

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

EĞİTİMDE YAPILANDIRMACILIK VE DİN EĞİTİMİ

Yusuf CEYLAN

Danışman
Prof. Dr. Halit EV

İZMİR - 2013

**DOKTORA
TEZ ONAY SAYFASI**

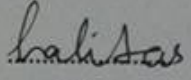
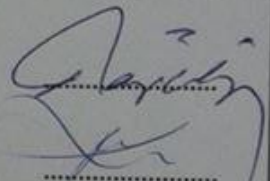
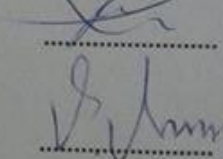
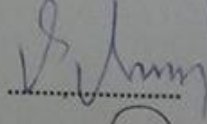
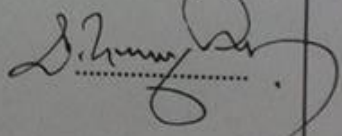
2006800581

Üniversite : Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü
Adı ve Soyadı : Yusuf CEYLAN
Tez Başlığı : Eğitimde Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi

Savunma Tarihi : 17.09.2013

Danışmanı : Prof.Dr.Halit EV

JÜRİ ÜYELERİ

<u>Ünvanı, Adı, Soyadı</u>	<u>Üniversitesi</u>	<u>İmza</u>
Prof.Dr.Halit EV	-CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ	
Yrd.Doç.Dr.Şükrü KEYİFLİ	-DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	
Prof.Dr.Abdullah Bülent ÜNAL	-DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	
Yrd.Doç.Dr.Veli ÖZTÜRK	-DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	
Prof.Dr.Ramazan BUYRUKÇU	-SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ	

Oybirliği (X)

Oy Çokluğu ()

Yusuf CEYLAN tarafından hazırlanmış ve sunulmuş "Eğitimde Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi" başlıklı tezi kabul edilmiştir.

Prof.Dr. Utku UTKULU
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Doktora Tezi olarak sunduğum “**Eğitimde Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi**” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

../../2013

Yusuf CEYLAN

ÖZET
Doktora Tezi
Eğitimde Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi
Yusuf CEYLAN

Dokuz Eylül Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Felsefe ve Din Bilimleri Programı

Günümüzde yaşanan toplumsal değişim ve farklılaşan eğitimsel ihtiyaçlar paralelinde din eğitim ve öğretiminde yeni yaklaşımlar ile programlar geliştirilmeye ve uygulanmaya çalışılmaktadır. Din öğretiminde Batı’da yeni yaklaşımlar, ülkemizde ise din öğretimi programı geliştirme çalışmalarında yeni eğitim kuram ve yöntemleri temel alınmaya başlanmıştır. Bu süreçte din öğretiminde temel alınan kuramların varsayımlarının din eğitim ve öğretiminin teorik temellerine ve uygulama süreçlerine etkilerinin neler olacağı başlıca inceleme alanlarından birini oluşturmaktadır.

Son yıllarda diğer eğitim alanlarında olduğu gibi, din eğitimi ve öğretimini etkileyen ve din eğitimi alanında araştırma konusu haline gelen kuramların başında yapılandırmacılık gelmektedir. Yapılandırmacılığın din eğitiminde gerçeklik ve bilgi bağlamında kuramsal ve pratik olarak kullanılabilirliğinin imkanı ve öğrenme ilkeleri ile yöntemleri açısından uygulanabilirliği konusunda incelemeler artarak devam etmektedir. Yapılandırmacılığı felsefi ve psikolojik zeminde gerçeklik, bilgi ile anlayışı ve temel varsayımları çerçevesinde ele alan çalışmamızda din öğretiminde yapılandırmacılığın bilgi ve gerçeklik konusunda felsefi, teolojik ve eğitimsel açıdan temellendirilmesi amaçlanmış ve ortaya çıkaracağı problemler tartışılmıştır.

Araştırmamızda radikal yapılandırmacılığın din eğitim ve öğretiminde aşırı öznel ve göreceli fikirlerden dolayı felsefi ve teolojik açıdan temellendirilemeyeceği gibi eğitimsel açıdan da aşırı bireyselleştirilmiş

öğretimin uygun olmayacağı sonucuna ulaşılmıştır. İlimli yapılandırımacılığın ise din eğitim ve öğretiminin teorik temelleri açısından temellendirilebileceği ve eğitimsel açıdan da uygulanabilirliği konusunda problem teşkil etmeyeceği neticesine varılmıştır. Bununla birlikte yapılandırımacılığın din öğretiminde eğitimsel yönü baskın bir din öğretimi anlayışının oluşmasına, öğrenci merkezli bir eğitim sürecinin uygulanmasında önemli katkılar sağlayacağı ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Din Öğretimi, Yapılandırımacılık, Gerçeklik, Bilgi, Yapılandırımacı Din Öğretimi Modeli.

ABSTRACT
Doctoral Thesis
Doctor of Philosophy (PhD)
Constructivism in Education and Religious Education
Yusuf CEYLAN

Dokuz Eylül University
Graduate School of Social Sciences
Department of Philosophy and Religion Sciences
Philosophy and Religion Sciences Program

There are many attempts to improve and practice of new educational approaches in religious education recently in parallel of increasing needs in education caused by social changes. In terms of religious education, new approaches of religious teachings in western world, and new theories and methods in attempts to advance religious education programmes in Turkey, have been taken as a key point. In this process, it is one of the main research areas that what are the effects of the assumptions in these religious educational theories, on theoretical and practical aspects of religious education.

In recent years, as in other fields in religious education, one of the main theories that affects religious education and have been considered research subject in religious education is constructivism. There are increasing number of research that focused on the possibility of theoretical and practical usage of constructivism as with the topics of truth and knowledge in religious education, and on the possibility of practicing it in terms of its principles and methods. In our study that centred the philosophical and psychological grounds in terms of understanding the truth and knowledge and basic assumptions of constructivism, it is aimed to prove that constructivism in religious education can provide a ground for philosophical, theological and educational aspects of it, and it has been discussed some problems that may arise with this.

In our study, radical constructivism comes up with negative results in grounding its philosophical and theological aspects because of its extreme

personal and relativist ideas, and additionally it is not suitable for educational aspects because of its extreme personalised teaching methods. On the other hand, moderate constructivism would have been unproblematic in grounding theoretical aspects of religious education and in practicing of educational aspects of it. Additionally, it has been said that constructivism has important contributions on creating an understanding of religious education that provokes educational sides of it, and on practicing a student centred educational process.

Keywords: Religious Education, Religious Teaching, Constructivism, Reality, Knowledge, Constructivist Religious Education Model.

EĞİTİMDE YAPILANDIRMACILIK VE DİN EĞİTİMİ

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	ii
YEMİN METNİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR	xi
 GİRİŞ	 1

BİRİNCİ BÖLÜM

YAPILANDIRMACILIĞIN MAHİYETİ: EĞİTİMDE

YAPILANDIRMACILIK

1.1.YAPILANDIRMACILIĞIN TANIMI	24
1.1.1. Sözlük Anlamı	24
1.1.2. Terim Anlamı	27
1.2. YAPILANDIRMACILIĞIN FELSEFİ TEMELİ	31
1.2.1. Tarihsel ve Kuramsal Arkaplan	31
1.3. YAPILANDIRMACILIK YAKLAŞIMLARI	39
1.3.1. Bilişsel Yapılandırmacılık	41
1.3.2. Sosyal Yapılandırmacılık	45
1.3.3. Radikal Yapılandırmacılık	51
1.4. YAPILANDIRMACILIĞIN TEMEL VARSAYIM VE İLKELERİ	55
1.4.1. Yapılandırmacılığın Gerçeklik Anlayışı ve Varsayımları	55
1.4.2. Yapılandırmacılığın Bilgi Anlayışı ve Varsayımları	58
1.4.3. Yapılandırmacılığın Öğrenme Anlayışı ve Varsayımları	62
1.5.YAPILANDIRMACILIĞIN EĞİTİM SÜREÇLERİNE YANSIMALARI	68
1.5.1.Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Temel Özellikleri	68
1.5.2. Yapılandırmacılıkta Öğretmenin Rolü	73

1.5.3. Yapılandırmacılıkta Öğrenenin Rolü	77
1.5.4. Yapılandırmacı Ölçme ve Değerlendirme	78
1.6.YAPILANDIRMACILIĞA YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER VE KURAMIN SINIRLILIKLARI	79

İKİNCİ BÖLÜM

DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRMACILIĞIN İMKÂNI: FELSEFÎ VE TEOLOJİK TEMELLENDİRME

2.1. DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRMACILIĞIN GERÇEKLİK AÇISINDAN İMKÂNI	85
2.1.1. Yapılandırmacılıktaki Öznelciliği Destekleyen Görüşlerin Kaynakları	87
2.1.1.1. Glaserfeld Yaklaşımında Gerçeklik	88
2.1.1.2. Bilişselcilikte Gerçeklik	89
2.1.1.3. Öznelci Paradigmada Gerçeklik	90
2.1.2. Din Eğitimi ve Öğretiminde Radikal Yapılandırmacılığın Gerçeklik Anlayışının Değerlendirilmesi	92
2.1.3. Din Eğitim ve Öğretiminde İlmîli Yapılandırmacılığın Gerçeklik Anlayışının Değerlendirilmesi	100
2.2. DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRMACILIĞIN BİLGİ ANLAYIŞI AÇISINDAN İMKÂNI	109
2.2.1. Birinci Varsayım: Bütün Bilgiler İnşa Edilir	117
2.2.2. İkinci Varsayım: Bilgi Bireysel Bir İnşadır	121
2.2.3. Üçüncü Varsayım: Bilgi Sosyo-Kültürel Bir İnşadır	125
2.2.4. Dördüncü Varsayım: Bilgi mutlak ve kesin değil, değişken ve geçicidir	129

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YAPILANDIRMACILIĞIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE UYGULANMA İMKÂNI

3.1. YAPILANDIRMACILIĞIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE UYGULANMA İMKÂNI (EĞİTİMSEL PROBLEMLER VE KATKILAR)	136
---	-----

3.2. DİN ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRMACILIĞA YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER	150
3.3. DİN ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRMACILIĞIN SINIRLILIKLARI	155
3.4. YAPILANDIRMACI DİN ÖĞRETİMİ MODELİ: GRİMMİTT ÖRNEĞİ	160
SONUÇ	173
KAYNAKÇA	181

KISALTMALAR

AÜ	Ankara Üniversitesi
BJRE	British Journal of Religious Education
bkz.	Bakınız
çev.	Çeviren
DEM	Değerler Eğitimi Merkezi
DEÜ	Dokuz Eylül Üniversitesi
DİB	Diyanet İşleri Başkanlığı
Ed.	Editör
Haz.	Hazırlayan
HÜ	Hacettepe Üniversitesi
İSAM	Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Araştırmaları Merkezi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
No	Numara
p.	Page
pp.	Page to page
s.	Sayfa No
ss.	Sayfa sayıları
SÜ	Selçuk Üniversitesi
TOJET	The Turkish Online Journal of Educational Technology
vd.	Ve devamı

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, yöntemi, sınırlılıkları ele alınmakta; konu ile ilgili yayın ve araştırmalara yer verilmektedir.

Problem Durumu

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de devlet okullarında, dinle ilgili herhangi bir derse yer verilip verilmeyeceği ve şayet verilecekse bu dersin nasıl öğretim konusu yapılacağı bir problem alanı olmaya devam etmektedir. Ancak son yıllarda din derslerinin devlet eliyle okul programlarında okutulan dersler arasında yer alıp almayacağına, zorunlu mu yoksa seçmeli mi olacağına, yani din öğretiminin statüsüne dair tartışmaların yerini daha çok programda bu derse ne kadar ve nasıl yer verileceği almaya başlamıştır. Bu bakımdan günümüzde okullardaki din dersleri ile ilgili tartışmalarda, din öğretiminin statüsü ve meşruiyetinden çok, din öğretiminin niteliği ilgili konuların gündemi meşgul ettiğini söylemek mümkündür.

Çağımızda yaşanan toplumsal, ekonomik, kültürel değişmelere, bilimsel ve eğitimsel gelişmelere paralel olarak günümüz şartlarına uygun bir din öğretimi anlayışının nasıl oluşturulacağına ya da hangi yaklaşımın benimseneceğine dair tartışmalarda yaşanan artış bunun bir göstergesi sayılabilir. Sözü edilen değişimler ışığında, din öğretiminin karakteri(doğası), amaçları, içeriği, yöntemleri hakkında sorular sorulmakta ve din öğretimi bütün unsurları ile yeniden değerlendirmeye tabi tutulmaktadır.

Okul programında yer alacak din öğretime ilişkin yaşanan güncel problemler ve sorgulanan hususları şöyle özetlemek mümkündür: Okullardaki din öğretiminin doğası ne tür bir formda şekillenecektir? Din öğretimi eğitimsel bir anlayışı mı yoksa teolojik bir bakış açısını mı yansıtacaktır? Teorik ve pratik temellerinde teoloji mi yoksa sosyal bilimler ya da dini araştırmalar mı söz sahibi olacaktır? Din öğretiminin amacı, inanç mı yoksa bireysel din anlayışı geliştirmek mi olacaktır? Bu öğretimin içeriği, sadece bir din veya mezhepten mi yoksa birden fazla dînî gelenekten mi oluşacaktır? Birden fazla dinin öğretim konusu yapıldığı din derslerinde farklı inançlara sahip çocukları ayrı sınıflarda mı yoksa aynı

sınıflarda mı eğitime tabi tutulacaktır? Din öğretiminin amaçlarına bağlı olarak benimseyeceği yöntem ve teknikler neler olacaktır?¹

Okul programlarındaki din öğretiminin nasıl şekilleneceği hususundaki sözü edilen sorgulamaların, bir yönüyle hâlihazırda büyük ölçüde uygulanan geleneksel din öğretimi yaklaşımlarında görülen eksikliklerin, diğer bir yönüyle de çağımıza uygun yeni din öğretimi yaklaşımları ve programları geliştirmeye ilgili arayışların sonucu olduğunu söylemek mümkündür. Bu bakımdan son yıllarda hem din öğretiminin eksikliklerine yöneltile eleştirilerde hem de eksiklikleri gidermeye dönük yaklaşım, yöntem ve program geliştirme çabalarında gözle görülür bir artış yaşanmaktadır.

Son yıllarda Batı’da devlet okullarında uzun süredir etkili olan doktriner din öğretimi² okul programındaki eğitimsel işlevi ve görevi bağlamında yeniden gözden geçirilmektedir. Din öğretiminin genel eğitime, vatandaşlık ve ahlâk eğitime katkısı çerçevesinde mevcut doktriner din öğretiminin eğitimsel yapısı ve değeri ise üzerinde önemle durulan hususlardandır. Bazı din eğitimcilerine göre, böyle bir din öğretiminin teorisinin, hem günümüzün değişen toplumsal şartları dikkate alınarak, hem de eğitimsel gelişmeler paralelinde yeniden yorumlanması ihtiyaç haline gelmiştir. Çünkü din öğretiminin günümüz toplumlarının ve bireylerinin ihtiyaçlarına

¹ Robert Jackson, **Rethinking Religious Education and Plurality**, Falmer Press, London 2004, (Plurality), p. 4; John M. Hull, **The Nature of Religious Education**, <http://www.johnmhull.biz>. (10.1.2013).

² Din eğitiminde yaklaşım, model ve yöntem gibi kavramlarla ilgili farklı tasnif ve tanımların kullanıldığı görülmektedir. Bazen yaklaşım yerine yöntem, model vb. kavramlar kullanılabilir. Aynı şekilde doktriner din eğitimi yerine inanca dayalı yaklaşım (confessional), dogmatik din eğitimi, aktarımcı din eğitimi (transmission) dini öğrenme, dinî eğitim gibi terimlerde tercih edilmektedir. Biz din öğretimi yaklaşımlarından bahsederken daha çok Doktriner/Dogmatik Yaklaşım, Fenomenolojik Yaklaşım, Yorumlayıcı Yaklaşım, Eleştirel Yaklaşım gibi Batıda geliştirilen din öğretimi yaklaşımlarını kastediyoruz. Doktriner din öğretiminin de kasdımız, inanç merkezli din öğretimidir. Bu yaklaşımlara dair çeşitli tasnifler ve geniş bilgi için bkz. Wanda Alberts, **Integrative Religious Education in Europe**, Walter de Gruyter Publishing, Berlin, 2007. Micheal Grimmitt, **Pedagogies of Religious Education: Case Studies In The Research And Development Of Good Pedagogic Practice In RE**, McCrimmon Publishing, Essex, 2000, (Pedagogies of Religious Education); Recep Kaymakcan, **Günümüz İngiltere’inde Din Eğitimi**, DEM Yayınları, İstanbul, 2004; John M. Hull, “Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler”, çev. Didem Nasman, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları, Uluslar arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar** (28-30 Mart 2001 İstanbul), MEB Yayınları, Ankara, 2003, ss. 43-51.

cevap vermemesi ve anlamlı gelmemesi yüzünden tekrar okullardaki yerini tartışmalı hale getirmeden varlığını devam ettirmesi için bu bir zorunluluktur.³

Tek kültürlü ve tek dinli homojen toplumların ihtiyacını karşılamaya yönelik doktriner din öğretimi, öncelikle yaşadığımız çağın değişen sosyo-kültürel yapısıyla uyumlu olmadığı gerekçesiyle eleştirilmekte ve yetersiz bulunmaktadır. Esas gayesi inanç geliştirme olan doktriner din öğretimi, seküler, küresel ve çoğulcu toplumların sosyo-kültürel gerçekliğine uygun düşmemektedir.⁴ Ayrıca bu yaklaşım, günümüzün çok kültürlü ve dinli ortamını yansıtacak bir din öğretimi perspektifine sahip olmadığı ve bugünün insanının dinî ihtiyaç ve problemlerine cevap veremediği için işlevini yitirme ile karşı karşıyadır.⁵ Okul programlarında bu tür bir din öğretimi yaklaşımını savunmanın günümüz toplumları için makul ve meşru bir gerekçesi kalmamıştır.

Doktriner din öğretimi sosyalleştirme işlevi açısından da sorgulanmaktadır. Zira okullardaki din öğretimi belirli bir dine ya da mezhebe dayalı, tek bir dinî gelenek içerisinde geleneksel bir sosyalleştirme görevi yürütmektedir. Şayet din öğretimi okullardaki bu işlevi hususunda ısrar ederse, günümüz dünyasında farklı sosyalleşme süreçleri yaşayan bireylere anlamsız gelebileceği gibi, onların sosyo-kültürel uyumuna olumlu katkı sağlayamayacak duruma düşecektir.⁶

Doktriner din öğretimi yaklaşımı, Batı’da son yıllarda toplumsal ve kültürel amaçları yanında, kuramsal ve eğitimsel temelleri, uygulama süreçleri, dayandıkları

³ Willem L. Wardekker ve Siebren Miedema, “Identity, Cultural Change, and Religious Education”, **BJRE**, Vol. 23, No. 2, 2001, pp. 78–79; Devlet okullarında din öğretiminin eğitimsel işlevi ve değeri bakımından temellendirilmesi hakkında geniş bilgi için bkz. Micheal Grimmitt, **What Can I Do in R. E?** Mayhew-McCrimmon Publishing, Essex, 1978, pp. 15-32.

⁴ Batı’da, İngiltere örneğinde, sekülerleşme ve çoğulculukla ilgili din eğitimi araştırmaları 1960’lı yıllardan itibaren başlamıştır. Çoğulcu din eğitimi teorilerine de kaynaklık eden araştırmaların başında “Teenage Religion” adıyla Harold Loukes’in empirik çalışması gelmektedir. Onu özellikle de sekülerleşme süreci ile ilgili **Changing Aims in Religious Education** adlı eseriyle Edwin Cox takip etmiştir. 1970’lere doğru ise Ninian Smart’ın dini araştırmalar temelli çoğulculukla alakalı çalışmaları ve araştırmaları din öğretimini etkilemiştir. Bu araştırmaların sonuçları ve din eğitimi ve öğretimi alanına etkileri hakkında geniş bilgi için bakınız: Harold Loukes, **Teenage Religion**, SCM Press, London 1961, Jackson, Plurality, pp. 5-6.

⁵ Willem L. Wardekker ve Siebren Miedema, pp. 78–79; John Shepherd; “İslam ve Din Eğitimi: Mezhebe Dayalı Olmayan Yaklaşım”, çev. Bekir Demirkol, **Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri** (8-10 Nisan 1988), DİB Yayınları, Ankara, 1991, s. 371; Mualla Selçuk, “Din Öğretiminde Yeni Açılımlar”, **Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı Bildiri ve Tartışmalar**, (Ed. İkrâm Çınar ve Hakan Atılğan), İnönü Üniversitesi 7-9 Nisan 2005, İnönü Üniversitesi Yayınları, Malatya, 2005, (Yeni Açılımlar), ss. 168- 179.

⁶ Paul Vermeer, “Religious Education and Socialization”, **Religious Education**, Vol. 105, No. 1, 2010, pp. 103-116.

eğitim modellerinin temel varsayımları ve bu varsayımların ortaya çıkardığı teorik ve uygulama ile ilgili problemler nedeniyle de tenkit edilmektedir. Geleneksel eğitim anlayışına dayanan doktriner din öğretimi yaklaşımıyla ilgili öncelikli eleştiri, esas aldığı eğitim anlayışının nesnelci bir bilim paradigmasına dayandığı, söz konusu paradigmanın varsayım ve ilkelerine göre teori ve uygulamasını şekillendirdiği ileri sürülerek yapılmaktadır.⁷

Doktriner din öğretiminin dayandığı nesnelciliğin bilgi anlayışı, modernist ve rasyonel düşüncenin izlerini taşımakta ve olgu değer ayırımını esas almaktadır. Nesnelciliğin etkisi ile değerlerden bağımsız, rasyonel yönü baskın bir bilgi anlayışının temel alındığı din öğretimi, belirli bir din hakkında olgusal bilginin aktarımına dönüşmüş ve böylece öznellik tamamen dışarıda bırakılmıştır. Bu durum din öğretimi açısından duyuşsal alanın ihmal edilmesine ve kişilik gelişiminin program dışı bir alan olarak görülmesine yol açmıştır. Netice itibarıyla, nesnelci paradigmayı esas alan bir din öğretiminin, dinin eğitimsel potansiyeline zarar verdiği, kendi kendisinin eğitimsel değerini düşürdüğü öne sürülmüştür.⁸

Batı'da, aynı zamanda esasen nesnelciliğe dayalı olan davranışçı öğrenme anlayışı da doktriner din öğretimi bağlamında eleştiriye tabi tutulmuştur. Uygulama süreçlerini davranışçı öğrenme anlayışına göre düzenleyen din öğretiminde öğrenme, daha çok bireysel, biçimsel(formal) ve içsel bir süreç olarak görülmüş; kültürel araçlardan ve sosyo-kültürel bağlamdan koparılmıştır. Dolayısıyla din öğretiminde, öğrenme süreç ve etkinlikleri neredeyse tamamen bireysel bir süreç şeklinde görülerek tasarlanmış ve öğrenmenin sosyal ve kültürel boyutu ihmal edilmiştir.⁹ Böylece bireylerin din hakkındaki öğrenmeleri dinle ilgili olgusal ve tarihsel bilgilere dayalı, daha çok bilişsel boyutta gerçekleşmiş; din öğretimi duyuşsal ve sosyal kaynaklı hedeflerle ilgili yeterlilikleri kazandırmada etkili bir rol oynayamamıştır.

Sözü edilen bilgi ve öğrenme anlayışları, din eğitiminin öğrenme öğretme sürecinde eğitimsel anlamda bir takım olumsuzlukların ortaya çıkmasına yol

⁷ Clive Erricker ve Jane Erricker; **Reconstructing Religious, Spiritual and Moral Education**; Routledge Falmer, London, 2000, p. 1; Wardekker ve Miedema, pp. 78–79.

⁸ Din sadece insanın zihin dünyasına değil, aynı zamanda duygu dünyasına da hitap etmektedir. Din bireyin tecrübesini bütüncül açıdan ele almasından dolayı eğitimsel açıdan kuvvetli bir potansiyele sahiptir. Erricker ve Erricker, p. 2; Wardekker ve Miedema, , pp. 78–79.

⁹ Crish A. M. Hermans, **Participatory Learning Religious Education in a Globalizing Society**, Brill Publishers, Leiden, 2003, p. 12.

açmıştır.¹⁰ Din dersi neredeyse tamamen dini inançlar hakkında olgusal bilginin aktarımına dönüşürken, din öğretiminde, içerik ya da öğretmen merkezli, ezbere dayalı öğretim hâkim olmuştur. Eğitimsel süreçlere dair alınan kararlarda eğitimbilimlerinden çok teolojinin yönlendirmesi etkin duruma gelmiştir. Öğrenenlerin tecrübeleri ve hayat şartları dikkate alınmadan, dinî bilginin doğrudan aktarımının esas alındığı din öğretiminde, öğrenme anlamlı şekilde gerçekleşmemiş ve dinî bilgi anlamlı olarak içselleştirilememiştir. Bu nedenle dinî bilgi diğer alanlardan izole edilmiş şekilde sadece kendisi için öğretildiği bir duruma düşmüştür. Dolayısıyla bu şekilde bir eğitim süreci sonunda çocuklar dinî öğrenmelerini gerçek hayata transfer edememekte ve kendi varoluşlarını gerçekleştirmede kullanamamaktadırlar.¹¹ Böyle sürdürülen bir din öğretimi, dinî bilgilerin etkili şekilde öğrenilmesinde olduğu kadar bireylerin dinî, ahlâkî, bilişsel, duyuşsal gelişiminde de etkisiz hale gelmesi kaçınılmaz olmuştur.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Batı’da din öğretiminin işlevsel hale getirilebilmesi, din öğretiminde ortaya çıkan problemlere çözüm bulunabilmesi ve günümüz insanların bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için yeni din öğretimi yaklaşımları geliştirilmeye gayret gösterilmiştir. Yeni geliştirilen yaklaşımlarda din öğretimi anlayışı, seküler ve çokkültürlü toplum yapısını dikkate almanın yanında, laiklik ve hukuk devleti ile çatışmayacak ve insan haklarını da göz önünde bulunduracak şekilde tasarlanmaya çalışılmıştır.¹²

Doktriner din öğretiminin aksine, yeni geliştirilmeye çalışılan din öğretimi anlayışında indoktriner bir yaklaşım benimsenmiştir. Kuramsal ve pratik açıdan sosyal bilimler ve eğitimbilimleri aracılığıyla temellendirilmeye çalışan bu din öğretimi anlayışında anlama ve bireysel dinî görüş geliştirme din öğretiminin öncelikli hedefleri arasında sayılmıştır. Ayrıca öğrenenlerin, farklı din mensuplarına

¹⁰ Farklı öğretim alanlarında genel olarak geleneksel eğitimin ortaya çıkardığı benzer sorunlara değinilmektedir. Geleneksel eğitimle ilgili şikâyet edilen genel problemler hakkında geniş bilgi için bakınız: Bruce A. Marlowe ve Marilyn L. Page, **Creating and Sustaining the Constructivist Classroom**, Corwin Press, California, 2005. p. 10. Deniz, Deryakulu “Yapıcı Öğrenme”. **Sınıfta Demokrasi**, Eğitim Sen Yayınları, Ankara, 2001, ss. 53-77.

