

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLÂK BİLGİSİ DERSLERİNDE
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME
-İMKÂN VE SINIRLILIKLAR-**

Halit EV*

ÖZET

Bu makalede, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde yapılandırmacı öğrenmenin imkân ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur. Öncelikle yapılandırmacı öğrenme kuramının temelleri hakkında bilgi verilmiş, daha sonra Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerindeki durum olumlu ve olumsuz yönleriyle tartışılmıştır.

Anahtar Kavramlar: yapılandırmacı öğrenme, öğrenci merkezlilik, çoğulculuk, din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi, din eğitimi.

**CONSTRUCTIVE LEARNING IN THE RELIGIOUS CULTURE AND
ETHICS COURSES – POSSIBILITIES AND RESTRICTIONS**

ABSTRACT

In this article, the possibilities and the restrictions of the constructivist learning in the courses of religious culture and ethics have been given point to. Firstly, brief information about the basis of constructive learning has been given. Secondly, the conditions in the religious culture and ethics courses have been discussed from the positive and the negative aspects.

Key words: constructive learning, student central teaching, pluralism, the religious culture and ethics courses, religious education.

PROBLEM

Din, tarih boyunca toplumsal hayat, insanlar arası ilişkiler, insanların tutum ve davranışları üzerinde etkili olan temel kurumlardan biri olmuştur.¹ O, her şeyin üstünde, insan hayatını düzenleyici bir ilkedir ve bireyin hayatını, onu kapsayan, fakat aynı zamanda aşan mutlak anlamlar ve değerlere göre düzenler. Berger'e göre, eğer birçok kişi böyle bir düzenleyici ilkeyi paylaşırsa, yalnızca bu

* Doç.Dr., DEÜ İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

¹ Nurullah Altaş, "Küreselleşmenin Dönüştürdüğü Din Eğitimi", *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu (Bildiriler ve Tartışmalar 6-8 Mart 2009 Ankara)*, Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 44, Ankara 2010, s. 199.

şekilde verilen anlam çerçevesi dâhilinde birbirleriyle ilişkileri mümkün hale gelmekle kalmaz, aynı zamanda kendilerini aşma ve bazen de kendini feda etme noktasına kadar olmak üzere, muhtelif bencillikleri bir tarafa atmak da mümkün olur.²

Toplum hayatı üzerinde oynadığı rolün yanı sıra din, aynı zamanda varoluş konusunda genel mahiyette kavramlar dile getirir ve insanlarda güçlü, derin ve kalıcı motivasyonlar, ruhi eğilimler uyandıracak tarzda etkide bulunan bir semboller sistemi sunar. Dile getirdiği kavramlara öyle bir gerçeklik özelliği sağlar ki, bunların etkisiyle yaşanan motivasyonlar ve ruhi eğilimler ancak gerçeğe dayanmakla gözüktür.³

Yapılan bazı araştırmalar, din ve inancın gençlerin hayatındaki yerini göstermek, dolayısıyla Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi (DKAB) dersine olan ihtiyacı dile getirmek bakımından oldukça dikkat çekicidir. Meselâ, ortaöğretim öğrencileriyle yapılan böyle bir araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu (%97,8) kendini inanan birisi olarak, yine büyük çoğunluğu (%81,7) kendini dindar birisi olarak kabul etmektedir. Araştırmada sorulan sorulara verilen cevaplardan anlaşıldığına göre, onların azımsanamayacak bir oranı da dinî pratikler ve ritüeller konusunda hassasiyet göstermekte, bunları yerine getirmeye dikkat etmektedir. Söz konusu araştırmada, elde edilen bulguların diğer bazı araştırmalarca da desteklendiği ifade edilmektedir.⁴ Aynı araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeri de öğrencilerin geleneksel din öğretimi yaklaşımlarından; bir dinin mensubu olarak yetiştirmeyi esas alan bir din dersini, bir mezhebin mensubu olarak yetiştirmeyi esas alan bir din dersine tercih etmeleridir. Yani, liseli gençler, sadece bir mezhebe dayalı (Katolik din dersi, Protestan din dersi gibi) olarak yürütülen bir ders yerine, daha üst inanca, dine dayanan ve daha genel olan bir dersi tercih etmektedirler.⁵

² Peter L. Berger, "Dinî Kurumlar", Çev: Adil Çiftçi, *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 9, İzmir 1995, s. 432.

³ Hayati Hökekleli, *Din Psikolojisi*, T.D.V. Yayınları, Ankara 1993, s. 69-70.

⁴ Recep Kaymakcan, *Gençlerin Dine Bakışı: Karşılaştırmalı Türkiye ve Avrupa Araştırması*, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul 2007, s. 24-29.

⁵ Eva Irmtrud Conrads, *Systemisch-konstruktivistische Ansätze und ihre mögliche Perspektive in der Religionspädagogik und -didaktik mit Blick auf den Religionsunterricht an Berufskollegs*, Von der Philosophischen Fakultät der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie genehmigte Dissertation, Tag der mündlichen Prüfung: 13.05.2009, Diese Dissertation ist auf den Internetseiten der Hochschulbibliothek online verfügbar, s. 189; Kaymakcan, *Gençlerin Dine Bakışı...*, s. 79-81.

Dinin hem bireylerin ve toplumun ruh sağlığını koruyucu ve geliştirici güçlü bir psikolojik etken olması hem de insanın doğuştan sahip olduğu yönelişlerinden biri olarak kabul edilmesi, insanın bütün yönleriyle geliştirilmesini esas alan eğitimin, dolayısıyla da din eğitimi ve öğretiminin gerekliliği açısından önemli bir dayanak oluşturmaktadır. Ancak dinin bu etkisi, doğru ve yeterli bilgi, uygun bilimsel yöntem ve sosyal destekle işlerlik kazanır.⁶ Bu tür bir ortamda dinî geleneklerini iyi öğrenen bir kişi, kendi dininden yanlış, tek taraflı ve hoşgörüden uzak yorumlar çıkarmayacaktır. Her şeyden önce bu kişinin, başka dinden ve kültürden olan insanlarla dostluk kurma, onların inançlarını öğrenme ve karşılıklı anlayış ve işbirliği kurma gayreti içerisinde olması beklenebilir.⁷ Çünkü doğru bir şekilde verildiği takdirde din eğitimi ve öğretimi, öğrencilerin kendi dinlerini keşfetmeleri yanında farklı dinleri, inançları değerleri ve gelenekleri öğrenmelerini de teşvik eder. Onları hakikat, inanç ve ahlak konularında analiz, yorum ve değerlendirme yapmaya ve ulaştıkları sonuçları başkalarıyla tartışmaya sevk ederek önyargılarından kurtulmalarına yardım eder. Böylece öğrencilerin kendi benliklerini ve aidiyetlerini geliştirmelerine katkıda bulunduğu gibi, bir birey ve vatandaş olarak çoğulcu bir toplumda ve çok kültürlü bir dünyada sağlıklı bir şekilde gelişmelerine katkıda bulunur.⁸

Dinin başka türlü bir yolla mümkün olamayacak bir şekilde dünyayı tecrübe etmeye imkân veren, kendisiyle gerçekliğe ulaşılan özgün bir yol sunma gibi bir özelliğinin varlığı, DKAB derslerinin diğer derslerde mümkün olmayan birçok farklı bağlamın açılmasını sağlayabilecek önemli bir imkân olduğu sonucunu da beraberinde getirir. Çünkü okul, içinde din eğitimi ve öğretiminin gerçekleştiği en önemli mekânlardandır. Sözü edilen dünyayı tecrübe etmenin farklı yolları da DKAB derslerinin, din ve inanca göre oluşan sorumluluk düşünceleri ile davranışlar halindeki yeteneklerin geliştirilmesi olarak özetlenebilecek temel görevini hatırlatır. Bu görev de özellikle öğrenciye inancının temelleri ve hayatın anlamıyla ilgili temel bilgilerini düzenleme konusunda aracılık etmek, yaşayan inanç formlarını öğrenmesini sağlamak ve dini diyalogu ve karar verme gücünü teşvik etmek gibi hususları yerine getirerek

⁶ Hayati Hökelekli, “Gençlik ve Din”, *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, Hayati Hökelekli, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2002, s. 27.

⁷ Recai Doğan, “Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi: Almanya Modeli”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*, (Milletlerarası Tartışmalı İlmî Toplantı, 17-19 Kasım 2006, İstanbul), Editör: İlyas Çelebi, İstanbul 2007, s. 291.

⁸ Brian E. Gates, “Avrupa’da Din Eğitiminde Kuşatıcı Bir Yaklaşım Doğru: Birleşik Krallık İçerisinde İngiltere Örneği”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*, (Milletlerarası Tartışmalı İlmî Toplantı, 17-19 Kasım 2006, İstanbul), Editör: İlyas Çelebi, İstanbul 2007, s. 419-420.

gerçekleştirilir.⁹ Okulun görevi, çok amaçlı özelliğine uygun düşecek şekilde öğrencilerin gerçeğin bütünüyle karşılaşmalarını hedef alan bir eğitim-öğretim sağlamaktır. Bu bütünlük içerisinde okul, öğrencilerin din ile ilgili soruları yokmuş gibi davranamaz, onların kendiliğinden veya başka branşlar yoluyla cevaplandırılmasını bekleyemez. Toplum politikası açısından DKAB dersi, okulda, dinin toplum içinde sahip olduğu yere uygun bir biçimde temsil edilmek durumundadır.¹⁰

Bütün bunlardan sonra, okullarda gerçekleştirilen –nasıl isimlendirilmiş olursa olsun- din ile ilgili bir dersin, günümüz öğrencilerine kendi kültürlerinin oluşumu üzerinde hak iddia eden çeşitli topluluklar hakkında da derin bir anlayış sunmak ve kendi kimliklerini tanımlama konusunda katkıda bulunmak zorunda olduğunu söylemek pek yanlış olmayacaktır. Bu aynı zamanda dersin, onların kendi kültürleri ve “öteki” üzerinde eleştirel bir şekilde düşüncelerini sağlayacak zihinsel hayal gücüne yönelik kaynaklar sunmak zorunda olduğu anlamına da gelmektedir. Ancak bu şekilde toplum içinde eleştirel bir bakış açısı ile birey olmalarına imkânlar sunulmuş olacaktır.¹¹

Din ile ilgili herhangi bir dersin okul programlarında nasıl yer alacağı meselesi, dünyada olduğu gibi ülkemizde de daima hararetli bir tartışma alanı oluşturmaktadır. Bu soruya cevap vermek de pek o kadar kolay görünmemektedir, çünkü kimi zaman tartışmalara, -gayet tabii bir şekilde- katılanların arka planları, siyasî ve dünya görüşleri yön vermektedir. Devlet okullarında bu derse hiç yer vermeyen birkaç ülkenin dışında *zorunlu, seçimlik* ya da *ihtiyari* olarak isimlendirilerek okul programlarına bu dersi dâhil eden çözümler de yeterli gelmemektedir. Statüsüyle ilgili bu tartışmalar çoğu ülkede gerilerde kalmış olsa da dersin yaklaşımı, amaçları, içeriği ve yöntemi vb. hususlarla ilgili tartışmalar bütün hararetiyle sürmektedir. Bu tartışmalar çoğulculuk, çok kültürlülük, küreselleşme, öğrenci merkezlik gibi birtakım toplumsal gelişme, değişme ve ihtiyaçlarla dersin ilişkisi hakkında olduğu kadar, öğrenme konusundaki ilerlemeleri de dikkate alma yönünde ilerlemektedir. Tüm bu tartışmaların ana amacının dersin günümüz problemlerine çözüm getirebilecek bireylerin yetişmesine katkı yapar hale nasıl getirilebileceği meselesi olduğu söylenebilir.

