen, 1993, s. 132-133). Hatta Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü, 14 Köy Enstitüsünün yapıcı ekipleri tarafından imece usulü olarak inşa edilmiştir (Keskin, 1998, s. 15). Katılımcı Kemal Bey *“...Derslerde küme çalışmaları yapılırdı.”* diyerek Enstitülerde işbirlikli öğrenmeye örnek vermiştir.

Araştırmanın sınırları içindeki son öğretim yöntemi olarak drama yöntemi ele alınmıştır. Enstitülerde, yazılı metne bağlı kalınmadan doğaçlamalar yaparak oyunlar oynandığı bilinmektedir. Türkiye’de ilk kez Enstitülerin programında drama ve piyes gibi etkinlikler yer almıştır (Kırmızı, 2015). Enstitülülerdeki drama etkinlikleri hakkında Özsoy (2004), *“Hazır oyun ezberlemeye kalkmaz, uzun boylu hazırlanmazdık. Kadın kılığına girmek için battaniyeye sarınır ortaya çıkıverirdik. Giysilerimize başkalık vermek için şapkamızı, ceketimizi ters çevirirdik. Öğretmenin rehberliğine bile gerek kalmadan hazırlanırdık... Konuları arkadaşlarla toplanıp kendimiz bulurduk...”* demiştir (Akt: Kırmızı, 2015). Bununla birlikte Kırmızı’nın (2015) araştırmasında yer alan bir katılımcı, konu ile ilgili görüşlerini şöyle dile getirmiştir: *“Her sınıf bir defa ayda bir temsil hazırlardı ve o temsilde bütün okulumuzda oynardı ve dolayısıyla her çocuk becerilerini orada sergileme, topluma anlatma fırsatı bulurdu. Bu çocuğun girişkenliğinde, atılımında çok etkili roller oynuyordu tabii (Kadir Özdemir, Yaş: 76, Öğretmenlik: 26 Yıl, Gönen Köy Enstitüsü, Isparta)”* Araştırmamıza katılan Kemal Bey ise Köy Enstitülerinde drama ile ilgili *“Özellikle Türkçe ve edebiyatta dramaya çok yer verilirdi.”* şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Yapılandırmacı Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı Açısından Köy Enstitüleri

Enstitülerde başarıyı ölçme konusunda kararlar; sözlü sınavlar, zamanı belli olmadan yapılan yazılı sınavlar, tarım ve sanat alanında yapılan uygulamalar, çeşitli tasarım ve etkinlikler ile sınıf içi ve dışında yapılacak her türlü iş ve ödevlerle elde edilecek başarılar göz önünde bulundurularak verilmekteydi (Özgen, 1993, s. 91). Aynı zamanda 1945 yılından itibaren hem öğrencilere hem de öğretmenlere verilen “yoklama ve gözlem defteri” ile öğrencilerin; verilen işlere karşı ilgisi, üzerine aldığı işlere bağlılığı, kendiliğinden iş görme ve yaratma gücü, alet ve eşyaya bakımı, tertip, düzen ve güzellik sevgisi, yeniliği ve ileriliği benimsemesi, kız ve erkek arkadaşlarına karşı davranışı, yürekliliği ve engellerden yılmazlığı, özgeciliği, temizlik durumu ve vücuduna bakımı (Demirtaş, 1970, s. 126; Akt: Özgen, 1993, s. 91) gibi konular da değerlendirilmekteydi. Bu değerlendirmelerde duyuşsal alanın, sorumluluk ve hoşgörü gibi değerlerin ölçümüne de yer verildiği görülmektedir.

Özgen’e (1993) göre Enstitülerde genel olarak not bir amaç değil, araç olarak kabul edilmiştir; öğrencilerin gelişimleri ve başarıları yakından izlenip değerlendirilmiştir; her öğrencinin başarı ölçütü sadece kendisidir; ölçme ve değerlendirmenin amacının da öğrenciyi iyi bir şekilde tanıma olduğuna inanılmıştır; bireysel çalışmanın yanında toplumsal çalışma ve başarı da ölçülüp değerlendirilmiştir. Bunlara ek olarak katılımcı Kemal Bey, Enstitülerde yapılan ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak “*Daha çok yıl içindeki sınıf ve atölye çalışmalarında görülen performans, değerlendirmeye rehber olurdu.*” demiştir.

