



YAPILANDIRMACI DİN ÖĞRETİMİ MODELİ: GRİMMİTT ÖRNEĞİ*

Yusuf CEYLAN**

ÖZET

Bu makalede Grimmitt'in geliştirdiği yapılandırmacılığa dayalı din öğretimi modeli ana hatlarıyla tanıtmakta ve değerlendirilmektedir. Grimmitt, yapılandırmacılık çeşitlerinden teorik bir çerçeve oluşturarak yapılandırmacı bir din öğretimi modeli geliştirmiş, modelinde din öğretiminde yapılandırmacılık temelinde ilkeler ve stratejiler önermiştir. Bu makale, din öğretiminde ilk örneklerinden birini oluşturan Grimmitt modelinde yapılandırmacılığın temel varsayım ve ilkelerinin din öğretimine nasıl aktarılacağını ve uygulanacağını göstermesi bakımından önem arz eder.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, Din Öğretimi, Micheal Grimmitt.

CONSTRUCTIVIST RELIGIOUS EDUCATION: THE CASE OF GRİMMİTT

ABSTRACT

In this article, we will introduce and evaluate the religious education model based on the constructivism which was developed by Grimmitt. He has developed a constructivist religious education model by structuring a theoretical framework abstracted from different varieties of other constructivist theories, and in his model, he suggests some principles and strategies in religious education. This approach makes his method one of the first constructivist religious education models. Grimmitt's model plays an important role in presenting how the principles and hypotheses of constructivism could be practiced in religious education.

Key Words: Constructivism, Religious Education, Micheal Grimmitt.

Giriş:

Eğitim anlayışları ve uygulamaları ile eğitimin gerçekleştiği sosyo-kültürel ortam arasında ayrılmaz bir ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda geçmişte olduğu gibi günümüzde de değişen sosyal ve kültürel çevreye uygun eğitim anlayışının,

* Bu çalışma, "Eğitimde Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi" adlı doktora tezinden üretilmiştir. (Yusuf Ceylan, *Eğitimde Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.)

** Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Araştırma Görevlisi.

öğrenme ve öğretme yöntemlerinin ne olduğu sorusunun cevabı sürekli olarak aranmaktadır. Din eğitimi ve öğretiminde de çağımızın çokkültürlü, seküler ve çoğulcu toplumlarıyla uyumlu din öğretimi anlayışı ve modelleri konusunda arayışlar gözlenmektedir. Söz konusu girişimler son yıllarda din eğitimi ve öğretiminde yeni modellerin ve programların geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerini hızlandırmıştır.

Din eğitimi ve öğretiminde, hem Batı'da hem de ülkemizde yeni geliştirilen model ve programlarda, farklı felsefi ve psikolojik arka plana sahip eğitim kuramları temel alınmaktadır. Temel alınan kuramların gerçeklik ve bilgi konusundaki varsayımları ile öğrenme konusundaki ilkelerinin ve kabullerinin din öğretimine yansımalarının ne olduğu sorgulanmak suretiyle teorik olarak felsefi ve teolojik açıdan temellendirmenin imkânı aranmaktadır.¹ Aynı zamanda pratik yönüyle yeni kuramları esas alan din öğretimi modelleri geliştirilmekte ve bunların nasıl uygulanacağı gösterilmeye çalışılmaktadır.²

Son yıllarda din eğitimi ve öğretiminde yeni model ve program geliştirme süreçlerinde temel alınan kuramlardan biri de yapılandırmacılıktır. Ülkemizde

¹ Yapılandırmacılığın din eğitim ve öğretiminde imkânı ve sınırlılıkları konusunda geniş bilgi için bkz. Muhiddin Okumuşlar, *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi*, Yediveren Kitap, Konya 2008; Yıldız Kızılabdullah, *Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2008; Halit Ev, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme: İmkân ve Sınırlılıklar", *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 32, 2010, ss. 111-137; Halit Ev, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2012; Recep Kaymakcan, "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 1, 2007, ss. 177-210.

² Yapılandırmacı din öğretimi modelleri arasında bizim ele alacağımız Grimmitt'in modeli dışında dünya görüşleri modeli, Deep model sayılmaktadır. Deep model, Dan White tarafından *Pedagogy- The Missing Link In Religious Education: Implications of Brain- Based Learning Theory For The Development of a Pedagogical Framework For Religious Education* adıyla hazırlanmış doktora çalışmasıdır. Çalışmada her ne kadar bilişselcilğe dayalı yapılandırmacı izler taşıyan görüşler yer almakta ve beyin temelli bir öğrenme yaklaşımın ağırlıklı olduğu görülmektedir. Geniş bilgi için bakınız: Dan White, *Pedagogy- The Missing Link In Religious Education: Implications of Brain- Based Learning Theory For The Development of a Pedagogical Framework For Religious Education*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Australian Catholic University, 2004. Okumuşlar, a.g.e. ss. 124-126. Dünya dinleri modeli de son yıllarda adı daha çok postmodern din eğitimi yaklaşımı ile adı anılan Clive Erricker ve arkadaşları tarafından bir projenin ürünü olarak geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Geniş bilgi için bkz. Clive Erricker ve Jane Erricker, *Reconstructing Religions, Spiritual and Moral Education*, Routledge Falmer, London, 2000; Clive Erricker, "From Silence To Narration: A Report on the Research Methods of the Children and Worldviews Project", *British Journal of Religious Education*, Vol. 23, No. 3, 2006, pp. 156-164; Clive Erricker ve Jane Erricker, "Where Angels Fear To Tread: Discovering Children's Spirituality", *Education, Spirituality and the Whole Child*, Ed. Ron Best, Cassell, London, 1996, pp. 184-195.

din eğitim ve öğretiminde yapılandırıcılık teorik yönüyle araştırılıp bilimsel tartışmalara konu olurken pratik yönüyle yeterli ve ayrıntılı şekilde işlenmemekte ve geliştirilen yapılandırıcı din öğretimi modelleri bütüncül bir şekilde ele alınmaktan ziyade parçacı bir yaklaşımla veya model geliştiren din eğitimcilerinin görüşleri ile sınırlı bir biçimde değerlendirilmektedir. Bu durumun yapılandırıcı bir din öğretimi anlayışının oluşmasında ve etkili şekilde uygulanmasında bir takım sorunların ortaya çıkmasına sebep olacağı söylenebilir.