Çok kültürlü ve çok inançlı toplumlar bağlamında bulunan çözümlerden bazıları “*mezheplerüstü din dersi*”, “*dinlerüstü din dersi*”, “*kültürlerarası din dersi*”, “*dinlerarası din dersi*”, “*fenomenolojik din dersi*”, “*yorumlayıcı din eğitimi*”, “*sorgulayıcı din eğitimi*”, “*sosyal din eğitimi*” şeklinde din kavramının başına bir sıfat eklenerek

⁹ Conrads, *agf*, s. 15-16.

¹⁰ Doğan, *agb*, s. 290.

¹¹ Altaş, *agb*, s. 208.

isimlendirilmektedir. Din dersinin nasıl verilmesi gerektiği konusunda geliştirilen modeller kimi zaman da “*dini öğrenme*”, “*din hakkında öğrenme*” ve “*dinden öğrenme*” şeklinde, öğrenmeyi ya da eğitimi öne çıkararak ve daha çok din dersi konusunda ortaya konulan ve sürdürülmekte olan bütün uygulamaların ortak yönleri dikkate alınarak isimlendirilmektedir. Bir ihtiyaca bağlı olarak geliştirilen tüm yaklaşımların, içinde bulunulan ülkenin şart ve imkânlarından bağımsız olmadığı ve kimi zaman belki de sadece bu sebeple birtakım eksikliklerinin bulunduğu söylemek yanlış olmayacaktır.¹²

Türkiye’de de genelde din eğitimi, ama özellikle okul programlarında yer alan din dersleri konusundaki bu tür çalışmalardan uzak kalınmamış, ortaya çıkan yeni gelişmelere ayak uydurma anlamında olduğu kadar, bu derslerden daha fazla katkı elde edilebilmesi anlamında da önemli ilerlemeler kaydedilmiştir.

Bu bağlamda ilk ve en önemli program geliştirme faaliyetinin 2000 yılında tamamlanarak uygulamaya konulan ilköğretim DKAB dersi programıyla başlatıldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Öğrenci merkezli, daha çok öğrencinin ihtiyaçlarını, yönelişlerini, farklılıklarını dikkate alan ve bir inancı benimsetmenin bu dersin amacı olamayacağı, öğrencilerin din konusundaki kararlarını özgürce kendilerinin verebilmeleri için onları birtakım alternatiflerle karşılaştırmanın daha doğru olacağı şeklindeki bir yaklaşımın temelleri adeta bu programla atılmıştır. Daha sonra bazı velilerin çocuklarının bu dersten muaf olma isteğiyle başlattıkları hukukî sürecin¹³ katkıları, demokrasi, çoğulculuk ve çok kültürlülük konusunda kat edilen mesafeler ve nihayet eğitim ve din eğitimi konusunda kaydedilen gelişmelerle de ilişkili bir şekilde 2005 yılında ortaöğretim, 2007 yılında da ilköğretim programlarında tekrar köklü değişikliklere gidilmiştir.

İlk ve ortaöğretim kurumlarındaki diğer derslerin programlarıyla yaklaşık aynı zamanda geliştirilen bu iki programın, özellikle öğrenme alanındaki

¹² Din dersi konusunda geliştirilen teoriler ve çeşitli Avrupa ülkelerindeki uygulamalarla ilgili olarak bakınız: Yurdagül Mehmedoğlu, “Değişen Dünyanın Dini ve Din Eğitimi Yeniden Tanımlayışı”, *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu (26-27 Mayıs Adapazarı)*, Değişim Yayınları, ss. 176-187, İstanbul 2002; M. Zeki Aydın, “Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Öğretimi ve Türkiye İle Karşılaştırılması”, *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu (26-27 Mayıs Adapazarı)*, Değişim Yayınları, ss. 80-92, İstanbul 2002.

¹³ Yaşanan hukukî süreç ve değerlendirmeleri hakkında bkz: Recep Kaymakcan, “Yeni Anayasa Taslağı Üzerine Değerlendirmeler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Zorunlu Olarak Kalmalı”, *DEM Dergi*, Yıl 1, Sayı 2, ss.54-59, İstanbul 2007; Recep Kaymakcan, “AİHM Din Dersi Kararı Nasıl Anlaşılmalı?” *DEM Dergi*, Yıl 1, Sayı 2, ss. 60-62, İstanbul 2007; Recep Kaymakcan, “Danıştay Din Dersi Konusunda Niçin Görüş Değiştirdi?” *Zaman Online*, 06.03.2008.

gelişmelere paralel bir şekilde onlarla ortak bir dilinin olduğu görülmektedir. Programların “yapılandırıcılık” anlayışına göre geliştirilmiş olduğu iddiası dikkati çeken en önemli gelişme ve yeniliktir. Öğretim programında bu derslerin, sadece bilgi verme aracı olmaktan çıkarılarak aynı zamanda bilgi edinme yolları ve aklını kullanma kabiliyetini geliştiren bir süreç olarak kullanılması önerilmekte, öğrencilerin din hakkında doğru bilgiler edinirken kendilerine sunulan alternatifleri incelemelerini sağlayacak bir bakış açısı kazanma konusunda bilinçlenmeleri din öğretimimin önemli bir amacı haline getirilmektedir. Buna göre öğrenciler körü körüne uygulayıcı olmamalı, aksine kendilerine sunulan bilginin hangi amaçla, kim için, nasıl bir dünyada kullanılabileceğini sorgulayabilecek şekilde yetiştirilmeli, özellikle inanç ve hayat konusundaki tercihlerini özgür bir şekilde yapmalarına yardımcı olacak ortam oluşturularak onların varlıklar içerisindeki konumlarını belirlemesine katkıda bulunulmalıdır. Sağlıklı bir din ve ahlâk öğretimiyle öğrencilerin Millî Eğitimin Genel Amaçlarında yer alan millî, ahlâkî, insanî ve kültürel değerleri benimsemeleri; beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmeleri amaçlanmaktadır. Bu çerçevede, farklı aile ortamları ve farklı kültürel kaynaklardan gelen öğrencilerin, yaşayan dinin mezhepler üstü ve dinler açılımlı bir yaklaşımla öğretimi sayesinde, belirtilen kazanımları elde etmeleri beklenmektedir. Böylece derste, bir taraftan kültürün İslâm dinine ait gelenekleri öğrenilirken, bir taraftan da öğrenciler diğer insanlar, kültürler ve dinlerle birlikte yaşamaya teşvik edilecektir.¹⁴

Bu ifadeler ve öğretmenlere program konusunda yol göstermek üzere hazırlanan kılavuz kitaplardaki diğer bilgilerden yola çıkarak, yapılmaya çalışılanın DKAB dersleri açısından bir paradigma değişikliği anlamına geldiği söylenmelidir. Fakat din eğitimi ve öğretimi alanında bu kadar önemli sayılabilecek bir adımın öncesinde yeterli derecede hazırlık ve çalışmanın yapıp yapılmadığı şüphelidir. Çünkü bu tür çalışmalar yapılmadan yola çıkıldığında, tam anlamıyla ne olduğu bilinmeyen, birçok bilim adamı ve öğretmenin belki de daha önce hiç duymadığı bir öğrenme yaklaşımını ve arkasındaki bilgi anlayışını DKAB dersinde uygulamaya çalışmak beklenen olumlu sonuçların alınmasını geciktirebilecektir. Belki de böyle bir durum, hiç hak etmedikleri halde, öğrenme alanındaki yeni yaklaşımların bir moda esintisi gibi yok olup gitmesi sonucunu doğurabilecektir.

Yapılandırıcı öğrenme kuramının özellikle din alanında uygulamaya konulmasının oldukça yeni olması nedeniyle bir bakıma bu alanda söz konusu olan bilgi eksikliğinin giderilmesi önem arz etmektedir. Bu yüzden bu çalışmada yapılandırıcı öğrenme anlayışının DKAB dersleri için nasıl bir anlam ifade

¹⁴ T.C. MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, ME Basımevi, Ankara 2006, s. 2-11.

edebileceği, ders ile ilgili hangi açılımları yapmaya imkân sağlayabileceği, din gibi birtakım temel doğruların ve ön kabullerin yoğun olduğu bir alanda karşılaşılacak zorlukların neler olabileceği vb. hususlar ele alınacaktır. Bir başka deyişle bu çalışmada, yapılandırmacı öğrenme anlayışının DKAB derslerindeki imkân ve sınırlılıkları üzerinde durularak konuyla ilgili tartışmalara katkıda bulunmak amaçlanmaktadır.

Bu bağlamda öncelikle yapılandırmacı öğrenme kuramının hangi ihtiyaçları karşılamak üzere ortaya çıktığı ve hangi temel iddialara sahip olduğu hususları üzerinde durularak, bir bakıma dersle ilgili nelerin değişmesinin amaçlandığının ortaya konulmasında yarar bulunmaktadır.