Yapılandırmacı Davranış Yönetimi Anlayışı Açısından Köy Enstitüleri

Enstitülerde öğrenme yaşantılarının sağlanmasında öğrencilere sorumluluk ve özgür davranış kazandıran, öğrencide kişilik geliştiren ortamlar yaratılmaya özen gösterilmiştir (Özgen, 1993, s. 75). Özellikle yöneticilerin yetki ve sorumluluklarını paylaşmak adına nöbetçilik, başkanlık gibi işleri öğrencilerin yürütmesi, yönetimde görev alması sorumluluk sahibi bireylerin yetişmesine katkı sağlamıştır. Örneğin; öğrenciler arasından seçilen tarım başkanı, uzak tarım alanlarını dolaşarak, ihtiyaçları belirliyor, getir-götür işlerini yapıyor, kumanya, araç-gereç gönderiyor ve iletişimi sağlıyordu (Kavcar, 2000). Aynı zamanda davranış yönetimi açısından Enstitülerde ceza uygulanmamasına ve örnek olunarak iyi davranışların oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Tonguç, okullara yolladığı yazıda bu konuda şunları dile getirmiştir: “*Derse ve vazifeye geç gelmek, öğretmenliğe yakışmayacak laubali hareketlere girişmek, sarhoş olmak, kumar oynamak gibi öğrencilere fena örnek olabilecek hareketlerde bulunmak, öğrencileri dövmek, onlara hakaret etmek yasaktır.*” (Tonguç, 1970, s. 253). Ayrıca 1942 yılı sonlarında yazdığı bir mektupta da şunları ifade etmiştir: “*Talebeye karşı iyi muamele etme bakımından bütün öğretmenleri yetiştirmek lazımdır. Tıpkı talebeyi yetiştiriyormuş gibi onlara da emek harcamalıyız. Enstitü mensubu öğretmen, talebe karşısında genel durumu ile bir baba gibi hareket edebilmelidir....*” (Tonguç, 1976, s.71).

Enstitülerde davranış yönetimi ile ilgili Özgen (1993), 240 Köy Enstitüsü mezunu ile yaptığı bir araştırmada aşağıdaki bulgulara ulaşmıştır:

“Enstitülerden kovulan öğrenci oluyor muydu?” sorusuna %67.8 oranında hayır cevabı verilmiştir.

“Enstitünüzde dayak var mıydı?” sorusuna %69.2 oranında hayır cevabı verilmiştir.

“Enstitünüzde başarınız ödüllendirilir miydi?” sorusuna %46.4 oranında evet cevabı verilirken %30,7 oranında bazen cevabı verilmiştir.

Son soruda bahsi geçen ödüllendirmede verilecek olan ödülün istenilen davranışı yaptırmak için uygulanan özendiricileri ve istenilen bir davranışı yaptığında bu davranışın yerleşmesini sağlayan pekiştiricileri içermesine yeterli çabanın gösterildiği gözlenmektedir (Özgen, 1993, s. 109). Katılımcı Kemal Bey Enstitülerde davranış yönetimi sırasında, Özgen’in (1993) araştırmasında elde ettiği sonuca paralel olarak, şiddetin yer almadığını

“Şiddete yer olmadığını hemen söylemek isterim. Eğitim kadroları şiddeti dışlayacak donanımdaydılar.” sözleri ile ifade etmiştir.

Yapılandırmacı Öğretmen ve Öğrenci Anlayışı Açısından Köy Enstitüleri

Köy Enstitülerindeki iş eğitiminde hâkim olan anlayış öğrencinin kendi öğrenmesini kendisinin, aktif olarak gerçekleştirmesiydi. Bununla ilgili Tekben (2005), “Bilgi kazandırma yolunda öğretmenin anlatıcı, öğrencilerin dinleyici durumda olmalarına katiyen müsaade edilmemektedir. İşlenecek konular öğrenciler tarafından hazırlanmakta ve ders saatlerinde konu etrafında tartışmalar yapılmaktadır. Bu suretle öğrencilere araştırma, denemeler yapma imkânları sağlandığı gibi tek başlarında çalışacakları köylerde kendi kendilerini yetiştirme alışkanlığı da verilmiş olmaktadır” demiştir.

Öğrenciler ve usta öğreticiler arasında da hâkim olan fikir “Biz burada öğrenciler için varız” fikridir (Özgen, 1993, s. 77). Öğrencilerin aktif olarak katılım sağlayıp öğrenmeleri için çabalanmış ve bu amaç doğrultusunda onlara eğitim ortamları oluşturulmuştur. Katılımcı Kemal Bey, öğretmenlerin öğrenciler için olduğu görüşünü “Öğretmenler tabii ki öğrenciler ve eğitim içindirler. Örgün eğitimin gereği de zaten budur” sözleriyle desteklemiştir. Öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin nasıl olduğu ile ilgili ise “...Öğretmen, öğrenci ve yönetici ilişkileri çekintisiz ve özgürce idi.” şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte Enstitülerde öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici ve yol gösterici yapıda olmaları ile ilgili aşağıdaki anılarını aktarmıştır:

“...Öğretmenler Batı müziğinden örnekler sunarlar, bize sevdirmeye çalışırlardı. Bize Bach, Mozart, Beethoven, Weber gibi Batı'nın ünlü müzisyenlerinin parçalarından örnekler sunarlardı.”