Yapılandırıcılık esas alınarak geliştirilen modellerden biri de Micheal Grimmitt'e aittir. Grimmitt'in modeli, yapılandırıcı görüşlerin ve ilkelerin aktarılması suretiyle din öğretiminin hedeflerinin ve öğrenme-öğretme sürecinin yeni bir eğitimsel çerçeve sunması bakımından ilk ve önemli bir örnektir. Bu bağlamda onun modelinin ve modelini oluştururken benimsediği yapılandırıcılık anlayışının bütüncül bir şekilde ortaya konması, yapılandırıcılığın din öğretimine yansımalarının görülmesi ve konuyla ilgili tartışmalara katkı yapması bakımından faydalı olacaktır.

Grimmitt'in Yapılandırıcılığı Ele Alış Biçimi ve Bu Konudaki Görüşleri

Yapılandırıcılığın din öğretiminde uygulanması konusunda son yıllarda adı en çok öne çıkan din eğitimcilerinden biri Micheal Grimmitt'tir. Çağdaş İngiliz din eğitimcisi Grimmitt, yapılandırıcı bir din öğretimi modeli geliştirmiş ve yapılandırıcı din öğretimi ile ilgili ilkeler ve stratejiler önermiştir. Grimmitt, geliştirdiği din öğretimi modeli yanında hâlâ yapılandırıcılıkla ilgili araştırmalar sürdürmekte ve din öğretiminde farklı yapılandırıcı yaklaşımlara göre model geliştirme çalışmalarına devam etmektedir. O, sosyal yapılandırıcılığı temel alan bir din öğretimi modeli üzerinde çalışmalarını sürdürmektedir.³

Grimmitt, yapılandırıcı din öğretimi modelini ele aldığı "Din Eğitiminde Pedagojiler" adlı eserinin ikinci bölümünde *dünya görüşleri modeli* ile kendi modelini yapılandırıcılık içerisinde bir arada sunmuş; doğrudan yapılandırıcılığı ele aldığı diğer bölümde ise sadece kendi modelini değerlendirmiştir. Görebildiğimiz kadarıyla o, yapılandırıcılıkla ilgili gerçeklik ve bilgi konusundaki tartışmalara yer vermeden yapılandırıcılığı din öğretiminde eğitimsel açıdan ele almış ve değerlendirmeye tabi tutmuştur.

Din öğretimi bağlamında yapılandırıcılıkla ilgili ilk görüş ileri süren din eğitimcilerinin başında gelen Grimmitt, yapılandırıcı bir din öğretimi

³ Micheal Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education: Case Studies In The Research And Development Of Good Pedagogic Practice In RE*, McCrimmon Publishing, Essex, 2000, p. 25.

modelinin çerçevesini de ilk defa Din Eğitiminde Pedagojiler adlı kitabında çizmiştir. Grimmitt'in, geliştirdiği modeli ana hatlarıyla tanıtmadan önce onun yapılandırmacılıkla ilgili görüşlerini ele almak yararlı olacaktır. Çünkü ülkemizde onun yapılandırmacılıkla ilgili görüşlerinin sunumunda özellikle de kuramsal boyutta, olumsuz bir bakış açısına sahip olduğu izlenimi edinilmektedir. Hâlbuki onun, en azından eğitimsel açıdan, yapılandırmacılığın din öğretiminde kullanımının faydalı olacağına yönelik bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Onun yapılandırmacılıkla ilgili temel görüşü, Gruyter'in ifadesiyle "*bilgiyi nesnel gerçekliğin yansımalarından ziyade insan inşası olarak kabul eden yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının din öğretiminde kullanılabileceğine*" dayanır.⁴

Grimmitt, farklı yapılandırmacılık yaklaşımlarını eserinde değerlendirerek yapılandırmacı bir din öğretimi modeli geliştirmiştir. O, modelinde diğer yaklaşımlara göre üstün yanları bulunan sosyal yapılandırmacılığı öne çıkarmıştır. Onun hem Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığını hem de kültürel ve eleştirel yönü baskın, *özgürleştirici*⁵ (sosyo-kültürel) yapılandırmacılığı modelinin teorik zemininde kullanması bunun göstergesi sayılabilir. Nitekim Flornes de bu bağlamda Grimmitt'in özellikle de sosyal yapılandırmacılıktan elde edilen ilke ve yöntemlerle yapılandırmacı öğrenme-öğretme modellerinin din öğretiminde kullanılabileceğine yönelik görüşlerine işaret etmektedir.⁶

Grimmitt yapılandırmacılığın din öğretiminde kullanımına ilişkin doğrudan bilgi ve gerçekliğe dair teorik tartışmalara girmediği gibi, bu konuda kendi görüşlerini de ifade etmemektedir. Bir başka deyişle o, teorik açıdan sadece yapılandırmacılığın benimsediği bilgi anlayışının çoklu yorumlar ve anlamlar içermesi sebebiyle bazı problemlere yol açacağına değinmekte, bunun dışında hangi yaklaşımın din öğretiminde kullanımını uygun görmediğini açıkça

⁴ Wanda Alberts, *Integrative Religious Education in Europe*, Walter de Gruyter Publishing, Berlin, 2007, p. 173.