1. Yeni Bir Paradigma İhtiyacı ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının Mahiyeti*

Günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelere paralel olarak okulların amaçları, daha doğrusu öğrencilerde oluşması beklenen nitelikler oldukça değişmiştir. Artık günümüz insanından bağımsız öğrenme, problem çözme, iletişim becerileri, empati, zor anlarda isabetli kararlar alıp bunları uygulayabilme, yaratıcı düşünme, işbirliğine yatkın olma, kendi kendini yönetebilme, eleştirel düşünme vb. nitelik ve becerilere sahip olarak okullarından mezun olmaları beklenmektedir. Kürsü hâkimiyetine, söze, anlatıma ve ezbere dayalı, öğrencinin genelde izleyici konumunda olduğu tek yönlü geleneksel öğretme yaklaşımının yerine karşılıklı etkileşimin yoğun olduğu, öğrencinin aktif bir rol alarak kendisinin öğrendiği bir anlayış yerleştirilmeye çalışılmaktadır.¹⁵ Kısacası bugün, davranışçılığın öğrenme için yaptığı “*davranışta değişiklik*” şeklindeki öğrenme tanımından oldukça farklı bir noktaya gelinmiştir. Gelişen bilgi teknolojisi ve iletişim araçlarının da etkisiyle artık günümüz okullarında eğitim tarzının, bilgi aktarmak ve öğrencileri bilgiyle donatmaktan ziyade karşılaşılan problemleri çözmek için gerekli bilgileri bulmayı, anlamayı, kullanmayı, onları bütünleştirmeyi, sentezlemeyi ve yenilemeyi öğrenmek, bir başka deyişle “*öğrenmeyi öğrenmek*” şeklinde değişmesi kaçınılmaz hale gelmiştir.¹⁶

* Makalenin bundan sonraki kısımlarının hazırlanmasında, Ensar Vakfı Değerler Eğitimi Merkezi tarafından 23-24 Mayıs 2009 tarihlerinde İstanbul’da gerçekleştirilen *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi Sempozyumunda* sunduğumuz ve yayınlanmamış olan “Yapılandırmacılık: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İçin Tehdit mi, Yoksa Fırsat mı?” isimli bildirdiden de istifade edilmiştir.

¹⁵ Selahattin Parlador, “Aktif Eğitime Geçiş Öykümüz”, *II. Aktif Eğitim Kurultay Kitabı*, Dokuz Eylül Yayıncılık, I. Baskı, İzmir 2005, s. 35; HÜTF Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD, *Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) Oturumları Uygulama Rehberi*, Ankara 2003, s. 5.

¹⁶ Turgut M. Gür, “Araştırma ve Eğitimde Disiplinler Arasılık”, *Eğitimin Geleceği-Üniversitelerin ve*

Bu tür yetenek ve becerilerin geleneksel öğretmen yahut konu merkezli ortamlarda geliştirilmesi ve kazanılmasının zorluğu, bu yaklaşımların terk edilerek öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarının dikkate alındığı “öğrenci merkezli” yaklaşımların benimsenmesi ve uygulanmasını gerektirmektedir. Öğrenmeyi öğrenmenin esas olduğunu, farklı zekâlara sahip öğrencilerin farklı zaman, tür ve hızda öğrenebileceğini, düşünme becerilerini geliştirmenin yaratıcı düşünmeyi geliştirmek anlamına geldiğini kabul eden bu anlayışa göre öğrenmenin kalıcı hale gelebilmesi için, öğrenenin zihinsel yeteneklerini kullanmasının yanı sıra bu sürecin sorumluluğunu taşıması önemlidir.¹⁷ Öğrenme sürecine aktif olarak veya yaparak ve yaşayarak katıldığımız ölçüde daha geç unuttur, bilgileri ezberlemek yerine kendimize mal ederek onlardan yeni bilgiler üretme imkânına daha fazla sahip olabiliriz.¹⁸

Sınıf içerisindeki güç dengesini öğretmenden öğrenciye kaydırmak; içeriği, bilgi oluşturmak için bir araç olarak kabul etmek; öğretmeni, yönetmek ve bilgi kaynağı olmak yerine destekleyen ve katkıda bulunan kimliğe sahip kılmak; öğrenme sürecinde öğrenciyi sorumlu ve etkin kılmak; etkili değerlendirmelerle öğrenmeyi desteklemek öğrenci merkezli yaklaşımın en belirgin özelliklerindedir.¹⁹ Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili kararlar alma ve düzenleme yapma fırsatları bulduğu ve öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bu öğrenme sürecinin temelinde yapılandırmacı öğrenme kuramı yer almaktadır. Bu kurama göre, sahip olduğu yeteneklerinin geliştirilebilmesi, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda yeni kazanımlar edinebilmesi için öğrenenin öğrenme sürecinde aktif olarak rol ve sorumluluk alması gerekir. Bu başarılabildiği ölçüde o, bilgiye işbirliği içerisinde ulaşan, onu yapılandıran, onu yeniden üreten, başkalarıyla paylaşabilen ve bu alışkanlığını yaşam boyu sürdürebilen bir kimse haline gelebilecektir. İşbirliğine dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, buluşa dayalı öğrenme, araştırmaya dayalı öğrenme gibi uygulamalara imkân veren yapılandırmacılık, bilginin onu öğrenenden bağımsız, bilişin dışında nesnel bir gerçeklik olduğunu reddederek öğrenmeyi, bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda

Eğitimin Değişen Paradigması, Editör: Oğuz N. Baburoğlu, Sabancı Üniversitesi Yayınları, ss. 181-209, İstanbul: 2003, s. 190.

- ¹⁷ Kamile Ün Açıkgöz, *Aktif Öğrenme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İkinci Baskı, İzmir 2003, s. 17.
- ¹⁸ Kamuran Çilenti, *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Geliştirilmiş Üçüncü Baskı, Ankara 1988, s. 57-58; Özcan Demirel-Esed Yağcı, “Eğitim, Öğretim Teknolojisi ve İletişim”, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, Editör: Özcan Demirel-Eralp Altun, Pegem A Yayıncılık, İkinci Baskı, Ankara 2007, s. 22.
- ¹⁹ Jo Barraket, “Öğrenci Odaklı Bir Yaklaşım Kullanarak Araştırma Yöntemi Öğretmek: Uygulamaya Yönelik Eleştirel Düşünceler”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 15, No: 2, Çeviri: Sena Gürşen Otacıoğlu, Ekim 2007, s. 513.

özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulması olarak kabul eder. Buna göre bilgi, bireyin eylemleri ve bu eylemlerin sonucu oluşan deneyimlerle ilişkili, ancak bilginin dışında yapılandırılmayan bir olgu olduğu için bu bireysel anlamların başkalarına aktarılması söz konusu değildir. Öğrenme ise, mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte bilgi, yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafından aktif olarak yapılandırılır. Freire'nin de belirttiği gibi öğretmenler *kapları* doldurmaya çalışan kişiler, öğrenciler de doldurulmayı bekleyen boş kaplar değil, anlamları araştırarak etkin organizmalardır. Onun "*bankacı eğitim*" olarak isimlendirdiği modelde eğitim bir "*tasarruf yatırımı*", öğretmenler "*yatırımcı*", öğrencileri de birer "*yatırım nesnesi*" olarak görülür. Bu modelde öğretmen iletişim kurmak yerine tahviller çıkarır ve öğrencilerin sabırla aldığı, ezberlediği ve tekrarladığı yatırımlar yapar. Bu model, öğrencilere tanınan hareket alanının, yatırımları kabul ve tasnif edip yığmaktan ibaret olarak görüldüğü için "*bankacı*" olarak isimlendirilmiştir.²⁰ Hâlbuki yapılandırmacı sınıf ortamı bilgilerin aktarıldığı bir yer olmaktan ziyade, etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaya imkân veren, problemlerin çözüldüğü, öğrencilerin zengin öğrenme yaşantılarına sahip olacakları çeşitli etkinliklerin düzenlendiği bir yerdir.²¹ Yapılandırmacı öğrenme durumlarında dikkate alınması gerektiği belirtilen aşağıdaki temel ilkeler, bu yaklaşıma göre öğrenme süreçlerinin hangi özelliklere sahip olması gerektiğini göstermesi bakımından dikkate değerdir.²²

- Tüm öğrenme etkinlikleri geniş bir görev ya da probleme bağlanmalıdır.
- Öğrenenlerin özgün bilgi yapılarını kendilerinin oluşturacakları yaşantılar düzenlenmeli ve bu yaşantılarla öğrenme sorumluluğu öğrenenlere bırakılmalıdır.
- Yeni öğrenmeleri oluşturmada ön bilgiler dikkate alınmalıdır.
- Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır.
- Anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere özgün öğrenme görevleri tasarlanmalı ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.

²⁰ Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, Çeviri: Dilek Hattatoğlu-Erol Özbek, Ayrıntı Yayınları, Üçüncü Basım, İstanbul, 1998.

²¹ Açıkgöz, *age*, s. 85; Özcan Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A Yayınları, Sekizinci Baskı, Ankara 2005, s. 233-236; İrfan Yurdabakan, "Yapılandırmacı Kuram, Aktif Öğrenme ve Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları Arasındaki İlişki", *II. Aktif Eğitim Kurultay Kitabı*, Editör: Emin Alıcı, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir 2005, s. 134; Bünyamin Yurdakul, "Yapılandırmacılık", *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Editör: Özcan Demirel, Pegem A Yayınları, İkinci Baskı, Ankara 2005, s. 40-42.

²² Yurdakul, *agm*, s. 49-53.

- Çoklu gerçeklikler açığa çıkarılarak bilişsel çelişkiler yaratılmalı ve bireysel anlamın oluşmasını destekleyecek etkinlikler düzenlenmelidir.

- Bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varılmasını desteklemek üzere nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir.

- Öğrenme için tehlikesiz ve güvenli bir ortam yaratılmalıdır.

- Öğrenen düşüncelerinin desteklendiği bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır.

Bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili bir kuram olan yapılandırmacılığın farklı türlerinden söz edilse de eğitimde daha çok bilişsel ve sosyo-kültürel yapılandırmacılığın yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan bilişsel yapılandırmacılık, anlamlı bilgi oluşturma sürecinde bireyler ve çevreleri arasındaki etkileşimi vurgulayan Piaget'in modeline dayanmaktadır. Vygotsky'nin çalışmalarına atfedilen sosyal yapılandırmacılıkta ise, öğretmen ve diğer öğrencilerle etkileşimin öğrencilerin öğrenme sürecindeki önemine vurgu yapılmaktadır.²³

Bu açıklamalar ışığında yapılandırmacı kuramın –kuramın kendi içinde farklılaştığını unutmadan- onu pozitivist felsefe ve davranışçı öğrenme kuramından farklı kılan temel iddiaları şu şekilde özetlenebilir.²⁴

1. Bilgi bireyden bağımsız değildir, nesnel bir şekilde bulunmaz, dolayısıyla bir başkasına olduğu gibi aktarılamaz, bu nedenle bilginin öznelliği esastır.

2. Bilgi bireyin tecrübeleriyle ilişkili olduğu için nesnel gerçekliği yansıtmaz, dolayısıyla doğru bireylere göre farklılık taşır. Buna göre herkes için geçerli olabilecek tek bir doğru bulunmadığından birey sayısınca doğrudan söz etmek mümkündür, kısacası bu konuda görecelilik esastır.

3. Öğrenmenin gerçekleşmesi bilgiyle etkileşime girmeyi ve bireysel bir çabayı gerektirir.

4. Öğrenmede önemli olan öğrenenin geçmiş tecrübelerini dikkate alarak onlarla bağlantı kurulmasını başarmaktır.