¹¹ Dave S. Knowlton ve Suzanne C. Shaffer, “Shifting Toward A Constructivist Philosophy for Teaching: Biblical Principles in K-12 Christian Schools”, **Christian Education Journal**, Vol. 4, No. 3, 2004, pp. 117-119.

¹² Wardekker ve Miedema, pp. 76- 87; John Shepherd, “İngiliz Eğitiminin Kişilik Gelişimine Etkisi”, çev. Sibel Aksu, **Uluslar arası Din Eğitimi Sempozyumu, Sempozyum Bildirileri**, A.Ü. İlahiyat Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, Ankara (20-21 Kasım 1997), s. 85.

saygı duymaları, hoşgörölü davranmaları ve bilişsel, duyuşsal, ahlâkî, manevî yönlerden bütöncöl bir şekilde gelişimleri amaçlanmıştır.¹³

Yeni geliştirilen din eğitimi yaklaşımlarında genelde din öğretiminde eğitimsel bir bakış açısına vurgu yapılmakla beraber, her bir yaklaşım farklı eğitim modellerini esas almakta, teorisini ve pratiğini söz konusu modellerin temel kabullerine göre şekillendirmektedir. Diğer bir ifadeyle, her bir yaklaşımın karakteristiğinin kendi varsayımlarına temel oluşturacak eğitim ve din anlayışına göre yapılandırıldığı ve buna bağılı olarak da diğerlerinden ayrıldığıı söylemek mümkündür.

Din eğitimi yaklaşımları benzer şekilde, din ve eğitim anlayışının ne tür bir ilişki içerisinde ele alınacağı ya da söz konusu ilişkinin nasıl tasarlanacağı konusunda dayandıkları varsayımları itibariyle farklılık arz eder. Diğer taraftan her bir yaklaşım din ile eğitimin nasıl ilişkilendirilerek bir araya getirilebileceğı ve çocukların din eğitiminden niçin ve nasıl yarar sağlayacağı konusunda belirli bir görüşü de yansıtmaktadır. Ayrıca bunlar dinî içerik ile çocuklar arasında ne tür etkileşimin destekleneceğine dair amacı da içinde barındırmanın yanında, belirlenen bir etkileşim türünü gerçekleştirmek için çocukların dinî içeriğı tecrübe etme, etkileşime girme ve karşılık vermelerini yönlendiren öğretim ilke ve yöntemlerini de belirler. Özetle yeni din öğretimi yaklaşımları, değişik eğitim ve din anlayışını birlikte tasarlama, din öğretiminin amaçlarını belirleme, program içeriğini oluşturma ve hedefleri gerçekleştirmek için seçilen öğrenme yaşantılarını sağlayacak yöntem ve tekniklerin seçimi gibi hususlarda birbirlerinden farklılaşmaktadır.¹⁴

Yukarıda dikkat çekildiğı üzere, yeni din eğitimi yaklaşımının hangi eğitim modelini esas alacağı ve bu model ile belirli bir din anlayışının nasıl bir araya getirileceğı temel bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklı din eğitimi yaklaşımları bağlamında din öğretiminin esas aldığı eğitim modellerinin felsefî ve psikolojik arka planı; eğitim modellerinin gerçeklik, bilgi ve öğrenme hakkındaki temel varsayımları ve kabulleri üzerinde durulmakta; farklı felsefî, psikolojik ve eğitimsel varsayımların din öğretiminin hedeflerinin belirlenmesine, hedeflere uygun program yapısı ile içeriğinin ve öğrenme yaşantılarını oluşturacak yöntemlerin seçilmesine etkisi ele alınmaktadır.

¹³ Kaymakcan, Günümüz İngiltere'sinde Din Eğitimi, s. 77; Selçuk, Yeni Açılımlar, s. 174.

¹⁴ Grimmitt, Pedagogies of Religious Education, pp. 17-18.

Batı’da olduğu gibi ülkemizde de yaklaşık son otuz yıl içerisinde din öğretiminin kuramsal temelleri ve uygulamaları bilimsel araştırmalara konu olmaktadır. Bugün din öğretiminde uzun süren meşruiyet tartışmaları artık büyük oranda bir tarafa bırakılmış ve din öğretiminde nasıl bir yaklaşım benimseneceğine yönelik daha fazla düşünce üretilmeye başlanmıştır. Bu zaman zarfında, din öğretimi anlayışımızın teorik temellerinin ne olacağının yanında öğrenme durumlarının nasıl düzenleneceği din eğitimcileri arasında başlıca ilgi konusu durumundadır. Din öğretimi anlayışımıza yönelik “nasıl bir din öğretimi” sorusu çerçevesinde din öğretimi, felsefi, eğitimsel, teolojik vb. farklı açılardan teorik olarak yeniden temellendirilmeye ve yapılandırılmaya çalışılmaktadır.¹⁵

Ülkemizde uzun yıllar etkisini sürdüren geleneksel din öğretimi uygulamaları eğitimde ortaya çıkan yeni yaklaşımlar doğrultusunda son yıllarda gözden geçirilmektedir. Çeşitli çalışmalarda geleneksel din öğretimi anlayışımızın dinî bilginin naklini ve ezberini esas aldığı, muhteva merkezli olduğu; çocukların ilgi, ihtiyaç ve deneyimlerini dikkate almayan bir öğretim yaklaşımı benimsediğinden bilginin hızla üretildiği, yayıldığı ve bu nedenle bilginin aktarımından çok üretimine odaklanan günümüz eğitim anlayışı açısından yetersiz kaldığı, kendisinden beklenen amaçları gerçekleştirmede başarısız olduğu ifade edilmektedir.¹⁶ Böyle bir din öğretiminin günümüzde ihtiyaç duyulan dindar tipinin yetişmesine ve din anlayışının gelişimine katkı yapmasının mümkün olmadığı gibi, eğitilmiş bireylerinden beklenen temel bireysel, zihinsel ve sosyal becerilerin bütüncül bir şekilde geliştirilmesine de engel oluşturduğuna işaret edilmekte ve din öğretiminde

¹⁵ Din Öğretimi anlayışımızı son yıllarda kuramsal açıdan temellendiren bazı çalışmalar için bakınız: Beyza Bilgin, “Örgün Din Eğitiminde Yeni İhtiyaçlar ve Yönelişler”, **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, Sayı: 6, 1999, ss. 187-200. Abdullah Şahin, “Kişilik Gelişimi ve Din Eğitimi: Din Eğitiminin Teolojik ve Eğitimsel Temellerine İlişkin Diyalektik/Hermenütik Kuramsal Bir Yaklaşım”, **İslamiyat**, Cilt: 1, Sayı: 2, 1998, ss. 61-73; Mualla Selçuk, “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri”, **Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar**, MEB Yayınları, İstanbul, 2000, (Kuramsal Temeller), ss. 11-20; Mualla Selçuk, “Teorik ve Pratik Açmazlarıyla Kültürel Miras Öğretimi Sorgulayan Bir Deneme”, **Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar**, MEB Yayınları, İstanbul, 2000, ss. 85-94.

¹⁶ Geleneksel din öğretimi hakkında yapılan benzer eleştiriler için bakınız: M. Şevki Aydın, **Açık Toplumda Din Eğitimi: Yeni Paradigma İhtiyacı**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2011, (Yeni Paradigma İhtiyacı) ; Süleyman Akyürek, **Din Öğretiminde Kavram Öğretimi**, DEM Yayınları, İstanbul, 2004, s. 177; Mehmet Zeki Aydın, **Ahlâk Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003, ss. 5-7.

bir paradigma değişiminin ihtiyaç haline geldiği çoğu din eğitimcileri tarafından dile getirilmektedir.¹⁷

Artık lkemizde geleneksel din ğretimi yerine, öğrencilerin dinî ihtiyaç ve ilgilerine, gelişim özelliklerine uygun, dinî bilgiyle öğrenenlerin hayat durumları arasında ilişki kurarak ezber yerine anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili, öğrenenin merkezde olduğu, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerilerin gelişmesine imkân veren bir din ğretimi anlayışının benimsenmesinin zorunlu hale geldiği din eğitimcilerinin neredeyse tamamının ortak görüşüdür. Bu anlayışın uygulanabilmesi için, din öğretiminin öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenen merkezli, öğrenenlerin aktif şekilde öğrenme etkinliklerine katılmasını sağlayan yeni ğretim yöntem ve tekniklerinin de kullanılmasının da gerekli kıldığı sıkça ifade edilmektedir.¹⁸

Din ğretiminde ortaya çıkan söz konusu ihtiyaın din dersi programı geliştirme sürecine de yansıdığı görülmektedir. Son on yılda hızlı bir şekilde devam eden ilköğretim ve ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi programlarında yapılan değişikliklerde öğrenen merkezli bir din ğretimi uygulayabilmek için programların hangi yaklaşımları benimseyeceği konusuna ayrıca yer verildiği görülmektedir. Bu çerçevede genel olarak programların öğrenen merkezli bir din ğretimi anlayışı geliştirmeyi amaçladığı ve buna uygun eğitim model ve yaklaşımlarının yanında öğrenme ve öğretme yöntemlerini esas aldığı belirtilmektedir.¹⁹

Yaşanan program geliştirme sürecinde özellikle Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi programı geliştirmede etkisi olan din, bilgi, insan, devlet ve rejim anlayışlarının program geliştirme sürecinde etkileri de değerlendirilmektedir. Bu bağlamda yeni din ğretimi anlayışının hangi eğitim kuramlarını esas alması gerektiği, ğretimin

¹⁷ M. Aydın, Yeni Paradigma İhtiyacı, s. 45; Halit Ev, **Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı ğrenme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2012, (Probleme Dayalı ğrenme), s. 28.

¹⁸ Akyürek, Din ğretiminde Kavram ğretimi, s. 22.

¹⁹ lkemizde Dkab dersleri ile ilgili program geliştirme çalışmalarında önemli sayılabilecek adımlar 2000 yılından itibaren atılmaya başlanmıştır. 2005 yılında ortaöğretim ve 2006 yılında ilköğretim programları tekrar geliştirilmiştir. Bu programlarda 2010 ve 2011 yıllarında tekrar gözden geçirilmiştir. 2005 ve 2006 yıllarındaki Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi programlarında temele alınan yaklaşımlar bağlamında adı ilk olarak zikredilen kuramlardan biri de yapılandırmacılıktır. Krş. T.C. MEB Din ğretimi Genel Müdürlüğü, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar için) ğretim programı ve Kılavuzu**, ME Basımevi, Ankara 2006, ss. 8-9; T.C. MEB Din ğretimi Genel Müdürlüğü, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) ğretim Programı ve Kılavuzu**, ME Basımevi, Ankara, 2010, ss. 9-10.

hangi yöntem ve tekniklere göre yürütüleceği ve bunların hedef davranışları belirlemeye, öğrenme ortamının düzenlenmesine, yöntem ve tekniklerin seçimine, araç-gereçlerin geliştirilmesine etkilerinin de ele alındığı görülmektedir.

Yukarıda ifade etmeye çalıştığımız gerek Batı'daki yeni din öğretimi yaklaşımlarında gerekse ülkemizdeki din öğretimi programı geliştirme süreçlerinde adından sıklıkla söz edilen eğitim kuramlarından biri de yapılandırmacılıktır. Yapılandırmacılık genel eğitimde olduğu gibi, din eğitimi ve öğretimi ile ilgili araştırmalarda da artan şekilde ilgi konusu olmaya devam etmektedir.

Her ne kadar din öğretiminde gündeme gelişi diğer alanlara göre yeni olsa da eğitim alanında ortaya çıkışından itibaren yapılandırmacılık, tanımından yaklaşımlarına, temel varsayımlarından öğretim uygulamalarına kadar birçok yönüyle farklı öğretim alanlarında tartışma konusu yapılmakta ve kimi eğitimciler tarafından yararlı bulunurken kimileri tarafından da eleştirilmektedir. Bazı eğitimbilimciler yapılandırmacılığı eğitsel açıdan tartışılmaz üstün özelliklere sahip olduğu iddiasıyla savunurken, bazıları kuramın ne eğitimsel ne de felsefi açıdan sağlam bir zemininin oluşmadığı, öğrenme ve öğretim ile ilgili varsayımları bakımından herhangi bir yeni görüş getirmediği gibi gerekçelerle eleştirmektedirler.²⁰

Eğitim teorilerinde ve uygulamalarında ilk olarak fen ve matematik öğretiminde kendini gösteren yapılandırmacılıkla ilgili başlıca problem, onun gerçeklik ve bilgi konusundaki temel ilke ve varsayımlarının diğer öğretim alanları için de temel kabul edilip edilemeyeceğine, şayet kabul edilirse diğer öğretim alanlarını nasıl etkileyeceğine dönüktür. Yapılandırmacılığın temel varsayımlarının din öğretimi dâhil farklı konu alanlarının kendine has özellikleri açısından sonuçlarının ne olacağı, diğer öğretim alanlarının uygulama süreçlerine nasıl aktarılacağı ve aynı derecede etkili olup olmayacağı gibi hususlar başlıca problemlerdir.²¹

²⁰ D. C. Phillips, "The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism", **Educational Researcher**, Vol. 24, No. 7, 1995, p. 11; Richard Fox, "Constructivism Examined", **Oxford Review of Education**, Vol. 27, No. 1, 2001, p. 23.

²¹ Peter W. Airasian ve Mary E. Walsh, "**Constructivist Cautions**" *Phi Delta Kappan*, Vol. 78, No. 6, 1997, pp. 444-449; Mehmet Şişman, "Öğrenmede Yapılandırmacılık Üzerine Bir Çeşitleme", **Eğitime Bakış**, Yıl:6, Sayı:17, 2010, s. 6.

Din öğretimi söz konusu olduğunda ise yapılandırmacılığın din öğretiminde de kullanılıp kullanılamayacağı ve eğer kullanılacaksa, bu alana nasıl aktarılacağı ve din eğitim ve öğretiminin teorisini ve pratiğini nasıl etkileyeceği tartışılmakta; yapılandırmacılığın temel kabulleri ve ilkeleri, din eğitiminin felsefi, teolojik ve eğitimsel temelleri bakımından ele alınmakta ve din öğretimi açısından imkânı ve problemleri araştırma ve yayınlara konu olmaktadır.

Hem ülkemizde hem de diğer ülkelerde yapılandırmacılıkla alakalı din öğretiminin teorik temelleri hususunda din eğitimcileri tarafından birbirlerinin karşıtı görüşler ileri sürülmekle birlikte, genel olarak din öğretiminde yapılandırmacılığın imkânı hakkındaki görüşlerin iki noktada toplandığı görülmektedir. Birincisi felsefi ve teolojik temelleri açısından yapılandırmacılığın din öğretiminde kullanımının mümkün olmadığı ve onun din öğretiminde bazı problemlere yol açacağı şeklinde özetlenebilecek olan görüştür. İkincisi ise kuramın eğitimsel açıdan getirdiği anlayış ve sunduğu yeniliklerden dolayı din öğretimi açısından fırsat olarak görülmesi gerektiğini öne süren görüşlerden oluşur.

Kuramı din eğitim ve öğretimin *felsefi temelleri* açısından değerlendiren din eğitimcileri, yapılandırmacılığın temel ilkelerinin eğitimbilimlerinde olduğu gibi, din eğitim ve öğretiminde de felsefi açıdan temellendirilebileceğini iddia ederler. Bazıları ise yapılandırmacılığın dayandığı bazı fikirlerden dolayı din eğitim ve öğretimine bilimsel ve yöntemsel açıdan felsefi bir zemin bırakmayacağını öne sürmektedirler.²²

Yapılandırmacılığa dayandığı radikal felsefi anlayışlardan hareketle din öğretiminin *teolojik temeli* açısından da eleştiri getirilmektedir. Din öğretiminde yapılandırmacılığa yönelik itirazlar, yapılandırmacılığa dair genel eleştirilerde olduğu gibi, daha çok kuramın felsefi yönüyle ilgili varsayım ve kabulleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Teorik düzeyde, en çok vurgulanan husus, yapılandırmacılığın felsefi temelleri ile din öğretiminin teolojik temeli arasındaki uyumsuzluktur.

Sosyal bilimler felsefesi içinde öznelci bir bilim paradigmasına dayanan yapılandırmacılığın temel kabullerinden biri, gerçekliğin öznel olarak inşa edildiğidir. Bu kabulün teolojik açıdan her dinin hakikat iddiasına sahip olduğu ve

²² Hermans, p. 12; Andrew Wright, "Dancing In The Fire: A Deconstruction of Clive Erricker's Postmodern Spiritual Pedagogy", **Religious Education**, Vol. 96, No. 1, 2001, (Dancing In The Fire), p. 120.

hakikat iddialarının mutlak karakter taşıdığı kabul edilerek din öğretiminde temellendirilemeyeceği kabul edilmektedir. Yine, postmodernist ve aşırı öznelci izler taşıdığı gerekçesiyle yapılandırmacılığın gerçeklik hakkındaki kabullerinin öğretim konusu yapılan dinden dolayı din eğitiminin teolojik temeli ile çelişki oluşturduğu da ifade edilmektedir.²³

Din öğretiminde yapılandırmacılığın imkân ve problemlerine dair, yine bu kuramın bazı felsefî kabulleri üzerinden bir takım itirazlar gündeme getirilmektedir. Yapılandırmacılığın, *göreceliliği* ve *öznelciliği* ilkeleri arasında kabul etmesinden ve bilgi açısından *şüpheli* bir konuma sahip olmasında hareketle, din öğretiminde uygulanmasının hem teorik hem pratik düzeyde bazı problemlere neden olacağı savunulmaktadır. Bu yüzden bazı din eğitimcilerine göre yapılandırmacılığın öznel ve göreceli varsayımları ile temellendirilen din öğretiminde dinlerin hakikat iddialarının doğruluğunun sorgulanır hale geleceği ve bu nedenle böyle bir yapılandırmacı din öğretimi teklifinin reddedilmesi gerektiği görüşü ileri sürülmektedir.²⁴

Yapılandırmacılığın *gerçeklik* görüşüne dayalı *bilgi* anlayışı ile din öğretiminin teorik temelleri arasında uygunluk olmadığı da savunulan görüşlerdendir. Yapılandırmacılar tarafından bilgi, bireysel, gelişimsel, kültürel ve sosyal bağlamlı ve değişken görülmektedir.²⁵ Buradan hareketle, dinî bilginin diğer bilgi türlerinden aşkın karakteri ve mutlaklık iddiası sebebiyle farklı olduğu, dolayısıyla yapılandırmacılığın bilgi anlayışının din öğretimi açısından kabul edilemeyeceği görüşü dile getirilmektedir.²⁶ Özetle, hem gerçeklik açısından hem de bilgi anlayışı bakımından yapılandırmacılığın savunduğu aşırı felsefî görüşlerin din

²³ Dave S. Knowlton, "A Constructivist Pedagogue's Personal Narrative of Integrating Faith with Learning: Epistemological and Pedagogical Challenges", **Journal of Research on Christian Education**, , Vol. 11, No. 1, 2002 p. 42; Dave S. Knowlton ve Suzanne C. Shaffer, "Shifting Toward A Constructivist Philosophy For Teaching Biblical Principles In K-12 Christian Schools", **Christian Education Journal**, ,Vol.1, No. 3, 2004, p. 120; 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 Dergisi**, Cilt: 7, Sayı: 1, 2007, (Yeni Ortaöğretim Dkab Programı) s. 182.

²⁴ Melissa Raphael, "Experiential Religious Education and The Constructivist Paradigm", **Teaching The Primary Curriculum For Constructivist Learning**, (Ed. Michael Littledyke ve Laura Huxford), David Fulton Publishers, London, 1998, p. 182.

²⁵ Airasian ve Walsh, p. 445.

²⁶ Kaymakcan, Yeni Ortaöğretim Dkab Programı, s. 183; Muhittin Okumuşlar, **Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi**, Yediveren Kitap, Konya, 2008, (Yapılandırmacı Yaklaşım), s. 82.

öğretiminin felsefi ve teolojik temellendirilmesine imkân vermediği kabul edilmektedir.

Din öğretiminde yapılandırımcılığın sadece teorik imkânı değil, eğitimsel açıdan kullanışlı ya da yararlı olup olmadığı da tartışılmaktadır. Bu noktada bazı yapılandırımcı yaklaşımlarının din öğretiminde kullanılabileceği, bazılarının ise öğretim uygulamaları açısından yeniden gözden geçirilmek suretiyle din öğretimine aktarılabileceği üzerinde durulmaktadır. Bir kısım yapılandırımcı yaklaşımlarının da din öğretiminde kullanımı eğitimsel uygulamalar açısından hiçbir şekilde mümkün görülmemektedir.²⁷ Kurama yöneltlen diğer bir eleştiri, belirli ilke ve kabullerin değişmezliğinin esas alındığı din ve değerler alanında yapılandırımcılığın öğrencilerin kendi görüşlerine odaklanmasına ve eleştiriye kabul nedeniyle uygulama süreçlerinde bazı sınırlılıkları da ihtiva ettiğine yöneliktir.²⁸

Yapılandırımcılığa dayalı din öğretimi hakkında eğitimsel açıdan bazı olumlu fikirlere de yer verilmektedir. Bu görüşlerin çoğu, din öğretimi modeli geliştirmede yapılandırımcılığın temel alınabileceği ve onun din öğretiminin her aşamasında kullanılabileceği düşüncesine dayanmaktadır. Yapılandırımcılık, özellikle hem günümüz çok kültürlü toplumlarına uygun çoğulcu bir din öğretimi için hem de öğrenenlerin öğrenme sürecinde aktif katılımını sağlayan öğrenen merkezli bir din öğretimi için fırsat olarak görülmektedir.²⁹

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi programların, yapılandırımcılığa göre geliştirilip geliştirilmediği hususu da bazı din eğitimcileri tarafından eleştiri konusu yapılmaktadır. Söz konusu eleştirilerde yapılandırımcılığı temel aldığı söylenen din öğretimi programlarının, herhangi bir bilimsel araştırmaya dayanmadığı, denenmeden hemen uygulamaya konulduğu ve yeni programa geçişin empirik araştırmalarla desteklenmeden gerçekleştirildiği dile getirilmektedir.³⁰

Genel hatlarıyla betimlemeye çalıştığımız din öğretiminde yapılandırımcılık sorunu bağlamında bu araştırmanın temel problemi; *din öğretiminin teorik temelleri*

²⁷ Knowlton ve Shaffer, p. 120; Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 215.

²⁸ Halit EV, “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Yapılandırımcı Öğrenme: İmkân ve Sınırlılıklar”, **DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı: 32, 2010, (Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Yapılandırımcı Öğrenme), ss. 111-137.

²⁹ Melissa Rapheal, p. 179; Ev, *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Yapılandırımcı Öğrenme*, s. 122.

³⁰ Recep Kaymakcan, *Yeni Ortaöğretim Dkab Programı*, ss. 184-186; Ev, *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Yapılandırımcı Öğrenme*, s. 116.

açısından ele almak suretiyle yapılandırımcılığın din öğretimi açısından imkânını ve problemlerini inceleyerek değerlendirmektir. Bu çerçevede cevabı aranan bazı alt problemler ise şunlardır:

Yapılandırımcılığın temel varsayımları nelerdir ve din öğretiminin teorisine ve pratiğine yansması nasıl olacaktır?

Yapılandırımcılığı felsefi ve teolojik açıdan din öğretiminde temellendirmek mümkün müdür?

Yapılandırımcılığın öğrenme anlayışının din öğretiminin program geliştirme ve öğretim durumlarını düzenleme süreçlerine yansmaları nelerdir?

Yapılandırımcılık nasıl bir din öğretimi anlayışının geliştirilmesine katkı yapar?

Yapılandırımcılığın eğitimsel anlamda din öğretimine yapacağı katkılar neler olabilir?

Yapılandırımcılığın din dersine getireceği yeni açılımlar ve fırsatlar nelerdir?

Yapılandırımcı bir din öğretimi modeli geliştirilebilir mi?

Yapılandırımcılık din öğretiminde kullanıldığı takdirde ne tür problemler ve sınırlılıklar ortaya çıkar?

Hangi yapılandırımcılık yaklaşımı ülkemizde din öğretimi programı ve süreçleri açısından daha elverişlidir?

Amaç

Her bilim dalına düşen ilk ve öncelikli görev kendi araştırma alanının teorik ve uygulama boyutlarını değerlendirmektir. Bu çerçevede din eğitimi biliminin görevlerinden birisi de din eğitimi uygulamalarının dayandığı teorik zemini ortaya koymasıdır. Yine din eğitimi biliminin alt dalları arasında yer alan din eğitimi felsefesi, din eğitiminin hedeflerine yansıyan felsefeyi irdelemekle görevlidir.³¹ Bu açıdan bakıldığında, son yıllarda din eğitim ve öğretiminin teorisini ve pratiğini şekillendiren kuramlardan biri olan yapılandırımcılığın ele alınıp incelenmesi gerekli

³¹ Cemal Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2001, s. 80; Süleyman Akyürek, “Din Eğitimi Biliminin Alt Bilim Dallarına İlişkin Bir Analiz”, **Kuram ve Uygulama Yönüyle Din Eğitiminin Teolojik ve Felsefi Temelleri Sempozyumu** (8-9 Mayıs 2009, Konya), Konya İlahiyat Derneği Yayınları, Konya, 2010, s. 105.

hale gelmektedir. Her şeyden önce çalışmamızın amacı, din öğretiminde etkili olan yapılandırmacılığın temel varsayımlarını tespit etmek; din eğitiminin teolojik, pedagojik ve bilimsel temelleri açısından değerlendirmektir.