⁵ Sosyal yapılandırmacılıkla ilgili bölümde de ifade edildiği üzere özgürleştirici yapılandırmacılık gerçekliğin ve bilginin inşâ süreçlerini daha geniş bir perspektiften almakta ve daha çok sosyolojik niteliği ön plana çıkarmaktadır. Bununla birlikte eleştirel boyutunda eleştirel teorinin izlerinin de olduğunu söylemek mümkündür. Krş. Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 215; Hruby, George G. "Sociological, Postmodern, and New Realism Perspectives in Social Constructionism: Implications for Literacy Research", *Reading Research Quarterly*, Vol. 36, No. 1, 2001, pp. 48-62. Ayrıca yapılandırmacılık içerisinde yer alan sosyolojik mahiyetteki sosyo-kültürel ve eleştirel bakış açısıyla ilgili geniş bilgi için bkz. Behsat Savaş, "Yapılandırmacı Öğrenme", *Eğitim Psikolojisi*, Ed. Alim Kaya, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2007, ss. 539-540; Michael R. Matthews, "Constructivism and Science Education: Some Epistemological Problems", *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 2, No. 1, 1993, ss. 359-370.

⁶ Kari Flornes, "Çoğulcu Toplamların Okullarında Zorunlu Din Öğretimi", çev. Şehbal M. Gökdağ, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları, Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, (28-30 Mart 2001 İstanbul), MEB, Ankara, 2003, s.147.

ve ayrıntılı şekilde ortaya koymamaktadır.⁷ Ona göre, eğitimsel açıdan radikal yapılandırmacı ve özgürleştirici yapılandırmacı yaklaşımların din öğretiminde uygulanması zor görünmektedir. Çünkü, bu yapılandırmacılık yaklaşımlarının din öğretiminde kullanılması, mevcut din öğretiminin teorisinde ve uygulamasında esaslı değişiklikleri gerekli kılmakta ve bu nedenle söz konusu yapılandırmacı yaklaşımların din öğretimine aktarılmasının üzerinde yeniden düşünülerek yapılması gerektiğini savunmaktadır.⁸

Yapılandırmacılığı bir teori, daha doğrusu meta-teori şeklinde tanımlayan Grimmitt, bunu birden fazla değişik felsefi bakış açısını yansıtan öğrenme ve bilgi hakkında bir teori kabul etmektedir. Yapılandırmacığın köklerini ise bilgiyi, bireylerin ve toplulukların kendi tecrübelerini düzenleme şeklinin sonucu, yani bireysel ve toplumsal bir inşa diye tanımlayan anlayışta bulmaktadır.⁹ Daha önce belirtildiği üzere, Grimmitt'e göre de böyle bir bilgi anlayışının arkasında bilginin nesnel gerçekliği yansıtmadığı ve insan tarafından oluşturulduğu fikri yer almaktadır.

Grimmitt geliştirdiği modeli dört yapılandırmacılık yaklaşımı üzerinde temellendirmiştir. Bunlar bilişsel, sosyal, radikal ve özgürleştirici yapılandırmacılık yaklaşımlarıdır. O adı geçen yaklaşımları eserinde, ana hatlarıyla tanıttıktan sonra varsayımlarının din öğretimine nasıl yansıtılacağı ve bunlardan ne gibi ilkeler çıkarılabileceği üzerinde durmaktadır. Kendisi yaklaşımlardan çıkardığı ilkelere göre din öğretiminde üç aşamalı bir strateji oluşturmuş ve buna göre bir uygulama örneği hazırlamıştır.

Grimmitt, ele aldığı bilişsel yapılandırmacılığı Piagetçi yapılandırmacılık olarak tanımlamaktadır.¹⁰ Piaget'nin yapılandırmacılığa etki eden görüşlerini, bilişsel yapı ile şemalar ve bilişsel gelişim dönemleri şeklinde gruplandırarak ele almaktadır. Genelde yapılandırmacılığı savunan eğitimciler gibi Grimmitt de bilişsel yapılandırmacılığın nesnel bir gerçekliği reddetmediğini, fakat onun bilinmesinin yalnızca tecrübe aracılığıyla gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bilişsel yapılandırmacılıkta bireyin bilgilerinin önceki bilgi ve tecrübelerine bağlı şekilde meydana geldiğini; bilginin çevreden pasif bir şekilde ele alınmadığı fakat birey

7 Grimmitt, *a.g.e.*, p. 208.

8 Grimmitt, *a.g.e.*, p. 215.

9 Grimmitt, *a.g.e.*, p. 208.

10 Grimmitt yapılandırmacı modelinden önceki bir çalışmasında Piaget'yi kullanmıştır. Daha çok program geliştirme yönü öne çıkan ve bir din eğitimi projesi olarak geliştirilen yaklaşımında da Piaget'ye yer vermiş ve onun görüşlerinin din eğitimine yansımalarını göz önünde bulundurmıştır. Detaylı bilgi için bkz. Grimmitt, *What Can I Do Religious Education*, pp. 35-39.

tarafından aktif bir şekilde inşâ edildiği görüşünün benimsendiğini söylemektedir.¹¹

Vygotsky'nin sosyal yapılandırıcılığı, Grimmitt'in modelinde kullandığı diğer bir yaklaşımdır. O, Vygotsky temelli sosyal yapılandırıcılığın üstün yönünün bilişsel yapılandırıcılığın aksine, birey ve toplum arasında diyalektik bir bağ kurarak bilginin inşâsında sosyal süreçlere önem vermesi olduğunu ifade etmektedir.¹² Grimmitt, sosyal yapılandırıcılığın bu yönünün, çocuk ile yetişkin arasındaki iletişimin ve etkileşimin daha fazla önemsenmesi gerektiğine yönelik bir anlayışı da yansıttığına ve Vygotsky'nin öğretmen öğrenen münasebeti açısından öğretmenin rolünü öne çıkardığını söylemektedir.¹³