“...3 dersliğin lavaboları bir kaptışta birleşmişti. Lağım suları açığa akıyordu, kapanmıştı. 4 öğrenci kapağı kaldırıp demir çubukla lağımı akıtmak istiyorduk. Yakından gelen bir ses duyduk. Müdür İsmail Safa Güner'in sesiydi. ‘Ne yapıyorsunuz?’ diye sordu. Yanıt verdik, açmaya çalışıyoruz kapanan maslağı, dedik. Çekilin geriye, dedi. Sırtından ceketini çıkarttı, benim sırtıma koydu. Koluna sonuna kadar sıvadı. Yere upuzun yattı, kolunu lağım kaptışının içine sonuna kadar yürüttü. Bir bez parçası çekip aldı, gider açıldı ve bize döndü şunları söyledi: ‘Köye vardığınızda sizin de lağımınız kapanacaktır. Birtakım sorunlarınız oluşacaktır. Muhtara koşacaksınız, muhtar korucuya, korucu köylüye... Aradan günler, belki de hafta geçer. Su her şeyi temizler, işinizi kendiniz görün.’ Bu olay meslek hayatımda en büyük rehberim olmuştur.”

Sonuç ve Tartışma

Yapılandırmacı öğrenme özellikleri açısından Köy Enstitülerinin işleyişinin incelenmesi amacıyla yapılmış olan bu çalışmada, öncelikli olarak yapılandırmacı yaklaşım ve Köy Enstitüleri ile ilgili literatüre yer verilmiş daha sonra da yapılandırmacı yaklaşım; kazanımlar, öğretim ilkeleri, yöntem ve teknikler, ölçme-değerlendirme, davranış yönetimi ve öğretmen-öğrenci anlayışı özellikleri doğrultusunda Köy Enstitüleri’ndeki işleyiş ile karşılaştırılarak Köy Enstitüsünden mezun olan bir katılımcıyla yapılan görüşme sonuçları sunulmuştur.

Bilindiği gibi, Köy Enstitüleri içinde bulunulan zor döneme acil ve etkili bir çözüm sunması açısından çağının ilerisinde bir eğitim projesidir. Bu kurumlarda uygulanan eğitime, günümüzde yapılandırmacı yaklaşım temelinde, halen ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda Köy Enstitülerinin izlerinin gözlemlendiği yapılandırmacı yaklaşım, kazanımlar açısından karşılaştırıldığında her iki eğitim sisteminde de kazanımların esnek bir yapıda olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle bu esneklik Köy Enstitülerinde bölgesel boyutta karşımıza çıkmakta ve bölgenin ihtiyacı doğrultusunda kazanımlar esnetilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda da kazanımların esnekliği söz konusu olsa da maalesef ülkemizde hala bölgesel farklılıklar kazanımlara yansıtılamamaktadır. Bu konuyla ilgili

öğretmen görüşlerinin alındığı birçok çalışmada da program kazanımlarında bölgesel farklılıkların dikkate alınmadığı, bunun da kazanımların gerçekleştirilme süresi, öğrenci seviyesine uygun öğretimin gerçekleştirilememesi gibi birçok problemler oluşturduğu saptanmıştır (Bütün ve Gültepe, 2016; Karagöz, 2021; Öz, 2018; Uludağ, 2012; Yalçın, 2017). Tüm bu araştırma sonuçlarında ortak olarak öğretmenler öğretim programlarının kazanımlarının bölgesel özellikler doğrultusunda esnetilerek uygulanması gerektiği görüşünü belirtmişlerdir. Tüm bu görüşlere rağmen günümüzde öğretim programlarına ilişkin yapılan güncellemelerde sıklıkla kazanım sayılarında, ya da eğitim seviyeleri arasında kazanım değişimlerinin yapıldığı, zaman zaman yeni kazanımlar eklendiği/çıkarıldığı güncellemelerin gerçekleştirildiği, bunlar yapılırken bölgesellik faktörünün dikkate alınmadığı söylenebilir. Bu açıdan eğitim programlarının ilk ögesi olan kazanımların tıpkı Köy Enstitülerinde olduğu gibi bölgesel faktörler doğrultusunda belirlenmesinin önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Bunun için bölgesel bazda özellikle bireyin, toplumun ve doğanın ihtiyaç analizinin yapılarak kazanımların bu ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenmesinin hem bölgenin ihtiyacını karşılaması hem de kazanımlara ulaşmada etkili olacağı ön görülmektedir.

Köy Enstitülerindeki kazanımların bölgesel özellikler doğrultusunda esneklik göstermesinin yanı sıra Enstitülerde üst düzey bilişsel öğrenmeleri gerçekleştirmeye yönelik, öğrenciyi sorun çözen ve kendi başına öğrenmeye yönelten kazanımların da bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı zamanda Enstitü öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik yetiştirildikleri de bilinmektedir (Kocabaş, 2014, s. 50). Bu durum yapılandırmacı öğretim yaklaşımı açısından incelendiğinde kazanımların öğrencilerin araştırmacı, sorun çözen ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilen bireyler olarak yetişmesini sağlayacak nitelikte olduğu görülmektedir (Karadeniz, Eker ve Burunsuz, 2015, s. 572). Bu yönüyle Köy Enstitüleri ve yapılandırmacı yaklaşım benzerlik göstermektedir. Farklı alanlardaki öğretim programları incelendiğinde de yapılandırmacı yaklaşım temelinde program kazanımlarının öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik olduğu gözlemlenmiştir (<http://mufredat.meb.gov.tr/>).