Şüphesiz belirli bir eğitim alanının hedeflerine etkisi, büyük ölçüde temel alınan felsefenin bilgi ve gerçekliğe dair tezlerinde ifadesini bulur. Bilgi ve öğrenme hakkında bir kuram olarak öne çıkan yapılandırmacılığı konu alan bu araştırma ile genelde din eğitiminin bilgi ve gerçeklik bakımlarından teorik temellendirilmesi açısından din eğitimi bilimi alanına ya da din eğitimi felsefesine; özelde ise yapılandırmacılığa dayalı din öğretiminin kuramsal ve uygulama boyutlarıyla ilgili tartışmalara ve araştırmalara bilimsel katkı yapmak amaçlanmaktadır.

Eğitim alanında ortaya çıkan her kuram, bilgi ve öğrenme hakkında belirli varsayımları içerir, bunlardan hareketle öğrenme ve öğretim ilkelerini belirler ve bunlara göre öğretimi düzenler. Yapılandırmacılığın temel varsayımlarını konu edindiğimiz çalışmamız, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi açısından imkânını ortaya koymayı, ortaya çıkaracağı problemleri göstermeyi ve söz konusu varsayımların ne gibi sonuçlarının olacağını değerlendirmeyi hedeflemektedir.

Araştırmamızın amaçladığı diğer bir katkı, din öğretiminin uygulama boyutuyla ilgilidir. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi programı yapılandırmacılığı esas alarak geliştirilse de programda belirlenen hedeflerin gerçekleşmesinde en etkili faktörlerden biri öğrenme-öğretme sürecidir. Bu süreçte hedeflerin gerçekleşmesi hususunda öğrenme yaşantılarını sağlayarak öğretim etkinliklerini planlama ve sürdürme konusunda kritik görev Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerine düşmektedir. Öğretmenlerin bu görevi tam olarak yerine getirebilmesi ise kuram hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarına bağlıdır. Ancak yapılan araştırmalar bunun böyle olmadığını göstermektedir.³² Planlamadan başlayarak öğretim hedeflerinin belirlenmesinde ve öğrenme sürecinin değerlendirilmesine kadar öğretimin tasarlanmasında, öğretmenlerin programın benimsediği bilgi ve öğrenme kuramı konusundaki bilgileri etkilidir.³³ Programın dayandığı felsefenin zayıf ve eksik yönlerinin bilinmemesi ve uygulama sürecinde ortaya çıkaracağı problemlerin ele

³² Recep Kaymakcan, **Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık**, DEM Yayınları, İstanbul, 2009, (Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık), s. 67.

³³ J. M. Applefield ve diğerleri, "Constructivism in Theory and Practice: Toward A Better Understanding", **High School Journal**, Vol. 84, No. 2, 2000, pp. 35-53.

alınmaması, programın etkili bir şekilde öğretim sürecine yansıtılamamasına ve istenilen verimin alınamamasına neden olabilir. Çalışmamızın, din dersi öğretmenlerine yapılandırımcılığın temel varsayımlarına dair teorik bir çerçeve sunarak din öğretiminin verimliliğine ve etkililiğine katkı yapacağı kanaati taşımaktayız.

Önem

Yapılandırımcı din öğretimi ile ilgili bilimsel araştırmaların sayısı günden güne artış göstermektedir. Ancak gerek yapılandırımcılığın bünyesinde birden fazla yönelim ve yaklaşımın bulunması, gerekse din öğretiminin birçok boyutuyla ilişkilendirilebilmesi sebebiyle, konunun bütün yönleriyle ele alındığını söylemek zordur. Ayrıca yapılandırımcılığın temel varsayımlarının ve kabullerinin, değişik disiplinlerin bakış açısına göre farklılaşması nedeniyle din öğretiminde bu kuramı farklı açılardan ele alan yeni araştırmalara da ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür. Nitekim kuramla ilgili çalışmalarda yapılandırımcı din öğretimiyle ilgili teorik ve pratik düzlemde daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir.³⁴ Çalışmamız öncelikle dile getirilen ihtiyacın karşılanması açısından önemlidir.

Her eğitim alanı açık veya kapalı bir gerçeklik ve bilgi anlayışına dayanmak durumundadır. Diğer bir ifadeyle, temel alınan gerçeklik ve bilgi anlayışı ile benimsenen eğitim yaklaşımı arasında kuvvetli bir ilişki vardır. Örneğin, bilginin nesnel kabul edildiği bir eğitim etkinliğinde amaçlar ve öğretim tasarımı, nesnel kabul edilen bilginin öğrenenler tarafından kazanılmasını sağlama hedefine yönelik olacaktır.³⁵ Yapılandırımcılığın temel varsayım ve ilkelerini konu edinen araştırmamıza bu bağlamda, yapılandırımcı din öğretiminin gerçeklik ve bilgi eksenli değerlendirilmesine; yapılandırımcılığı esas alan din öğretiminin doğasından amaçlarına, öğrenme-öğretme sürecinin planlamasından uygulanmasına, öğretmen ve öğrenen rollerine kadar nasıl şekilleneceğinin anlaşılmasına yapacağı katkıdan dolayı önem arz eder.

³⁴ Ev, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Yapılandırımcı Öğrenme, s. 116.

³⁵ Nurettin Şimşek, “Yapılandırımcı Öğrenme ve Öğretimi Eleştirel Bir Yaklaşım”, **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, Cilt: 3, Sayı: 5, 2004, s. 118.

Hiçbir eğitim kuramı teorik temeli ve uygulamaya yansıyan ilkeleri açısından mükemmel değildir. Her bir kuramın gerek kuramsal zemininde gerekse pratik yönlerden üstün yönleri olduğu gibi eksiklikleri de vardır. Kuramın bu özelliklerinin yanında her bir öğretim alanının kendine özgü niteliğinden dolayı eğitim kuramlarının farklı öğretim alanlarına yansımaları ve etkileri de değişik olacaktır. Çalışmamız yapılandırmacılığın din öğretimi açısından sunduğu fırsatları, yapacağı katkıları ve sınırlılıklarını göstermesi bakımından da önem arz etmektedir.

Yaklaşık son on yıl içerisinde yeni geliştirilen din öğretimi programlarında esas alınan kuramlardan birinin de yapılandırmacılık olduğu ifade edilmektedir.³⁶ Ancak programda yapılandırmacılık hakkında sınırlı bilgiye yer verildiği ve din öğretimi programının felsefi açıdan temellendirilmesinde eksiklikler bulunduğu dikkati çekmektedir. Yapılandırmacılığın bilgi ve öğrenme hakkındaki varsayımlarının ele alınmasıyla programın temellendirilmesine de katkı yapması beklenebilir.

Yapılandırmacılığa dayalı din öğretimi anlayışının oluşturulması, öğrenme-öğretme sürecinde uygulanması, bir yönüyle öğrenenlerde istenilen becerilerin kazandırılması için öğrenme yaşantılarının etkili biçimde düzenlemesine bağlıdır.³⁷ Öğrenme yaşantılarının geliştirilmesine ve öğretim etkinliklerinin düzenlemesine yön veren temel noktalardan biri de programın dayandığı felsefenin ve öğrenme kuramının bilinmesi ve bilinçli bir şekilde uygulanmasıdır.³⁸ Çalışmamız yapılandırmacılıkla ilgili sağlayacağı bilgi ile yapılandırmacı din öğretimi süreçlerinin bilinçli şekilde hazırlanmasına ve sürdürülmesine yapacağı katkı itibarıyla da önem arz eder.

³⁶ T.C. MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar için) Öğretim programı ve Kılavuzu**, ME Basımevi, Ankara 2006, ss. 8-9; T.C. MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, ME Basımevi, Ankara, 2010, ss. 9-10.

³⁷ Özcan Demirel, **Öğretme Sanatı**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2004, s. 41; Özcan Demirel, **Eğitimde Program Geliştirme**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2004, s. 55.

³⁸ Yiasemina Karagiorgi ve Loizos Symeou, "Translating Constructivism into Instructional Design: Potential and Limitations", **Educational Technology & Society**, Vol. 8, No. 1, 2005, p. 17.

Yöntem

Bu çalışma, betimsel bir araştırmadır. Araştırmamızda tarama, diğer bir adıyla survey modeli benimsenmiştir.³⁹ Literatür taraması ve içerik analizine dayalı yöntem kullanılmıştır.⁴⁰ Öncelikle Eğitim Bilimleri, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Felsefesi alanlarında yapılandırmacılıkla ilgili yerli ve yabancı kaynaklar taranarak veriler toplanmıştır. Ardından, mevcut literatürden hareketle din eğitiminde yapılandırmacılığın tartışılmasına zemin hazırlamak üzere yapılandırmacılık hakkında kuramsal bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.

Sözü edilen kuramsal çerçevede din öğretiminde doğrudan yapılandırmacılığı konu alan çalışmalar da dahil edilerek yapılandırmacılık din öğretimi açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Genel anlamda oluşturulan yapılandırmacılık temelinde hem teorik hem de uygulama süreçlerinde yapılandırmacılığın din eğitim ve öğretiminde imkânı, sınırlılıkları ve problemleri konu edinilmiştir. Yapılandırmacılığın temel kabulleri ve ilkelerinin din öğretimi alanına yansımaları ve sonuçları değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Böylece yapılandırmacılığa dayalı bir din öğretimi teorik açıdan temellendirilmeye çalışılmıştır.

Sınırlılıklar

Yapılandırmacılık hem gelişimi itibariyle felsefe, psikoloji ve sosyoloji gibi birçok disiplinin etkisinde kalmış hem de günümüzde eğitim dışında Örgüt Yönetimi, Uluslararası İlişkiler, Bilgisayar Teknolojisi, Psikoterapi, Antropoloji ve Mimarlık vb. farklı alanlarda kullanımı gittikçe yaygınlaşmıştır. Bu sebeple kuramın teorik açıdan sınırlarının belirlenmesi ve bütün yönleriyle ele alınması güçleşmektedir. Yapılandırmacılık bu çalışmamızda eğitim alanı bağlamında ele alınmış ve diğer disiplinler dışarıda bırakılmıştır. Ancak eğitim alanında bile yapılandırmacılığın bir çok yaklaşımı vardır. Yapılandırmacılık yaklaşımları açısından da çalışmamız,

³⁹ Ali Balcı, **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2010, s. 18; Zeki Arslantürk, **Sosyal Bilimler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri**, Çamlıca Yayınları, İstanbul, 2008, s. 103; Niyazi Karasar, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2002, s. 77.

⁴⁰ Karasar, s. 183; Arslantürk, s. 103.

eğitimde en çok etkili olan bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılıkla sınırlandırılmıştır.

İlgili olduğu konular açısından çok boyutluluk arz eden yapılandırmacılık tecrübe, bilgi ve biliş gibi konularla doğrudan ilişki içindedir. Eğitim dışında yapılandırmacılığın, din bilimleri alanında tecrübe boyutuyla din felsefesi, din psikolojisi; bilgi, öğrenme ve dinî gelişim gibi konularla din psikolojisi ve bilgi sosyolojisi ile alakalı olduğu yerler vardır.⁴¹ Din öğretiminde yapılandırmacılığın imkânını ele aldığımız çalışmamızda yapılandırmacılık, daha çok bilgi ve gerçeklik hakkındaki varsayımlarına odaklanmak suretiyle din eğitim ve öğretiminin felsefî ve teolojik temeli açısından değerlendirilmeye tabi tutulacaktır.

Eğitimde yapılandırmacılık temel varsayımları ve ilkeleri açısından homojen bir kuramsal yapı arz etmez. Yapılandırmacılığın varsayım ve kabulleri tek bir disipline dayanmaz ve üstelik zaman zaman bunlar yapılandırmacılığın yaklaşımlarına göre birbirlerine zıt şekilde benimsenebilmektedir. Yapılandırmacılığın temel varsayımlarını tek bir disipline dayandırmanın ve tartışmaları bunun üzerinden yürütmenin zorluğu nedeniyle bilgi ve öğrenme konusundaki kabullerinde özel nitelik taşıyanlar dışarıda tutulmuş ve daha çok genel olanlar tercih edilmeye çalışılmıştır.

Yapılandırmacılığın ontolojik ve epistemolojik varsayım ve ilkeleriyle alakalı tartışmalar felsefede geniş, kapsamlı ve uzun bir tarihî geçmişe sahiptir. Ayrıca yapılandırmacılıkla ilişkilendirilen filozofların da sayısı epeyce yekün teşkil etmekte ve başta öznellik ve görecelik gibi çok yönlü felsefî konular yapılandırmacılık içerisinde tartışılmaktadır. Ancak biz çalışmamızda bu kuramla ilişkilendirilen felsefecilere ve tartışma konularına yapılandırmacılıkla ilişkili olduğu kadar yer vermeye çalıştık. Zira yapılandırmacılığın varsayımlarına yansıyan her felsefi meseleyi ve felsefecilerin görüşlerini ayrı ayrı, tafsilatlı şekilde ele almak çalışmamızın sınırlarını ve amacını aşacaktır.

⁴¹ Yapılandırmacılığın genel olarak İlahiyat alanıyla alakalandırabileceğimiz dinî tecrübe ve bilgi bakımlarından daha geniş bilgi için bkz. Abdüllatif Tüzer, **Dinî Tecrübe ve Mistisizm**, Dergah Yayınları, İstanbul, 2006; Recep Yaparel, **Bilişsel Psikolojinin Din Psikolojisine Katkıları Bağlamında Yükleme Kuramı**, İzmir, 2001.

İlgili Yayın ve Araştırmalar

Yapılandırmacı din öğretimi ile ilgili yayın ve araştırmalara değinmeden önce, çalışmamızın teorik zeminini oluştururken kullandığımız eğitimbilimlerine ilişkin kaynaklar hakkında kısa bir açıklamanın gerekli olduğunu düşünüyoruz. Burada hemen belirtmemiz gereken bir husus, ilgili yayın ve araştırmaların sayısının çokluğunun bir taraftan çalışmamızın kaynak açısından zenginleşmesine hizmet ederken, diğer taraftan hangilerini tezimizde kullanacağımız konusunda bir tercihi zorunlu hale getirmiş olmasıdır. Biz tercihimizi doğrudan yapılandırmacılığı konu edinen ve eğitimbilimlerinde yapılandırmacılık hakkında başlıca referanslar arasında sayılan eserlerden yana kullanmaya özen gösterdik.

Araştırmamızda yapılandırmacılıkla ilgili temel eserlere müracaat ederken bu kuramın farklı yönlerini öne çıkaran bilim insanlarının görüşlerini göz önünde bulundurmaya çalıştık. Örneğin, bu kuramın felsefi temellerini incelerken daha çok felsefesi hakkında söz sahibi olan Matthews, Jonassen ve Noddings gibi bilim insanlarının yayınlarına müracaat ettik. Yapılandırmacılığı öğrenme kuramı bakımından ele alırken de eğitim psikolojisi kaynaklarını referans almaya özen gösterdik. Aynı şekilde yapılandırmacılığın öğrenme öğretme süreçleriyle ilgili farklı boyutlarını işlerken doğrudan bu konuya değinen makaleleri referans almaya çalıştık.

Yapılandırmacılıkla ilgili ülkemizde eğitim bilimleri alanında özellikle de fen ve matematik öğretiminde çok sayıda araştırma ve yayın yapılmıştır. Genel olarak ele alındığında bu araştırmaların, daha çok geleneksel eğitimle yapılandırmacılığı karşılaştırır nitelikte oldukları ve yapılandırmacılığın etkisini deneysel olarak ölçme amacı taşıdıkları görülmektedir. Bunları tek tek ele almak tezimizin sınırını aşacağından doğrudan din öğretimi ile ilgili araştırmalara yer vermek uygun olacaktır.

Ülkemizde yapılandırmacı din eğitimi ve öğretimi ile ilgili şu ana kadar, teorik ve pratik yönlerden beş tane araştırma yapılmıştır. Bunlardan birincisi Yıldız Kızılabdullah tarafından “Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve

Ahlâk Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi” adıyla yapılan çalışmadır.⁴²

Kızılabdullah’ın tezi üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın amacı, önemi ve yöntemi üzerinde durulmaktadır. İkinci bölümde yapılandırmacılık felsefi arka planı, yaklaşımları ve öğrenme öğretme süreci bakımından ele alınmakta ve Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi’nde kullanımının imkanı konusunda kısa bir değerlendirilmeye yer verilmektedir. Üçüncü bölümde ise araştırmanın bulguları ve yorumlar yer almaktadır. Daha çok deneysel nitelikteki bu araştırmanın sonucuna göre, din dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyi yüksek çıkmış ancak gruplar arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Araştırmacı süreç değerlendirme açısından yapılandırmacılığın uygulandığı gruptaki deneklerin daha başarılı olduğunu gözlemlemiştir.⁴³

Bu konuya dair diğer bir çalışma, “Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi” adıyla Muhiddin Okumuşlar tarafından yapılmıştır. İki bölümden müteşekkil eserin birinci bölümünde, teorik yönüyle yapılandırmacılığın tanımı, tarihsel gelişimi, yaklaşımları, bilgi ve öğrenmeye yönelik temel varsayımları konu edilmiştir. İkinci bölümde ise yapılandırmacılığın uygulama boyutu ele alınmıştır. Yapılandırmacılığın eğitim süreçlerine yansması bağlamında yapılandırmacı öğretim tasarımı, öğretim modelleri ve öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılan yöntem ve teknikleri üzerinde durulmuştur. Yapılandırmacılıkta değerlendirme sürecinin de işlendiği eser, yapılandırmacı öğretmen yetiştirme konusu ile son bulmuştur.

Yapılandırmacılığı iki boyutta ele alan Okumuşlar’a göre yapılandırmacılık öğrenme kuramı olması yönüyle din öğretiminde kullanılabilir. Ancak yazar eserde epistemolojik yönüyle yapılandırmacılığın bazı varsayımları ile dinlerin hakikat iddialarının mutlaklığının çeliştiğini ileri sürmektedir.⁴⁴ Söz konusu eserde de ele alınan gerçeklik konusu, tezimizde yapılandırmacılığın imkânı bağlamında daha geniş bir çerçevede değerlendirilmekte, ondan farklı olarak eleştirel realist bir yaklaşımla ve sosyal bilimlerin bakış açısıyla ele alınmaktadır. Ayrıca biz

⁴² Yıldız Kızılabdullah, **Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2008.

⁴³ Kızılabdullah, s. 206.

⁴⁴ Okumuşlar, Yapılandırmacı Yaklaşım, ss. 69-70.

çalışmamızda söz konusu eserde sınırlı şekilde yer verilen yapılandırmacılığın bilgi açısından imkânı ve problemleri konusunu daha geniş çerçevede değerlendirmeye gayret ettik. Bu eserde yer almayan, pratik açıdan yapılandırmacılığın din öğretiminde uygulanması ile ilgili eğitimsel sorunlar, eleştiriler ve sınırlılıklar konuları da çalışmamızın farklı bir yönünü oluşturmaktadır.

Okumuşlar çalışmasının birinci bölümünde yapılandırmacı din eğitiminin imkân ve sınırlılıklarını değerlendirmiştir. Yapılandırmacılık çerçevesinde dinî bilginin yapılandırılmasının imkânı problemini temel alan Okumuşlar otantik dini öğretiler ve gündelik bilgi ile dinî bilgi arasında bağ kurma açısından din eğitiminde yapılandırmacılığı tartışmıştır. Otantik dini öğretiler konusunun tanrı tasavvuru bağlamında ele alındığı eserde İslam'ın özellikle de Kur'an ayetlerinin Hristiyanlığa kıyasla yapılandırmacı din öğretimine daha elverişli olduğu savunulmaktadır. Ayrıca Okumuşlar, yapılandırmacı bir din öğretimi sürecinde gündelik bilgilerin temel alındığı bir dinî bilgi yapılandırma sürecini öne çıkarmaktadır.⁴⁵

Ülkemizde yapılandırmacı din öğretimiyle alakalı diğer bir araştırma “Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık” adıyla Recep Kaymakcan tarafından yapılmış ve yayınlanmıştır.⁴⁶ Üç bölümden oluşan eserin üçüncü bölümünde yapılandırmacılık ana hatlarıyla tanıtılmış ve Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacılık hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir.

Kaymakcan'a göre yapılandırmacılığın gerçeklik ve bilgi anlayışı ile genel anlamda dinlerin gerçekliği mutlak kabul etmeleri ve dinî bilginin kutsal niteliği arasında bir uyumsuzluk vardır. Araştırmacının sonucunda dikkat çeken husus, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacılık hakkında bilgi eksikliğinin olduğu ve bu kuramı daha çok bir yöntem olarak benimseme eğilimi gösterdikleridir.⁴⁷

Bu konudaki son çalışma “Din Eğitim ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım” adıyla Mahmut Zengin tarafından yapılmıştır.⁴⁸ Yedi bölümden oluşan eserde ilk dört bölüm içerisinde yapılandırmacılık teorik ve pratik yönleriyle ele

⁴⁵ Okumuşlar, Yapılandırmacı Yaklaşım, ss. 73-85.

⁴⁶ Kaymakcan, Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık, ss. 63-73.

⁴⁷ Kaymakcan, Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık, s. 64 vd.

⁴⁸ Mahmut Zengin, **Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım**, DEM Yayınları, İstanbul, 2011.

alınmıştır. Son üç bölümde ise din eğitimi ve öğretimi açısından yapılandırmacılık ele alınarak din dersi programı ve öğretmenlerin görüşleri inceleme konusu yapılmıştır.

Eserin beşinci bölümünde yapılandırmacılığın felsefi temeli ele alınarak din öğretimi ve din dersleri açısından imkânı tartışılmıştır. Zengin, Kaymakcan'ın görüşlerinden hareketle yapılandırmacılığın öznel ve göreceli felsefi konumunun dinlerin mutlaklık iddiaları ile örtüşmediğini ileri sürülmektedir. Yapılandırmacı din dersi programı ya da modeli geliştirirken dinin bu özelliklerinin dikkate alınması gerektiği görüşünü savunmaktadır.⁴⁹ Eserin altıncı bölümünde yapılandırmacılığa dayalı yeni geliştirilen din dersi programı temel alınan yaklaşım, içerik, öğrenme çıktıları ve öğrenme-öğretme süreçleri açısından bir önceki programla karşılaştırarak değerlendirmiştir. Yedinci bölümünde ise İstanbul ili örneğinde Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacılığa dayalı olarak geliştirilen din dersi programıyla ilgili görüşleri değerlendirilmiştir.

Ülkemizde yapılandırmacılığın din öğretiminde nasıl uygulanacağı konusunda öne çıkan araştırma “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme” adıyla Halit Ev tarafından yapılmıştır.⁵⁰ Daha çok yapılandırmacılığın Din derslerinde probleme dayalı öğrenme yöntemi üzerinden nasıl aktarılacağını esas alan eser giriş ve üç bölümden oluşmaktadır. Girişte din öğretiminde paradigma değişimini gerekli kılan nedenler ele alınırken, İkinci bölümde genel olarak yapılandırmacılık kuramı, üçüncü bölümde ise probleme dayalı öğrenme yöntemi üzerinde durulmuştur. Son bölümde din öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin nasıl uygulanacağı konusunda örneklerle yer verilmiştir.

Ev, her ne kadar belirli sınırlılıkları ve problemleri içinde barındırsa da yapılandırmacılığı din öğretiminde kullanılabilecek kuramlardan kabul etmektedir. Yapılandırmacılık, bireylerin başkalarının inançlarına saygı duyma ve onlara hoşgörü ve empatiyle yaklaşabilme gibi günümüz çoğulcu toplumunda öne çıkan amaçların ve eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerilerin geliştirilmesine fırsat veren bir kuram olması sebebiyle din öğretiminde kullanılabilir.

⁴⁹ Zengin, s. 163.

⁵⁰ Halit Ev, **Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2012.

Ülkemizde yapılandırımcılığı, din eğitiminde imkânı ve sınırlılıklarını açısından doğrudan konu edinen başka bazı makaleler ve bildirilerin yanında çeşitli yapılandırımcı modellerin din öğretiminde kullanımını esas alan makaleler de kaleme alınmıştır.⁵¹

⁵¹ Halit EV, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Yapılandırımcı Öğrenme, ss. 111-137; Recep Kaymakcan, Yeni Ortaöğretim Dkab Programı, ss. 177-210; Yıldız Kızılabdullah, “Yapılandırımcılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi”, **A.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: 49, Sayı: 2, 2008, ss. 197-215. Mahmut Zengin, “Temele Alınan Yaklaşımlar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Programı”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, , Cilt: 8, Sayı: 29, 2010, ss. 225-258; Halit Ev, “Yapılandırımcılık: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi İçin Tehdit Mi Yoksa Fırsat Mı?” **Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi**, (Ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), DEM Yayınları, İstanbul, 2011, ss. 203-216; Muhiddin Okumuşlar, “Yapılandırımcı Yaklaşımına Göre Din Öğretiminin İmkân ve Sınırları”, **Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi**, (Ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), DEM Yayınları, İstanbul, 2011, ss. 217-237; Mahmut Zengin, “Yapılandırımcı Öğrenme Yaklaşımına Göre Din Eğitiminin İmkânına Dair Bir Değerlendirme”, **Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi**, (Ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), DEM Yayınları, İstanbul, 2011, ss. 239-263; Muhiddin Okumuşlar, “5E Yapılandırımcı Öğretim Modeli ve Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi İşleniş Örneği”, **S.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: 24, 2007, ss. 167-180.

BİRİNCİ BÖLÜM

YAPILANDIRMACILIĞIN MAHİYETİ: EĞİTİMDE

YAPILANDIRMACILIK

Bu bölümde mahiyetini ortaya koymak amacıyla yapılandırımcılığın tanımı, çeşitli yaklaşımları, felsefi temelleri üzerinde durulmakta; tarihsel gelişimi, gelişiminde adı geçen öncü isimleri, gerçeklik, bilgi ve öğrenme konusundaki temel varsayımları hakkında bilgi verilmektedir. Bunlara ilaveten yapılandırımcı öğrenme ortamında kullanılan yöntemler, değerlendirme süreci, öğretmen ve öğrenen rolleri gibi kuramın öğrenme-öğretme sürecine yansımalarına ve kurama yöneltilen eleştirilere de yer verilmiştir.