Bilginin sosyal ve kültürel inşâsı varsayımına bağlı olarak sosyal yapılandırıcılığın, bireylerin öğrenmesinde küçük grupların etkisini vurguladığını belirten Grimmitt, bu yaklaşımın, sosyal olarak oluşturulmuş bilginin bireyler tarafından içselleştirildiği kabulünü din öğretimi açısından değerli bulmaktadır. Ona göre, bu kabul, din derslerinde öğretmenlerin, öğrenenlerin üzerinde çalıştıkları dinî içeriğin sunumunda daima bilişsel yapılarla ilişki kurmalarını, bilişsel yapılarını anlamaya çalışarak ve onlara dayanarak çocukların dini öğrenmelerini yapılandırma yollarını aramalarını gerekli kılmaktadır.¹⁴

Sosyal yapılandırıcılığın gelişim ve öğrenmeyle ilgili diğer ilkelerine genel olarak değinen Grimmitt, özellikle de Vygotsky'nin "*potansiyel gelişim alanı*" kavramına önem atfetmektedir. O, sosyal yapılandırıcılığın yetişkinin ve sosyal ortamın çocukların üst düzey düşünme süreçlerinin kaynağı olarak görüldüğü bu ilkesinin, öğrenme-öğretme sürecine yansımalarının dikkate alınmasını gerekli görmektedir.¹⁵ Grimmitt'in modelinde dinî içerikle öğrenenlerin sosyal durumu arasındaki ilişkiyi dikkate alan sosyal yapılandırıcılığın söz konusu kabullerinin daha fazla kabul gördüğünü ve din öğretiminde ilke ve stratejiler belirlerken özellikle etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda onun dinî içerikle öğrenenlerin sosyal durumu arasındaki ilişkiyi dikkate alan her türlü çıkarımlarının ya da ilkelerinin sosyal yapılandırıcılığa dayandığı söylenebilir.

Grimmitt'in kendi modeline çerçeve oluşturmak üzere kullandığı diğer yaklaşım da özgürleştirici yapılandırıcılıktır. Kendisinin de ifade ettiği üzere, sosyo-kültürel yapılandırıcılık olarak da isimlendirilen yapılandırıcılık

¹¹ Grimmitt, *a.g.e.*, p. 208.

¹² Grimmitt, *a.g.e.*, pp. 208-209.

¹³ Grimmitt, *a.g.e.*, p. 209.

¹⁴ Grimmitt, *a.g.e.*, p. 209.

¹⁵ Grimmitt, *a.g.e.*, p. 209.

yaklaşımı, gerçekliğin ve bilginin inşasında etkili olan sosyal ve kültürel bağlamı dikkate almakta ve gerçekliğin inşâ sürecine eleştirel bir yaklaşım sergilemektedir. Ona göre, gerçekliğin inşâsıyla sosyal yapılar arasındaki etkileşime dikkat çekilen bu yaklaşımda, mevcut bilginin ve gerçeklik söylemlerinin toplumdaki iktidar yapısı ve seçkinlerle ilişkili bir şekilde yapılandırıldığı; sınıf, cinsiyet ve ırk gibi faktörlerin bu süreçte etkili olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bilgi ve gerçeklik konusunda eleştirel bir tutum benimsenmediği takdirde, bu faktörlerin etkisinin göz ardı edilmesi tehlikesi ile karşı karşıya kalınır. Buradan hareket eden eğitimciler, çocukların gerçekliğin ve bilginin inşâ edildiği sosyo-kültürel faktörlere karşı eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı kazanmalarını hedef olarak belirlerler.¹⁶

Grimmitt'in kullandığı diğer yaklaşım da temsilciliğini Glasersfeld'in yaptığı radikal yapılandırmacıdır. Grimmitt, söz konusu yaklaşımının radikal görüşlerden dolayı yapılandırmacılıkla ilgili tartışmaların merkezinde yer aldığını belirtmektedir. O, Glasersfeld'in bilginin gerçekliğin yansıması değil, deneyimlerimizin organizasyonu olduğu şeklindeki görüşünün, geleneksel bilgi anlayışına muhalif, postmodern ve pragmatik kuramlarla benzeşen bir anlayışı yansıttığını ve anlam konusunda dilin merkezde bulunduğu, öznelci fikirlerin de savunuculuğunu yaptığı söylemektedir.¹⁷

Grimmitt'in modeline temel aldığı yapılandırmacılık yaklaşımlarıyla ilgili görüşleri değerlendirildiğinde, bilişsel ve sosyal yapılandırmacılığa dair olumsuz kanaate veya görüşe sahip olmadığı, hatta sosyal yapılandırmacılık yaklaşımını önemli ölçüde öne çıkardığı görülmektedir. Ancak onun, özgürleştirici ve radikal yapılandırmacılığın din öğretiminde kullanımına ise belli açılardan mesafeli olduğu söylenebilir. Din öğretimin teorisinde ve uygulamasında radikal değişiklikler getirebileceği için bu iki yaklaşıma mesafeli durmaktadır. Bununla birlikte, din öğretimi için ilkeler geliştirmede yer yer özgürleştirici yapılandırmacılıktan yararlandığı görülmektedir. Onun modelinde özgürleştirici yapılandırmacılığın eleştirel bakış açısını temsil ettiği söylenebilir.

Grimmitt'in Yapılandırmacı Din Öğretimi Modeli

Grimmitt, yapılandırmacılık yaklaşımlarından hareketle din öğretiminde kuramın etkili bir şekilde uygulanmasına kılavuzluk edecek ilkeler oluşturmuştur. Bu ilkeler aynı zamanda dinî bilgilerin öğrenciler tarafından aktif şekilde yapılandırılmasına ve dinî içerikle öğrencilerin görüşlerinin nasıl bir arada ve etkili şekilde işe koşulacağına rehberlik eder.

¹⁶ Grimmitt, *a.g.e.*, p. 210; Alberts, *a.g.e.*, p. 174.

¹⁷ Grimmitt, *a.g.e.*, p. 210.