Yapılandırmacı yaklaşım kazanımlarının uzun dönemli öğrenme ürününe yönelik olması, okul dışında kullanılabilir bilgi, beceri ve değerleri içermesi önemlidir (Karadeniz vd., 2015, s. 575). Köy Enstitülerinin kurulma amacının öğrencilere, öğretmen olarak gittikleri köy okulunda kullanmaları için gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak olduğu göz önüne alındığında Enstitülerin de amaç olarak uzun dönemli öğrenmeleri hedeflediği söylenebilir. Öğretim programında yer alan öğrencilerin her gün karşılaştıkları madde ve aletleri kavratma, ev ve iş hayatında kullanacakları gündelik bilgileri öğretme kazanımları Enstitülerin bu hedeflerini desteklemektedir. Yapılan çeşitli araştırmalar da öğrencilerin Enstitülerde öğrendikleri bilgileri okul dışındaki hayatlarında da kullandıkları ortaya konmuştur (Ezer, 2020, s. 1772). Benzer şekilde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelinde oluşturulan öğretim programlarında da kazanımların günlük hayatla ilişkilendirildiğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (İnci ve Taşpınar, 2019; Karagöz, 2021; Sözer ve Yıldırım, 2017). Bu sonuçlar doğrultusunda yapılandırmacı yaklaşım ve Köy Enstitülerinin kazanımlarının günlük yaşamla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Son olarak yapılandırmacı program kazanımlarında öğrencilerin önceki yaşantılarının öğrenmede etkili olduğu ilkesi bulunmaktadır. Bu ilke de Köy Enstitüleri'nde önemli bir yere sahiptir. Enstitülere seçilen öğrenciler köylerden gelmekte ve köylerde öğretmen olmak üzere yetiştirilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin köy yaşantılarında kazanmış oldukları bilgi ve becerileri okul yaşantılarında kullanmaya devam ettikleri aşikârdır.

Araştırmada bir diğer inceleme konusu Köy Enstitüleri ile yapılandırmacı öğretim ilkeleridir. Köy Enstitülerinin programları incelendiğinde; bireye görelilik, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa, aktivite ve hayata yakınlık ilkelerinin

hedeflerde yer aldığı görülmektedir. Yapılandırmacı öğretim ilkelerinden de ilk sırada yer alan öğrenciye görelilik ilkesinin Enstitülerde de var olduğu gözlemlenmiştir. Enstitü programlarındaki matematik derslerinin özellikle problem çözme bölümlerinin öğrenciye görelilik ilkesini dikkate aldığı görülmektedir. Bununla birlikte Enstitü mezunlarının serbest zaman aktivitelerinde ve Enstitü öğretmenlerinin aldıkları eğitim sebebiyle bu ilkenin dikkate alındığını aktardıkları bilinmektedir. Fakat bazı güç gerektiren durumlarda öğrencilerin yetenekleri ve yeterliliklerinin dışında zorlandığı da aktarılmaktadır. Bundan yola çıkarak Enstitülerin tamamen öğrenciye görelilik ilkesi üzerine kurulmadığını ancak bu ilkenin görmezden de gelinmediğini söylemek mümkündür. Araştırmalarda Enstitülerde öğrencilerin öğrenmelerinin öğrenciye görelilik ilkesinden yola çıkarak gerçekleştiğine dair bilgiler bulunmaktadır (Maden, 2009; Ülkü, 2008). Yapılandırmacı öğretim ilkelerinden olan bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta öğretim gerçekleştirme ilkeleri, Köy Enstitüleri'nin programlarında yer bulmuştur. Enstitülerin Coğrafya ders programlarında öğrencilerin bildikleri ve çevrelerinde bulunan materyallerden yola çıkarak coğrafyayı öğrenmeleri hedefi yer almaktadır. Bahsedilen öğretim ilkelerine benzer olan yakından uzağa öğretim ilkesi de Enstitülerde dikkate alınan bir ilkedir. Beden Eğitimi dersinde öğrencilere öğretilen halk oyunlarının öncelikle bölgedeki halk oyunlarından seçilmiş olması bu ilkenin uygulanmasına dair bir örnektir. Enstitülerde yakından uzağa ilkesinin var olduğunu gösteren farklı araştırmalar da bulunmaktadır (Elpe, 2014, s. 15-34). Enstitüler, birer iş okuludur ve bu iş okullarında işe dair eğitimler verilir (Tonguç, 1998). Enstitülerin birer iş okulu olması dolayısıyla öğrenciler, iş yoluyla eğitim bir diğer deyişle iş eğitimi görmektedir. Bu demek oluyor ki öğrenciler aktif olarak derse katılmakta ve Enstitülerde dersler, yapılandırmacı öğretimin önemli bir ilkesi olan aktivite ilkesine uygun olarak işlenmektedir. Köy Enstitülerinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme ile aktif oldukları düşünüldüğünde bu ilkenin enstitülerde var olduğunu kabul edebiliriz. Bu kabulü kanıtlayan farklı araştırmalar bulunmaktadır (Elpe, 2014; Gürsel, 2018; Güvercin, Aksu ve Arda, 2004; Maden, 2009; Şeşen, 2008). Araştırma kapsamında incelenen yapılandırmacılığın son ilkesi hayata yakınlık ilkesidir. Enstitülerde derslerin gerçek hayat durumlarını sağladığı takdirde tarlada, bahçede, arılıkta, at ahırında yani gerçek hayatta işlendiği görülmektedir. Gerçek hayat durumlarının derslerde kullanılmadığı zamanlarda ise maketler veya çizimler kullanılarak bu durumların mümkün olduğunca sağlanmaya çalışıldığı gözlemlenmiştir. Enstitüler, hayatın içinden okullar oldukları için hayata yakınlık ilkesinin iyi birer temsilidir. Farklı çalışmalarda Enstitülerin sadece sınıflarla sınırlı kalmayıp hayatın içinden olarak hayata yakınlık ilkesini uyguladıkları ortaya konmaktadır (Ezer, 2020; Kocabaş, 2014; Maden, 2009). Görüldüğü üzere mümkün olan ve kullanmanın faydalı olduğu zamanlarda gerekli ilkeler Enstitülerde uygulamaya koşulmuştur. Durum yapılandırmacı yaklaşımda da benzer şekildedir.