1.1. YAPILANDIRMACILIĞIN TANIMI

1.1.1. Sözlük Anlamı

Gerek Batı’da gerekse ülkemizde, doğrudan yapılandırımcılık ve yaklaşımları ile ilgili olduğu kadar, konuya ait kavramlar hakkında da yaşanan bir terminoloji sorunu bulunduğunu belirtmek gerekir. Bunun başlıca sebebi, hem İngilizce’de hem de Türkçe’de birden fazla kavramın bulunması ve bunların kullanımı ve anlamı konusunda bir uzlaşmanın henüz sağlanamamış olmasıdır. Dolayısıyla yapılandırımcılığın tanımına geçmeden önce, yapılandırımcılıkla ilgili kavramsal tartışmalara kısaca değinmekte yarar vardır. İngilizce’de yapılandırımcılık karşılığında kullanımı öne çıkan iki sözcük *constructivism* (yapılandırımcılık) ve *constructionism* (yapıcılık)’dır. Görebildiğimiz kadarıyla, eğitim alanında *constructivism* terimi *constructionism*’den daha yaygın bir kullanıma

sahip olup Batılı eğitimciler tarafından yapılandırmacılık için genel bir kavram olarak tercih edilmektedir.⁵²

Yapılandırmacılıkla ilgili diğer bir kavram dilimize yapıcılık diye çevrilen *constructionism*'dir. Bu kavram yapılandırmacılıkla ilgili kaynaklarda daha çok yapılandırmacılık yaklaşımlarından sosyal yapılandırmacılık ile Piaget'nin öğrencisi olan Seymour Papert'in zihinsel yapılar üzerine odaklanan yaklaşımı kapsamında kullanılmaktadır. Sosyal yapılandırmacılar arasında yer alan Gergen'in, yapılandırmacılığın genelde bireye odaklandığı, ancak kendisinin toplumdan izole edilmiş bir birey fikrini reddetmesinden dolayı *constructionism*'i tercih ettiği ifade edilmektedir.⁵³ Dolayısıyla *constructionism* kavramını yapılandırmacılığın bütününe kapsayacak şekilde genelleştirmek zor görünmektedir.

Ülkemizde de Eğitimbilimleri alanında yapılandırmacılık farklı biçimlerde adlandırılmaktadır. İngilizce'deki *constructivism* ya da *constructionism* kavramlarını karşılamak üzere dilimizde yapılandırmacılık, oluşturmacılık, kurmacılık, gelişimcilik, bütünleştiricilik, yapıcı(lık), yapısalcılık, inşâcılık, zihinde yapılanma ve konstruktivizm gibi çok sayıda kelime kullanılmaktadır.⁵⁴ Ancak “yapılandırmacılık”, “oluşturmacılık” ve “yapıcılık” terimlerinin diğerlerine göre daha yaygın kullanımının olduğu görülmektedir.

Yapılandırmacılığın diğer terimlerden özellikle de oluşturmacılıktan daha çok tercih edilmesinin ve kullanımının tutarlı bulunmasının sebebi, yapı ve yapısal süreçlerin analizinden hareketle “oluşturma” ile “yapılandırma” kavramlarının ifade ettiği anlamın karşılaştırılmasıdır.⁵⁵ Gerek “yapılandırmacılık” içerisindeki yapılandırma sürecine yapılan vurgu gerekse yapılandırma kelimesinin var olan bilgi ve anlamın düzenlemesi anlamını daha çok karşılandığının kabul edilmesi nedeniyle

⁵² Paul Ernest, “The One and The Many”, **Constructivism In Education**, Ed. Leslie P. Steffe and Jerry Gale, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 1995, pp. 459-486; Remzi Öncül, **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**, MEB, İstanbul, 2000, ss. 1163-1164; Özcan Demirel, **Eğitim Sözlüğü**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2003, s. 99; M. Gail Jones and Laura Brader-Areje, “The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse and Meaning”, **American Communication Journal**, Vol. 5, No. 3, 2002, pp. 1-10; Nurettin Şimşek, “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretme Eleştirel Bir Yaklaşım”, **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, Cilt: 3, Sayı: 5, 2004, ss. 133-135.

⁵³ M. Gail Jones and Laura Brader-Areje, “The Impact of Constructivism on Education, Language, Discourse and Meaning”, **American Communication Journal**, Vol. 5, No.3, 2002, s. 14.

⁵⁴ Gülşen Bağcı Kılıç, “Oluşturmacı Fen Öğretimi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt:1, Sayı:1, 2001, s. 9; Şimşek, s. 133.

⁵⁵ Yapılandırmacılığın değişik şekillerde isimlendirilmesi konusundaki tartışmalar hakkında geniş bilgi için bakınız: Şimşek, ss. 133-135.

yapılandırmacılık, oluşturmacılığa göre anlamlı bulunmaktadır. Ayrıca yer yer yapılandırmacılığın geneli için kullanıldığı görülen oluşturmacılığın daha çok yapılandırmacılığın radikal versiyonunu adlandırmak üzere kullanıldığı konusunda eğitimciler arasında bir görüş birliği oluşmuş gibi görünmektedir.

Yapılandırmacılık için kullanılan diğer bir kavram da “yapıcı” veya “yapısalcılıktır”. Oysa yapılandırmacılığı karşılamak amacıyla kullanılan bu teriminin İngilizce karşılığı “*structuralism*” ise yapılandırmacılıktan bütünüyle farklıdır.⁵⁶ Felsefe ve sosyal bilimlerde yapıyı ve yapısal analizi temel alan yaklaşım olarak yapısalcılığın, her ne kadar yapılandırmacılığın kurucuları arasında yer alan Piaget’nin kuramında bazı boyutları yer alsa da, bu boyutun, özellikle zihinsel süreçler ve öğrenme bağlamında yapılandırmacılıkta doğrudan etkili olmadığı ifade edilmektedir.⁵⁷ Dolayısıyla, yapılandırmacılığın tanımında *structuralism*’e karşılık gelen yapısalcılığın kullanımı pek uygun görünmemektedir.

Yapılandırmacılığın tanımlarında kullanılan diğer bir kavram “*inşacılık*”tır. Sosyal bilimler felsefesi ve bilgi sosyolojisiyle doğrudan ilişkili olan inşacılığın ülkemizde, eğitim dışında, daha çok diğer alanlarda kullanımı yaygındır.⁵⁸ Yapılandırmacılığın özellikle de sosyal yapılandırmacılığın temel varsayımlarının şekillenmesinde etkisi görülen inşacılık, yapılandırmacılığa göre daha kapsamlıdır. İnşacılığın yapılandırmacılığa etkisi en fazla gerçeklik ve bilgi anlayışı konularındadır. Eğitim boyutuna katkısının azlığı ve yapılandırmacılık için kullanımı, kuramın eğitimsel ve psikolojik boyutlarını dışarıda bırakması sebebiyle pek tercih edilebilir görünmemektedir.

⁵⁶ Ülkemizde yapılandırmacılıkla yapısalcılık (*Structuralism*) münasebeti görebildiğimiz kadarıyla daha çok Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü aracılığıyla kurulmaktadır. Ancak bu eserde yapılandırmacılığın karşılığı olarak yapıcılık, İngilizcesi olarak *constructivism* kullanılmıştır. Krş: Remzi Öncül, **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**, MEB, İstanbul 2000, ss. 1163-1164; Orhan Çınar ve diğerleri, “İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:7, Sayı:11, 2006, s. 49. Ayrıca yapısalcılık yaklaşımı için bkz: Ömer Demir ve Mustafa Acar, **Sosyal Bilimler Sözlüğü**, Vadi Yayınları, Ankara 1997, s. 236.

⁵⁷ Dennis M. McInerney ve Valentina McInerney, **Educational Psychology: Constructing Learning**, Prentice Hall, Sydney, 2002, p. 26.

⁵⁸ İnşacılığı karşılığı İngilizce’de *Construction* olarak kullanılmaktadır. *Social Construction of Reality* adlı eser dilimize Gerçekliğin Sosyal İnşası şeklinde tercüme edilmiştir. İnşacılık hakkında geniş bilgi için bakınız: Peter L. Berger ve Thomas Luckman, **Gerçekliğin Sosyal İnşası**, Çev. Vefa Saygılı Ögütte, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2008; Adil Çiftçi, **Bilgi Sosyolojisi ve İslam Araştırmaları**, Ankara Okulu, Ankara, 2009, ss. 44-56.

İngilizdeki *construct* fiilinden türeyen *constructivism* sözcüğü, “kurmak, yapmak, düzenlemek, şekil vermek ve inşa etmek” anlamlarını içinde barındıran Latince “*construere*”den gelmektedir.⁵⁹ Yapılandırmacılık teriminin anlamını ortaya koymak için yapı ya da inşâ metaforu kullanılmaktadır. Bu metaforun yapılandırmacılık içindeki anlamı önceden var olan parçalardan yeni yapılar oluşturmaktır. Aynı zamanda bu metafor, kavramsal ya da şematik değişimleri de içeren zihinsel yapıların inşasına da gönderme yapmaktadır.⁶⁰ Yapılandırmacılığın bu anlamı ile öğrenme ve öğretime dair ilkeleri ve yapılandırmacı süreçler arasındaki bağ sürekli vurgulanan bir husus olarak göze çarpmaktadır.

Constructivism ve constructionism terimlerin yapılandırmacılığa ad oluşturma çoğunlukla ilk yapılandırmacılar arasında sayılan Piaget ve Bruner’e bağlanmaktadır. Constructivist teriminin Piaget’ye ve constructionist teriminin Bruner’e atfen kullanıldığı ifade edilmektedir.⁶¹ Piaget, empirist ve doğalcı bilgi teorilerinin görüşlerini reddeden bir kuram geliştirmeye çalıştığını ifade ederken yapılandırmacı bilgi kuramı (Constructivist theory of knowledge) terimini kullanmıştır. Aynı şekilde Bruner de kendi eğitim anlayışını tanıtan kavram olarak constructionist’i kullanmıştır.⁶²

1.1.2. Terim Anlamı

Yapılandırmacılık birçok alanla ilişkilendirilebilen çok yönlü bir kuram özelliği gösterir. Üstelik eğitim dışındaki alanlarda kullanımı da gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. Dolayısıyla kullanıldığı alanlara göre yapılandırmacılığın terim anlamında değişiklikler oluşmaktadır. Bu durum kavramın tanımlanmasında bazı zorluklar meydana getirmektedir. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda bile birçok eğitimcinin yapılandırmacılığa anlamlar yükledikleri ve şekillerde tanımladıkları dikkat çekmektedir.⁶³ Hatta bu durumu göz önünde bulunduran bazı

⁵⁹Michael J. Mahoney, “What is Constructivism and Why is it Growing?” <http://sites.google.com/site/constructingworlds/what>. (12.2.2012)

⁶⁰ Ernest, p. 461.

⁶¹ J. M. Applefield ve diğerleri, “Constructivism in Theory and Practice: Toward a Better Understanding”, **High School Journal**, Vol: 84, No:2, 2000, p. 37.

⁶² Svein Sjoberg, “Constructivism and Learning”, **International Encyclopaedia of Education**, Oxford, Elsevier, 2007, p. 487.

⁶³ Sjoberg, p. 486.

eğitimbilimcilerin, yapılandırmacılık terimini hangi anlamda kullandıklarını ve hangi geleneğe dayandıklarını izah etme ihtiyacı hissettikleri görülmektedir.⁶⁴

Eğitim literatüründe yapılandırmacılıkla ilgili çok sayıda tanım yer almaktadır.⁶⁵ Tanımlar kişilerin bakış açılarına ve bağlı bulundukları alanlara göre farklılaşabilmektedir. Aslında bu farklılaşmanın temel nedeni, yapılandırmacılığın gelişiminin ve temel varsayımlarının felsefe, psikoloji ve eğitim gibi birden fazla alanla ilgili olmasıdır.⁶⁶ Bu açıdan yapılandırmacılık tanımlarında eğitimcilerin temel aldığı her bir alanın ağırlığı kendini hissettirmekte ve bu doğrultuda tanımlara yer verilmektedir.

Yapılandırmacılıkla ilgili yapılan tanımların tasnifinde üçlü bir grupta göze çarpmaktadır. Yapılandırmacılığın tanımı konusunda da, tıpkı diğer boyutlarında ve yaklaşımlarında olduğu gibi öncelikle felsefe ve psikoloji temelli bir perspektif hâkim durumdadır.⁶⁷ Diğer bir deyişle, yapılandırmacılık felsefe ile temellendirildiği zaman felsefi tanımıyla ele alınmakta; psikolojik bir zeminden hareket edildiğinde ise psikolojik tanımı öne çıkarılmaktadır. Felsefe ve psikolojinin dışında, eğitimsel tanımlar da önemli bir yer işgal etmektedir.

Yapılandırmacılığın “bilgi” ya da “bilme kuramı” şeklinde tanımlanmasında sözünü ettiğimiz felsefi tanımların ön planda olmasının önemi büyüktür. Epistemoloji temelli tanımlarda genel kabul, yapılandırmacılığın “bilginin doğası hakkında felsefi bir açıklama” olduğu yönündedir.⁶⁸ Ancak bazı eğitimciler, dayandığı bilim paradigmasından hareketle yapılandırmacılığı postmodern ya da

⁶⁴ Krş: Mark Olssen, “Radical Constructivism and Its Failings: Anti- Realism and Individualism”, **British Journal of Educational Studies**, Vol. 44, No. 3, 1996, pp. 275-295.

⁶⁵ Değişik yapılandırmacılık tanımları hakkında geniş bilgi ve değerlendirmeler için bkz: M. Gail Jones ve Laura Brader-Areje, “The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning”, **American Communication Journal**, Vol. 5, No. 3, 2002, pp. 1-3; Michael R. Matthews, “Constructivism and Science Education: Some Epistemological Problems”, **Journal of Science Education and Technology**, Vol. 2, No. 1, 1993, (Some Epistemological Problems), pp. 359-370.

⁶⁶ Patrick R. Lowenthal ve Rodney Muth, “Constructivism”, **Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education**, Ed. Eugene F. Provenzo ve John P. Renaud, Sage Publications, London 2009, p.178, pp. 177-179.

⁶⁷ Dwayn G. Olsen, “Constructivist Principles of Learning and Teaching Methods”, **Education**, Vol. 120, No. 2, 1999, p. 347; Elizabeth Murphy, “Constructivism: From Philosophy to Practice”, 1997, **199 ERIC**, Eric No: ED444966, pp. 4-5.

⁶⁸ Airasian ve Walsh, p. 444; Arslan, s. 46; Erdoğan Tezci ve Aysun Gürol, “Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık”, **TOJET**, Vol.1, No.1, 2003, s. 50.

antipozitivist bir bilme ya da bilgi kuramı olarak görme eğilimini taşırlar.⁶⁹ Felsefi anlamda öznelci paradigmaya dayanan yapılandırmacılığın temel karakteri antipozitivisttir ve bilgi ve bilme konusunda nesnelciliğin ve onun arkasındaki epistemoloji olan pozitivizmin karşısında yer alır.⁷⁰

Felsefî tanımların yanında yapılandırmacılık hakkında kaynaklarda sık rastlanan tariflerden biri de onun öğrenme kuramı olduğu yönündedir. Bu bağlamda yapılandırmacılık epistemolojiden çok bilişsel psikoloji ile temellenir. Psikoloji temelli tanımlarda yapılandırmacılığın “*insanların nasıl öğrendiğini açıklayan*” bir teori olduğu kabul edilmektedir.⁷¹ Psikolojik zeminde yapılandırmacılıkta bilgi konusunda, daha ziyade bilginin, bireyin bilişsel süreçlerinde nasıl şekillendiği yahut ne şekilde yapılandırıldığı üzerinde durulur. Yapılandırmacılık bu yönüyle bireylerin nasıl öğrendiklerinden, bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına doğru bir gelişim göstermiştir.⁷² Bir öğrenme kuramı olarak yapılandırmacılıkta, bilginin bilişsel yapılar aracılığıyla nasıl yapılandırıldığı, zihinsel süreçlerin nasıl işlediği ve bilgiyi yapılandırmada etkili olan faktörler öncelikli ilgi konularıdır.

Öğrenme kuramı şeklinde tanımlanan yapılandırmacılık, davranışçı ve bilgi işleme kuramı⁷³ gibi nesnelcilik ürünü öğrenme teorilerinin karşısında yer alır.⁷⁴ Yapılandırmacılık davranış odaklı davranışçıların aksine öğrenmenin doğası ve onu etkileyen faktörler konusunda zihinsel süreç ve yapılar üzerine yoğunlaşır. Bununla birlikte, yapılandırmacılığın diğer öğrenme kuramlarına kıyasla öğrenme hakkındaki temel ilke ve varsayımlarının yeterince denemeye tabi tutulmadığı ve bu yüzden varsayımların ampirik araştırmalarla desteklenmesine ihtiyaç duyulduğu ifade

⁶⁹ Airasian ve Walsh, pp. 444-449; Christopher Winch ve John Gingell, “Constructivism”, **Key Concepts In The Philosophy of Education**, Routledge, London, 1999, p. 42; Gülşen Bağcı Kılıç, “Oluşturmacı Fen Öğretimi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, Vol.1, No. 1, 2001, s. 9.

⁷⁰ Jonassen, p. 7; Murphy, p. 3 ; Özden, s. 54.

⁷¹ Bruce A. Marlowe ve Marilyn Page, **Creating and Sustaining The Constructivist Classroom**, Corwin Press, California, 2005, p. 7; Catherine T. Fasnot ve Randall S. Perry, “Oluşturmacılık: Psikolojik Bir Öğrenme Teorisi”, çev. Erkan Tekinarslan ve Soner Durmuş, **Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama**, Ed. Soner Durmuş, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2007, s.31.

⁷² Eda Erdem ve Özcan Demirel, “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”, **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 23, 2002, s. 82.

⁷³ Bilgi işleme kuramı, bilişselcilik içerisinde gelişen zihnin işleyişini bilgisayara benzeterek öğrenmeyi açıklamaktadır. Zihin dış dünyadan verileri alır ve tıpkı bilgisayarın yaptığı gibi zihninde bu verileri işleyerek veya zihinsel işleme tabi tutarak içselleştirir. Geniş bilgi için bkz. G. Bağcı Kılıç, ss. 57-59.

⁷⁴ Jonassen, p. 7; Lowenthal ve Muth, p. 177; Applefield ve diğerleri, p. 37; Murphy, p. 6; Ayrıca davranışçılık yapılandırmacılık karşılaştırılması ilgili geniş bilgi için bkz. Brooks ve Brooks, p. 17; Şimşek, s. 117; Özden, s. 65.

edilmektedir.⁷⁵ Belli ölçüde soyut denebilecek öğrenme ilkelerine dayanması itibariyle yapılandırmacılık teorik bakımdan zayıf görünse bile öğretme süreçlerinde öğrenmeyi merkeze alması nedeniyle avantajlı bir konumdadır.

Felsefî ve psikolojik tanımların dışında literatürde yapılandırmacılığın farklı eğitimsel tanımlarına da yer verilmektedir. Eğitimsel açıdan yapılandırmacılık, “*eski bilgi yapılarına veya tecrübelerle bağlı yeni bilgileri öğrendiğimiz ve içselleştirdiğimiz*” şeklinde tanımlanan öğrenme merkezli bir eğitim anlayışını yansıtır.⁷⁶ Bir başka ifadeyle yapılandırmacılık, öğrenenler bilgiyi önceki bilgilerine ve deneyimlerine dayalı olarak bilgiyi yapılandırdıklarından onların bilgilerini kendilerinin yapılandırmak zorunda olduğu öğrenme-öğretme süreciyle ilgili yeni bir bakış açısıdır.⁷⁷ Diğer bir eğitimsel tanımla yapılandırmacılık, bilginin başka bir kaynaktan pasif şekilde alındığı bir öğrenme süreci yerine öğrenenlerin yeni karşılaştığı konu ve bilgiler hakkında kendi anlamlarını ve bilgiyi oluşturmaya fırsat veren bir öğrenme sürecidir.⁷⁸ Yapılandırmacılığın eğitimsel tanımlarında, öğrenme ortamının öznesi olan öğrenenlerin kendi bilgilerini aktif şekilde yapılandırdığı, önceki bilgi ve deneyimlerin öğrenme etkinliklerinin hazırlanmasında ve uygulanmasında etkin olduğu bir anlayışın öğrenme-öğretme sürecine yansıtılması gerektiği vurgulanan hususlardır.

Eğitim alanında bu kuram, bir eğitim yaklaşımı, öğretme yöntemi hatta pedagoji şeklinde tanımlanmaktadır. Yapılandırmacılık bilgi inşa süreçlerinde, bireysel ya da sosyal yöne ağırlık veren anlayışlarına göre yaklaşım; yapılandırmacı öğrenme ortamında kullanılan bazı yöntemlere dayanılarak ise yöntemler toplamı şeklinde tarif edilmektedir.⁷⁹ Ne var ki felsefî arka planını görmezden gelerek yapılandırmacılığın sadece yöntem ya da yaklaşım olarak tanımlanıp konumlandırılmayacağı yönünde itirazlar da söz konusudur. Çünkü, eğer bir

⁷⁵ Şimşek, s. 135.

⁷⁶ David T. Crowther, “The Constructivist Zone”, **Electronic Journal of Science Education**, Vol. 2, No. 2, Editorial, 1997.

⁷⁷ Dougiamas, p. 4; Aslan, s. 46.

⁷⁸ George E. Hein, “Constructivist Learning Theory”, CECA (International Committee of Museum Educators) Conference Jerusalem Israel, 1991, p. 1; Paul Eggen ve Don Kauchak, **Educational Psychology: Windows on Classrooms**, Pearson, New Jersey 2004, p. 281. Soner Durmuş, “Matematik Eğitimine Oluşturmacı Yaklaşımlar”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt:1, Sayı:1, 2001, s. 95.

⁷⁹ Murat Ataizi, “Durumlu Öğrenme”, **Sınıfta Demokrasi**, Ed. A. Şimşek, Eğitim Sen Yayınları, Ankara, 2000, s. 146; Yüksel Özden, **Öğrenme ve Öğretme**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2005, s. 54.

yöntem kabul edilirse nesnelciliğe dayalı aktarımcı eğitim uygulamalarında kullanılabilen bir yöntem olma riski taşımaktadır.⁸⁰

Biz yapılandırmacılığı mevcut tanımlardan hareketle bütüncül bir şekilde şöyle tanımlayabiliriz: Yapılandırmacılık bilgi ve öğrenmeye dair varsayımlarını felsefi ve psikolojik kuramların etkisinde geliştiren; zamanla hedeflerin belirlenmesinden öğretme yöntem ve tekniklerin seçilmesine; materyallerin hazırlanmasından değerlendirmenin gerçekleşmesine kadar öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesiyle ilgili kural ve ilkelere sahip olan bir eğitim kuramıdır.

1.2. YAPILANDIRMACILIĞIN FELSEFİ TEMELİ

1.2.1. Tarihsel ve Kuramsal Arkaplan

Yapılandırmacılığın temel varsayımları ne tek bir felsefeciye ne de tek bir felsefi akım veya geleneğe dayanmakta, aksine birden fazla felsefeci ve görüşleriyle ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte yapılandırmacılığın kökeninde adı geçen felsefecilerden hiçbiri kendini yapılandırmacı olarak tanımlanmamıştır. Söz konusu filozoflardan herhangi birinin görüşlerinin bütünüyle yapılandırmacılıkla özdeşleştirilemiyor oluşu da, yapılandırmacılığın felsefi bakımdan başlangıcı konusunda tam bir netlik sağlayamamaktadır.⁸¹ Kısaca gerek kuramla birlikte anılan filozofların sayısı gerekse felsefi görüşlerdeki çeşitlilik yapılandırmacılığın felsefesinde oldukça dikkat çekici ve karmaşık bir yöne işaret eder.

Yapılandırmacılıkla ilgili felsefi fikirler, Sokrat öncesi septik filozoflar dâhil ilkçağ filozoflarından başlayarak günümüz felsefecilerine kadar gelmektedir. Bilgi ve gerçeklik konusunda yapılandırmacılığa temel olan düşünceler pragmatist, postmodern, hatta postyapısalcı gibi değişik felsefelerle kolayca ilişkilendirilmekte

⁸⁰ Murphy, pp. 3-5; Airasian ve Walsh, p. 446. Felsefi arka planını dikkate almadan yapılandırmacılığı din öğretiminde sadece bir yöntem olarak kabul etmek yapılandırmacı bir din öğretimi anlayışının geliştirilmesine engel teşkil eder. Bu konu ikinci bölümde tekrar ele alınacaktır.

⁸¹ Patrick R. Lowenthal and Rodney Muth, "Constructivism", **Encyclopedia Of The Social And Cultural Foundations of Education**, Ed. Eugene F. Provenzo ve J. Phillip Renaud, Sage Publication, California, 2009, p.178.

birlikte, yapılandırmacılığın bunlardan birisiyle özdeş olduğunu söylemek güçtür.⁸² Ayrıca, yapılandırmacılık çerçevesinde adı geçen felsefecilerin görüşleri ile yapılandırmacıların savundukları görüşler arasında tam anlamıyla bir uygunluk olmadığı gibi, yer yer çelişen görüşlere de rastlamak mümkündür.⁸³

Von Glasersfeld'e göre yapılandırmacılığın bilgi hakkındaki kabullerinden bazıları, felsefe tarihinde septik filozoflara kadar götürülmektedir. Ona göre şüpheli filozoflar bilginin dış dünyayı doğru bir şekilde temsil ettiğini çürüten argümanlar ileri sürmüşlerdir. Septikler, kazandığımız her türlü bilginin, tecrübeye dayandığını ve dolayısıyla onun doğruluğunu kontrol etmenin mümkün olmadığını kabul etmişlerdir. Ancak doğrudan bilme süreciyle ilgilenmeyi ihmal etmişlerdir.⁸⁴ Yapılandırmacılık içerisindeki şüpheli bakış açısı, septik felsefecilerin sözü edilen görüşlerine dayandırılmakta ve daha çok yapılandırmacılığın radikal temsilcisi Glasersfeld tarafından savunulmaktadır.