Grimmitt'in yapılandırmacı din öğretimi modeli için geliştirdiği ilkeler şunlardır:

- Tecrübe ile düşüncenin etkileşimini destekleyen araştırma ve düşünme (reflection) ile işe başlanmalıdır.

- Dinî içerikle öğrenenlerin inançları, soruları, ilgileri, ihtiyaçları ve kendi tecrübeleri arasında bağlantılar kurulmalıdır.

- Öğrenenlerin kendi anlamlarını oluşturmalarına ve kendi kararlarını vermelerine fırsat verilmeli ve bu sonuçlara nasıl ulaştıklarını açıklamaları istenmelidir.

- Öğrenenlerin görüşlerini paylaşmaları ve karşılaştırmaları için birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşimlerine imkân tanınmalıdır.

- Öğrenenler grupla ve işbirliği içinde problem çözme etkinliklerine yönlendirilmelidir.

- Öğrenenlerin kendi değer yargıları, inançları ve bilgileri üzerine eleştirel şekilde düşünmeleri ve bunları alternatif kültürel bakış açılarıyla karşılaştırmaları desteklenmelidir.

- Öğrenenlerin çeşitli dinî, sosyal, kültürel grupların değerleri ve yönelimlerini yansıtan dilin ve sözcüklerin taşıdığı anlamı tanımaları teşvik edilmeli; söz konusu anlamların yeni anlamlar oluşturmak için yeniden yorumlanabileceği konusunda farkındalık oluşturulmalıdır.¹⁸

Grimmitt'in çocukların dinî öğrenmelerine katkı sağlayacağını düşündüğü ilkeler incelendiğinde, öncelikle bilişsel yapı ve dini içerikle başlangıç düzeyinde ilişkinin kurulmasına ve bu bağlantıyı sağlayacak öznel tecrübelere önem verildiği görülmektedir. Yine öğrenenlerin bireysel görüşlere ulaşmalarının teşvik edilmesi, üst düzey düşünme süreçlerinin vurgulanması ve öğrenme sürecinde öğrenenlerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle arasındaki etkileşimin öne çıkarılması modele yansıyan yapılandırmacı ilkelerdir. Bireysel ve sosyo-kültürel bağlamda eleştirel bir yaklaşımın benimsenmesi de ilkelerde öne çıkan diğer bir özellik olarak dikkat çekmektedir.

Grimmitt'in din öğretimi için geliştirdiği ilkeleri değerlendiren Alberts, bireysel anlamlara ulaşılmasına yönelik vurguyu ve dil üzerindeki eleştirel bakış açısını din öğretimi bakımından anlamlı bulmaktadır. Ona göre, Grimmitt'in modelinde yer alan dinî içerikle tecrübe arasında bağlantı kurulmasına yönelik ilkeler, öğrenenlerin kendi bireysel anlamlarını oluşturmaları ve kendi kararlarını verebilmeleri açısından önemlidir. Alberts, öğrencilerin bireysel görüş

¹⁸ Grimmitt, *a.g.e.*, pp. 215-216.

geliştirebilmeleri ve soyo-kültürel koşulların farkına varabilmeleri için dilin rolüne yönelik eleştirel yaklaşımı, Grimmitt'in ilkelerinin ayırt edici nitelikleri arasında görmektedir.¹⁹

Temele aldığı yapılandırmacı yaklaşımlar ve bunlara dayalı ürettiği ilkeler çerçevesinde Grimmitt, din öğretiminde yapılandırmacılığın kullanımına yönelik üç aşamalı bir strateji geliştirmiş ve Hint dininin uluhiyet anlayışıyla ilgili örnek aldığı bir konu bağlamında uygulamasını göstermiştir. Grimmitt kendi geliştirdiği üç aşamayı sırasıyla “Hazırlayıcı Eğitimsel Yapılandırmacılık”, “Doğrudan Eğitimsel Yapılandırmacılık” ve “Destekleyici Eğitimsel Yapılandırmacılık” olarak adlandırmakta ve her birinin özelliklerini şöyle ortaya koymaktadır.

1. Hazırlayıcı Eğitimsel Yapılandırmacılık (Preparatory Pedagogical Constructivism)

Grimmitt'in stratejisinde ilk safhayı adından da anlaşılacağı üzere hazırlık aşaması oluşturur. Stratejinin bu aşamasında kavramsal ve dilsel hazırlık öne çıkar. Öğrenenlerin yeni karşılaştıkları dinî konuyla ilgili kavramsal bir şema oluşturmalarını sağlamak amacıyla kendi tecrübeleri üzerinde düşünmelerinin ve sorgulamalarının teşvik edildiği bir süreç izlenir. Öğretmen grup çalışmaları dâhil çeşitli etkinliklerle ve sorularla öğrenenlerin düşünme ve sorgulamalarına katkı yapar bir konuma sahiptir.²⁰

Öğrenenlerin kendi tecrübeleri ve görüşleri üzerinde düşünmeleri sağlanarak bilişsel yapılarının ve şemalarının ortaya çıkarılmasıyla yeni öğrenilecek dinî konu hakkında bir zemin sağlandıktan sonra ikinci aşamaya geçilir.

2. Doğrudan Eğitimsel Yapılandırmacılık (Direct Pedagogical Constructivism)

Stratejinin bu aşamasında öğrenciler, herhangi bir öğretim ve açıklama yapılmaksızın doğrudan dinî içerikle karşılaştırılır. Bu aşamada dinî içerik, gerek grubun temsil ettiği gerekse bireysel olarak oluşturulan tecrübelerden yararlanılarak, hipotezler oluşturma, gözlem yapma gibi etkinliklerle kendi anlamlarını ve anlayışlarını yapılandırabilmeleri için doğrudan sunulur. Yine bu sürece de öğretmen ve öğrenciler sorular sormak ve çeşitli etkinlikler yapmak suretiyle katkıda bulunmaya devam ederler.²¹

Öğrenenlerin önceki bilgi ve tecrübelerine dayanarak kendi anlamlarını inşa etmeye başladığı ikinci aşamadan stratejinin son aşamasına geçilir.