Yapılandırmacı öğretim ilkeleri, farklı yöntem ve teknikler ile uygulanmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerin en önemlilerinden birisi yaparak yaşayarak öğrenmedir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yaşantılar yoluyla gerçekleştirmelerini sağlayan yaparak yaşayarak öğrenme yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan başlıca yöntemler arasında sayılabilir. Tonguç (1998) tarafından Köy Enstitüleri iş okulu olarak tarif edilmiştir ve bu okullarda öğrenciler, iş yoluyla eğitilmişlerdir. Böylece Enstitü öğrencileri öğrenmeleri gereken bilgileri yaparak yaşayarak öğrenmişlerdir. Enstitülerde farklı eğitim kollarında yaparak yaşayarak öğrenmenin yer aldığını destekleyen farklı araştırmalar da bulunmaktadır (Elpe, 2014; Gürsel, 2018; Güvercin, Aksu ve Arda, 2004; Maden, 2009; Şeşen, 2008;). Öğrenciler iş içinde öğrenmelerini, yapılandırmacılığın diğer bir yöntemi olan işbirlikli öğrenme yöntemiyle de gerçekleştirmişlerdir. Enstitülerde bu yöntemin “imece usulü” olarak adlandırıldığı görülmektedir. Enstitülerin imece usulüyle işbirlikli öğrenmeler gerçekleştirdiğini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Maden, 2009; Kocabaş, 2014;

Arslan, 2018; Gürsel, 2018). Araştırma kapsamında ele alınan son yapılandırmacı öğretim yöntemi ise dramadır. Drama yöntemi de Enstitülerde faydalanılan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Türkçe ve Edebiyat derslerinde drama yöntemine ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Böylece Köy Enstitüleri'nde yapılandırmacı öğretim yöntem ve tekniklerinden yaparak yaşayarak öğrenme, işbirlikli öğrenme ve drama yöntemlerinden faydalandığı ortaya konmuştur. Bu bağlamda Köy Enstitülerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan yöntem ve tekniklerle benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okullarda gerçekleştirilen eğitimin hedeflere ne ölçüde ulaştığını belirlemek için ölçme ve değerlendirme yapmak zorundadır. Yapılandırmacı eğitim anlayışı, geleneksel sınav mantığının dışında bir ölçme ve değerlendirme imkânı sunmaktadır. Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirmede ürünün değil sürecin değerlendirilmesini, tek bir doğru cevap yerine birden fazla doğru cevap bulunmasını ve öğretim bittikten sonra değil öğretimin yapıldığı esnada değerlendirmenin yapılmasını benimseyen bir performans temelli süreç değerlendirmesi anlayışı bulunmaktadır (Karadüz, 2009, s. 195-199). Bu bağlamda Enstitülerde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları incelendiğinde geleneksel ölçme anlayışı olan yazılı ve sözlü sınavların yanı sıra eğitim yılı içerisinde öğrencilerin davranışlarının, performanslarının ve başarılarının izlenmesi yoluyla da ölçme ve değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir. Bu durumda Köy Enstitüleri'nde geleneksel ölçme ve değerlendirmeye ek olarak günümüz alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden de faydalanılmaya çalışıldığı söylenebilir.