Bu temel esaslar dikkate alındığında kuramda, tek doğru cevaplı, tek yönlü ve tek bakış açılı öğrenme kuramlarının aksine, çok yönlü bakış açısının,

²³ Yurdakul, *agm*, s. 42-47; Barraket, *agm*, s. 512; Hasan Aydın, *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2007, s. 12-18.

²⁴ Yurdakul, *agm*, s. 39-40; Aydın, *age*, s. 12-22.

bir başka deyişle bir sorunun birden çok cevabının olabileceği düşüncesinin hâkim olduğu görülecektir.²⁵

Buna göre yapılandırmacı kuram, gerçeğe nesnel bir şekilde yaklaşarak onun kişinin dışında olduğunu, keşfedilerek ortaya çıkarıldığını savunan pozitivist paradigmanın aksine, bilginin keşfedilmek yerine daha çok yorumlandığını, ortaya çıkarılmak yerine yapılandırıldığını savunmakta; bilginin kişinin dışında nesnel bir şekilde bulunmadığı, bilakis öğrenenin deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluştuğu ve bu nedenle de öznel olduğunu iddia etmektedir.²⁶ Bu tür bir bilgi anlayışı daha çok günümüzün çoğulcu ve postmodern yaklaşımlarına uygun düşmektedir. Bu ise geleneksel teolojik düşünüşün ve modern düşüncenin ortodoksi versiyonunun dayandığı *mutlaklık* ile postmodern düşüncenin ürettiği *farklılık* eksenindeki dine bakışları gündeme getirmektedir. Bilindiği gibi bu felsefi anlayışlardan birincisi evrenselliğe, mutlak olana vurgu yapar ve belli bir bilgi sistemine dayalı görüşleri mutlak anlamda doğru ve ulaşılması gereken amaçlar olarak kabul eder. Çünkü bu anlayışa göre zihin haricinde bir hakikat vardır ve insan aklıyla bu hakikati bilir. Postmodern anlayışa göre ise zihin haricinde bir gerçeklikten söz edilemez, her şey zihnin kurgusundan ibarettir. Bu nedenle böyle bir felsefi temele dayalı metin, hakikat, doğru bilgi gibi ifadelere yer vermez, her inanç ve kültür kendini nasıl tanımlıyorsa öyledir ve varlığı da o şekilde kabul edilmelidir. Bir başka deyişle farklı inanç ve kültürler kendi bağlamlarında kendilerine göre anlamlıdır.²⁷

Yapılandırmacı anlayışa göre geliştirildiği ifade edilen programların arka planında paradigma değişikliği olarak nitelendirilebilecek bu tür görüşlerin bulunması, programlarla ilgili bu yönde de birtakım eleştiriler yapılmasına sebep olmaktadır. Konuyla ilgili eleştiriler üç gruba ayrılarak ele alınmaktadır.²⁸ Yapılan ilk eleştiri, program geliştirme uzmanlarının daha çok program hazırlama tekniği ile ilgili olanıdır. Onlara göre programlar yeteri kadar denenmeden ve öğretmenler programı uygulamak için hazırlanmadan

²⁵ Conrads, *agt*, s. 83'te aktarılan ve Nasrettin Hoca'nın "Sen de haklısın!" şeklinde verdiği cevabını andıran bir hikâye, çok yönlü bakış açısının, algılamalarımızdan dolayı kararlarımızın da farklı olabileceğinin ne anlama geldiğini örneklemesi bakımından oldukça dikkat çekicidir.

²⁶ Muhittin Okumuşlar, *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi*, Yediveren Kitap, Konya 2008, s. 26.

²⁷ Nadim Macit, "Müzakere Metni", *Ayrıpa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu* (26-27 Mayıs 2001), Editör: Suat Cebeci, Değişim Yayınları, İstanbul 2002, s. 97-98.

²⁸ Hasan Ünder, "Yapılandırmacılık (Konstrüktivizm): Türkiye'de Sunuluşu, Uygulanışı ve Tepkiler", *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu (Bildiriler ve Tartışmalar 6-8 Mart 2009 Ankara)*, Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 44, Ankara 2010, s. 649-650; Aydın, s. 43-44.

uygulamaya geçilmiştir. Bu tür bir eleştiri DKAB öğretim programları için de söz konusudur. İkinci tür eleştiriler ise, programların topluma karşı bireyi, ulusal kültüre karşı çok kültürlülüğü öne çıkardığı, dolayısıyla bunun da ulus devletin toplumsal dokusunu aşındıracağı ve küresel sermayenin amaçlarına hizmet eder hale getireceği şeklinde dile getirilenlerdir.

Nihayet, programların yaklaşım olarak benimsediği yapılandırmacılığın bilgi, gerçeklik ve doğruluk gibi epistemolojik sorunlar konusundaki anti-realist ve göreceli tezlerinin bilime ve bilimsel yöntemle olan inancı zayıflatacağı, astroloji, muskacılık vb. gibi hurafelere meşruiyet kazandıracağı yönünde ileri sürülen eleştiriler de üçüncü grubu oluşturmaktadır. Onlara göre, yapılandırmacılığın bilgideki nesnelliği inkârı, bilgi türlerinin hepsini de aynı statüye tabi tutması, hepsini eşit düzeyde geçerli sayması, ideolojileri bilgi statüsünde konumlandırması, doğru ile yanlış arasındaki epistemolojik farkı belirsizleştirilmesi gibi bir dizi olumsuzluğa yol açacak gibi görünmektedir. Bu tür olumsuz sonuçlar ise, eğitimbilim ve yapılandırmacılığı temel alan bir eğitim programı için de içinden çıkılması imkânsız paradokslar oluşturacak niteliktedir.²⁹ Bu tür bir iddiaya belki de yapılandırmacılıkta sahip olunan söz konusu yaklaşım nedeniyle saçma ya da değil, tüm inançların *öğretilmeye* çalışıldığı gibi bir hedefin bulunmadığı şeklinde bir itirazla karşılık vermek mümkündür. Çünkü yapılandırmacılıkta her şeyi *öğretmeye* çalışmanın aksine, öğrencilerin sahip olduğu ya da haberdar olduğu birtakım inançlara saygı duyarak ve onlar karşısında nasıl bir tavır geliştireceği konusunda kendisine yol gösterecek kabiliyet ve becerilerinin geliştirilmesi, karşılaşılan her türlü inanç ya da bilginin bu amaçla kullanılması esas alınmaktadır.

Yukarıdakilerden farklı olarak öğretim programlarının aslında tam olarak yapılandırmacılığı esas almadığını, eskinin pozitivist ve davranışçı anlayışlarını devam ettirdiği şeklinde eleştiriler de söz konusudur. Mesela, bir çalışmada, Fen ve Teknoloji Dersleri programlarına yakından bakıldığında esas olarak göreci ve anti-realist bir yapılandırmacılığın değil, esas olarak realist ve pozitivist bir bilim anlayışının benimsendiğinin ve pozitivism sonrası bilim anlayışlarının ancak birkaç noktada programa yansdığına görülebileceği dile getirilmiştir.³⁰

Bu bölümü sonuçlandırırken yapılandırmacılığın, öğrenme sürecine odaklanması ve öğrenme sürecine etki eden ön bilgileri, tecrübe ve yaşantıları ortaya çıkarmayı amaçlaması nedeniyle eğitim pratiği ile ilgilenenler açısından oldukça dikkat çekici olarak görüneceğini belirtmeliyiz. Onun dile, kültüre ve bireylerin önceden öğrenilenlerin öğrenmedeki işlevine dikkat çekmesi, programların ve hedeflerin belirlenmesinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine

²⁹ Aydın, *age*, s. 27.

³⁰ Ünder, *aqb*, s. 652-653.

vurgu yapması ve bu sürece öğrenciyi katmayı arzulaması geleneksel eğitim anlayışlarının eleştiri süzgecinden geçirilmesi için önemli nedenler sunmaktadır. Değerlendirmede sürece odaklanması ve bireyin özsel gelişimini dikkate alması geleneksel değerlendirme sisteminin sorgulanmasına ve geliştirilmesine yol açmakta ve bu anlamda verimli imkânlar sunmaktadır.³¹

Yapılandırmacı öğrenme konusundaki bu açıklamalardan sonra kuram açısından DKAB dersinin konumuna geçebiliriz.

2. Dkab Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının İmkânı

Bir önceki başlık altında verilen bilgilerden yola çıkarak yapılandırmacı anlayışa göre okullarda gerçekleştirilen eğitim ve öğretimin en genel amacı, bir başka deyişle sınıfın içi ve dışında gerçekleştirilen etkinliklerin nihai amacı, “sosyalleşme ve bireyselleşme sürecinde genç insanlara yardım etmek” şeklinde özetlenebilir. Bu yüzden bilgilerin, normların ve değerlerin iletilmesini, bunların öğrenciler tarafından içselleştirilerek kendi bireysel kimliklerinin oluşum sürecine nasıl dâhil edebileceklerini dikkate alan bir bakış açısına ihtiyaç vardır. Bu ise başlangıç noktası olarak ele alınan konunun, öğrencinin kişisel özelliklerini ortaya çıkarabileceği bir ortamın oluşturulması ve öğrencinin de bu sürece dinamik ve aktif bir şekilde katılmasıyla olur, çünkü katılmayı öğrenmek, en iyi şekilde katılarak yapılır.³² Dolayısıyla, öğreneni merkeze alarak gerçekleştirilen eğitimin, *bilmeyi öğrenme, yapmayı öğrenme, birlikte yaşamayı öğrenme ve olmayı öğrenme* gibi becerilerin geliştirilmesine odaklanılması³³ gerekir. DKAB derslerinin bunların hepsiyle ilgisinin bulunması, bir başka ifadeyle aynı amaçlara sahip olması kaçınılmazdır. Çoğulcu toplumlarda zorunlu bir ders olarak DKAB derslerine bu tür işlevlerin yüklenmesi ise her bir öğrencinin benlik duygusunu, kültürel bağlılığını devam ettirmek ve aynı zamanda paylaşılan bir kültürdeki diyalogu ilerletmek için yeni öğretici yaklaşımları gerekli kılmaktadır.³⁴ Gerçekten, Freire’in de belirttiği gibi, diyalog aracılığıyla, *öğrencilerin öğretmeni ve öğretmenin öğrencileri* kavramı ortadan kalkar ve yeni bir kavram doğar: *Öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenciler*. Bu durumda öğretmen artık sadece *öğreten* değil,

³¹ Aydın, *age*, s. 68.

³² Siebran Miedema, “The Need For Interreligious Education”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* 28-30 Mart 2001-İstanbul, ME Basımevi, Ankara 2003, s. 231.