¹⁹ Alberts, *a.g.e.*, p. 175.

²⁰ Grimmitt, *a.g.e.*, p. 216.

²¹ Grimmitt, *a.g.e.*, p. 216.

3. Tamamlayıcı Eğitimsel Yapılandırıcılık (*Supplementary Pedagogical Constructivism*)

Üçüncü aşamada öğrenenlere daha karmaşık yapılar ve alternatif bakış açıları oluşturmalarına imkân sağlayacak, dinî içerikle ilgili ilave bilgi sunulur. Bu süreçte öğrencileri verilen yeni bilgi karşısında cevaplarında yapılandırıcı olmaya teşvik etmek önemlidir. Yani öğrenciler öğretmenlerin sundukları nesnel bilgilerle karşılaştıklarında kendi yorumlarını terk etmeleri beklenmemeli, bilakis kendi anlayışlarında yer bulsun veya bulmasın yeni bilgileri yorumlamaya ve eleştirel düşünmeye devam etmelidirler. Bu süreçte öğretmen bilgi sağlarken ve öğrencilerin kendi anlam yapılarına bunu nasıl ve ne şekilde yerleştirebileceklerine ilişkin girişimlerde bulunurken onları desteklemede önemli rol oynamaya devam etmektedir.²²

Grimmitt, kendi modelinde geliştirdiği stratejilerinin temel aşamalarını ve özelliklerini ortaya koyduktan sonra, bu aşamalara göre bir din dersi konusunun nasıl işleneceğini ele almaktadır. Ayrıca o, ders işleniş sürecinde sürekli göz önünde bulundurulması gerektiğini düşündüğü bazı öneriler sunmuştur. Önceden sunduğu yapılandırıcı ilkelere benzer şekilde, bunlar da dinî bilginin etkili şekilde yapılandırılmasında, yani stratejinin bütün aşamalarında işlevsel olmalıdır. Bu öneriler de şöyle özetlenebilir:

- Dinî içerikle, belirli bir sosyo-kültürel bağlamda yaşayan çocukların içinde buldukları durum dinamik, eleştirel ve yaratıcı bir biçimde irtibatlandırılmalıdır.

- Öğretmen tarafından sunulan dinî içeriğe dair her bilgi, daima öğrencilerin kullandıkları, uyguladıkları ve değerlendirdikleri yapılarla ilişki içerisinde olmalıdır.

- Öğrenme süreci, öğrenenlerin belli bir durumdaki (situated) deneyimlerinin öznel yorumlarının desteklenmesini ve bağlamsallaştırılmış alternatif yorumlara ulaşmayı içermelidir. Ayrıca her bir yorumun hizmet ettiği değerlendirmeci yargılara ulaşmayı hedeflemelidir.²³

Grimmitt, kendi modeli çerçevesinde yapılandırıcılığın din öğretiminde nasıl uygulanabileceğini göstermek amacıyla Hinduizm'deki Tanrı Şiva konusunu seçmiş ve örnek işlenişini, strateji basamaklarına göre göstermeye çalışmıştır. O, konunun uygulamasını göstermeden önce, öğrenenler açısından Şiva ile ilgili öğrenmelerde gerekli olacak bilgi alt yapısını belirlemiştir. Bu bilgi arka planında Şiva'nın Hint inanç ve uygulamalarındaki yeri ve bununla alakalı kavramsallaştırmalar önemli yer tutmaktadır.

²² Grimmitt, *a.g.e.*, p. 217.

²³ Grimmitt, *a.g.e.*, p. 48.

Grimmitt'in öğrenme sürecinde temel oluşturarak işe yarayacağını düşündüğü ve bu yolla öğrenenlerin etkili bir şekilde konuyu anlamalarına ve düşüncelerine yardımcı olması için gerekli gördüğü ön bilgiler genel hatlarıyla Şiva'nın Hinduizm'deki yeri, diğer tanrılar arasındaki konumu, kutsal kitaplardaki anlatımı gibi bilgilerden oluşur. Dans eden Şiva sembolü, bu sembolün üzerindeki anlamlar, kozmik dansı ve onun dünyanın yaratılışı ve yok edilişi ile ilgili anlamı ise kullanılan diğer bilgilerdir.

Hint inanç sistemi, ritüelleri ve temel kavramlarıyla ilişkisi bakımından Şiva ile ilgili verdiği diğer bilgiler arasında, Hindü uluhiyet anlayışıyla ilişkili kavramlar, onların modern dönemlerdeki anlaşılma ve yorumlanma şekilleri yer almaktadır. Ayrıca Şiva ile ilişkilendirilen diğer ayinlerin ve sembollerin Hint düşüncesindeki anlamına, Hint inanç sisteminin temel kavramlarından maya, karma, samsara ve mokşa'ya yer verilmektedir.

Onun Şiva'nın temsilinin anlaşılmasında yardımcı olacağını düşündüğü diğer bilgiler arasında, temsilde geçen kavramların ve sembollerin dilsel analizine dayanan "Nata" ve "Raja" kelimelerinin kökeni ve Hindular için ifade ettiği anlamlar vardır. Aynı zamanda Grimmitt, çocukların Şiva sembolizminde kendi anlamlarına ulaşabilmelerini sağlamak amacıyla Şivanın dansında yer alan beş kozmik davranışı betimleyen kavramlar ve bunların anlamları hakkında bilgilerin yer alması gerektiğini kabul eder. Bunlar, yaratma, koruma, bozulmuş veya yokoluş, maya (illüzyonun hali), mokşa (ruhun özgürlüğe ulaşması)'dır. Ayrıca Şiva temsilinde yer alan Şiva'nın uzuvlarının ve hareketlerinin anlamı, yaratma ve yok etme ile ilişkisi ve bireyin yeniden dirilmesiyle ilgili açıklayıcı bilgilere yer verilmektedir.²⁴