Yapılandırmacılığa zemin teşkil eden felsefi fikirler ele alınırken ilkçağ filozoflarından Sokrates, Aristo ve Plato'nun özellikle bilginin oluşumuyla alakalı görüşlerine yer verilmekte ve yapılandırmacılığın felsefesiyle ilgili bazı görüşler bunlara dayandırılmaktadır.⁸⁵ Bilginin oluşumu hakkında algısal süreçlerle ilgili görüşlerinin yanında Sokrates'in uyguladığı metot da yapılandırmacı bir eğitim

⁸² Yapılandırmacılığın felsefi boyutunda bizim ele aldığımız felsefecilerin dışında farklı felsefi geleneklerden gelen filozoflar arasında Hegel, Wittgenstein, S. Augustine, Rorty, Nietzsche, J. Locke, Putnam vb. bazı Post-yapısalcı ve Postmodernist felsefecilerden birçok isim yer almaktadır. Araştırmamızda yer vermediğimiz felsefecilerin yapılandırmacılığa temel alınan görüşleri hakkında bakınız: Hasan Aydın, ss. 23-24; Crowther, p. 4 vd ; Gürcü Koç ve Melek Demirel, "Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Paradigma", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 27, 2004, ss.175-176; Bünyamin Yurdakul, "Eğitimde Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Geçiş İçin Bilgi, Gerçeklik ve Öğrenme Olgularının Yeniden Anlamlandırılması", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 4, Sayı: 8, 2004, ss. 109-120.

⁸³ Yapılandırmacılıkla adı zikredilen bazı felsefecilerin görüşleri -Sokrates ve Locke örneğinde olduğu gibi- yapılandırmacılıkla irtibatlandırılırken bazen de dışarıda bırakılmaktadır. Ayrıca yapılandırmacılığın felsefesinde adı geçen bazı felsefeciler yapılandırmacılığa dayalı bir eğitim anlayışını da savunmazlar. Krş: Peter Boghossian, "Behaviorism, Constructivism and Socratic Pedagogy", **Educational Philosophy and Theory**, 2006, Vol. 38, No. 6, pp. 713-722; Michael R. Matthews, "Constructivism and Science Education: A Further Appraisal" **Journal of Science Education and Technology**, Vol. 11, No. 2, 2002, (A Further Appraisal), p. 124.

⁸⁴ Ernst Von Glasersfeld, "Giriş: Oluşturmacılığın Yansımaları", **Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama**, (Ed. Soner Durmuş), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007 (Oluşturmacılığın Yansımaları), s. 3; Koç ve Demirel, s. 175.

⁸⁵ David T. Crowther, "The Constructivist Zone", **Electronic Journal of Science Education**, Vol. 2, No. 2, 1997, s. 4; H. Aydın, s. 23.

felsefesine temel kabul edilmektedir.⁸⁶ Eleştirel düşünmeyi ve öğrenenlerin kendilerinin anlamlı sonuçlara ulaşmasını destekleyen öğretim yönteminden dolayı o, ilk yapılandırmacılar arasında sayılmaktadır.⁸⁷

Yapılandırmacılığın radikal temsilcisi Von Glasersfeld ilk yapılandırmacı felsefeciler arasında Giambattista Vico'yu da saymaktadır. Vico, insan beyninin ancak kendi yarattığını bilebildiği fikrini temel almaktadır. Onun yapılandırmacılığa etki eden bilgi anlayışı konusundaki temel fikri, öznenin ancak kendi tarafından oluşturduğu bilişsel yapılarını bilebileceğine dayanır. Tanrı'nın yaratıcısı olduğu doğayı bildiği gibi insan da ancak kendi yarattıklarını, yani bilişsel yapılarında kendi inşa ettiklerini bilebilir. Vico'ya göre bilgi, soyut bir şekilde değil, dünyadaki etkinlik ya da işlemlerin ürünü olarak ortaya çıkar.⁸⁸

Glasersfeld, Vico'nun görüşleriyle, pozitivist epistemolojinin, dış dünyayı nesnel şekilde yansıttığı sürece doğru kabul edildiği bilme sürecinin karşısında yer aldığını söylemektedir. İnsanların zihinsel modellerini kendilerinin oluşturduklarını ve doğayı bunlar aracılığıyla bildiğini savunan Vico, geleneksel gerçeklik ve doğruluk anlayışına karşıt bir konumda bulunmaktadır.⁸⁹ Bu yönüyle Vico, epistemolojide yeni bir perspektifin oluşmasına öncülük etmiş ve bir şeyi açıklayabilmekle onu bilmeyi özdeş kabul etmiştir. Vico aynı zamanda insanın zihinsel yapısının biçimlenmesinde bilginin yanında duygulara, beklentilere, heyecanlara ve hayallere de önemli atıflarda bulunmuştur.⁹⁰ O gerek bilgi konusundaki anti realist bakış açısıyla gerekse bilgi konusundaki öznel süreçlere yaptığı vurguyla yapılandırmacılık içerisinde anti-pozitivist fikirleri besleyen felsefeciler arasında sayılmaktadır.

Yapılandırmacılığın felsefi boyutunda temel alınan filozlardan biri olan Berkeley'in adı ise özellikle kuramın radikal versiyonları ve gerçeklik konusunda aşırı felsefi fikirlerin savunucuları ile birlikte geçmektedir. Berkeley görüşleri ile öznel idealizmin temsilciliğini yapmıştır. Ona göre algılar yoluyla bilgi ediniriz

⁸⁶ Yapılandırmacılıkla birden fazla eğitim felsefesi arasında ilişki kurulmaktadır. Geniş bilgi için bkz: Ahmet Cevizci, **Eğitim Felsefesi**, Say Yayınları, İstanbul, 2011.

⁸⁷ M.G. Brooks ve J.G. Brooks, **In Search Of Understanding: The Case For Constructivist Classrooms**, ASCD, Virginia, 1993, p. 23; Murphy, p. 3; Şimşek, s.117.

⁸⁸ Ernst von Glasersfeld, "Cognition, Construction of Knowledge and Teaching", **Synthese**, Vol. 80, No. 1, 1989, p. 123.

⁸⁹ Ernst Von Glasersfeld, "A Constructivist Approach To Teaching", **Constructivism In Education**, Ed. Leslie P. Steffe ve Jerry Gale, LEA Publishers, Hillsdale, 1995, (Constructivist Approach), p. 6.

⁹⁰ Arslan, Mehmet Arslan, "Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar", **AÜ Eğitim Bilimleri Fskültesi Dergisi**, Cilt:40, Sayı: 1, 2007, s. 47; Şimşek, s. 117.

ancak, ister duyular ister fikirler diyelim algılar bizi zihnin dışında gerçekliğin var olduğu konusunda bilgilendirmez. Gerçekliği tamamen algıya indirgeyen Berkeley'in görüşlerini savunan yapılandırmacılara göre gerçeklik bütünüyle bireysel bir tasarımdır.⁹¹ Bu nedenle yapılandırmacılığın gerçekliğe dair öznelci fikirleri radikal yapılandırmacılar tarafından yer alan Glasersfeld kadar Berkeley'e de atfedilmektedir.

Yapılandırmacılığın felsefi temeli ile ilişkilendirilen felsefecilerinden biri de Thomas Samuel Kuhn'dur. Onun geliştirdiği göreceli ve inşacı bilim felsefesi birçok yapılandırmacının görüşlerine kaynaklık etmiştir. Bilimin gelişimini ilerlemeci bir tarzda değil, devrimci bir yaklaşımla ele alan Kuhn, bilimsel düşüncede meydana gelen değişiklikleri açıklamak için paradigma kavramını kullanmaktadır. Ona göre çevremizdeki olgu ve olayları açıklamak için bir çerçeve olarak kullandığımız paradigma, yeni karşılaşılan problemleri çözmede yetersiz kaldığında değişime uğrar. Bu anlamda aslında bilim tarihindeki değişiklikler paradigmada meydana gelen dönüşümdür. Dolayısıyla bilimsel gerçeklikler ve doğrular belli bir paradigmanın ürünü olmaktadır.⁹² Özellikle sosyal yapılandırmacı ekole mensup olanlar düşünceleri, kavramları, tarihsel ve sosyolojik yönleriyle ilişkilendirme çabalarında Kuhn'un görüşlerini kullanmışlardır. Bu yönüyle Kuhn'un görüşlerinin yapılandırmacılık içerisindeki görecelikle ve antipozitivist akımla örtüştüğü söylenebilir.⁹³

Yapılandırmacılığın tarihi gelişiminde Kuhn'un paradigma ile ilgili görüşlerine sık sık müracaat edilmektedir. Olgu ve olaylara bakış açısı, perspektif gibi anlamlarda kullanılan paradigma, yapılandırmacılık içerisinde aynı zamanda düşünme ve algılama süreçlerimizin sınırlarını belirleyen kavram şeklinde anlaşılmaktadır.⁹⁴ Paradigma kavramından hareketle eğitimde yapılandırmacılık, eğitimde eski bilgi ve öğrenme anlayışının karşısında öğrenme-öğretme süreçleriyle

⁹¹ Matthews, p. 9; H. Aydın, s. 23; Hein, p. 3.

⁹² Matthews, A Further Appraisal, p. 121; Phillips, p. 6; H. Aydın, s. 24; Kuhn'un görüşleri hakkında geniş bilgi için bkz. Roger Trigg, **Sosyal Bilimleri Anlamak**, s. 24 vd. İlkey Sunar, **Düşün ve Toplum**, s. 102 vd.

⁹³ Phillips, s. 6; H. Aydın, s. 24; Matthews, A Further Appraisal, p. 128.

⁹⁴ Brooks ve Brooks, pp. 24-25; Kuhn'un paradigma kavramı ile bilim paradigmaları arasındaki karşılaştırmalar hakkında geniş bilgi için bkz. Thomas S. Kuhn, **Bilimsel Devrimlerin Yapısı**, çev. Nilüfer Kuyaş, Alan Yayıncılık, İstanbul, 1982, ss. 54, 105 vd.

ilgili yeni bakış açısını temsil eden ve davranışçılıktan bilişselciğe doğru bir paradigma değişimi şeklinde değerlendirilmektedir.

Piaget'den sonra yapılandırmacılıkla en çok özdeşleştirilen ikinci isim Kant'tır. Hatta Bruner gibi bazı yapılandırmacılara göre bu kuramın felsefi temelleri Kant'la atılmıştır.⁹⁵ Kant, *a priori* formları bütün zihinsel süreçlerin merkezine yerleştirerek çevreden aldığımız bilgilerin bu formlar içerisinde şekillendiğini kabul etmektedir.⁹⁶ Kendisinden önceki mantıksal analize dayanan rasyonalizm ile duyu verilerine dayalı empirizm gibi iki bilgi geleneğini birleştirmeye çalışan Kant'a göre, her iki gelenek de bilginin oluşumu açısından değerlidir. Ancak Kant, bilginin oluşumunda ne rasyonalistler gibi salt aklı ne de empiristler gibi sadece duyu verilerini tek başına yeterli görmüştür.⁹⁷

Kant'a göre zihnimiz kuralları doğadan çıkarmaz, söz konusu kuralları doğaya verir ve zihinsel kategoriler deneyimlerimizi şekillendirir, yani deneyime nedensel ve zamansal özelliklerini zihin kazandırır. Kant, bilgide hem deneyden hem de akıldan gelen unsurların olduğunu kabul etmiş ancak deneyden gelen malzemenin içerisinde deneyden bağımsız, öznenin kendisinin kattığı kategorilerin olduğunu göstererek farklı bir görüş ortaya koymuştur. Diğer bir anlatımla o, bilgide zaman ve mekan gibi nesneden gelmeyen *a priori* form ve kategorilerin var olduğunu ileri sürmüştür.⁹⁸ Dışarıdan ham madde olarak duyu verilerini alan birey, onlara kategorilerini yükleyerek anlamlı hale getirir. Bu süreçte zihin dışsal verilerden yararlanır, ancak anlamlandırma işi nesneye değil, zihne bağlıdır. Bu nedenle zihnin kategorilerinin oluşumunda etkili olduğu bilgi, var olan şeyin kendisinde olduğu gibi değildir. Bu anlamda içeriksiz düşünceler boş ve kavramlar olmaksızın sezgiler kördür" diyen Kant, bilginin deneyle başladığını ancak deneyden gelen verilerin aklın süzgecinden geçerek şekillendiğini kabul etmektedir.⁹⁹

Yapılandırmacılar, Kant'ın, bireylerin dünyayı zihinsel kategorileri ile algıladığı yönündeki görüşünü vurgularlar. Kant'an hareketle onlar, bireyin düzenlenmiş algılar yoluyla önceki bilgilere sahip olmadan, olaylar ve objeler

⁹⁵ Yapılandırmacılık içerisinde Kant, numen ve fenomen ayırımıyla hem bilişselcilerin iç dünya dış dünya ayırımlarına hem de bilgi açısından epistemolojik geleneğe kaynaklık etmiştir. Krş: Recep Yaparel, s. 12; H. Aydın, s. 26.

⁹⁶ Jonassen, p. 10; Olssen, p. 277.

⁹⁷ Brooks ve Brooks, pp. 23-24.

⁹⁸ Jonassen, p. 10; Olssen, p. 277; Phillips, p. 6.

⁹⁹ Immanuel Kant, **Arı Usun Eleştirisi**, çev. Aziz Yardımlı, İdea, İstanbul, 2003, s. 66.

arasında yeni ilişkiler kuramayacağını; geçmiş bilgiler, yeni bilgilerin nasıl oluşturulacağını ya da anlamlandırılacağını etkileceğini savunurlar.¹⁰⁰ Bu temelde yapılandırmacılar bireylerin oluşturdukları zihinsel modeller aracılığıyla dış dünyayı algıladığını, anlamlandırıdığını ve buna dayanarak bilgiyi inşa ettiğini ve öğrendiğini savunurlar. Yapılandırmacılar, öğrenme sürecinde, öğrenenin zihinsel yapısı ve süreçleri konusundaki görüşlerinde de Kant'tan yararlanırlar. Onlar, Lock'ın tersine, zihnin boş bir levha olmadığı, zihnin bilgiyi alırken ve işlerken pasif değil aktif olduğu, zihnin bilme sürecinde kendini sürekli değiştirdiği, bilgiyi algılama sürecinde önceki bilgilerine ve zihinsel yapısına müracaat ettiği, olgu ve olayları buna göre anlamlandırıdğı şeklindeki görüşlerini büyük oranda Kant'a dayandırırılar.¹⁰¹

Radikal yapılandırmacıların bilginin imkânını ortadan kaldıran görüşlerinin aksine, bilgide nesnel bir boyutun varlığını kabul eden Kant, aynı zamanda ılımlı yapılandırmacılığın kaynağı olarak da görülür. Kant'ın bütün insanlarda bulunduğunu ve evrensel nitelikte olduğunu kabul ettiği kategorileri bazı yapılandırmacılar tarafından tarihsel ve kültürel ortamda şekillendiği için değişken kabul edilmektedir.¹⁰²

Yapılandırmacılığın gelişiminde gerek felsefî gerekse eğitimsel görüşleriyle etkili olan isimlerden biri de John Dewey'dir. Hatta yapılandırmacılık zaman zaman ilerlemeciliğin bir çeşidi veya ilerlemeci eğitim felsefesinin eğitime yansıması şeklinde de düşünülmektedir.¹⁰³ Onun özellikle deneyim ile düşünce ya da bilgi arasında kurduğı ilişki ve bilginin bir yapılandırma sürecinin ürünü olduğu yönündeki fikri de yapılandırmacılar tarafından temel alınmaktadır. Dewey'e göre bilgi, etkinliklerimiz ve işlemlerimizin aktif bir ürünüdür. Ayrıca onun problem çözme süreçleri ile problem çözmede kullandığımız araçlar arasında kurduğu ilişki de yapılandırmacılığa temel sayılmaktadır. Buna göre düşünme ya da öğrenme bireyin çevresinde çözemediği ve zihnen anlamını tamamlayamadığı olaylardan

¹⁰⁰ Brooks ve Brooks, p. 24; Ollsen, p. 277.

¹⁰¹ Olssen, p. 277; Gürcü Erdamar, "Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı", **Eğitim Psikolojisi**, Ed. Ayten Ulusoy, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007, s. 420; Tezci, s. 2.

¹⁰² Şimşek, 120; H. Aydın, s. 26.

¹⁰³ Hein, p. 1; Behsat Savaş, "Yapılandırmacı Öğrenme", **Eğitim Psikolojisi**, Ed. Alim Kaya, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2007, s. 538.

başlar ve sürer.¹⁰⁴ Yapılandırmacılar, Dewey'nin eğitim ile deneyim arasında kurduğu ilişkiden hareketle öğrenenin kendisi için anlamlı olan deneyimler çıkardığı öğrenme durumlardan bilgi ve düşünce oluşturduğunu kabul ederek öğrenme sürecinin öğrenenlerin tecrübelerinin ilişkilendirilmesini savunurlar.¹⁰⁵ Dewey, eğitimsel kıymeti olan tecrübeyi, öğrenenin bir öğrenme durumunda geçirdiği ve gelecek durumlardaki davranışlarını ve anlamlarını yönlendirmeye olumlu yönde katkı sağlayan tecrübe olarak görür.¹⁰⁶

Dewey'in geleneksel eğitime yönelttiği eleştiriler yapılandırmacılık üzerinde etkili olmuştur. O, gelecek hayata hazırlık olarak anlaşılan eğitimin çocukların ilgi ve meraklarını dikkate almadığını dile getirmiştir. Çocukların gelecekte yapacakları varsayılan davranışlarla ilgili soyut fikirlerin daha önemli görülmesinden dolayı onların mevcut ilgi, istek ve meraklarının köreltilmesini savunmuştur.¹⁰⁷ Ona göre, geleneksel eğitim içerik ve yöntem açısından öğrencilerde yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmesini engellemektedir. Geleneksel eğitimde bilginin öğrenenlerin kendilerine anlamlı gelecek şekilde birbirleriyle bağlantılı bir şekilde sunulmadığı için ezberlendiğini ifade etmektedir.¹⁰⁸

Dewey'in eğitimin sürecinin doğasında var olan deneyimin yapılandırılmasına yaptığı vurgu yapılandırmacıların öğrenme ile ilgili düşüncelerine kaynaklık etmiştir. Ayrıca onun öğrenmenin sosyal doğasına yaptığı vurgu, öğretmen rollerine ilişkin görüşleri, yapılandırmacılığa temel sağlayan fikirler arasında yer almaktadır.¹⁰⁹ Dewey'nin geliştirdiği probleme dayalı öğrenme yöntemi yapılandırmacı öğrenme uygulamalarında kullanılan yöntemler arasındadır.

Görüşlerini kısaca aktardıklarımızın yanında Nelson Goodman, Hilary Putnam, Richard Rorty gibi çağdaş felsefecilerin adı anılmaktadır. Bu felsefeciler, daha çok epistemoloji konusunda geleneksel doğruluk kuramına yönelik görüşleri,

¹⁰⁴ Ari Sutinen, "Constructivism and Education: Education as an Interpretative Transformational Process", **Studies in Philosophy and Education**, 2008, Vol:27, pp. 1-14; Olssen, p. 282.

¹⁰⁵ Mehmet Arslan, "Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar", **AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 2007, Cilt:40, Sayı: 1, s. 48.

¹⁰⁶ Malowe ve Page, p.11; Arslan, s. 48.

¹⁰⁷ Brooks ve Brooks, p. 9; Gürcü Koç ve Melek Demirel, s. 175.

¹⁰⁸ Malowe and Page, s.11 Dewey'in geleneksel eğitime yönelik eleştirileri ile deneyim konusundaki görüşleri hakkında geniş bilgi için bakınız: John Dewey, **Eğitim ve Deneyim**, s. 21 vd.

¹⁰⁹ Ataizi, Durumlu Öğrenme s.146.

bilgi konusunda nesnellik eleştirileri ve pragmatist eğilimler ile yapılandırmacılık yaklaşımlarına kaynaklık etmektedirler.¹¹⁰

Yapılandırmacılığın gelişiminde etkili olan diğer bir psikoloji geleneği de bilişselciliktir. Yapılandırmacılığın kurucu isimleri arasında yer alan bilişselci geleneğin önde gelen temsilcisi Piaget'nin yanında Kelly'nin kuramı, Bruner ve Ausubel'in görüşleri de yapılandırmacılık içerisinde değerlendirilmektedir. George Kelly, her bireyin davranışlarını düzenlemesine imkân veren temsili bir dünya modeli oluşturduğunu kabul etmektedir.¹¹¹ Kelly, insanların anlam alanları veya bireysel yapılar geliştirmek suretiyle kendi deneyimlerini düzenlediklerini öne sürmüştür. Hiyerarşik şekilde birbirleriyle ilişkili olan bu yapıların insanların dünyayı algılamalarında ve insanlarla ilişki kurmalarında tahmin etme işlevi vardır. Anlam alanları veya yapıları oluşturma yoluyla insanlar olayları anlamlandırarak açıklarlar ve deneyimlerini düzenlerler. Dahası, bu yapılar, gözden geçirilerek sürekli bir şekilde test edilir ve yenilenir.¹¹²Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarında kullanılan üretici öğrenme kavramının gelişiminin arka planında Kelly'nin kuramı yer almaktadır.

Bilişselci gelenek içerisinde yapılandırmacılığa etki eden isimlerden biri de Bruner'dir. Hatta bazı eserlerde Bruner, etkileşimsel yapılandırmacılık diye yapılandırmacılık yaklaşımının temsilcisi sayılmaktadır.¹¹³ O, öğrenmenin sosyal süreçler içerisinde gerçekleştiğini ve yeni kavramların mevcut bilgilere dayalı şekilde oluşturulduğunu kabul eder. Bruner, öğrenme sürecine öğrenenin aktif katılımını vurgulamasına, eğitim programının sarmal yapıda düzenlenmesinin gerekliliğine ve öğretme sürecinde öğrenenleri istekli ve hazır hale getirmenin önemine işaret etmesi; öğrenilen bilgi ve becerilerin farklı durumlara transfer edilmesi ile ilgili görüşleriyle yapılandırmacılık çerçevesinde değerlendirilmektedir.¹¹⁴

Yapılandırmacılık içerisinde çocuk merkezli eğitim akımının temsilcilerine de yer verilmektedir. Bunlar arasında en çok Rousseau, Pestalozzi, Frobel, ve Kilpatrick'in adı geçmektedir. Genel olarak bu eğitimciler, geleneksel eğitimin

¹¹⁰ Fosnot, s. 12.

¹¹¹ Ollsen, p. 282.

¹¹² Raskin, p. 4.

¹¹³ Firdes Güneş, **Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007, s. 53.

¹¹⁴ Firdes Güneş, s. 53; Mehmet Arslan, s. 48.

çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almadan düzenlendiği, ezbere dayalı eğitimin çocukların aktif olmasını engellediği, okulda verilen bilgilerin çocuklara anlamlı gelmediği ve bilişsel gelişimine katkı yapmadığı yönündeki eleştirileri yapılandırmacılar tarafından öğrenci merkezli eğitim anlayışlarını temellendirmek üzere kullanılmaktadırlar.¹¹⁵

Genel olarak ele alındığında yapılandırmacılıkla adı anılan felsefecilerin özne merkezli bir epistemoloji benimsediği ve dolayısıyla bilginin üretim sürecinde nesneden çok zihne ağırlık verdiğini söylemek mümkündür. Ayrıca yine yapılandırmacılık içerisinde değerlendirilen felsefi fikirlerde bilgi konusunda inşa sürecine atıf yapanların öne çıktıkları görülür. Bunun yanında görecelilik konusunda izler taşıyan felsefi düşüncelerde yapılandırmacılığa temel oluşturmuştur. Diğer taraftan yapılandırmacılığı görüşleriyle etkileyen psikologların çoğunun bilişselci geleneğe ve çocuk merkezli bir eğitim akımına dayandıkları, geleneksel eğitimin karşısında öğrenen merkezli bir yaklaşım benimseyerek ezber yerine anlamlı öğrenmeyi öne çıkardıkları problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerilerin geliştirilmesini vurguladıkları görülmektedir.

1.3. YAPILANDIRMACILIK YAKLAŞIMLARI

Yapılandırmacılık içerisinde birçok yaklaşımı bulundurmaktadır. Bu nedenle bazı eğitimciler, yapılandırmacılık kuramı yerine yapılandırmacı kuramlar şeklinde çoğul bir kullanımı tercih etmektedirler.¹¹⁶ Neredeyse yapılandırmacılığın kuramsal temellerinde adı geçen her bir isme bir yapılandırmacılık yaklaşımı atfedilmektedir. Yapılandırmacılık için birçok isimden ve yaklaşımdan bahsedilmektedir ki, bu çeşitliliği ifade etmek üzere, “*ne kadar araştırmacı varsa o kadar da yapılandırmacılık yaklaşımı vardır*” denilmektedir.¹¹⁷

Yapılandırmacı kuramın tasnifi konusunda da tartışmalar söz konusudur. Bazıları yapılandırmacılık yaklaşımlarını, dayandıkları bilimsel alana göre felsefi, sosyolojik ve eğitimsel/psikolojik şeklinde, bazıları ise bilginin yapılandırma

¹¹⁵ Marlowe ve Page, pp. 10-11; Crowther, p. 4.

¹¹⁶ Jonathan D. Raskin, Constructivism In Psychology, Personal Construct Psychology, Radical Constructivism and Social Constructionism, **American Communication Journal**, Vol. 5, No. 3, 2002, p. 1.

¹¹⁷ Ernest, p. 459.

süreçlerine verdiği önceliğe göre bireysel ve sosyal yapılandırmacılık şeklinde tasnif etmektedir. Yine bilginin inşası temelinde içsel, dışsal ve diyalektik yapılandırmacılık gibi ayırımların yanında, felsefi varsayımlarına göre ılımlı ve radikal yapılandırmacılık şeklinde sınıflamalar da mevcuttur.¹¹⁸ Görebildiğimiz kadarıyla literatürde yer alan tasnifler yapılandırmacılığın vurgulanan yönüne bağlı olarak bireysel tercihe göre değişim göstermektedir.