³³ Robert Jackson, “Avrupa’da Kurumlar ve Din Öğretimi-Öğreniminin Kamusal Alandaki Genel Eğitime Katkısı”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*, (Milletlerarası Tartışmalı İlmî Toplantı, 17-19 Kasım 2006, İstanbul), Editör: İlyas Çelebi, İstanbul 2007, s. 120.

³⁴ Kari Flornes, “Religious Education As A Compulsory School Subject In A Pluralistic Society”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* 28-30 Mart 2001-İstanbul, ME Basımevi, Ankara 2003, s. 130.

öğrencilerle diyalog içerisinde kendisi de *öğrenen* biridir. Öğrenciler de bir taraftan *öğrenirken* bir taraftan *öğreten* kişilerdir. Böylece onlar içinde herkesin büyüdüğü bir sürecin sorumluları haline gelirler. Burada hiç kimse başkasına ders vermediği gibi, hiç kimse de kendi öğrenmiş değildir. Böyle bir ortam, eğitim ve din eğitim yaklaşımında insanlar, dünya aracılığıyla, idrak nesnelere aracılığıyla birbirlerine öğretirler.³⁵ Kısacası eğitim bir karşılıklı gelişim süreci haline gelir ve tüm katılımcılar bu süreçte birbirlerinden öğrenirler. Bu süreç, öğretimin planlı, programlı ve belirlenmiş birtakım amaçları gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başka bir kimseye etki etmesi şeklindeki klasik tanımında olduğu gibi yetenekler sınırlandırılmaz, biri diğerini planlı bir şekilde etkileyemez.³⁶ Öğrencilerin de bilgiyi kullanmayla ilgili farklı şemaları takip etmeleri nedeniyle üzerinde durulan içerikten aynı sonucu çıkarmaları beklenmez.³⁷

İngiliz din eğitimcisi Michael Grimmitt, özellikle sosyal yapılandırmacıliktan elde edilen metotlarla eğitim ve öğretimin yapılandırmacı modellerinin din eğitimi ve öğretiminde de geliştirilebileceğini belirtmektedir. Bu yaklaşımda öğrenciler, düşüncelerini ve sorunlarını kendi kendilerine keşfetmek ve kendileri bir sonuca ulaşmak için teşvik edilmektedirler... Grimmitt'in uygulamasında pedagoji, dinlerdeki ve geleneklerdeki ataerkil düzen, eşitsizlik ve adaletsizlik sorunlarını tespit etme aracıdır, öğretmenlerin ve öğrencilerin dinî ve felsefî konuları eleştirel bir şekilde incelemeye zorlandıkları bir çerçeve yaratır.³⁸ Bu tür bir din dersi anlayışını *dinden öğrenme* olarak isimlendiren Grimmitt, bu kavramı şöyle tasvir ederek açıklığa kavuşturmaya çalışmaktadır:

Dinden öğrenen öğrencilerden bahsettiğimde, öğrencilerin yaptıkları dinle ilgili çalışmalardan kendileri hakkında öğrendikleri şeyleri kastediyorum, yani kendi iç dünyalarındaki ve tecrübelerindeki işaretler sayesinde nihaî sorularının farkına varmak ve bunlara nasıl cevap vereceklerini düşünmek hakkında; temel değerleri sezme ve bunları yorumlamayı öğrenmek hakkında; kendi inançlarıyla değerlerinin birer şahıs olarak kendi gelişimleri üzerindeki şekillendirici etkisini tanımak hakkında; kendilerinin inanç ve değerlere sahip olmasıyla bağlantılı cevaplar üretmenin kaçınılmazlığı hakkında; kendi deneyimlerinde manevî bir boyut fark edebilme imkânı hakkında; özellikle kişisel inanç ve amellerle ilgili

³⁵ Freire, *age*, s. 59.

³⁶ Conrads, *agf*, s. 120.

³⁷ Conrads, *agf*, s. 202.

³⁸ Flores, *agb*, s. 134.

konularda kendi karar verebilmelerinin sorumluluğunu üstlenme gerekliliği hakkında öğrendikleri şeyleri kastediyorum.³⁹

Jackson'ın anlatımıyla, Grimmitt'e göre bu, "gayrişahsî değerlendirme", yani gerçeklik/hakikat iddiaları vb.nin eleştirel değerlendirmesi ile "şahsî değerlendirme"yi, yani kişinin kendi inançlarını karşılaştırması; kendi varsayımlarına meydan okuması; materyalden, kendiyile ilgili şeyler öğrenmesini ihtiva etmektedir. Diğer taraftan ona göre, bunlara ilâve olarak birey olan çocuk ya da gencin, bağımsız bir kişi olarak kendi gelişim sürecinde seçme hakkına sahip olduğu da unutulmamalıdır.⁴⁰

Dolayısıyla bu tür bir din eğitiminden anlaşılın, dinin eğitimsel olarak işlenmesidir. Buna göre ders programının içeriğini din değil, öğrencinin hayatı, yaşadıkları ve dünyası belirler ve bu öğrencilerin ahlâkî ve manevî gelişimine katkıda bulunan ve temel hedefi öğrencileri insancillaştırmak olan bir din eğitimi ve öğretimi anlayışıdır. Kısacası bu tür bir din dersinde temel amaç çocuğun eğitimine katkı sağlamaktır.⁴¹ Öğrencileri bir dine inandırmaya çalışmak yerine, sosyal ve günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünde yol gösterici bir mahiyet taşıyan, inançlı insanların sosyal dünya hakkında eleştirel olarak düşünmelerine yardımcı olmayı, somut sosyal durum ve olaylar için eylemde bulunmayı esas alan sosyal din eğitimi modeline benzer şekilde, hak, adalet, özgürlük, eşitlik, ekolojik denge, küresel ısınma, insan hakları vb. sorunların işlendiği probleme dayalı bir içerikle öğrencilerin bilinçlenmesidir.⁴² Asıl olan, bireyin kendini bağımlı hale getiren şeylerden kurtularak özerk ve sorumlu bir yetişkin ve yetkin bir insan haline gelmesidir. Öğrencilerin bir taraftan kültüre girmelerinin, bir taraftan da bilinçlerinin yükseltilmesinin sağlanmasıdır. Belli bir modele göre yetişkinler üretmek yerine, her insanda kendi olmasını engelleyen şeyi açığa çıkararak onlara bireysel dehalarına ve niteliklerine göre olma ve yaşama imkânı sunulmasıdır.⁴³

Eğitimin, dolayısıyla din eğitiminin özgürleştirici bir süreç olarak işleyebilmesi için ise eleştiriye açık oluş halini canlı tutmayı sağlaması gerekir.

³⁹ Robert Jackson, *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, Çev: Üzeyir Ok-M. Ali Özkan, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2005, s. 205.

⁴⁰ Jackson (2005), *age*, s. 205.

⁴¹ John M. Hull, "Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler" Çeviri: Didem Namsan, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışlar (Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, 28-30 Mart 2001 İstanbul)*, ME Basımevi, Ankara 2003, s. 45.

⁴² Mustafa Köylü, "Sosyal Din Eğitimi Modeli: ABD ve Latin Amerika Ülkeleri Örneği", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 12, Değerler Eğitimi Merkezi, İstanbul, 2006, s. 126.

⁴³ Mehmet Evkuran, "Değerler Eğitimi ve Eğitimde İdeoloji Sorunu", *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu (Bildiriler ve Tartışmalar 6-8 Mart 2009 Ankara)*, Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 44, Ankara 2010, s. 480.

Çünkü eleştiriye açık oluş hali, bireysel ve toplumsal bilinçlenme sürecini geliştirerek olasılıklarla dolu olan gelecekte daha olumlu şartlara zemin hazırlayabilir. Bu bağlamda 'ben'in, sınırları belli olan ve değişmeyen bir varlık olarak algılanmasını çokça eleştiren ve var oluştaki kaçınılmaz yorumsallığı tekrar gündeme getiren postmodern felsefe, sürekli olarak tek sesliliği ve monizmi savunan modernitenin bu düşünüş biçimini ciddi bir şekilde eleştiriye tabi tutmuştur.⁴⁴

Buna göre, bu yaklaşımla gerçekleştirilecek DKAB derslerinde de göreceli bir bilgi anlayışıyla, kişilere göre hakikatlerin farklı olabileceği kabul edilecektir. Bu ise genelde dinlerin hakikati kendilerinin temsil ettiği ile vurgu seviyesi farklı olsa da hakikatin mutlaklığına ve herkesten bağımsız olarak var olduğu inancına ters düşmektedir. Bir başka şekilde ifade edilecek olursa, yapılandırmacı öğrenme kuramının savunduğu bilgi ve hakikat anlayışı geleneksel anlamda kabul gören böyle pozitivist bir bilgi ve hakikat anlayışına uymamaktadır.⁴⁵ Ayrıca söz konusu bu yeni anlayış herhangi bir din içinde var olan farklı mezhep veya dinî yorumları da derste dikkate almayı gerektirmektedir. Dinler içindeki kültürel biçimlendirmeden kaynaklanan olumsuz unsurlar üzerinde yeniden düşünmenin de önünü açacak olan bu tür bir yaklaşım, bu bakımdan din eğitimi ve öğretimi alanında, insan özgürlüğünün önünü açması, bireysel kimlikleri inşa etme ve bireyin hayatının anlamlandırmasında yararlanacağı unsurların çeşitlenmesini sağlama hususunda olumlu katkılar sağlayabilecektir.⁴⁶

Tam bu noktada, yani DKAB derslerinde farklı dinlerin ya da İslâm dini içerisindeki mezhebî ve tasavvufî oluşumların aynı anda içeriğe dâhil edilerek sınıfta öğretim konusu haline getirilmesinin, özellikle ilköğretim seviyesindeki öğrencilerde inanç ve hayatı anlamlandırma konusunda bir kafa karışıklığını ortaya çıkarabileceği gibi bir itirazda bulunmak mümkündür. Bu itiraza göre, farklı kültür ve inançların eğitimini bir arada alan birey, inanç konusunda çatışmalar yaşayacak ve sağlıklı bir şekilde yetişeceğinden öncelikle kendi dininin eğitimini sağlam bir şekilde almasının sağlanması gerekir.⁴⁷

Her ne kadar bu durum, ilk anda geleneksel anlamda gerçekleştirilen bir DKAB dersi için tehdit olarak algılanabilirse de, söz konusu dersin farklı dinî

⁴⁴ Abdullah Şahin, "Kişilik Gelişimi ve Din Eğitimi: Din Eğitiminin Teolojik ve Eğitimsel Temellerine İlişkin Diyalektik/Hermenütik Kuramsal Bir Yaklaşım", *İslâmiyat*, 1 (2), Ankara 1998, s. 67.

⁴⁵ Recep Kaymakcan, "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (1), 2007, s. 182.

⁴⁶ Altaş, *agb*, s. 204.