Şiva konusunun öğrenilmesinde gerekli olan söz konusu kavramsal alt yapısının yanında Grimmitt, öğrenenlerin dinî içeriği daha iyi kavramalarına katkı sağlayacak bazı materyallerin kullanımını önermektedir. Şiva'nın heykelinin öğrenenlere gösterilmek üzere öğrenme ortamında hazır bulundurulmasını, öğrenenlere Şiva'nın resmini çizecek malzemeler temin edilmesini, Şiva'nın resimlerinden oluşan ve öğrenenlerin altına onun hakkındaki görüşlerini yazabilecekleri boşluklar ihtiva eden öğrenme yapıtlarının hazırlanmasını ve kullanılmasını önermektedir.²⁵

Grimmitt Şiva konusunda gerekli olduğunu düşündüğü bilgiler ve materyallere dair açıklamalarından sonra, konunun kendi stratejisinin aşamalarına göre nasıl uygulanacağını göstermeye çalışmıştır. Onun Şiva konusunu kendi aşamalarına göre işleyişi şu şekildedir:

²⁴ Grimmitt, *a.g.e.*, pp. 211–214.

²⁵ Grimmitt, *a.g.e.*, p. 215.

1. Hazırlayıcı Eğitimsel Yapılandırıcılık (Preparatory Pedagogical Constructivism)

Bu aşamada sorular sorulmak suretiyle öğrenenlerin konuya zihinsel açıdan hazırlanması amaçlanır. Çocukların yaşantılarından hareketle doğum ve ölümle alakalı bazı sorular sorulur. Sorular daha çok hayatın anlamı, reenkarnasyon fikri, doğum ve ölüm gibi konulara odaklanır. Örneğin:

- Doğumla ölüm arasında nasıl bir ilişki kurulabilir? Bu ikisi arasında bir bağlantı görüyor musunuz?

- Eğer sürekli birileri ölüyorsa ve siz de durmadan ölüme doğru yol alıyorsanız yaşamanın anlamı/amacı nedir?

- Ölmeden önce yapmak istediklerinizi gerçekleştirememeye ihtimaline bir çözümünüz var mıdır?

- Reenkarnasyon veya birden fazla hayat yaşama fikri size cazip geliyor mu? Sizce bu ölmeden gerçekleştiremediklerimize bir çözüm olabilir mi?²⁶

Grimmitt, bu sorular çerçevesinde öğrencilerle etkileşimin devam ettirilmesini, çocukların hayat tecrübelerinden hareketle bu soruları açıcı nitelikte başka sorular sorulmasını önermektedir. Ayrıca, öğrencilerin cevaplarının tek yönlü olmasının önüne geçmek ve farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamak amacıyla öğrencilere başka görüşlerinin ya da çözüm önerilerinin olup olmadığı sorularak araya girilmeli, yönlendirmeler yapılmalıdır.²⁷

2. Doğrudan Eğitimsel Yapılandırıcılık (Direct Pedagogical Constructivism)

Öğrenenlere Şiva heykelini resmeden bir fotoğraf gösterilerek bunun mahiyetinin ne olduğu konusunda düşünceleri sorulur. Karşılıklı sorularla ve öğrenen öğretmen arasındaki etkileşim sürdürülerek gördükleri heykelin dinî nitelikte olup olmadığı, neden yapıldığı, onun neden birden fazla kolu olduğu, ellerinde ne tuttuğu gibi sorular yöneltilir. Sorular esnasında öğretmen öğrenenlere onun Hint dinlerindeki tanrılardan biri olduğu ve adının Şiva olduğu gibi kısa açıklamalar yapar.

3. Tamamlayıcı Eğitimsel Yapılandırıcılık (Supplementary Pedagogical Constructivism)

Bu aşamada, önceki her bir aşamada geçen tartışmalarla bağlantı kurulur ve konuyla alakalı maya, karma, samsara ve mokşa gibi temel kavramların yapılandırılması için çaba harcanır. Verilen süre içerisinde çocukların söz

²⁶ Grimmitt, *a.g.e.*, p. 218.

²⁷ Grimmitt, *a.g.e.*, pp. 218-219.

konusu kavramlarla ilgili sorularını cevaplamak ve merak ettikleri konuları açıklamak amacıyla temel noktalarda kısa ve anlaşılır izahlar yapılır. Bu şekilde öğretmenle ve öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşimin devam ettirilmesine özen gösterilir.

Bir taraftan öğrenenler ile öğretmenler arasındaki etkileşim sürdürülürken diğer taraftan kısa açıklamalarla dinî kavramların öğrencilerin bilişsel yapılarına veya görüşlerine göre etkili şekilde yapılandırılmasına yardım edilir. Bu sayede öğrencilerin konu hakkında daha kapsamlı ve çok boyutlu bakış açılarına ve bilişsel yapılara ulaşmaları sağlanmış olur. Bu süreçte de, yönlendirici sorular önem arz ettiğinden, öğretmenin sürekli aralara girerek sorularına devam etmesi gerekir. Bu sorular konuyla ilgili temel kavramların Hint dinlerinin müntesipleri tarafından nasıl yorumlandığı, anlaşıldığı ve günümüzdeki Hindular tarafından nasıl yaşandığı hususların yapılandırma sürecine dahil edilmesini sağlar. Böylece çocukların diğer dinlerdeki farklı anlayışları kavramaları ve kendi görüşlerini oluşturmaları sağlanmış olur.²⁸