Yapılandırmacılık yaklaşımları arasında gerek felsefi ve eğitimsel temelleri gerekse bilgi ve öğrenmeye yönelik varsayımları açısından kesin sınırlar çizmek zor görünmektedir. Hatta aynı temele sahip ve belli oranda benzer görüşleri savunan yapılandırmacı yaklaşımların bile zıt görüşler ileri sürmeleri kurama ait bir tutarsızlık olarak değerlendirilmektedir.¹¹⁹ Bu nedenle yapılandırmacılık, yaklaşım farklılıkları dikkate alınmadan, bütüncül bir şekilde değerlendirilmemeli ve temel varsayımlarının aynı oranda benimsenmediği unutulmamalıdır.

Yapılandırmacılık yaklaşımlarına geçmeden literatürde yer alan ve bazılarına çalışmamızda hiç değinmediğimiz bazı yaklaşımların isimlerini zikretmek istiyoruz. Bunlar; hümanist, eğitimsel, realist, pragmatist, didaktik, eleştirel/özgürleştirici, felsefi, postmodern, sibernetik, etkileşimsel, bağlamsal yapılandırmacılıktır.¹²⁰ Söz konusu yapılandırmacılık yaklaşımlarının tamamı eğitim alanında aynı oranda etkili olmamıştır. Eğitim teorilerinde ve uygulamalarında en fazla etkili olan yapılandırmacılık yaklaşımları bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılıktır. Çalışmamızın sonraki bölümünde bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık yaklaşımları ele alınmış; temel varsayım ve kabulleri açısından değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

¹¹⁸ Michael R. Matthews, "Constructivism In Science and Mathematics Education": **National Society for the Study of Education**, 99th Yearbook, Ed. D.C. Phillips, University of Chicago Press, Chicago 2000, ss. 161-192; J. M. Applefield ve diğerleri, *Constructivism in Theory and Practice: Toward a Better Understanding*, **High School Journal**, Vol. 84, No. 2, 2000/2001, p. 38.

¹¹⁹ Şimşek, s. 117.

¹²⁰ Yapılandırmacılığın çeşitli yaklaşımları konusunda geniş bilgi için bkz. Leslie P. Steffe and Jerry Gale, **Constructivism In Education**, Lawrence, Hillsdale, 1995; David R. Geelan, "Epistemological Anarchy and the Many Forms of Constructivism", **Science And Education**, Vol. 6, No. 3, 1997, pp. 15-28; Applefield ve diğerleri, pp. 35-53; Martin Dougiamas, "A Journey into Constructivism", <http://dougiamas.com/writing/constructivism.html>, (12.1.2012) Mehmet Arslan, ss. 41-61; Savaş, ss. 539-540.

1.3.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Eğitim alanında ilk ortaya çıkan ve çeşitli öğretim alanlarında yaygın kullanımı olan yapılandırmacılık yaklaşımı bilişsel yapılandırmacılıktır. Yapılandırmacılığın gelişim seyri göz önüne alındığında da ilk olarak bilişsel yapılandırmacılık ortaya çıkmış, daha sonra diğer yapılandırmacılık yaklaşımları gelişmeye başlamıştır. Bu bağlamda bilişsel yapılandırmacılık birinci dalga yapılandırmacılık şeklinde de değerlendirilmektedir.¹²¹ Bu yönüyle bilişsel yapılandırmacılık, yapılandırmacılığın temel varsayımlarına kaynak olması açısından ve eğitim uygulamalarına yansımaları bakımından diğer yapılandırmacılık yaklaşımlarına göre daha etkili bir konuma sahiptir.

Bilişsel yapılandırmacılık içsel, bireysel, gelişimsel, psikolojik yapılandırmacılık ve şema teorisi gibi farklı adlarla da ele alınmaktadır. Bilginin inşasında ve öğrenmenin oluşumunda bireysel olana, bilişsel süreçlere, içsel yapı ve tecrübelerle önem veren bilişsel yapılandırmacılar, Piaget'nin bilişsel gelişim ve öğrenme ile ilgili görüşlerini ve kavramlarını temel alırlar.¹²² Ayrıca yapılandırmacılığın bu yaklaşımının oluşumunda ve gelişiminde bilişselci gelenekten Kelly'nin kuramı, Ausubel ile Bruner gibi psikologlar ve yeni Piagetçi psikologların araştırmaları etkili olmuştur.¹²³ Günümüzde önde gelen temsilcileri arasında Fosnot ve Novak yer almaktadır.

Bilişsel yapılandırmacılığın öncüsü Piaget, yapılandırmacılık içerisinde merkezi bir konuma sahiptir. Yapılandırmacılığın tarihsel arka planında Piaget'nin isminin geçmediği kaynak yok denecek kadar azdır. Hatta modern anlamda yapılandırmacılığın kurucuları Piaget ve Bruner kabul edilmektedir.¹²⁴ Ancak bilişsel yapılandırmacılığın, yapılandırmacılık içerisindeki konumu dayandığı bilim paradigması açısından farklılık arz eder. Genel olarak yapılandırmacılığın felsefi

¹²¹ Anita Woolfolk, **Educational Psychology**, Pearson, Boston 2004, p. 324. Yapılandırmacılık yaklaşımlarının gelişim seyri hakkında bkz. Mehmet Akif Özerbaş, "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt: 5, Sayı.4, 2007, ss. 609-635.

¹²² Paul Eggen ve Don Kauchak, **Educational Psychology**, Pearson, Merrill Prentice Hall, New Jersey 2004, p. 281; Woolfolk, p. 324.

¹²³ Geelan, p. 17; Crowther, p. 4.

¹²⁴ Yaşar, s. 69.

temelinde ve varsayımlarında *özelci* paradigma yer alırken bilişsel yapılandırmacılıkta *nesnelci* paradigma etkili olduğu kabul edilmektedir.¹²⁵

Yapılandırmacılık çerçevesinde Piaget'nin kuramı kimi yapılandırmacılar tarafından psikoloji temelli bir kuram kabul edilirken kimileri tarafından da epistemoloji ile alakalı yönü öne çıkarılarak felsefi bir kuram olarak görülür. Mesela, Fosnot, Piaget'nin kuramını psikoloji temelli öğrenme kuramı kabul ederken, radikal yapılandırmacılığın önemli temsilcisi Von Glasersfeld ise felsefi bir kuram kabul etmektedir.¹²⁶ Esasen bir yönüyle bu durum yapılandırmacılığın tanımında, hangi alanın temel alınacağına belirlenmesinin yanında, bazı varsayımlarının felsefi mi yoksa psikolojik mi olduğu yönündeki tartışmaların temelini de oluşturur.

Yine Piaget'nin gelişim dönemleriyle alakalı görüşleri yapılandırmacılık içinde değerlendirilirken, bazı eğitimciler öğrenme süreçleriyle ilgili düşünceleri ile sınırlandırarak bunları dışarıda bırakmaktadırlar. Bu bağlamda Piaget'nin ölümünden önceki son 10-15 yılını kapsayan dönemdeki daha çok öğrenme mekanizmaları veya bilgiyi yapılandırma süreçleriyle ilgili yaptığı araştırmaların yapılandırmacılığa temel olduğunu ifade eden Fosnot ve Sjöberg örnek gösterilebilir.¹²⁷ Ancak gerek Piaget'nin fikirlerinin yapılandırmacılıkla ilgili kaynaklarda yer alışı gerekse yapılandırmacılığın eğitim uygulamalarına yansısı açısından bakıldığında, öğrenmenin temeli sayılan bilişsel yapı ve şemaların gelişimi ile bilişsel gelişim dönemleri arasındaki ayırımın yüzeysel kaldığını söylemek mümkündür.

Piaget, biyolojiden ödünç aldığı gelişim kuramını, bütün organizmalarda ortak olduğunu kabul ettiği, özümleme ve yerleştirme yoluyla gerçekleşen adaptasyon sürecine dayandırmıştır. Buna göre, çocukların dünya ile ilgili anlamlarını inşa etmeleri sürecini, diğer canlıların çevresindeki değişikliklere uyum sağlamasıyla karşılaştıran Piaget, zekânın gelişiminde de aynı süreçlerin işlediğini ileri sürerek bilişsel gelişimi biyolojik bir modelde açıklamıştır.¹²⁸ Piaget'nin bu adaptasyona dayalı modeli, bilgiye bakış açısında ve öğrenenin yapılandırmacı karakterinde etkili olmuş ve yapılandırmacılığın varsayımlarına temel oluşturmuştur.

¹²⁵ Jonassen, pp. 8-10; Özden, 54; Deryakulu, s. 53.

¹²⁶ Krş: Catherine T. Fosnot- Randall S. Perry, Oluşturmacılık: Psikolojik Bir Öğrenme Teorisi, çev. Erkan Tekinarslan-Soner Durmuş, **Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama**, (Edt. Soner Durmuş), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2007, s. 13; Glasersfeld, Constructivist Approach, p. 6 vd.

¹²⁷ Krş: Catherine T. Fosnot ve Randall S. Perry, p. 13; Sjöberg, p. 486; Brooks ve Brooks, p. 10.

¹²⁸ Ollsen, p. 281; McInerney ve McInerney, p. 26; H. Aydın, s. 13.

Piaget'nin teorisi, bilişin uyum sağlayıcı doğasına ve bireylerin dünya ile ilgili etkileşim sürecine bağlı modellerin inşasına dayanır. Ona göre, *adaptasyon* sonucunda bilginin zihinde yapılandırılması, çevreye uyum sürecinde ortaya çıkar. Piaget'ye göre bütün bilgiler bireyin anlamlandırma çabası içinde çevresiyle etkileşimi sonucunda yapılandırılır.¹²⁹ Glasersfeld'e göre, Piaget'nin adaptasyona dayalı kuramında bilgi gerçekliğin bir kopyası olarak görülmez. Diğer bir deyişle, bilme süreci uyarlanabilir bir işleve sahip olduğundan bilgi, bağımsız bir gerçeğin temsili değildir.¹³⁰ Piaget'nin bilgi konusundaki bu görüşleri özellikle radikal yapılandırmacılığın temsilcisi Glasersfeld tarafından sıklıkla kullanılmaktadır.¹³¹

Piaget'nin görüşleri arasında en çok *şema* ve *bilişsel yapı* ile ilgili olanlar, bilişsel yapılandırmacılar tarafından bilginin ve anlamın inşa sürecini açıklamak amacıyla kullanılmaktadır. Buna göre Piaget, çocukların bir takım reflekslerin dışında doğuştan gelişmiş düzeyde bir bilişsel yapıya sahip olmadıklarını, fakat onların çevreyle etkileşimleri sonucu kendi bilişsel yapılarını içsel olarak düzenleyen karmaşık araçları geliştirme konusunda oldukça güçlü bir potansiyele sahip olduklarını kabul eder.¹³²

Bilişsel yapılandırmacılar, Piaget'nin görüşlerine bağlı kalarak bilginin inşasıyla alakalı bu şemaların oluşum süreci arasındaki ilişkiyi önemli görürler. Onlara göre çocuklar, olgunlaşma ve tecrübe sonucu bilişsel yapı ve şemalarını oluştururlar ve bunları çevreyle etkileşimlerine bağlı olarak sürekli bir şekilde düzenleyip değiştirirler. Bilişsel yapı ve şemalar dinamik bir yapıya sahip olup her tecrübe ya da yeni bilgi sonucu yenilenen bir özelliğe sahiptir. Bilgiyi anlamlandırmada ve tecrübeyi yorumlamada kullanılan mevcut şemaların yerini, elde edilen bilgi ve deneyimlerle yeni şemalar almaktadır. İlk başta basit ve sade olan şemalar ve bilişsel yapılar gittikçe karmaşıklaşır ve gelişmiş düzeye ulaşır.¹³³ Buna göre aslında her öğrenme kaçınılmaz şekilde bilişsel yapı ve şemalara bağlıdır. Her hangi bir şema olmadan yeni bilgi inşa edilemeyeceği gibi şemalardan süzülme-yen bilgi ve anlamlandırılabilen tecrübe de mümkün değildir. Öğrenme ile şemalar

¹²⁹ Geelan, p. 17; Ollsen, p. 281; Brooks ve Brooks, p. 26.

¹³⁰ Glasersfeld, *Oluşturmacılığın Yansımaları*, s. 3; Glasersfeld, *Constructivist Approach*, p. 7.

¹³¹ Krş: Glasersfeld, *Constructivist Approach*, pp. 3-8; Glasersfeld, *Oluşturmacılığın Yansımaları*, ss. 3-7.

¹³² Eggen ve Kauchak, p. 281.

¹³³ Brooks ve Brooks, p. 5; Marlowe ve Page, p. 12; Ollsen, p. 281.

arasındaki bu bağ nedeniyle öğrenmenin her aşamasında ve türünde bilişsel yapı ve şemalar öğretme sürecinin temel bileşeni olmak durumundadır.

Çocukların çevresiyle etkileşimi sonucu kendi anlamlarını inşâ ettiklerini ve kendi bilişsel yapılarını olay ve olguları yorumlamada ve düzenlemede aktif biçimde kullandıklarını kabul eden Piaget'ye göre, çocuklar kendi gerçeklik modellerini oluşturup kullanırlar. Dolayısıyla onlar hem bilişsel yapılarını geliştirmede hem de bunlara göre bilgiyi anlamlandırmalarında bireysel ve aktif bir rol üstlenirler.¹³⁴ Douglas, Piaget'nin söz konusu görüşünün, bilişsel yapılandırmacıların, bilginin öğrenen tarafından aktif şekilde yapılandırıldığı, çevreden pasif şekilde alınmadığı şeklindeki kabullerine dayanak teşkil ettiğini ifade etmektedir.¹³⁵

Bilişsel yapılandırmacılar, Piaget'den hareketle, yapılandırmacı özellikler taşıyan öğrenmeyi açıklamak üzere *özümleme, uyum ve bilişsel denge* kavramlarını kullanırlar. Birey her yeni karşılaştığı bilgi ya da olayı daha önceki *bilişsel yapı* ve *şemaları* ile anlamlandırmaya çalışır. Eğer yeni bilgi veya konu bireyin mevcut şeması ve ön bilgileriyle çelişmiyorsa bilişsel yapının içine yerleştirilir. Diğer bir deyişle, var olan şema ve yapılar değişmeden bilgi zihinde içselleştirilir. Ancak, bireyin yeni karşılaştığı bilgilerin var olan bilişsel yapılarla çelişmesi bilişsel çelişkiye yol açar ve birey bu çelişkiyi gidermek için yeni bilgiyi anlamlandırma çabası içine girer. Bu sürecin sonunda, mevcut bilişsel yapısında bir takım düzenlemeler yapan birey bilgiyi özümser ve tekrar bilişsel dengeye ulaşır.¹³⁶ Özetle, öğrenme, denge ve dengesizlik durumunun yaşanmasına bağlı olarak bilişsel yapının sürekli düzenlendiği ve değiştiği bir süreçtir.

Öğrenenlerin her yeni konu ve bilgiye var olan bilişsel yapı ve tecrübeleriyle yaklaştığını kabul eden bilişsel yapılandırmacılar öğrenme etkinliklerinin tecrübeye ve bireysel keşfe dayalı oluşunu özellikle vurgularlar.¹³⁷ Onlara göre bilginin kazanılma sürecinde, yeni bilgi, bilişsel yapıların içerisinde dönüştürülerek özümser. Dolayısıyla her öğrenme ortamında birey bilgiyi aynen ya da sunulduğu şekliyle almaz. Bilginin bu şekilde dönüştürülerek içselleştirildiği için öğrenenlerin bireysel görüşleri doğru ya da yanlış olsun öğrenme etkinlerinde kullanılmalıdır.

¹³⁴ McInerney ve McInerney, p. 40; Şimşek, s. 117.

¹³⁵ Dougiamas, p. 5.

¹³⁶ McInerney ve McInerney, p. 27; Demirel ve Koç, s. 177; G. B. Kılıç, s. 10.

¹³⁷ Eggen ve Kauck, p. 282.

Bilişsel yapılandırmacılar buna dayanarak öğrenenlerin yanlış veya doğru her görüşünü bilişsel yapılarını görmemizi sağlayan bir pencere olması nedeniyle önemserler.¹³⁸

Bilişsel yapılandırmacılar, öğrenmenin içsel boyutunu vurgulayarak, bilginin bir bireyden diğerine doğrudan aktarılamayacağını savunurlar. Öğrenme ortamının doğrudan öğretim yerine çocukların kendilerinin keşfetmesine dayalı şekilde düzenlemesi üzerinde dururlar. Ayrıca bireylerin öğrenmesinde bilişsel yapı ve şemalara uygun öğrenme etkinliklerin düzenlenmesinin gereğine işaret ederler. Bu bağlamda, öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenenlerin mevcut bilgileri, geçmiş deneyimleri, bilişsel yapıları, tutumları, motivasyon düzeyleri ve ilgileri gibi zihinsel içeriklere yoğunlaşırlar. Öğretim sürecinde bilişsel çelişkilerin öğrenmeyi tetikleyici gücü ve yeni bilgilerin anlamlandırılmasında bilişsel yapı ve kavramların etkisi bilişsel yapılandırmacıların vurguladıkları diğer hususlardır.¹³⁹ Bilişsel yapılandırmacılar, bireylerin bilişsel yapısında var olan kavram ve düşüncelerin onların zihinlerinde birbirinden ayrı şekilde durmadığını, dolayısıyla konu alanının temel kavramlarının sunumunda, öğrenenlerin bilişsel kavramsal yapılarının dikkate alınarak öğretim düzenlenmelidir.¹⁴⁰

Sosyal etkileşimi bireylerin bilişsel çelişki yaşamalarında katalizör görevi görmesi açısından değerli bulan ve bireyi merkezi konumda tutan bilişsel yapılandırmacılar öğrenmede sosyal etkileşimi ihmal ettikleri için eleştirilmişlerdir. Öğrenmenin bireysel boyutunun eleştirilmesi yapılandırmacılık çerçevesinde öğrenmenin sosyal boyutuna önem veren yapılandırmacı yaklaşımları gündeme getirmiştir.

1.3.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyo-kültürel, kültürel, toplumsal, dışsal, bağlamsal, sosyo-tarihsel gibi farklı isimlerle de anılan sosyal yapılandırmacılık, kendi içerisinde birden fazla disipline dayalı birçok yaklaşımı barındırır. Ancak yapılandırmacılığın sosyo-

¹³⁸ Eggen ve Kauçak, p. 282; Brooks ve Brooks, p. 60.

¹³⁹ Eggen ve Kauchak, p. 281; McInerney ve McInerney, p. 26; Yurdakul, s. 43.

¹⁴⁰ Joseph D. Novak ve diğerleri, "Learning, Teaching and Assessment: A Human Constructivist Perspective", **Assessing Science Understanding: A Human Constructivist View**, (Ed. Joel J. Mintzes ve diğerleri), Elsevier Academic Press, London, 2005, p. 2.

kültürel yaklaşımlarını iki disiplin altında toplamak mümkündür. Birinci grupta yer alanların bilgiye yaklaşımları sosyolojik mahiyette olup, büyük ölçüde bilgi ve bilim sosyolojisine dayanırlar. İkinci grupta yer alanlar ise, bilişsel süreçler ve bunların kaynağına dair psikoloji temelli bir bilgi görüşüne sahiptirler. Bunlar, bilişsel psikoloji ve sosyal psikoloji kaynaklıdır. Bilgi konusunu sosyolojik bakış açısıyla daha geniş bir perspektifte ele alan sosyal yapılandırmacılık yaklaşımları bilimsel bilgi ve dinî bilgi gibi alanlarda bilginin nasıl inşa edildiği ve söz konusu inşa sürecini etkileyen faktörler üzerinde durur. Psikolojik temelli olanlar ise bilgi konusunu, sosyolojiye göre daha dar çerçevede ele alarak kültürün, ailenin, akran gruplarının bireyin bilişsel gelişimi ve bilgiyi inşa etmelerine etkilerini ele alırlar.¹⁴¹

Eğitimde etkili olan sosyal yapılandırmacılık yaklaşımının daha çok bilişselci geleneğe dayandığını söylemek mümkündür. Bu bakımdan sosyal yapılandırmacılık, söz konusu gelenek içerisinde yer alan ve aynı geleneğin önemli temsilcilerinden Piaget’yi, gelişimde toplumsal çevrenin etkisini hesaba katmadığı için eleştiren Vygotsk’nin sosyal etkileşim, dil ve kültür temelli kuramına dayandırılmaktadır.¹⁴² Gelişimi açısından bilişselcilikten sonra eğitimde en etkili olan yapılandırmacılık yaklaşımı olması nedeniyle ikinci dalga yapılandırmacılık diye de adlandırılır.¹⁴³ Salomon, Millar ve Cobern gibi yapılandırmacılar sosyal yapılandırmacılığın bu yaklaşımının günümüzdeki temsilcileri arasındadır.

Birey ve toplum arasında diyalektik bir ilişki olduğunu benimseyen Vygotsky’nin kuramında bilişsel gelişim, bireyselden ziyade sosyo-kültürel kaynaklıdır. Bu temelde Vygotsky’nin, “*gelişimi, sosyal olarak paylaşılan*

¹⁴¹ George G. Hruby , Sociological, Postmodern, and New Realism Perspectives in Social Constructionism: Implications for Literacy Research, **Reading Research Quarterly**, Vol. 36, No. 1, 2001, Matthews, Constructivism In Science and Mathematics Education, pp. 161-192; Diğer sosyal yapılandırmacılık yaklaşımları arasında Berger’in temsilciliğindeki bilgi sosyoloji temelli sosyal yapılandırmacılığı, Gergen’in sosyal yapıcılığı (constructionism) ve diğer bazı kültürel yapılandırmacılık türleri yer almaktadır. Bunlar hakkında geniş bilgi için bkz. Hruby, pp. 51-58.

¹⁴² Fosnot, s. 24; Özden, s. 59; Vygotsky, Piaget’nin iç ve dış ayırımını esas aldığı dolayısıyla kuramının ikilik(duality) illetiyle malul olduğunu ve bilişsel gelişimde bireysel süreçleri aşırı derece önemseyerek toplumsal süreçleri ihmal ettiğini ileri sürmektedir. Benzer görüşlerle Vygotsky geleneksel eğitimi de eleştirmektedir. Vygotsky’nin Piaget’ye yönelik diğer eleştirileri ile geleneksel eğitim hakkındaki görüşleri için bakınız: L. S. Vygotsky, **Dil ve Düşünce**, çev. Semih Koray, Kaynak Yayınları, İstanbul,1985, s. 28 vd. Ayrıca bilişsel yapılandırmacılık ile sosyal yapılandırmacılık karşılaştırması için bkz. Paul Cobb, “Zihin Nerededir? Sosyokültürel ve Bilişsel Oluşturmacı Perspektiflerin Bir Buluşma Noktası”, çev. Soner Durmuş, **Yapılandırmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama**, Ed. C. Twomey Fosnot, Ed. Soner Durmuş, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007.

¹⁴³ Woolfolk, p. 324.

etkinliklerin içsel süreçlerle dönüşümü” şeklinde kavramsallaştırdığı ifade edilir.¹⁴⁴ Vygotsky’in kuramında toplumsal yönüne ağırlık veren bilişin, sosyal boyutu öncelikli ve birincil bir rol oynarken bireysel boyutu ikincil ve türevseldir.¹⁴⁵ Gelişimle ilgili bu görüşlerden de anlaşılacağı üzere bilişin gelişiminde sosyal boyut bireysel boyuttan önce gelir. Her ne kadar gelişim bireysel açıdan biyolojik bir alt yapı üzerinde gerçekleşse de, bireyin gelişimi sadece bu temele dayanmadığı gibi kendi başına da gerçekleşen bir süreç de değildir. Dolayısıyla gelişim kaynağı itibarıyla sosyal veya toplumsal olandan başlar ve o zeminde devam eder.¹⁴⁶ Sosyal yapılandırmacılar açısından bireylerin gelişimi, sadece bireysel açıdan ele alınamayacağı gibi gelişim ve bilginin inşası ile ilgili bütün süreçlerin kaynağı gelişimin ve öğrenmenin gerçekleştiği sosyo-kültürel ortamda ve etkileşimde aranır.

Vygotsky, sosyal etkileşimi bilişin en önemli kaynaklarından biri kabul eder. Ona göre bilişin gelişimi bireyin çevresiyle etkileşimiyle başlar ve çocuğun yakın çevresindeki kişiler bu gelişim sürecini doğrudan etkilemektedirler. Üst düzey zihinsel işlevlerin bile kaynağını toplumsal süreçlere, yani sosyal etkileşime dayandıran Vygotsky’e göre, her zihinsel fonksiyon biri sosyal diğeri bireysel olmak üzere iki düzeyde ortaya çıkar. Her zihinsel işlevin öncelikle sosyal bir karakteri ve ortamı vardır, sonra bu bilişsel fonksiyonlar bireysel ve öznel hale gelmektedir. Buna göre çocuğun zihinsel işlevleri öncelikle grup etkinliklerine katılmasıyla, sosyal etkileşim içerisinde oluşturulur ve daha sonra içselleştirilir.¹⁴⁷ Vygotsky’nin bu görüşlerini temel alan sosyal yapılandırmacılar bilişsel gelişimi, “*sosyal kaynaklarına dayalı, biyolojik olarak belirlenen süreçlerden yüksek bilişsel işlevlere doğru bir dönüşüm*” şeklinde tasavvur ederler.¹⁴⁸

Vygotsky’nin kuramında kültürel ortam ile biliş arasındaki dinamik etkileşim dikkat çeker. O, kültürle biliş arasında karşılıklı bir ilişkinin olduğunu kabul ederek, kültürün bilişi doğrudan şekillendirdiği gibi bilişin de kültürün üretilmesine katkı yaptığına işaret eder. Ona göre, sosyalleşme sürecinde kültürel araçları ve etkinlikleri kullanmak suretiyle çocuklar, kültürel değerlere ve amaçlara yönlendirildikleri

¹⁴⁴ Vera John Steiner ve Holbrook Mahn, “Sociocultural Approaches To Learning and Development: A Vygotskian Framework”, **Educational Psychologist**, Vol. 31, No. 3-4, 1996, p. 192.

¹⁴⁵ Steiner ve Mahn, p. 192; Cobb, s. 45.