⁴⁷ Altaş, *agb*, s. 211.

arka planları, anlayış ve tecrübeleri olan öğrencileri bir araya getiren zorunlu bir ders olduğu düşünüldüğünde, bu itirazın zayıf kaldığı görülecektir. Yeni bir anlayış ve bakışla gerçekleştirilen böyle bir dersin ülkemizde son zamanlarda konuyla ilgili artan tartışmaların sona erdirilmesi bakımından önemli bir fırsat olması mümkündür. Çünkü daha çok eğitimsel amaçları gözetilen böyle bir ders, gerek farklı dinlerin gerekse aynı din içerisindeki farklı anlayışların öğretim konusu yapılmasına imkân tanıyarak, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine, birbirlerini tanımalarına ve anlamalarına böylece hoşgörü ve birlikte yaşama bilincinin oluşmasına sağlayacağı katkı nedeniyle önemli bir adım gibi görünmektedir.

Geleneksel din eğitimi anlayışı açısından ilk anda tehdit olarak değerlendirilebilecek bu durumla ilgili, din eğitiminde yorumlayıcı bir yaklaşım geliştiren İngiliz din eğitimcisi Jackson'ın yaptığı açıklama ve yorumlar konunun aydınlanmasına önemli ölçüde katkı sağlayıcıdır. Jackson, din eğitiminde geliştirdiği yorumlayıcı yaklaşım için yapılan; dinî eğitimin içine birkaç dinin dâhil edilmesini, çocukların herhangi bir dini, tekçi bir hakikat iddiasına sahip olarak algılama ihtimallerinden dolayı tehdit edici bulanların eleştirilerine şöyle cevap verir:

Bu görüş nostalgiktir, çünkü romantik “kültürel istikrar”, yaygın tek bir din ve ahlâkî kesinlik gibi geçmiş zaman düşüncelerinin izlerini taşımaktadır. Hâlbuki biz ne böyle bir dünyada ne de böyle bir toplumda yaşıyoruz. Üstelik nostalgik olarak dile getirildiği şekilde, geçmiş zamanların zannedildiği gibi yaşandığı da şüphelidir. Kitle iletişiminin hızla kolaylaştığı çoğulcu bir dünyada ve birçok farklı hayat tarzı ve hakikat iddiasına sahip bir toplumda yaşıyoruz. Bu çoğulculuğu göz ardı etmek dürüstçe olmaz ve genç insanları geleceğin dünyasına hazırlamaz. Bizim din eğitimi yaklaşımımız, gerek kendi toplumumuz gerekse dışımızdaki dünyada bulunan dinî ve kültürel grupların söylemini oluşturan değer, inanç ve uygulamalardan genç insanların izole edilmesi gerektiği düşüncesini reddeder. Onun yerine, hakikat ve değerle ilgili soruları açık uçlu bırakır ve bunu dinî eğitimin bir parçası olarak görür... Bizim yaklaşımımızda dinî eğitimin temel amacı, dinî geleneklerde insanların kullandığı gramerin –dil ve sembolik şablonların- bilgisi ve kavrayışını geliştirmektir. Böylece bir kimse inançlarını, hislerini ve tavırlarını daha iyi kavrayabilir. Umut edilir ki, bu sayede dinler ve kültürler arası anlayış gelişecektir, fakat bu ‘dinlerin’ eşit hakikatlere sahip olduğu şeklinde metodolojik bir varsayım anlamına gelmez. Öğrenciler muhtemelen, eğitim sonucunda dinlerin hakikat iddiaları arasındaki ilişkiler hakkında çok çeşitli görüşlere sahip olacaklardır ve bu

görüşler, çoğu, din eğitimi sınıfının ötesinde olan pek çok faktör tarafından etkilenecektir.⁴⁸

Bir başkasının dünya görüşünü yorumlayabilmek, din eğitiminin tek temel amacı değildir. Yorumlayıcı süreç, içinden olanların dil ve deneyimlerinden başlayıp öğrencinin dil ve deneyimine uzanır ve sonra bu ikisi arasında salınır. Böylece bir başkasının hayat tarzını kavramak, pratikte onun ortaya çıkardığı mesele ve sorular üzerinde düşünüp taşınmaktan ayrı tutulamaz. Düşünmeye yönelik bu tür bir faaliyet öğrencinin şahsına özgüdür. (Öğretmenler) ancak düşünmek için kurgulanmış fırsatlar sağlayarak bunu mümkün kılabilirler... Öğrencinin hayat tarzı ile incelenen hayat tarzı arasında kültürel ya da dinî açıdan ne tür farklılıklar ortaya çıkarsa çıksın, birtakım kesişme ve temas noktaları ile ortaklık noktaları da bulunabilecektir. İlk bakışta tamamen farklı ve “öteki” gibi görünebilen bir şey, kişinin kendi deneyimiyle öyle bir bağ kurabilir ki, sonunda yeni perspektifler ortaya çıkar ve sorgulanmamış olan ön kabul ya da ön yargılara meydan okunur. Bu, yorumlama sürecinin kaçınılmaz bir ürünü gibi görünmektedir ve çağdaş antropologların çoğunun “refleksivite (kendine dönüşlülük)” dedikleri şeyi örneklemetedir...⁴⁹

Jackson bu bakış açısıyla gerçekleştirilecek zihnî ve ahlâkî yetiştirmeyi, kişinin kendi benliğinden çıkması, bir başka dünya görüşüne kapı açmanın meydan okuyuşu sayesinde, bir anlamda, insanın yepyeni birisi haline gelebilmesi olarak tanımlar.⁵⁰

Dinî geleneklerin kendi içindeki çeşitliliğine vurgu yapmanın dinlerin bütünlüğüne zarar verme anlamına geleceğine ilişkin eleştirilere ise şu şekilde cevap verir:

Biz kendi içinde bir ‘bütün’ olarak dinlerin varlığını veya önemini reddetmiyoruz. Ama biz bu bütünlerin inşa oldukları kanaatindeyiz ve içeriden birinin inandığı dinin tabiatı ve faaliyet alanına ilişkin düşüncesinin, içinden başka birinin veya dışarıdan birilerinin düşüncesinden farklı olabileceği görüşünü benimsiyoruz. Bu, genel terimler içinde bir din hakkında konuşmanın saçma olduğu anlamına gelmiyor; sadece çeşitli sınırların ve niteliklerin konuşulması gerektiği anlamına geliyor. Herhangi bir kişi, ayrıca, bir öğrencinin bir geleneğin içine ‘dâhil olmasına’ yardım etmek için bir öğretim aracı olarak genel bir kavramlar ve uygulamalar çerçevesi kullanabilir. Bu yapıldığı takdirde,

⁴⁸ Jackson (2005), *age*, s. 190-192.

⁴⁹ Jackson (2005), *age*, s. 202-203.

⁵⁰ Jackson (2005), *age*, s. 204.

öğrenci örneklere daha eleştirel ve incelikli bir tarzda bakmaya ihtiyaç duyacaktır.⁵¹

Burada, yapılandırmacı öğrenme kuramının iman ve ibadet öğrenme alanlarında kullanılmasına, bu alanlarda tartışma ve yorum yapmanın uygun olmayacağı söylenerek eleştiri getirilebilir. Fakat kuram açısından önemli olan, iman ve ibadet gibi öznel bir alanda öğrencilerin kendi iç dünyalarındaki, tecrübe ve bilgilerini bir taraftan arkadaşlarıyla paylaşırken, bir taraftan da dinlerinin temel kaynaklarındaki bilgilerle karşılaştırmalarını sağlamaktır. Neticede eski ve yeniyi birlikte anlamlı bir bütün haline getirirken bunu yine kendi dünyalarında bireysel tercihleriyle başarımları beklenir. Dolayısıyla bu konularda geleneksel din öğretimi uygulamaları esas alındığında da, kendisine “söylenenler”, “ezberletilenler” aynen tekrara etse de, öğrencinin bunları içselleştirmelerinin, kendilerine ait hale getirmelerinin ya da bunlarla ilgili kararlarının yine öznel olacağı, herkesin anladığı kadarıyla bir tecrübe ve yoruma sahip olacağı unutulmamalıdır. Bu Allah’a inanır veya inkâr ederken de böyledir, ona ibadet ederken de böyledir. Nitekim aynı dinî metinlerle karşılaşmış olmalarına rağmen, tarih bize bu konuda İslâm kültürü içerisinde birbirinden ayrı düşünen ve yaşayan kişiler kadar, birçok mezhep, tarikat veya dinî yaşayış biçimlerini haber vermektedir.

Diğer taraftan Kur’an’ın Hz. Peygamber’e vahyi esnasında, içinde bulunulan toplumun çok kültürlü bir yapıya sahip olduğu ve vahyin ilk anda bu yapıyı dikkate alarak, bir başka deyişle insanların konuyla ilgili tecrübelerini hareket noktası yaparak yeni inancı, yapılandırmaya çalıştığı da unutulmamalıdır. Yani ayetler, boşlukta, konuyla ilgili hiçbir şey bilmeyen insanlara değil, aksine bu konuda çok zengin bir yaşantıya sahip bir topluma ve insanlığa hitap etmektedir.

Hz. İbrahim’in tevhid inancına nasıl ulaştığını, bu anlamda zihinsel bakımdan nasıl bir sıçrama yaptığını dile getiren ayetleri topluca ele aldığımızda da bu durumu görmek mümkündür. Çünkü ilgili ayetler bir taraftan insanın din gelişiminin zihinsel gelişmeye paralel olarak nasıl bir süreçte gerçekleştiğinin ipuçlarını verirken, aynı zamanda bu gelişim şahsında örneklendirilen Hz. İbrahim’in, içinde yaşadığı toplumdan edindiği bilgi ve tecrübelerini nasıl kullandığına ve bunu nasıl yapılandırdığına da işaret etmektedir.

İlk ve ortaöğretim okullarının programlarında yer alan DKAB derslerinin öğretim programlarında da belirtildiği gibi, insanlar, toplumlar ve milletler arası ilişkilerin olumlu yönde geliştirilmesi ihtiyacı bu dersin programlarının hazırlanmasında önemli bir hareket noktası olmuştur. Bunun gerçekleşmesi için de dinin doğru anlaşılması ve yorumlanmasına katkıda bulunulması,

⁵¹ Jackson (2005), *age*, s. 197.

toplumumuzda yaşayan bir din olması nedeniyle İslâm dininin tanıtımı, öğretilmesi ve diğer dinler hakkında genel bilgilerin verilmesini benimsenmiş, öğrencilerin beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmeleri hedeflenmiştir. Bu ifadelere bakıldığında zorunlu bir DKAB dersinin geleneksel anlamda yürütülmeye çalışılmasının pek anlamlı olmayacağı görülecektir. Çünkü programda belirtildiği şekliyle işlenilmesi önerilen bir ders kaçınılmaz olarak eleştirel ve sorgulayıcı olduğu kadar, dinler ve din anlayışları konusundaki farklılıkları da dikkate almak zorundadır.