Sonuç ve Değerlendirme

Grimmitt'in modeli, yapılandırmacılığın varsayımlarının din öğretimine nasıl aktarılacağı konusunda iyi bir örnektir. Albert'in ifadesiyle, onun modeli, yapılandırmacı fikirleri taşımak suretiyle din öğretiminin hedeflerine yapılandırmacı eğitim anlayışı ve ilkeleri içerisinde yeni bir çerçeve kazandırmıştır. Ayrıca bu model öğrenenlere öğrenme sürecinde aktif rol vererek anlamın inşâsında rol almaları konusunda öğrenen merkezli bir din öğretimi yaklaşımının benimsenmesi açısından önem arz eder. Ancak Grimmitt'in modeli, eğitim anlayışı ile uygun bir din anlayışının ne olduğu konusunda herhangi bir açıklama yapmaması nedeniyle eleştiriye açık bir konuma sahiptir.²⁹

Grimmitt'in, yapılandırmacı modelinde eğitimsel kazanımlara öncelik verdiği ve eğitimsel kazanımlara öncelik veren bir din öğretimi anlayışı benimsediği görülmektedir. Bu anlayışına paralel olarak yapılandırmacıliktan öğrenenlerin inançlarını, ilgilerini, ihtiyaçlarını ve tecrübelerinin dikkate alan ilkeler çıkarmakta ve din öğretiminde kullanımını önermektedir. Yine din öğretimi anlayışı temelinde problem çözme, eleştirel düşünme gibi metakognitif becerileri; bireysel anlam ve görüş geliştirme gibi öğrenen merkezli kazanımları din öğretimi içerisinde aktif hale getirmeye çalışmaktadır. Görebildiğimiz kadarıyla yapılandırmacılığın din öğretiminde imkânı bağlamında gerçeklik ve bilgi konularında felsefi ve teolojik tartışmalara girmemektedir. Bunun yerine daha çok farklı yapılandırmacılık yaklaşımları üzerinden değerlendirmelerde

²⁸ Grimmitt, *a.g.e.*, p. 215.

²⁹ Alberts, p. 178.

bulunmaktadır. Teorik zemin oluşturmak maksadıyla kullandığı yapılandırmacılık yaklaşımlarından bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık hakkında herhangi bir olumsuz kanaate sahip değildir. Ancak özgürleştirici ve radikal yapılandırmacılığın din öğretiminde kullanımına mesafeli yaklaştığı söylenebilir. Çünkü her iki yapılandırmacılık yaklaşımı din öğretiminin teorisinde ve uygulamasında radikal değişiklikler getirecektir. Ancak özgürleştirici yapılandırmacılığı eleştirel bakış açısıyla önemsedığı de gözlerden kaçmamaktadır.

Yapılandırmacılık yaklaşımlarından sosyal yapılandırmacılığa eğitimsel anlamda ayrı bir değer verdiği gözlenen Grimmitt'in bu yaklaşımı modelinde öne çıkardığını söylemek mümkündür. Ancak o, öğrenenlerin sosyo-kültürel arka planlarını din öğretiminde kullanımını elverişli hale getiren sosyal yapılandırmacılığa vurgu yapmakla birlikte öğrenme etkinliklerinde yeterli derecede yer vermemektedir. Sosyal yapılandırmacılıktan üretilen işbirliğine dayalı öğrenme, durumlu öğrenme gibi öğrenmenin sosyal yönüne ağırlık veren yöntemler ve öğrenme etkinliklerini kullanmamaktadır. Ayrıca Grimmitt'in modelinde öğrenme-öğretme sürecinde değerlendirmenin nasıl gerçekleştirileceği konusunda bir belirsizlik de söz konusudur.

KAYNAKÇA

- Alberts, Wanda. *Integrative Religious Education in Europe*, Walter de Gruyter Publishing, Berlin, 2007.
- Ceylan, Yusuf. *Eğitimde Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.
- Erricker, Clive ve Jane Erricker. *Reconstructing Religious, Spiritual and Moral Education*, Routledge Falmer, London, 2000.
- Erricker, Clive "From Silence To Narration: A Report on the Research Methods of the Children and Worldviews Project", *British Journal of Religious Education*, Vol. 23, No. 3, 2006, pp. 156-164.
- Erricker Clive ve Jane Erricker, "Where Angels Fear To Tread: Discovering Children's Spirituality", *Education, Spirituality and the Whole Child*, Ed. Ron Best, Cassell, London, 1996, pp. 184-195.
- EV, Halit. *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2012.
- EV, Halit. "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme: İmkân ve Sınırlılıklar", *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 32, 2010, ss. 111-137.
- Grimmitt, Micheal. *Pedagogies of Religious Education: Case Studies In The Research And Development Of Good Pedagogic Practice In RE*, McCrimmon Publishing, Essex, 2000.
- Grimmitt, Micheal. *What Can I Do Religious Education*, McCrimmon Publishing, Essex, 1978.
- Kaymakcan, Recep. "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 1, 2007, ss. 177-210.
- Kızılabdullah, Yıldız. *Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2008.
- Hruby, George G. "Sociological, Postmodern, and New Realism Perspectives in Social Constructionism: Implications for Literacy Research", *Reading Research Quarterly*, Vol. 36, No. 1, 2001, pp. 48-62.

- Flornes, Kari. "Çoğulcu Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları, Uluslar arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar Toplumların Okullarında Zorunlu Din Öğretimi", çev. Şehbal M. Gökdal, (28-30 Mart 2001 İstanbul), MEB, Ankara, 2003, ss. 143-154.
- Matthews, Michael R. "Constructivism and Science Education: Some Epistemological Problems", *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 2, No. 1, 1993, ss. 359-370.
- Okumuşlar, Muhiddin. *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi*, Yediveren Kitap, Konya, 2008.
- Savaş, Behsat. "Yapılandırmacı Öğrenme", *Eğitim Psikolojisi*, Ed. Alim Kaya, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2007, ss. 535-561.
- White, Dan. *Pedagogy- The Missing Link In Religious Education: Implications of Brain-Based Learning Theory For The Development of a Pedagogical Framework For Religious Education*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Australian Catholic University, 2004.