¹⁴⁶ Koç ve Demirel, s.176; G. B. Kılıç, s. 13;

¹⁴⁷ Steiner ve Mahn, p. 192; Eggen ve Kauchak, p. 281; Mehmet Arslan, s. 52.

¹⁴⁸ McInerney ve McInerney, p. 26.

zaman kültür bilişi inşâ eder. Aynı şekilde toplumun yetişkin üyelerinin çocuklarla ürettikleri yeni etkinlikler ve problem çözme yolları, kültürel repertura katılmak suretiyle de biliş kültürün üretimine katkı sağlar.¹⁴⁹ Birey ile kültür arasındaki bu ilişkiyi dikkate alan sosyal yapılandırmacılar, bilişin gelişiminde kültürel unsurları ve araçları vurgulayarak öğrenmenin gerçekleşmesinde ve bilginin inşasında sosyo-kültürel olarak şekillenen öğrenme ortamları üzerinde dururlar.

Vygotsky, gelişimin kaynağı olarak gördüğü kültür ve kültürel araçlara ve yetişkinlerle yapılan etkinliklere kuramında önemli bir yer verir. Ona göre, çocuğun zihinsel gelişimini doğrudan etkisi altına alan maddi ve manevi kültürel araçlar bulunmaktadır. Bunlar matbaa, bilgisayar, hesap makinesi gibi maddi araçlardan ve işaret, dil gibi sembolik araçlardan oluşur. Bu açıdan bilişsel gelişim ve buna dayalı bilgi ve anlam inşası, dolayısıyla, bilgi ve öğrenme sosyo-kültürel bağlamıdır. Sosyal yapılandırmacılar, anlamın inşasının sosyal etkileşim içerisinde, kültürel bağlamda ve dil aracılığıyla gerçekleştiğini kabul ederler.¹⁵⁰ Gerek bilişin kültürel ortamın rengini alarak şekillenmesi, gerekse de bilginin ve anlamın öncelikle sosyo-kültürel bir çevrede inşa edilip daha sonra birey tarafından içselleştirilmesi nedeniyle bilgi ve öğrenme kültürel anlamlıdır. Diğer bir ifadeyle, bireyler içinde yetiştikleri kültürün oluşturduğu bir algıya dayanarak olayları anlamlandırır ve bilgilerini oluştururlar.¹⁵¹

Vygotsky'nin kuramında bilişsel gelişimde dil ve diğer kültürel araçlar ve çocuğun çevresindeki yakın kişilerin bilişsel gelişim araçları olarak görev yaptığı kabul edilir. Bunlar bireyin nesnelerle ilişkisini sağlayan araçlardır. Bu araçlar sayesinde birey çevresindeki olgu ve olayları anlamlandırarak nesnelerle ilişkisi dolaylı bir şekilde gerçekleştirir. Kültürel araçlar, üretildikleri sosyo-kültürel koşullara bağlıdır. Çocuklar söz konusu araçları toplumdan ayrı tek başlarına değil sosyo-kültürel etkinliklere aktif olarak katılmak suretiyle kazanırlar. Bu bağlamda bilgi doğrudan içselleştirilemez ancak psikolojik araçların kullanımıyla ve grup pratiklerine katılımı mümkündür.¹⁵² Nesnelerin ve olayların algılanmasının kültürel araçlara bağlı olarak dolaylı bir şekilde gerçekleşmesi ve bunların bilişsel araçlar

¹⁴⁹ Woolfolk, p. 324.

¹⁵⁰ Woolfolk, p. 324; McInerney ve McInerney, p. 45; Steiner ve Mahn, p. 194; H. Aydın, s. 16.

¹⁵¹ Özden, s. 60; H. Aydın, s. 17.

¹⁵² Steiner ve Mahn, p. 193; Arslan, s.52. Özden, s. 60.

haline gelmesi de toplumsal etkinliklere katılımı mümkün olduğu için öğrenme aracılıdır ve aktif şekilde etkinliklere katılımı gerekli kılar.

Vygotsky kültürel araçlar içinde saydığı dile kuramında ayrıca yer vermiştir. Ona göre dil, sadece etkileşimi sağlayan bir iletişim aracı olmanın ötesinde üst düzey zihinsel becerilerin bir kaynağı durumundadır.¹⁵³ Dil ile sadece düşüncenin içeriği değil, aynı zamanda düşünme biçimi de kazanılır. Bu nedenle belirli kavram ve kelimelerin aktarımında dilin nasıl kullanıldığı önemli hale gelir. Dilin sosyal karakterine de vurgu yapan yapılandırmacılar dil ile kaydedilen kavram ve ilişkilerin sosyal bir ortamda aktarıldığını ve kazanıldığını vurgulayarak öğrenmede dilin dikkatli şekilde kullanımına işaret ederler. Bu yüzden sosyal yapılandırmacılar dil ile öğrenme iç içe görerek bütün öğrenmelerin temeline dili koyarlar.¹⁵⁴

Çocukların bilimsel kavramları nasıl kazandıklarını araştıran Vygotsky, kavramların doğal bir şekilde toplumda öğrenmesiyle okullarda yapılan kavram öğretimini karşılaştırmıştır. Ona göre çocuk kavramların içeriğini sosyal hayatın içerisinde deneyimleriyle doldurmaktadır. Okulda öğrendiği bilimsel kavramları deneyimlemeden sadece adlarıyla öğrenmekte ve bu yüzden kendi tecrübelerine dayanarak anlamlandırmadan ezberlemektedir.¹⁵⁵

Vygotsky'nin düşüncesinde bilginin inşasını doğrudan etkileyen faktörler arasında dilin yanında öğrenenlerin sosyal yapıdaki (social structure) konumları da önemli rol oynar. Bireylerin aileleri, sosyal yapıdaki yerleri, dini gruplara bağlılıkları gibi faktörler öğrenme sürecini etkiler. Sosyal yapılandırmacılar, sosyo-kültürel çevre içinde yer alan din, gelenek ve görenek vb. kültürel unsurların bilginin inşasında ve öğrenmede doğrudan etkili olduğunu kabul ederler.¹⁵⁶ Bütün bu kültürel unsurlar, bilginin inşasında oynadıkları önemli bir rol sebebiyle öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili bir şekilde işe koşulmalıdır.

Vygotsky'ye göre, gelişimin ve bilginin inşasının soyo-kültürel kaynaklı olması, öğrenenlerin yeni bilgi ve becerileri kazanmasında sosyal etkileşimi zorunlu kılar. Dolayısıyla öğrenme ve bilgi inşası bağlamsız, yani boşlukta meydana gelen bireysel bir etkinlik olarak görülmez ve yaşanan hayatla bütünleşik durumdadır.

¹⁵³ H. Aydın, s. 16; Özden, s. 60; G. Bağcı Kılıç, s. 13.

¹⁵⁴ Özden, s. 60; H. Aydın, s.17.

¹⁵⁵ H. Aydın, ss. 16-17;

¹⁵⁶ McInerney ve McInerney, p. 45.

Sosyal bağlamından soyutlanmış öğrenme etkinlikleri yoluyla anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirmek mümkün değildir. Bu nedenle sosyal yapılandırmacılar tarafından okul içi öğrenmelerin okul dışında gerçekleştiği şekilde olabildiği kadar doğal (otantik) ortamlarda oluşmasını sağlamaya çalışmak önemli görülür.¹⁵⁷

Vygotsky, bilginin yapılandırılmasında ve öğrenmede daha tecrübeli yetişkinlerin ve akranların rolünün önemine işaret etmektedir. Bu bağlamda Vygotsky'nin gelişim kuramında kullandığı kavramlardan biri de *potansiyel gelişim alanıdır*. Potansiyel gelişim alanı, bireylerin kendi başlarına çözebildikleri problemler ile başkalarının yardımı ile çözebildikleri problem alanı arasındaki yere işaret eder. Silindir şeklinde tasarlanan bu gelişim alanının en altında kişinin yardım almadan çözebileceği sorunlar yer alırken en üstünde de kişinin yardım alsa bile çözemeyeceği problemler bulunur. İşte bu potansiyel gelişim alanı, taban ve tavan arasında yer alan ve kişinin başkalarının yardımıyla çözebildiği problemlerden oluşur.¹⁵⁸ Sosyal yapılandırmacılar, bireylerin potansiyel gelişim alanını dikkate alan öğretimin her zaman öğrenenlerin bilgi seviyesinin ilerisinde olması gerektiğini savunurlar.¹⁵⁹

Özetleyecek olursak sosyal yapılandırmacılar, öğrenmenin sosyal bir etkinlik olduğunu, öğretimde katılımın ve kullanılan dilin birinci derecede rol oynadığını savunurlar. Bilişselcilerin öğrenme-öğretme sürecinde öne çıkardıkları bireysel keşfin aksine sosyal yapılandırmacılar, *işbirliğine dayalı* ve *grupla çalışma* gibi öğrenmenin sosyal karakterini öne çıkaran öğrenme etkinliklerinin kullanılmasını önerirler. Ayrıca sosyal yapılandırmacılar, öğretmenin konumuna ve çocukların yakınında yer alan yetişkinlerin rolüne daha fazla vurgu yaparlar.¹⁶⁰

Sosyal yapılandırmacılar, eğitimin sosyal ve kültürel ortamla uyumunu öne çıkararak, öğretimde kültürel olarak düzenlenmiş etkinliklere yer verilmesini isterler. Öğrenenlerin birlikte katılımını esas alan etkinliklerle de ortak öğrenen olma becerisi geliştirilmeye çalışılır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin etkileşime girmelerinin ve birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunmalarının özendirilmesini

¹⁵⁷ McInerney ve McInerney, p. 45; Eggen ve Kauchak, p. 284.

¹⁵⁸ McInerney ve McInerney, pp. 45-46; G.B. Kılıç, s. 13; Arslan, ss. 52-53.

¹⁵⁹ Bünyamin Yurdakul, "Yapılandırmacılık, **Eğitimde Yeni Yönelimler**", Ed. Özcan Demirel, Pegema Yayıncılık, Ankara 2005, s. 46.

¹⁶⁰ McInerney ve McInerney, p. 4; Gülşen Bağcı Kılıç, s. 13; Yurdakul, s. 46; Özden, 59; Mehmet Arslan, s. 53.

önerirler. Bununla öğrencilerin öğrendikleri konuları arkadaşlarıyla tartışmaları, kendi görüşleriyle karşılaştırmaları bireysel bir sonuca ulaşmaları beklenir. Öğretim sırasında önerdikleri *işbirlikçi öğrenme* ve *durumlu öğrenme* gibi metotlar sosyal yapılandırmacılığın söz konusu kabullerinin öğretim sürecinde uygulamaya geçmiş şeklidir.¹⁶¹

1.3.3. Radikal Yapılandırmacılık

Bilişsel ve sosyal yapılandırmacılığın dışında eğitimde etkili olan yaklaşımlardan biri de radikal yapılandırmacılıktır. Bazen bilişsel yapılandırmacılığın içerisinde ele alındığı görülen radikal yapılandırmacılık kendi içinde de alt gruplara ayrılabilir. Diğer yapılandırmacılık yaklaşımlarından farklı olarak radikal yapılandırmacılık kendini daha çok felsefî yönüyle ön plana çıkarmaktadır. Kuram içerisindeki felsefî tartışmalar, en fazla radikal yapılandırmacılık üzerinden yapılmaktadır. Dolayısıyla yapılandırmacılığa büyük oranda radikal yapılandırmacılık üzerinden eleştiri yöneltilmektedir. Eğitim alanında öne çıkan radikal yapılandırmacılığın kurucusu, bu yaklaşımın teorisyenisi olan *Glaserfeld* kabul edilir.¹⁶² Bugünkü önemli temsilcileri arasında *Steffe* ve *Gale* yer almaktadır.

Piaget ile kendi teorisi arasında ayırım yapan Glaserfeld'e göre görüşlerinin radikal diye nitelenmesinin sebebi, geleneksel epistemolojiden radikal bir kopuş yaşamasıdır. Her ne kadar bu kuramın varsayımları içerisinde epistemolojik iddialar yer alsa da, ona göre yapılandırmacılık bir bilgi teorisi değil bilme teorisidir. Bilme teorisi yaklaşımıyla o, bilginin tanımlanabilir ve karşılaştırılabilir bir nitelik taşımayacağını, fakat bilginin üretim süreçleri ve belirli şartlar altında geçerliliği

¹⁶¹ Durumlu öğrenme ve işbirlikçi öğrenme metotları konusunda geniş bilgi için bkz: Necla Ekinci, "İşbirliğine Dayalı Öğrenme" **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Ed. Özcan Demirel, Pegem Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara, 2005, ss. 93-109; Murat Ataizi, "Durumlu Öğrenme", **Sınıfta Demokrasi**, Ed. A. Şimşek, Eğitim Sen Yayınları, Ankara, 2000, ss. 146-170.

¹⁶² Glaserfeld'in radikal yapılandırmacılığının haricinde sibernetik yapılandırmacılık ve bazen de postmodern eğilimli bazı yapılandırmacılık yaklaşımları radikal yapılandırmacılık arasında sayılmaktadır. Sibernetik yapılandırmacılık ve bazı postmodern tendanslı yapılandırmacılık yaklaşımları hakkında geniş bilgi için bakınız: Mehmet Arslan, ss. 54-55; Richard S. Prawat, "Constructivism, Modern and Postmodern", **Educational Psychologist**, Vol. 34, No. 3/4, 1996, pp. 215-225.

hakkında konuşulabileceğini kabul eder.¹⁶³ Glasersfeld'in Nodding'in radikal yapılandırmacılığın bilgi ile ilgili iddialarının geleneksel epistemolojinin bakış açısıyla ele alınamayacağına ve post-epistemolojik bir bilme kuramı olduğuna yönelik görüşlerini onaylaması bu yüzdendir.¹⁶⁴ Ancak Glasersfeld belki de, bilgi konusunda kedisine yöneltilen eleştirilerden kaçınmak amacıyla, bilginin değil de bilmenin doğasına atıfta bulunsa da bilgi konusunda epistemolojik iddialar taşıyan görüşler serdetmekten geri duramamaktadır.

Piaget'nin görüşlerini yapılandırmacılık bağlamında yeniden yorumlayan ve onun adaptasyon görüşüne bağlı kalan Glasersfeld'e göre bilme, deneyimlerin tutarlı yorumları aracılığı ile gerçekleşen dinamik bir uyum sürecidir. Bilgi, dış dünyanın yansıması olmaktan çok tecrübe dünyamızda üretilen ya da deneyimlerimizle oluşturduğumuz bir şeydir.¹⁶⁵ Glasersfeld'e göre, basit olarak tanımladığı Piaget'nin yapılandırmacılığı, bilginin basit bir şekilde alınmadığı, ancak bilen özne tarafından etkin bir şekilde inşa edildiği ilkesine dayalı iken; kendisinin radikal yapılandırmacılığı, bilişin işlevinin uyum sağlamak olduğu ve onun dış dünyanın keşfine değil, deneyim dünyasının düzenlenmesine hizmet ettiği ilkesine dayanır.¹⁶⁶ Bu anlayışa göre, zihnin veya bilişin işleyişi ve işlevi adaptasyon ile tecrübeye dayalı olduğu için bilgi, dış dünya ile değil bireysel tecrübeler içerisinde değerlendirilir.

Psikolinguistiğe, sibernetiğe, bilişsel psikolojiye, özellikle de Piaget'nin çalışmalarına dayanarak radikal yapılandırmacılığı geliştiren ve matematik ve fen öğretimini önemli ölçüde etkileyen Glasersfeld, bilgi ve anlam konusunda öznelci bir tutum benimseyerek nesnel bilginin imkânını reddeder ve bilginin tamamen bilenin zihinsel yapısına bağımlı olduğunu iddia eder.¹⁶⁷ Ancak o, deneyimlerimizin ötesinde var olan dış dünyanın gerçekliğini de inkâr etmez. Kavramlarımız deneyimlerimiz aracılığıyla olduğu için bireyden bağımsız gerçeklik varsa da onunla ilişkili bilgiyi nesnel bir şekilde ortaya koyamayız.¹⁶⁸

Yapılandırmacılığın bilgi konusundaki tezlerini şüphecilerin ve pragmatistlerin argümanlarıyla ilişkilendirerek temellenen Glasersfeld'in görüşleri

¹⁶³ Mehmet Bahar ve Karakırık, Erol "Radikal Oluşturmacılığa Eleştirel Bir Bakış", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 3, Sayı: 5, 2003, s. 63.

¹⁶⁴ Glasersfeld, *Constructivist Approach*, p. 6.

¹⁶⁵ Glasersfeld, *Constructivist Approach*, p. 7.

¹⁶⁶ Geelan, p. 17; Dougiamas, pp. 5-6; ; Arslan, s. 53.

¹⁶⁷ Matthews, *A Further Appraisal*, p. 125 vd.; H. Aydın, s. 19.

¹⁶⁸ Dougiamas, p. 6; Bahar ve Karakırık, s. 63.

yer yer postmodernist izler de taşımaktadır. Postmodernist bazı filozofların görüşlerine dayanan Glasersfeld, bilginin dış dünyayı yansıttığı ve yansıttığı ölçüde doğru olduğuna dayanan klasik epistemolojinin artık terk edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu yüzden bilgi dış dünyadan keşfedilmez ve bireyin tecrübeleri dışında bilgiye referans olacak herhangi bir dışsal gerçeklik aranmaz.¹⁶⁹ Gerçekliğe dair geleneksel anlayışı bu şekilde kesin bir dille redderek ve onun karşısına bilişsel yapıyı ve öznel süreçleri koyması Glasersfeld'i yapılandırmacılık içerisindeki öznelciliğin kaynağı durumuna getirmiş gözükmektedir.

Biliş, dış dünyayı yorumlama ve anlam oluşturma sürecinde araçsal bir rol yükleyerek temsil yerine adaptasyonu bilginin temeline yerleştiren Glasersfeld'e göre bilgi, dışsal durumların veya olayların az ya da çok temsili değil, bireyin davranışlarını bilmede geçerli olduğu ispatlanmış kavramsal işlemlerin bir haritasıdır.¹⁷⁰ Bu anlamda radikal yapılandırmacılar, bilgide zihin ile dünya arasındaki uyumu veya denkliği değil, yeni bilginin önceki deneyimlerle işlevsel uyumunu ararlar. Bu sebeple radikal yapılandırmacılıkta, doğrunun yerini kabul edilebilirlik, uygulanabilirlik ve yaşayabilirlik kavramları alır.¹⁷¹

Radikal yapılandırmacıların bilgi görüşünü öğrenme açısından değerlendiren Geelan'a göre bu yaklaşımın temelinde, öğrenmenin çevreden ya da diğer kişilerden bilgilerin doğrudan aktarılacak değil, bireylerin zihninde yapılandırılarak oluşturduğu fikri yer almaktadır.¹⁷² Radikal yapılandırmacıların bilgi hakkındaki temel iddialarını Matthews iki başlıkta toplamaktadır:

1. Bilgi, çevreden veya diğer bireylerden doğrudan aktarılmaz. Ancak bireyin zihni tarafından aktif şekilde inşa edilir.
2. Bilme süreci bireylerin tecrübelerini düzenledikleri adaptasyona dayanır, onların zihinleri dışında veya önceden var olan bağımsız bir dünyanın keşfine dayanmaz.¹⁷³

Matthews yapılandırmacılığın radikal versiyonunun bilgi ve gerçeklik hakkındaki bazı görüşlerini ana hatlarıyla şöyle değerlendirmektedir: "Bilgi dış dünyayı yansıtmaz, bilgide tekabüliyet arayan kuramlar hatalıdır. Bilgi, tarihsel ve

¹⁶⁹ Glasersfeld, Constructivist Approach, pp. 6-7.

¹⁷⁰ Glasersfeld, Oluşturmacılığın Yansımaları, s. 4.

¹⁷¹ Ollsen, pp. 277- 279; Yurdakul, s. 41.

¹⁷² Geelan, p. 17.

¹⁷³ Matthews, Some Epistemological Problems, p. 363.

kültürel bağlamda birey tarafından üretilir. Bilgi, bireylerin kavramsal yapılarının ürünüdür. Diğerlerine nazaran tercih edilebilecek epistemolojik anlamda kavramsal yapı yoktur. Yapılandırmacılık göreceli bir doktrindir.”¹⁷⁴ Glasersfeld’in, gerçekliğe ve bilgiye dair gerek nesnelliğin imkânının reddi gerekse bilgi ile deneyim dünyası arasında kurulan münasebete dair görüşleri yapılandırmacılık içerisindeki *öznel, şüpheli ve göreceli* fikirlerle ilişkilendirilmekte ve aynı zamanda eleştirilmektedir.

Esasen radikal yapılandırmacılar, öğrenme ile ilgili kabullerinde ve öğretim sürecinin düzenlenmesinde bilişsel yapılandırmacılardan farklı bir şey söylemezler. Öğrenme konusunda, benzer şekilde, bilginin pasif bir şekilde toplanmadığını, öğrenen tarafından aktif bir şekilde yapılandırıldığını savunurlar.¹⁷⁵ Glasersfeld, uyarıcı-tepki fenomeni olarak görmediği öğrenmeyi, kendi kendini düzenlemeyi ve yansıtıcı düşünme yoluyla kavramsal yapılar oluşturmayı gerekli kılan bir süreç diye niteler.¹⁷⁶ Öğrenmenin bu şekilde tanımlanması, öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrenenlerin zihinsel yapıları üzerinde durmalarını, kavramsal yapılarını ortaya çıkarmalarını ve ders esnasında sürekli kavramsal yapılara referans yapmayı gerektirir. Bu anlamda Glasersfeld, diğer yapılandırmacılar gibi, öğretmenin sınıftaki rolünü bilgi dağıtmak değil, öğrenenlerin bilgiyi inşa etmelerini sağlayacak öğrenme ortamı oluşturarak onları öğrenmeye teşvik etmek olarak görür.¹⁷⁷ Radikal yapılandırmacılar öğrenenlerin boş bir zihne sahip olmadıkları görüşüne, öğrenenlerinin ön bilgilerinin ve düşünme stratejilerinin öğretimin düzenlemesindeki önemine ve problem çözme uygulamalarına ayrıca değer verirler.¹⁷⁸

Bilişsel yapılandırmacılardan farklı olarak sosyal yapılandırmacılar zaman zaman bilginin inşasında ve öğrenme-öğretme sürecinde sosyal süreçlere de atıf yaparlar. Ancak radikal yapılandırmacılar bilişsel psikolojiden teorik alt yapı oluşturdıkları halde sosyal yapılandırmacıların da görüşlerine uygulamada yer vererek kendileriyle çeliştikleri konusunda eleştirilirler. Yapılandırmacılığın radikal versiyonuna göre, bilme süreci bireysel olduğu kadar biyolojik, sosyal, kültürel ve dile dayalı etkileşimlerle gerçekleşir. Bilginin doğasında sosyal olarak paylaşılan

¹⁷⁴ Matthews, A Further Appraisal, p. 125.

¹⁷⁵ M. Arslan, s. 53.

¹⁷⁶ Murphy, p. 8.

¹⁷⁷ Glasersfeld, Oluşturmacılığın Yansımaları, s. 7.

¹⁷⁸ Bahar ve Krıkkıkanat, ss.71-72.

deneyimler, dil ve üzerinde uzlaşılan anlamlar yer alır. Dolayısıyla bilginin inşa sürecinde sosyal etkileşim ve uzlaşmalar önemli hale gelir.¹⁷⁹

1.4. YAPILANDIRMACILIĞIN TEMEL VARSAYIM VE İLKELERİ

1.4.1. Yapılandırmacılığın Gerçeklik Anlayışı ve Varsayımları

Yapılandırmacılığın felsefî varsayımları genelde gerçeklik konusu ile ilişkilendirilirken, ona yöneltilen eleştirilerin çoğu da bu varsayımlarından kaynaklanmaktadır. Ancak felsefenin temel problemleri içerisinde yer alan gerçeklikle ilgili görüşler yapılandırmacılık içerisinde ne tek bir felsefeciden ne de tek bir akımdan beslenmediği gibi, bütünüyle felsefî bir niteliğe de sahip değildir.¹⁸⁰ Dolayısıyla gerçeklik konusunda yapılandırmacılık içerisinde tek bir bakış açısının egemen olmadığı ve yapılandırmacılık yaklaşımlarının gerçeklik konusunda farklı görüşleri benimsedikleri görülmektedir.

Yapılandırmacılığın gerçeklik ile ilgili varsayımlarının oluşmasında, sosyal bilimler felsefesinde toplumsal dünyanın/gerçekliğin doğasına dair ontolojik tartışmaların payı büyüktür. Özellikle gerçekliğin bireysel ve toplumsal inşa olduğu yönündeki varsayımlarından bazılarının kaynağı buraya dayanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, yapılandırmacılığın gerçeklik anlayışı, sosyal bilimler felsefesinde öznelci paradigmaya bağlı gerçekliğe yüklenen anlamın değişimine paralel olarak şekillenmiştir. Aslında bu açıdan yapılandırmacılık, öznelci paradigmanın gerçeklik anlayışının eğitimbilimlerine yansımaları şeklinde değerlendirilmekte; bu perspektife göre bilgiye ve öğrenmeye yüklenen anlamın değişmesine bağlı ortaya çıkan bir kuram kabul edilmektedir.¹⁸¹ Ancak öznelci paradigma, yapılandırmacılığın gerçeklikle ilgili kabullerinin gelişiminde önemli bir paya sahip olsa da, kendi başına etkili tek faktör değildir.

Yapılandırmacılık içerisinde farklı anlayışlar, gerçeklikle ilgili kabullerinde dayandıkları zemin değişmesine rağmen temel varsayımları açısından kendi

¹⁷⁹ Arslan, s.54

¹⁸⁰ Matthews, Some Epistemological Problems, pp. 360-363; Şimşek, s. 117; Nel Noddings, "Constructivism in Mathematics Education", **Journal for Research in Mathematics Education**, Vol: 4, 1990, (Mathematics Education), p. 11.

¹⁸¹ Applefield ve diğerleri, p. 36; H. Aydın, ss.1-7; Yurdakul; s. 41; Özden, s. 54.

içlerinde radikal ve ılımlı görüşleri barındırırlar ve bu nedenle de gerçeklik ve bilgi konusunda genelde ılımlı ve radikal yapılandırmacılık şeklinde tasnif edilmektedirler.¹⁸² Yapılandırmacılık içerisindeki radikal yaklaşımlar gerçeklik ve bilgi konusunda aşırı öznelci bir tutuma sahip iken ılımlı yapılandırmacılar daha eklektik bir yaklaşımla aşırı derecede bir öznelciliği benimsemezler.