3. Dkab Derslerinde Yapılandırıcı Öğrenme Kuramıyla İlgili Sınırlılıklar

Yukarıdakilere benzer tartışmaları yapıyor olmak aslında yapılandırıcı öğrenme kuramının din eğitimi alanına nasıl aktarılabilirliği konusunun ülkemizde yeterince tartışılmadığını ve bir bakıma alt yapı oluşturmadan bir paradigma değişikliği anlamına gelen bu uygulamaya geçişin biraz aceleyle geldiğini göstermektedir. Gerçekten din eğitimi bilimi alanında konu, batıdakilere benzer teorik ve uygulamalı çalışmalar yeterince yapılmadan gündeme gelmiş, sınırlı sayıda yapılan ve devam etmekte olan çalışmalara da uygulamaya geçildikten sonra başlanmıştır. İhtiyaç olan bilimsel alt yapının oluşturulamaması beraberinde başka sorunların ortaya çıkmasına da sebep olmuştur.

Bu sorunlardan en önemlisinin, her ne kadar yapılandırıcı anlayışın esas alındığı ifade edilse ve önemli bir mesafe kaydedilmiş olsa da, öğrencilerin dinî arka planlarının, yani sınıfa gelmeden önce edinmiş oldukları din anlayışlarının tam anlamıyla içeriğe yansıtılamaması ve öğrenci merkezli bir yapının oluşturulamaması olduğu söylenebilir. Bunun için öncelikle verilmesi gereken karar, bu derste gerçekten bunun istenip istenmediğidir. Çünkü böyle bir içerik DKAB derslerinde hareket noktası olarak alınmak isteniyorsa, belki de o zaman ancak gerçek anlamda yapılandırıcılıktan söz edebiliriz demektir. Böyle bir karar da öncelikle siyaseti, daha doğrusu Milli Eğitim Bakanlığını ilgilendirmektedir.

Dersin çoğulcu yapıyı esas alması halinde beraberinde getireceği en önemli zorluk -daha önce de dile getirilmeye çalışıldığı gibi- ortaya çıkaracağı düşünülen karışıklık ve bunun nasıl giderilebileceği meselesidir. Bu bağlamda belki de öncelikle şu hususu dile getirmekte fayda vardır:

Eğer yapılandırıcı bir program geliştirildiği iddiasını dile getiriyorsak, bunun eski pozitivist ve davranışçı bir şablon kullanılarak başarılması mümkün değildir. Kısacası, paradigmayı gerçekten değiştirmek ve yeni paradigmanın kavramlarıyla meseleye yaklaşmak, sorunu bunlarla çözmeye çalışmak gerekir. Bu nedenle birçok dinî oluşumun *öğretimini* yapmanın yollarını aramaya çalışmak

ya da yapılandırmacılığın bunu getirdiğini zannetmek yerine, öğrencilerin öğrenmesine ve dini anlamak, yorumlamak ve tercihlerde bulunmak konusunda kendilerine yol gösterecek *birtakım temel becerilerinin geliştirilmesine* odaklanmak gerekmektedir. Bu da metin içerisinde dile getirilmeye çalışıldığı gibi çocukların yaşadıklarından, çevresinde gördüklerinden hareketle ve daha çok günümüz dünyasının temel *problemlerine* odaklanan bir yaklaşımla mümkün olabilir. Günümüzün sorunlarına, inandıkları dinin ya da diğer dinlerin çözüm önerileri getirebilmesi, bunlar üzerinde çalışırken pekâlâ mümkün olabilir ve bu esnada yaşayan dinin farklı tezahürlerinden de birbirleri vasıtasıyla haberdar olmaları kolaylaşabilir.

Ortaya çıkabilecek bu kafa karışıklığının yanı sıra karşılaşılabilecek bir diğer zorluk ise ülkemiz okullarında sınıf mevcutlarının, öğrenci merkezli olarak nitelendirilen ve daha çok işbirlikli, probleme dayalı, araştırma ve incelemeyi vb. esas alan yaklaşımları uygulamaya aktarma konusunda oldukça olumsuz bir şekilde kalabalık oluşudur. Fakat bu, derslik sayısının artırılması ve öğretmenlerin bu yaklaşıma uygun olarak yetiştirilmesiyle aşılabilecek bir engel olarak da görülebilir.

Bu çerçevede geliştirilen programla ilgili karşılaşılabilecek sorunların belki de en başında zikredilmesi gereken, programı uygulamak durumunda olan öğretmenlerin yetiştirilmesi meselesidir. Çünkü doğrudan programın uygulamasına geçildiği için yapılandırmacı anlayışa göre yetişmemiş, bu kuram konusunda yeterli bilgisi olmayan öğretmenler zor durumda kalmıştır. Nitekim yapılan bir araştırmanın sonuçları da bu iddiayı destekler mahiyettedir. 2009 yılında yayınlanan söz konusu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin önemli bir oranının yeni programı kısmen inceleyebildiği ya da hiç incelemediği anlaşılmaktadır. Programın tamamını inceleyebilenlerin oranı ancak %38,5 olmuştur.⁵²

Elbette daha sonra düzenlenen hizmet içi eğitim programları bu oranların olumlu bir şekilde yükselmesine katkı sağlamış olabilir. Ülkemizde yeni olan bu anlayış konusunda eski paradigmaya göre bilgileri aktararak öğretmenleri hazırlayabileceğimizi düşünmek de ayrı bir sorun oluşturmaktadır. Fakat hizmet öncesinde veya hizmet esnasında öğretmenleri ne kadar "*bilgilendirmiş*" olsak da, katılarak, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi savunan bir kuramın uygulaması içerisinde yetişmediği sürece, bir başka deyişle örneğini yaşamadığı sürece genç öğretmen adayları ve öğretmenlerin bir süre sonra kendi yetiştirildikleri sistemin alışkanlıklarını tekrar etmeye başlamaları neredeyse kaçınılmaz bir durumdur.⁵³

⁵² Recep Kaymakcan, *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri -Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık-*, Değerler Eğitimi Merkezi, İstanbul 2009, s. 33-35.

⁵³ Dykstra Dewey, "Üniversite Öğrencilerine Temel Fizik Öğretimi", *Oluşturmacılık Teori, Perspektifler ve Uygulama*, Editör: Catherine Twomey Fosnot, Çeviri Editörü: Soner Durmuş,

Programın uygulamasına geçildikten sonra düzenlenen hizmet içi eğitim programlarıyla yetiştirilmelerinin ayrıca oldukça zahmetli ve zaman alıcı olacağı da unutulmamalıdır. Bu yüzden DKAB öğretmenlerini yetiştiren kurumların programlarında yapılandırmacı öğrenme anlayışının gereği çalışmalar yaparak buna uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması üzerinde düşünülmesi gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılandırmacı öğrenme açısından bakıldığında, 2 ile 2'nin 4 ettiği bilgisi sırf bu haliyle olgusal bir bilgi değeri taşır ve ezbere dayanır, sorulduğunda tekrar edilebilir olması nedeniyle bir başkasına aktarılabilen bir tarafı bulunmaktadır. Fakat gerçek bir öğrenmeden söz edebilmek için 2 ile 2'nin nasıl 4 ettiğinin öğrenenin zihninde çözümlenerek ezber bir bilgi olmaktan kurtarılması gerekir. Dolayısıyla, tıpkı kültürel bir değer, bir norm gibi, hatta bir dogma gibi aktarılan bu tür bir bilgiyle ilk karşılaşan, süreç içerisinde nasıl sonuca ulaşmışsa, öğrenenin de bu süreçleri yaşamasına imkân sağlamak gerekir. Eğer bu basit işlem böyle bir sonucun nasıl ortaya çıktığı üzerinde düşünmeden ezberlenecek olursa, benzer şekilde, toplumun öğretmek istediği ve önceki nesillerin tecrübe ve yaşantılarıyla ortaya koyduklarının, ürettiklerinin de tartışmasız kabulü gibi bir durumun ortaya çıkması oldukça kolaylaşacaktır. Bu da sorgulamanın olmadığı, taklide dayalı, kolaycılığın ağır bastığı bir hayatın yaşanması anlamına gelir. Bu nedenle bilgi diye sunulan karşısında onun bağlamı, çevresel şartları, imkânları vb. hususları dikkate alarak "*farklılıkların*" olabileceğini düşünen, eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış geliştirmek gerekir.

Bu açıdan bakıldığında yapılandırmacı din dersi uygulamalarının öğretmen ve öğrencilere şu tür katkılar yapması mümkündür:

- Hayatla ilgili, özellikle varoluşsal meydan okumalarla ilgili temel soruların peşinden gidilmesini ve gençlerin bu bağlamda birtakım tecrübeler yaşamalarını sağlayabilir.

- Sosyal değer ve normların öğrenilmesini ve okul hayatında tecrübe edilmesini sağlayabilir.

- Dünyadaki adaletsizliğe karşı mücadele için bilinç oluşmasını sağlayabilir.

- Farklı dinlerin bilgisini edinmeyi, kendileri için yabancı sayılan din ve dindarlıklar ile ülkemiz dışında yaşayan İslâmiyet'ten haberdar olmayı sağlayabilir.

- Farklı din ve inançların durumlarını tanımayı, tanışmayı sağlayabilir.

- Nihayetinde, dışarıdan biri gibi Müslümanlığı anlamak için öğrenme içeriğiyle ilgili önemli bazı sorular ve sorgulamalar getirebilir.⁵⁴

Sonuç olarak; bizim için oldukça yeni olan bu durumun, din eğitimi alanında, öncelikli olarak da ilk ve ortaöğretimdeki DKAB derslerinin ülkemizin ihtiyaçlarını karşılamak ve süregelen tartışmaların ortak bir noktada buluşmasını sağlamak bakımından önemli bir fırsat olarak görünmektedir. Ayrıca bu kuramın ruhuna uygun demokratik ve işbirlikli sınıf ortamlarında; genç nesillerin hem karşılaşılan problemleri çözmek için gerekli bilgileri bulmayı, anlamayı, kullanmayı, onları bütünleştirmeyi, sentezlemeyi ve yenilemeyi, kısacası doğru bilgiye dayanarak aklını kullanmayı başarmak gibi üst düzey bilişsel becerilerinin gelişmelerine hem de empati duygularını kuvvetlendirerek, birlikte yaşama bilinç ve becerisinin gelişmesine sağlayacağı katkı da önemsenmelidir. Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, her gün yeni birçok sorunun ortaya çıktığı ülkemizde ve dünyamızda –tıpkı Hz. Peygamber'in yaptığı gibi- birtakım çareler üretecek ve onlarla ilgilenecek bilincin oluşması ve bu yönde bir din eğitimi anlayışının yerleşmesi için de birtakım imkânları içinde barındırıyor olması bakımından dikkate değer görünmektedir.