Eğitim ortamında istenen davranışların gerçekleşmesini ve istenmeyen davranışların önlenmesini sağlamak ile ilgili (Başar, 1999) olan davranış yönetimi bağlamında Köy Enstitüleri ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı karşılaştırıldığında, yapılandırmacı yaklaşımdaki davranış yönetiminin öğrencilerin davranışlarını yapılandırmasına fırsat verdiği için öğrenci odaklı olduğu bilinmektedir (Dönmez ve Yıldırım, 2008, s. 670). Bu durum Enstitülerde incelendiğinde öğrencilere sorumluluk ve bir kişilik kazandırmak için gerekli olan ortamların oluşturulduğu, bunun için öğrencilere tarım başkanı ve nöbetçilik gibi sorumluluk alabilecekleri işlerin verildiği görülmektedir. Bu açıdan da hem yapılandırmacı yaklaşımın hem de Köy Enstitülerinin sorumluluk kazandırma için uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması boyutunda benzerlik gösterdiği söylenebilir. İstenmeyen davranışların yönetiminde ise Köy Enstitülerinde öğrencilere hakaret edecek, gücendirecek ve şiddet uygulayacak bir anlayışın olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte sürdürülmesi istenen davranış için ödüllendirmeler yapıldığı da görülmektedir. Öğrencilerin kendi davranışlarını oluşturmaları için ortam sağlanması, istenmeyen davranışlar için öğrencilerin fiziksel bir ceza almamaları ve istenen davranışların devamı için ödüllendiriliyor olmaları yapılandırmacı anlayışa uygundur.

Yapılandırmacı eğitimin başarıya ulaşması için öğretmen ve öğrencilerin üstlenmesi gereken bazı roller bulunmaktadır. Yapılandırmacı öğretmenin, eğitim ortamını öğrenmeye hazır hale getirme, öğrenciye rehberlik etme ve öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma özellikleri vardır. Yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrenciler ise öğretmen rehberliğinde bilgiyi kendi kendilerine yapılandırmakla görevlidirler (Akpınar, 2010, s. 17). Köy Enstitüleri'ndeki öğretmen ve öğrencilerin rolleri incelendiğinde ise öğretmenlerde yapılandırmacı anlayışa paralel olarak okullarda öğrenciler için buldukları düşüncesi hâkimdir (Özgen, 1993, s. 25). Öğrenciler ise öğretmenlerin rehberliğinde iş eğitiminin bir gereği olarak kendi kendilerine öğrenmektedirler. Enstitü mezunlarının anlattıklarından yola çıkarak Enstitülerde öğretmenlerin yol gösterici olduğu ve öğrencilerin gösterilen bu yolları kendilerinin keşfettiği görülmektedir. Böylece Köy Enstitüleri'ndeki öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı anlayış ile donandıkları söylenebilir.

Yapılandırmacı öğrenme açısından Köy Enstitüleri incelendiğinde görülmektedir ki Köy Enstitüleri, günümüzde hâlâ ulaşılmaya çalışılan yapılandırmacı eğitimin Türk okullarındaki temellerini atmış ve uygulamaya koymuştur. Çağın ilerisinde olan bu kurumlar, yapılandırmacı anlayışı mümkün ve uygulanabilir olan yönleriyle ele almış ve uygulamaya çalışmıştır. Bu kurumların tarihin sayfalarına karışmasıyla yıllar önce ulaştığımız yapılandırmacı eğitim için günümüzde hâlâ çabalıyor oluşumuz ülkemiz için acı ve üzücü bir gerçektir. Köy Enstitülerinin öğretim programlarının bölgeler bazında farklılaştırılması esnekliğine sahip olması, hali hazırda 2005-2006 eğitim-öğretim yılı ile birlikte eğitim-öğretim sistemimizde yer alan yapılandırmacı yaklaşımda belki de en önemli eksikliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi için programların yeniden bölgelerin ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda güncellenmesi, sınıf dışı uygulamalara daha fazla ağırlık verilmesi, öğrenilen konuların güncel yaşam koşulları doğrultusunda revize edilmesi, özellikle güzel sanatlar ve tarım eğitimine yönelik her eğitim kademesinde derslerin yer alması ve bu yapılırken de teknolojiyle entegrasyonun sağlanmasının daha çağdaş, daha aydınlık ve daha refah bir gelecek için önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. (2008). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış*, 6(16), 16-20.
- Akyüz, Y. (1997). *Türk eğitim tarihi: Başlangıçtan 1997'ye*. İstanbul: İstanbul Kültür Yayınları.
- Alt, D. (2014). The construction and validation of a new scale for measuring features of constructivist learning environments in higher education. *Frontline Learning Research*, 5, 1-28.
- Altunya, N. (2009). *Köy Enstitüsü sistemine toplu bir bakış*. İstanbul: Köy Enstitülerini Araştırma ve Eğitimi Geliştirme Derneği.
- Altunya, N. (2002). *Köy Enstitüsü sisteminin düşünsel temelleri*. Ankara: Düzgün Yayıncılık.
- Altunya, N. (2008). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme deneyimi (1848-2008)*. İstanbul: Eğitim İş Yayınları.
- Anderson, J.R., Reder, L.M. ve Simon, H.A. (1998). Radical constructivism and cognitive psychology. *Education Policy*, 1, 227-278.
- Applefield, J. M., Huber, R. ve Moallem, M., (2001). Constructivism in theory and practice: toward a better understanding. *High School Journal*, 84(2), 35-53.
- Arsal, Z. (2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacılık ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 1-14.
- Arslan, Ö. Ö. (2018). Köy Enstitülerinin toplum kalkınmasındaki rolü. *Barış Araştırmaları ve Çatışma Çözümleri Dergisi*, 6(1), 84-119.
- Atakul, S. (2008). Köy Enstitülerinin kuruluşu. *Kalem Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(Bahar), 1-32.
- Avacı, Ü., Ergün, E. ve Gülbahar, Y. (2012). Yapararak öğrenme: “Hedefe sayalı senaryo yaklaşımı” uygulamasına bir örnek. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 293-306.
- Ayaz, M. (2019). *Köy enstitülerinin kariyer süreci bağlamında incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Bada, Dr. ve Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66-70.

- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Başar, M.A., Şayan, N. ve Şayan Kösem, S. (2019). Çağdaş yönetim yaklaşımları ekseninde köy enstitüleri yönetim anlayışı. Mehmet Şahin ve Mustafa Aydın Başar (Ed.), *Köy Enstitüleri Felsefesini Geleceğe Taşımak* içinde (s. 41-52). Çanakkale: Rating Academy Yayınları.
- Bütün, M. ve Gültepe, T. (2016). Ortaokul matematik dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılması ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 80-89.
- Cengizhan, S. (2019). Öğretim Yöntemleri. Tuğba Yanpar Yelken ve Cenk Akay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (5. Baskı) içinde (s. 223-256). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cırık, İ., Çolak, E., ve Kaya, D. (2015). Yapılandırmacı öğrenme ortamları: öğretmen ve öğrencilerin bakış açıları. *International Journal on New Trends in Education*, 6(2), 30-44.
- Çoban, A. (2011). Öğretmen yetiştirme politikası olarak Köy Enstitüleri örneğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 449-458.
- Demirtaş, A. (1970). *Köy Enstitüleri 1943 programı* (Hacettepe Üniversitesi Uzmanlık tezi).
- Driver, R. ve Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education*, 13(2), 110-115.
- Dönmez, B. ve Yıldırım, M. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 7(3), 664-679.
- Ekinci, N. (2005). *İş birliğine dayalı öğrenme*. Ö. Demirel (Ed.), Eğitimde yeni yönelimler (s. 93-109) içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Elpe, E. (2014). Köy Enstitüleri ve sanat eğitimi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 4(2), 15-34.
- Ezer, F. (2020). Köy Enstitülerinin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Belgi Dergisi*, 2(19), 1786-1804.
- Fosnot, C. T. ve Perry, R. S. (2007). Oluşturmacılık: *Psikolojik bir öğrenme teorisi. Oluşturmacılık, teori, perspektif ve uygulama* (Çev. S. Durmuş). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gedikoğlu, Ş. (1971). *Evreleri, getirdikleri ve yankularıyla Köy Enstitüleri*. Ankara: İş Matbaası.
- Gürsel, A. (2018). Türk eğitim sisteminde Köy Enstitüleri. *Asia Minor Studies*, 6(11), 1-11.
- Güvercin, C. H., Aksu, M. ve Arda, B. (2004). Köy Enstitüleri ve sağlık eğitimi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 57(2), 97-103.
- Harlow, S., Cummings, R., Aberasturi, S. M. (2006). Karl Popper and Jean Piaget: A rationale for constructivism. *The Educational Forum*, 71(1), 41-48.
- Holmes, A. G. (2019). Constructivist learning in university undergraduate programmes. Has constructivism been fully embraced? Is there clear evidence that constructivist principles have been applied to all aspects of contemporary university undergraduate study? *International Journal of Education*, 8(1), 7-15.
- Işıldak, A. (2022). *Köy Enstitüleri fen bilimleri etkinlik örneklerinin STEM yansımaları açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnci, Ş. ve Taşpınar, M. (2019). Yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanan ilköğretim programında velilerin rollerini yerine getirme düzeyi (Ankara ili Polatlı ilçesi örneği). *The Journal of Educational Reflections*. 3(1), 11-27.
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, 117, 133-140.
- Karadeniz, O., Eker, C. ve Burunsuz, E. (2015). Ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacı öğrenme kuramı ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Turkish*

- Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 563-580.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının “yapılandırmacı öğrenme” kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210.
- Karagöz, S. (2021). *Güncellenen 6. sınıf matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kavcar, C. (2000). *60. kuruluş yıldönümünde Köy Enstitüleri*. İstanbul: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Keskin, Y. (1998). Cumhuriyet’in 75. yıldönümünde devrim mimarisi olarak Köy Enstitülerine “Resmi Geçit”. *Mimarlık*, 284, 8-15.
- Kırmızı, F. (2015). Köy Enstitülerinde öğretmen yetiştirmede kullanılan yöntemler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 1-11.
- Kocabaş, A. (2014). Süreç temelli öğrenme ve Köy Enstitüleri. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 10, 50-61.
- Köy Enstitüleri Kanunu (1940, 17 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 4491).
- Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı (2004). *Köy Enstitüsü programları*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Kubat, E. (2019). *Köy enstitülerinden mezun öğrencilerin enstitülerin eğitim programlarıyla ilgili görüşleri: Bursa örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Loyens, S.M.M. ve Gijbels, D. (2008). Understanding the effects of constructivist learning environments: Introducing a multi-directional approach. *Instructional Science*, 36, 351-357.
- Maden, F. (2009). Keçiçepe Köy Enstitüsü (1937-1954). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 25(75), 495-522.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Köy Enstitüleri. 26.10.2019 tarihinde http://www.meb.gov.tr/meb/hasanali/egitimekatkilari/koy_enstitu.htm adresinden erişilmiştir.
- Oğuzkan, A.F. (1990). “Köy Enstitüleri öğretim programları”, Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri, *Eğit-Der Yayınları*, 2, 12-37.
- Öz, E. (2018). *2005-2018 yılları arasında değişen ortaokul matematik öğretim programlarının öğretmen görüşleri ve içerik boyutları açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Özden, Y. (2020). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özgen, B. (1993). *Çağdaş eğitim ve Köy Enstitüleri*. İzmir: Dikili Belediyesi Kültür Yayınları.
- Özsoy, N. (2004). Yaratıcı drama ve Köy Enstitüleri. *Yeniden İmece*, 4, 34-36.
- Pande, M. ve Bharathi, S.V. (2020). Theoretical foundations of design thinking-a constructivism learning approach to design thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100637>
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Pritchard, A. (2017). *Ways of learning: Learning theories for the classroom*. Routledge.
- Richey, R., Klein, J.D. ve Tracey, M.W. (2011). *The Instructional Design Knowledge Base: Theory, Research and Practice*. New York: Routledge.
- Schunk, D.H. (2014). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla* (Çev. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sözer, M. A. ve Yıldırım, G. (2017). Yapılandırmacı perspektiften 3. sınıf hayat bilgisi öğretiminin incelenmesi: Ders-öğretmen kılavuz kitapları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 451-469.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Kitabevi.

- Switzer, J. S. (2004). Teaching computer-mediated visual communication to a large section: a constructivist approach. *Innovative Higher Education*, 29(2), 89-101.
- Şahin, Ç. (2020). *Öğrenme-öğretme modelleri ve stratejileri*. S. Güven (Ed.) ve M.A. Özerbaş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 192-259) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 49-52.
- Şeşen, M. (2008). Köye öğretmen yetiştirme yönüyle Köy Enstitüleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 203-226.
- Tekben, Ş. (2005). *Canlandırılacak Köy*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Titiz, T. (1999). *Ezbersiz eğitim: Yol haritası*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Tonguç, E. (1970). *Devrim açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç*. İstanbul: Ant Yayınları
- Tonguç, İ. H. (1976). *Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları: 1935-1946*. (Haz. Engin Tonguç). İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Tonguç, İ.H. (1998). *Eğitim yolu ile canlandırılacak köy*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Tonguç, İ. H. (1952). *Öğretmen ansiklopedisi ve pedagoji sözlüğü*. İstanbul: Bir Yayınevi.
- Tuncel, G. ve Öztürk, C. (2004). Köy Enstitüleri modelinin eğitim felsefesi üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 36-42.
- Türkoğlu, P. (2000). *Tonguç ve Enstitüleri*. İstanbul: Kültür Yayınları.
- Uludağ, İ. (2012). *İlköğretim (1-5) matematik programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Aksaray ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ülkü, C. (2008). Sanat eğitimi, sanat ve Köy Enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 37-45.
- Vadeboncoeur, J.A. (1997). *Child Development and Purpose of Education: A Historical Context for Constructivism in Teacher Education. Constructivist Teacher Education Building a World of New Understandings*. (Ed.;Richardson, Virginia). The Falmer Press: London.
- Yalçın, D. (2017). *2015 ilköğretim 1-4 matematik öğretim programının geometri öğrenme alanı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yurdakul, B. (2020). *Yapılandırmacılık*. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 41-68) içinde. Ankara: Pegem Akademi.