Çalışmanın sonunda şu önerileri geliştirmek mümkündür:

Yapılandırmacı öğrenme kuramı dikkate alınarak hazırlandığı ifade edilen DKAB dersinin, beklenen amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sağlamak bakımından aşağıdaki hususların öncelikli olarak ele alınması faydalı olacaktır:

1. İlk olarak yapılandırmacı öğrenme kuramının din eğitimi alanına nasıl uyarlanabileceğini ortaya koyan bilimsel çalışmaların sayısı artırılmalı, uygulamalı araştırmaların yapılması teşvik edilmelidir.

2. Yapılandırmacı öğrenme kuramının din eğitimi alanına nasıl uyarlanabileceği araştırılırken aynı zamanda din eğitimi alanına öğretmen, din adamı gibi elemanları yetiştiren İlahiyat Fakültelerinin programlarının da bu bakış açısıyla nasıl geliştirilebileceği ve buna uygun öğrenme ortamlarının nasıl oluşturulabileceği üzerinde düşünülmelidir.

⁵⁴ Conrads, *agt*, s. 252-253.

3. Öğretmenler bir taraftan bu kuramın gereklerine uygun bir şekilde hizmet öncesinde ve hizmet esnasında yetiştirilirken bir taraftan da onlara yardımcı olabilecek kılavuz kitaplar hazırlanmalıdır.

4. Sınıf mevcutlarının kuramın ruhuna uygun hale getirilebilmesi için derslik sayıları artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K., *Aktif Öğrenme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İkinci Baskı, İzmir 2003.
- ALTAŞ, N., “Küreselleşmenin Dönüştürdüğü Din Eğitimi”, *Uluslararası Eğitim Felsefi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu (Bildiriler ve Tartışmalar 6-8 Mart 2009 Ankara)*, Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 44, ss. 196-212, Ankara 2010.
- AYDIN, H., *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2007.
- AYDIN, M. Z., “Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Öğretimi ve Türkiye İle Karşılaştırılması”, *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu (26-27 Mayıs Adapazarı)*, Değişim Yayınları, ss. 80-92, İstanbul 2002.
- BARRAKET, J., “Öğrenci Odaklı Bir Yaklaşım Kullanarak Araştırma Yöntemi Öğretmek: Uygulamaya Yönelik Eleştirel Düşünceler”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 15, No: 2, Çeviri: Sena Gürşen Otacıoğlu, ss. 511-520, Ekim 2007.
- BERGER, P., “Dini Kurumlar”, Çev: Adil Çiftçi, *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 9, ss. 425-465, İzmir 1995.
- CONRADS, E. I., *Systemisch-konstruktivistische Ansätze und ihre mögliche Perspektive in der Religionspädagogik und –didaktik mit Blick auf den Religionsunterricht an Berufskollegs*, Von der Philosophischen Fakultät der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie genehmigte Dissertation, Tag der mündlichen Prüfung: 13.05.2009, Diese Dissertation ist auf den Internetseiten der Hochschulbibliothek online verfügbar.
- ÇİLENTİ, K., *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Geliştirilmiş Üçüncü Baskı, Ankara 1988.
- DEMİREL, Ö., *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A Yayınları, Sekizinci Baskı, Ankara 2005.

- DEMİREL, Ö-E. Yağcı, “Eğitim, Öğretim Teknolojisi ve İletişim”, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, Editör: Özcan Demirel-Eralp Altun, Pegem A Yayıncılık, İkinci Baskı, ss. 1-27, Ankara 2007.
- DEWEY, I. D. Jr., “Üniversite Öğrencilerine Temel Fizik Öğretimi”, *Oluşturmacılık Teori, Perspektifler ve Uygulama*, Editör: Catherine Twomey Fosnot, Çeviri Editörü: Soner Durmuş, Nobel Yayın Dağıtım, ss. 255-281, Ankara 2007.
- DOĞAN, R., “Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi: Almanya Modeli”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*, (Milletlerarası Tartışmalı İlmî Toplantı, 17-19 Kasım 2006, İstanbul), Editör: İlyas Çelebi, ss. 255-299, İstanbul 2007.
- EVKURAN, M., “Değerler Eğitimi ve Eğitimde İdeoloji Sorunu”, *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu (Bildiriler ve Tartışmalar 6-8 Mart 2009 Ankara)*, Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 44, ss. 479-488, Ankara 2010.
- FLORNES, K., “Religious Education As A Compulsory School Subject In A Pluralistic Society”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar 28-30 Mart 2001-İstanbul*, ME Basımevi, ss. 130-142, Ankara 2003.
- FOSNOT, C. T., “Öğretmenler Oluşturmacılığı İnşa Ediyorlar”, *Oluşturmacılık Teori, Perspektifler ve Uygulama*, Editör: Catherine Twomey Fosnot, Çeviri Editörü: Soner Durmuş, Nobel Yayın Dağıtım, ss. 303-315, Ankara 2007.
- FREİRE, P., *Ezilenlerin Pedagojisi*, Çeviri: Dilek Hattatoğlu-Erol Özbek, Ayrıntı Yayınları, Üçüncü Basım, İstanbul 1998.
- GATES, B. E., “Avrupa’da Din Eğitiminde Kuşatıcı Bir Yaklaşım Doğru: Birleşik Krallık İçerisinde İngiltere Örneği”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*, (Milletlerarası Tartışmalı İlmî Toplantı, 17-19 Kasım 2006, İstanbul), Editör: İlyas Çelebi, ss. 409-427, İstanbul 2007.
- GÜR, T., “Araştırma ve Eğitimde Disiplinler Arasılık”, *Eğitimin Geleceği-Üniversitelerin ve Eğitimin Değişen Paradigması*, Editör: Oğuz N. Baburoğlu, Sabancı Üniversitesi Yayınları, ss. 181-209, İstanbul: 2003.
- HÖKELEKLİ, H., *Din Psikolojisi*, T.D.V. Yayınları, Ankara 1993.
- HÖKELEKLİ, H., “Gençlik ve Din”, *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, Hayati Hökelekli, Ankara Okulu Yayınları, ss. 11-29, Ankara 2002 .
- HULL, J. M., “Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler” Çeviri: Didem Namsan, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışlar (Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, 28-30 Mart 2001 İstanbul)*, ME Basımevi, ss. 43-51, Ankara 2003.
- HÜTF Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD, *PROBLEME Dayalı Öğrenme (PDÖ) Oturumları Uygulama Rehberi*, Ankara 2003.

- İŞMAN, A.- ESKİCUMALI A., *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*, İstanbul: Değişim Yayınları, Genişletilmiş Dördüncü Baskı, 2003.
- JACKSON, R., *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, Çev: Üzeyir Ok-M. Ali Özkan, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2005.
- JACKSON, R., “Avrupa’da Kurumlar ve Din Öğretimi-Öğreniminin Kamusal Alandaki Genel Eğitime Katkısı”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*, (Milletlerarası Tartışmalı İlmî Toplantı, 17-19 Kasım 2006, İstanbul), Editör: İlyas Çelebi, ss. 119-158, İstanbul 2007.
- KAYMAKCAN, R., *Gençlerin Dine Bakışı: Karşılaştırmalı Türkiye ve Avrupa Araştırması*, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul 2007.
- KAYMAKCAN, R., “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (1), ss. 177-210, 2007.
- KAYMAKCAN, R., “Yeni Anayasa Taslağı Üzerine Değerlendirmeler: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Zorunlu Olarak Kalmalı”, *DEM Dergi*, Yıl 1, Sayı 2, ss.54-59, İstanbul 2007.
- KAYMAKCAN, R., “AİHM Din Dersi Kararı Nasıl Anlaşılmalı?” *DEM Dergi*, Yıl 1, Sayı 2, ss. 60-62, İstanbul 2007.
- KAYMAKCAN, R., “Danıştay Din Dersi Konusunda Niçin Görüş Değiştirdi?” *Zaman Online*, 06.03.2008. MACİT, N., “Müzakere”, *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu* (26-27 Mayıs 2001), Editör: Suat CEBECİ, Değişim Yayınları, 93-98, İstanbul 2002.
- KAYMAKCAN, R., *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersleri -Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık-*, Değerler Eğitimi Merkezi, İstanbul 2009.
- KÖYLÜ, M., “Sosyal Din Eğitimi Modeli: ABD ve Latin Amerika Ülkeleri Örneği”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 12, ss. 109-128, Değerler Eğitimi Merkezi, İstanbul, 2006.
- MEHMEDOĞLU, Y., “Değişen Dünyanın Dini ve Din Eğitimi Yeniden Tanımlayışı”, *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu* (26-27 Mayıs Adapazarı), Değişim Yayınları, ss. 176-187, İstanbul 2002.
- MİEDEMA, S., “The Need For Interreligious Education”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* 28-30 Mart 2001-İstanbul, ME Basımevi, 223-235, Ankara 2003.
- OKUMUŞLAR, M., *Yapılandırıcı Yaklaşım ve Din Eğitimi*, Yediveren Kitap, Konya 2008.
- PARLADIR, S., “Aktif Eğitime Geçiş Öykümüz”, *II. Aktif Eğitim Kurultay Kitabı*, ss. 34-37, Dokuz Eylül Yayıncılık, I. Baskı, İzmir 2005.

- ŞAHİN, A., “Kişilik Gelişimi ve Din Eğitimi: Din Eğitiminin Teolojik ve Eğitimsel Temellerine İlişkin Diyalektik/Hermenütik Kuramsal Bir Yaklaşım”, *İslâmiyât*, 1 (2), 61-73, Ankara 1998.
- T. C. MEB. DİN ÖĞRETİMİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, *İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, ME Basımevi Ankara 2007.
- T. C. MEB. DİN ÖĞRETİMİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, *Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)* ME Basımevi Ankara 2005.
- ÜNDER, H., “Yapılandırmacılık (Konstrüktivizm): Türkiye’de Sunuluşu, Uygulanışı ve Tepkiler”, *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu (Bildiriler ve Tartışmalar 6-8 Mart 2009 Ankara)*, Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 44, ss. 649-656, Ankara 2010.
- YURDABAKAN, İ., “Yapılandırmacı Kuram, Aktif Öğrenme ve Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları Arasındaki İlişki”, *II. Aktif Eğitim Kurultay Kitabı*, Editör: Emin Alıcı, ss. 133-140, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir 2005.
- YURDAKUL, B., “Yapılandırmacılık”, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Editör: Özcan Demirel, 39-65, Pegem A Yayınları, İkinci Baskı, Ankara 2005.