Yapılandırmacılığın gerçeklikle ilgili üzerinde en çok durulan ve tartışılan varsayımı *gerçekliğin öznel şekilde inşa edildiği*dir. Hatta bazı yapılandırmacı yaklaşımların çoktan gerçekliği reddettiği bile dile getirilmektedir.¹⁸³ Öznel idealist bir yaklaşım benimseyen bazı yapılandırmacılar, gerçekliğin bireysel bir inşa olduğuna yönelik görüşlere sahip olduklarından gerçekliği tamamen bireysel bilincin ürünü saymakla suçlanmaktadırlar. Glasersfeld'in dışında da radikal yapılandırmacılarından bazılarına göre gerçekliğin oluşturucusu olarak tamamen birey görülmektedir. Kimi radikal yapılandırmacılar, nesnellik konusunda tamamen olumsuz bir bakış açısına sahiptirler. Örneğin, Glasersfeld 'e göre, gerçeklik bireyin bilişsel araçları ve geçmiş tecrübeleri vasıtasıyla oluşturulduğu için nesnellığe ulaşmak mümkün değildir.¹⁸⁴ Glasersfeld'in bazı görüşleriyle birlikte diğer bazı radikal yapılandırmacıların gerçeklik konusunda bu denli subjektifliği vurgulamaları onların, dolayısıyla da yapılandırmacı kuramın ontolojik anlamda gerçekliği inkar ettiği ithamıyla karşı karşıya kalmasına sebep olmuştur.

Yine postmodernist bilim paradigması gibi farklı geleneklerden beslenen bazı radikal görüşler de Glasersfeld'in yanında *öznel gerçekliği* vurgularlar. Yer yer Berkeley, yer yer Goodman gibi felsefecilerin görüşleri ile desteklenen bu gerçeklik anlayışında gerçeklik tamamen öznel karakterdedir. Gerçeklik konusunda radikal görüşleri olan yapılandırmacılar, öznellik konusunda sınır tanımayarak gerçekliği tamamen bireysel bilinçlerin ürünü olarak görürler. Bu anlamda onlara göre bilişin dışında ontolojik gerçeklikten söz etmek mümkün değildir.¹⁸⁵ Yapılandırmacılığın gerçeklik hakkındaki radikal iddialarını ele alan Jonassen, radikal yapılandırmacılar içerisinde yer alan Goodman'ın görüşlerini şöyle özetlemektedir: Goodman'a göre, bizim bireysel dünyamız zihnimiz tarafından oluşturulur. Bu yüzden hiçbir

¹⁸² Murphy, p. 4; Şimşek, s. 117.

¹⁸³ Jonassen, p. 10; H. Aydın, s. 25.

¹⁸⁴ Glasersfeld, Constructivist Approach, p. 8.

¹⁸⁵ Jonassen, p. 10.

dünya/gerçeklik diğerinden daha gerçek değildir; nesnel şekilde tasvir edilebilecek ne tek bir gerçeklik ne de nesnel bir varlık vardır. Bu bağlamda gerçeklik tamamen zihnin bir ürünü haline getirilmektedir.¹⁸⁶ Yapılandırmacılığın gerçeklikle ilgili anlayışında ve varsayımlarında öznellik fikri sürekli vurgulanmasıyla dikkat çekmektedir.

Radikal yapılandırmacılara göre, gerçeklik bireyin, bireysel tecrübeleri, zihinsel yapıları ve mevcut şemaları ile ilişkili olduğundan gerçeklik tasarımları kişiden kişiye farklılaşır. Diğer bir deyişle bireylerin gerçeklik tasavvuru yorumsal yaşantılarına bağlıdır ve değişkenlik gösteren bir yapı arz eder.¹⁸⁷ Radikal yapılandırmacı yaklaşımların bu öznelci bakış açısıyla gerçeklik, hakikat, doğru ve geçerli olan bir bilgiden söz edilemeyeceği ve gerçeklik tamamen bireysel bir inşa olduğundan hiçbir nesne, olay, olgu, konu veya kavram hakkında tek ve nesnel bir gerçeklikten de bahsedilemeyeceği dile getirilmektedir.¹⁸⁸ Ana hatlarıyla özetlemeye çalıştığımız radikal yapılandırmacıların gerçeklik görüşlerinin yer yer ontolojik bir göreceliliğe ve çoğulculuğa yer yer de pragmatist bir gerçeklik anlayışına kapı aralayacağı düşünülmektedir.¹⁸⁹

Diğer taraftan, gerçeklik hakkında ılımlı görüşlere sahip bazı yapılandırmacılar da bulunmaktadır. İlimli yapılandırmacılık, başta Kant olmak üzere gerçekliğin nesnel boyutunu da dikkate alan kimi felsefecilerin gerçeklik hakkındaki varsayımları üzerinde gelişir. Aynı zamanda yapılandırmacılığın gerçeklik anlayışında ılımlı görüşler de öznelci paradigma içerisinden beslenmektedir. Yapılandırmacılığın ılımlı kanadını teşkil eden öznelci paradigmaya göre, bireyin tecrübelerini yaşadığı nesnel bir dünya vardır, ancak bu dünyaya anlam veren bireydir. Bu görüşte olan yapılandırmacılar gerçekliğin bilenin zihninden daha fazla bir şey olduğunu savunurlar. Yani bilen gerçekliği inşa eder veya en azından onu kendi algılarına dayalı yorumlar ama gerçeklik sadece bireysel yorumla özdeş değildir. Dış dünyanın olgusal gerçekliğini inkâr etmeyen ılımlı yapılandırmacılar, her birimizin dış dünyayla ilgili algısal tecrübelerimizi yorumlamak suretiyle kendi

¹⁸⁶ Jonassen, p. 10; Şimşek, s. 117; H. Aydın, s. 25.

¹⁸⁷ Bünyamin Yurdakul, "Eğitimde Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Geçiş İçin Bilgi, Gerçeklik ve Öğrenme Olgularının Yeniden Anlamlandırılması", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 4, Sayı: 8, 2004, s.114.

¹⁸⁸ Deryakulu, s. 61.

¹⁸⁹ Fox, p. 27; H. Aydın, s. 30.

gerçeklik modelimizi inşa ettiğimizi savunurlar. Bu anlamıyla ılımlı yapılandırmacılık zihnin sadece kendi yorumlarını bilebileceğini ileri sürerek gerçekliği tamamen öznelleştiren solipsizmle özdeşleştirilemez.¹⁹⁰ Fakat yapılandırmacılık içerisinde bu tür ılımlı görüşlerin radikal yapılandırmacılara nispetle geri kaldığı ve buna bağlı olarak da yapılandırmacılığın nerdeyse tamamının radikal bir anlayışa sahip olduğu gibi bir izleniminin oluştuğuna dikkat çekmek gerekir.

Öznelci paradigmanın yapılandırmacılığın gerçeklik anlayışına yansıyan diğer bir varsayımı da gerçekliğin toplumsal inşa olduğudur. Kuram içerisinde gerçekliğin toplumsal doğasına atıf yapan varsayımlardan bazıları özellikle sosyal yapılandırmacılar tarafından ileri sürülmektedir. Etkisini sosyal yapılandırmacılık üzerinde daha fazla hissettiren bu paradigmada gerçekliğe kültürel ve dilsel faktörler bağlamında yaklaşılır. Buna göre gerçeklik sosyo-kültürel temelde inşa edilir ve dil yoluyla aktarılır. Dolayısıyla gerçeklik, kültürel ve sosyal bir bağlamda ve uzlaşıya dayalı olarak inşa edilir.¹⁹¹

1.4.2. Yapılandırmacılığın Bilgi Anlayışı ve Varsayımları

Yapılandırmacılığın bilgi hakkındaki varsayımlarının şekillenmesinde de, gerçeklik konusunda olduğu gibi, birden fazla felsefi gelenek ve psikolojik akım etkili olmuştur. Dolayısıyla bu kuramın bilgiye ilişkin kabullerinde, bir taraftan doğrudan bilginin doğası ile ilgili *felsefi yaklaşımlar* ile bilginin bilişsel süreçlerle yapılandırmasını ele alan *psikolojik görüşler* iç içe girmiş durumdadır. Bu sebeple yapılandırmacılıkta içerisinde felsefi anlamda bilginin epistemolojik statüsü ile psikolojik temelde zihinsel süreçleri arasındaki ilişki yeterince ayırt edilememektedir.¹⁹² Ayrıca radikal yapılandırmacı Glaserfeld'in yapılandırmacılığın bilgi anlayışını Piaget'nin bilişle ilgili teorisini felsefi bir yaklaşımla ele almış olması bu belirsizliğin daha da artmasına neden olmuştur. Öyle ki bugün yapılandırmacılığın bilgi konusundaki bazı varsayımları bir taraftan epistemoloji ile temellendirilirken

¹⁹⁰ Jonassen, p. 10; Şimşek, 120; Açıkgöz, s. 61.

¹⁹¹ H. Aydın, ss. 26-27.

¹⁹² Noddings, Mathematics Education, p. 7.

diğer taraftan psikoloji içinde özellikle de bilişsel psikoloji içinde değerlendirilmesinin kaynağının buna dayandığı söylenebilir.

Yapılandırımcılığın bilgi anlayışında göze çarpan diğer bir husus, gerçeklik konusuna benzer şekilde radikal ve ılımlı bakış açılarının varlığıdır. Nesnel bilginin imkânını yadsıyan yapılandırımcı yaklaşımlarının yanında bilgide nesnel boyuta yer veren ılımlı bir perspektif de söz konusudur. Bir başka ifadeyle radikal görüşleri savunanların karşısında, bilgi konusunda ılımlı bir bakış açısına sahip olanlar da bulunmakta ve bunlar öznelarası süreçleri merkeze alarak nesnellik boyutuna yer vermektedirler.¹⁹³ Bu ikinci görüşte olanlar, nesnelcilerin savunduğu, bilginin doğru olması için gerçeğe uygun olması ve bütünüyle gerçeği yansıtması gerektiği düşüncesini reddetmekle birlikte, dış dünya hakkında doğru bilgiye ulaşılabilceğini kabul ederler.¹⁹⁴

Radikal yapılandırımcılar ise, bilgiyi tamamen öznel süreçlere indirgeyerek bilgi ve doğruluk konusunda şüpheli ve göreceli bir epistemolojik anlayışı takip ederler. Onlara göre tecrübelerden oluşan bir deneyim dünyası inşa edilen bilginin gerçeklikle uyumunun doğruluğu hakkında hiçbir iddiada bulunulamaz.¹⁹⁵ Radikal görüşte olanlar, Glaserfeld örneğinde olduğu gibi, bilgi konusunda, septik filozofların nesnel bilgi oluşturmada algılarımıza güvenemeyeceğimiz ve bu nedenle duyularımızın dış dünya hakkında nesnel bilgi sağlayacağından emin olamayacağımız yönündeki argümanlarını kullanarak şüpheciliği esas alan bir tavır takınırlar.¹⁹⁶

Yapılandırımcılığın radikal temsilcilerine göre bütün bilgiler kendi bilişsel edimlerimizin ürünüdür. Biz gerçeklik hakkındaki bilgiye aracısız, doğrudan yaklaşamayız. Biz bilgiyi ve anlamı kendi tecrübelerimiz yoluyla oluşturduğumuz için deneyimimizin karakteri bilişsel yapılarımızın etkisi altındadır. Bu açıdan bilgi, gerçekliğin doğası hakkında bir şey söylemez. Bu tür radikal görüşler açısından bakıldığında bilgi konusunda nesnelliğin tamamen imkânı ortadan kalkmakta,

¹⁹³ Murphy, p. 1; Şimşek, s. 119; Bünyamin Yurdakul, Yapılandırımcılık, **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Ed. Özcan Demirel, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2005, s. 40.

¹⁹⁴ Açıkgöz, s. 61; Şimşek, s. 117.

¹⁹⁵ Glaserfeld, p. 7; Şimşek, s.120.

¹⁹⁶ Olssen, p. 278.

dolayısıyla bilginin bilimsel karakter taşıması, doğrulanması, rasyonel boyutunun olması ve aktarımı imkânsız hale gelmektedir.¹⁹⁷

Bilginin imkânı ile ilgili bu görüşlerin yanında, yapılandırmacılığın temsil ettiği bilgi anlayışının gelişiminde ve temel kabullerinin oluşmasında da yine öznelci bilim paradigmasının önemli etkisi vardır. Hem davranışçılığın hem de bilgiyi işleme kuramının temelinde yer alan nesnelcilikteki bilgi ile dış dünya arasında uyumu ve bu uyumda doğruluğu sağladığını kabul eden pozitivist bir epistemolojinin aksine, yapılandırmacılığın bilgi hakkındaki varsayımları antipozitivist(öznelci) paradigmaya dayanır.¹⁹⁸

Bilen bilinen ayırımına dayanan nesnelci paradigmada bilgi sabittir ve bireyden bağımsızdır ve öznel süreçlerin hiçbir etkisi olmadığı için kişiden kişiye değişmez. Çünkü nesnelcilikte bilgi ve anlam dış dünya kaynaklıdır ve bireyin dışındadır ve dış dünyanın yapısı tarafından belirlenir. Keşfedilen gerçekliğin bilgisinde öznel unsurlara yer verilmez. Hatta bilgideki öznel faktörler bilginin değerini azaltacağından bilginin oluşumunda dışarıda bırakılmalıdır. Nesnelcilerin bu görüşü bir ölçüde dış dünyayı yansıtacak ayna şeklinde düşündükleri zihin anlayışıyla ilgilidir.¹⁹⁹

Nesnelci paradigmada Lock'un insan zihninin boş bir levha olduğu yönündeki görüşü temelinde, bilgide ve bilme sürecinde insan deneyimi ve zihinsel içerikleri üzerinde durulmaz. Zihnin ve deneyimin dikkate alınmaması bireyin bilgi ve anlamın oluşum sürecinde pasif alıcı konumda olmasıyla sonuçlanır.²⁰⁰ Yapılandırmacıların bilginin inşasında geleneksel eğitimde öğrenenlerin aktif şekilde rol almamalarına sebep olarak nesnelci paradigmanın Lock temelli zihin anlayışını gördükleri söylenebilir.

Öznelci paradigmayı esas alan yapılandırmacılıkta ise bilen bilinen ayırımı kabul edilmez. Bu paradigmaya göre bilgi keşfedilmek yerine yeniden yorumlanır; ortaya çıkarılmak yerine oluşturulur yahut inşâ edilir.²⁰¹ Bu bağlamda, nesnelcilikte vurgu bilginin nesnesi üzerinde iken, yapılandırmacılık bilgiyi oluşturma sürecine

¹⁹⁷ Karagiorgi ve Symeou, pp.17-19; H. Aydın, s. 27.

¹⁹⁸ Matthews, Some Epistemological Problems, p. 360; Özden, s. 54.

¹⁹⁹ Jonassen, p. 9.

²⁰⁰ Erdoğan Tezci ve Ahmet Uysal, "Eğitim Teknolojisinin Gelişimine Epistemolojik Yaklaşımların Etkisi", **TOJET**, Cilt: 3, Sayı: 2, 2004, s.160, ss. 158-164.

²⁰¹ G. B. Kılıç, s. 9.

odaklanır. Bilgi ya da anlam bireyden bağımsız, nesnel bir olgu değil, bireysel anlamların bir görünümüdür. Dolayısıyla yapılandırmacılıkta bilgi ya da anlam bir dereceye kadar kişiye özgü kabul edilerek gerçekliğin tam bir kopyası veya emilimi değildir. Bilgi ve anlam birey tarafından oluşturulduğundan bilgi, olayları ve nesneleri yorumlamak için kullandığımız önceki bilgilerin, zihinsel yapıların ve inançların bir fonksiyonu olarak kabul edilir.²⁰²

Yapılandırmacılara göre bilimsel bilgi mutlak değil, değişken ve geçicidir. Yapılandırmacıların geneli bilgiyi kesin ve değişmez nitelikler atfetmeyerek doğrular seti olarak kabul etmezler.²⁰³ Bilgi, gerek öznenin sürekli gelişen bilişsel yapılarının gerekse değişen toplumsal koşulların bir ürünü olması nedeniyle devamlı değişen bir yapıya sahiptir ve bireysel yada sosyal anlamda sadece üretildiği bağlamla sınırlıdır. Üretildiği koşullara bağımlı olarak sürekli inşa edildiği için bilgide kesinlik aranmaz. Bilginin bu kesinlikten uzak ve bağımlı karakteri onu araştırmaya ve sorgulamaya açık kılar.²⁰⁴

Bilgi ve anlamın inşa ediliş şekline ve inşa sürecine yönelik öne çıkarılan hususlar farklılaşsa da bütün yapılandırmacılık yaklaşımlarında bütün bilgilerin inşa edildiği hemen hemen ortak bir kabuldür.²⁰⁵ Tekrar edecek olursak bilişselci gelenekten etkilenen yapılandırmacılar bilginin bireysel inşasını vurgularken, sosyal yapılandırmacılar bilginin sosyo-kültürel inşasına odaklanırlar.²⁰⁶ Ancak her iki yaklaşımda da bilgi gerek bilişsel alt yapısı gerekse sosyo-kültürel temeli açısından bağlamsaldır ve bu nedenle bilginin inşasında hem bilişsel hem de kültürel bağlam önemli bir rol oynar.

Yapılandırmacılar bilgilerin yapılandırılmasını aktif bir süreç olarak görürler. Bu kuramın bilgiye dair bütün bilgilerin yapılandırıldığı varsayımından sonraki ikinci önemli temel kabuldür.²⁰⁷ Yapılandırmacılığın eğitimsel anlamda vazgeçilmez özelliklerinden olan bilgi edinme ve öğrenme sürecine aktif katılım fikrinin arkasında bilgi ile ilgili bu kabul yatmaktadır. Yapılandırmacı eğitimde etkinliklerimizin bir ürünü veya sonucu sayılan bilginin inşasının aktif şekilde

²⁰² Jonassen, p. 10; Yurdakul, s. 40; Ollsen, p. 278.

²⁰³ Kılıç, s. 9.

²⁰⁴ Airasian ve Walsh, p. 445.

²⁰⁵ Noddings, Mathematics Education, p. 7.

²⁰⁶ Eggen ve Kauchak, p. 281; McInerey ve McInerey, p. 4.

²⁰⁷ Noddings, p. 10; Winch ve Gingell, p. 42; Hein, p. 1; Tezci, s. 3; Özden, s. 124.

gerçekleştirdiği savunulur. Bu ilke, anlam arama sürecinde bireylerin davranışlarının bireysel yorumlarını kendilerinin oluşturdukları fikri ile temellendirilir.²⁰⁸ Kısaca yapılandırmacılığın bu varsayımına göre bilgi, bireyin çevresiyle etkileşiminde yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışırken sürekli olarak bilişsel yapılarının oluşumunda aktif olarak gerçekleştirdiği etkinliğinin ürünüdür.

Bu açıklamalardan sonra yapılandırmacılığın bilgi kuramının temelinde, düşüncelerimizle bunların bağlamlarına ilişkin zihinsel yapıların içsel ve öznel olarak oluşturulduğu anlayışının yattığını söylemek mümkündür. Her birey, geçmiş yaşantılarını, bilişsel yapı ve şemalarını, ön bilgilerini bilgiyi inşa etmede süzgeç gibi kullanır. Bireylerin geçmiş deneyim ve zihinsel yapıları farklı olduğu için bilginin inşası da kişiden kişiye değişecektir.²⁰⁹ Bu yönüyle yapılandırmacılar bilgiyi bireysel olduğu kadar, öznel ve içsel bir süreç olarak da kabul etmektedirler. Aynı zamanda sosyal yapılandırmacılık kanalıyla yapılandırmacılıkta bilginin sosyo-kültürel bağlamına önem verilir. Bilişsel tecrübelerde olduğu gibi bireylerin sosyal ve kültürel çevredeki tecrübeleri bilginin inşasında etkili faktörler arasında yer alır. Sosyo-kültürel bağlamla sıkı bir ilişkinin vurgulanması ise bilginin üretildiği dil, semboller sistemi gibi unsurların eğitim sürecine dâhil edilmesini ve kullanımını gerekli kılar.

1.4.3. Yapılandırmacılığın Öğrenme Anlayışı ve Varsayımları

Yapılandırmacılığın öğrenme konusundaki kabulleri bilgi anlayışı ile yakından alakalıdır. Diğer bir anlatımla yapılandırmacılığın bilgiye ve bilme sürecine yaklaşımı, esasen öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin çerçevesini çizer. Bilgi anlayışı hem bilme sürecini hem de öğrenme biçimimizde de belirler. Dolayısıyla yapılandırmacılığın bilgi hakkındaki varsayımları ile öğrenme tanımı ve ilkeleri arasında paralellik vardır. Bu nedenle yapılandırmacılığın bilgiye yönelik aktiflik, öznellik, bireysellik gibi temel karakteristikleri aynı zamanda öğrenme ile ilgili varsayımları çerçevesinde ele alınıp değerlendirilmektedir.

Yapılandırmacılıkta bilgi ile öğrenme arasındaki sözü edilen münasebetin ve öğrenme konusundaki varsayımlarının genel çerçevesini öznelci paradigmanın

²⁰⁸ Ollsen, p. 276; Brooks ve Brooks, p. 4.

²⁰⁹ Marlowe ve Page, p. 8; Deryakulu, s. 59; Yurdakul, s. 115.

yanında bilişselcilik çizmektedir. Yapılandırmacılığın öğrenme ilkelerinin oluşumunda ilerlemeci ve çocuk merkezli eğitim akımlarının da yadsınamaz etkisi bulunmaktadır.²¹⁰ Gerek bilişselciliğin zihin ağırlıklı öğrenmeye bakışı gerekse çocuk merkezli akımların öğrenen merkezli anlayışları göz önüne alındığında, yapılandırmacılığın merkezinde öğrenmenin yer aldığı ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrenen merkezli bir yaklaşım benimsendiği görülür.²¹¹ Kuramın bilginin inşasında ve öğrenmede eğitim sürecinin merkezini öğretmenden ya da içerikten öğrenene doğru değiştirmesini bu bağlamda anlamak ve değerlendirmek gerekir.

Bir öğrenme kuramı olarak davranışçılığın karşısında yer alan yapılandırmacılık onun mekanik ve pasif öğrenme tanımını da öğrenme ilkelerini de kabul etmez. Hatta öğrenme konusunda zihne ve bilişsel aktifliğe yaptığı aşırı vurgu radikal bir davranışçılık karşıtlığının göstergesi şeklinde yorumlanmaktadır.²¹² Yapılandırmacılar, uyarıcı-tepki şeklinde tanımlanan ve davranış değişikliğine odaklanan davranışçı öğrenme anlayışının karşısına öğrenme tanımlarında ve ilkelerinde zihinsel süreçleri çıkarırlar.²¹³ Bu bağlamda öğrenenlerin davranışlarından çok zihinsel becerilerinin üzerinde duran yapılandırmacılar, öğrenmenin oluşumu ve onu etkileyen faktörler ile öğrenenlerin zihinsel yapıları ve düzenlemeleri arasında ayrılmaz bir bağ kurarlar.

Bütün öğrenme etkinliklerinin temeline zihinsel yapıları ve işlemleri koyan yapılandırmacılara göre öğrenmenin gerçekleşmesi, basit bir şekilde bilginin zihne kaydedilmesine ya da aktarılmasına değil bilginin zihinde yapılandırılmasına bağlıdır. Bu nedenle herhangi bir konu hakkındaki bilgi, basit bir şekilde algılanarak değil de zihinsel bir yapılandırma sürecinden geçerek öğrenilir. Yapılandırmacılık, Yaşar'ın ifadesiyle *“tüm öğrenmelerin zihindeki bir yapılandırma sonucu oluştuğu varsayımı üzerine temellenir.”*²¹⁴

Yapılandırmacılar öğrenmeyi anlam verme ya da anlamı zihinde yapılandırma süreci olarak görürler. Bir başka ifadeyle anlamın ya da bilginin yapılandırılması öğrenmedir ve bunun dışında başka bir öğrenme şekli veya biçimi

²¹⁰ Applefield ve diğerleri, p. 36; Crowther, p. 4.

²¹¹ Marlowe ve Page, p.10; Şimşek, s. 123; Özden, s. 66.

²¹² Lowenthal ve Muth, p. 178; Murphy, p. 7.

²¹³ Özden, s. 66; Yaşar, s. 69; Erdamar, s. 419.

²¹⁴ Yaşar, s. 69.

de bulunmamaktadır.²¹⁵ Onlar, anlamın inşasını yorumlama şeklinde de değerlendirirler. Anlam verme, bir bakıma yeni bilginin zihinde yorumlanarak anlamlı hale getirilme sürecidir. Öğrenme, bireyin deneyimlerinden anlam çıkarma işi veya tecrübenin oluşturduğu zihinsel yapıdaki anlam değişimi şeklinde değerlendirilir.²¹⁶

Öğrenme zihinde anlamın yapılandırılması veya yorumlanması ise bu yapılandırma nasıl oluşmakta ve hangi aşamalardan geçmektedir; bilginin inşasında etkili olan faktörler nelerdir gibi sorularla yapılandırmacılar bilginin ya da anlamın inşasının farklı değişken ve faktörlerin etkisi ile gerçekleştiğini ileri sürmektedirler. Zihinde yapılandırmanın gerçekleşme şekline, farklı yapılandırmacı anlayışlar bireysel veya sosyal yönlerden yaklaşmakla birlikte bu sürecin deneyim, önceki bilgi ve ön öğrenmeler, bilişsel yapı ve şemalar gibi unsurlardan öncelikli olarak etkilendiği açıktır. Kısaca, herhangi bir yeni bilginin yapılanmasında deneyim, şema vb. öğrenmeyi etkileyen unsurlar işlevseldir ve bunlar yeni öğrenmelerin bağlamını veya altyapısını oluşturur.

Yapılandırmacıların, öğrenme veya zihinde yapılandırma sürecini etkileyen faktörler arasında sıkı bir şekilde ilişki kurdukları konuların başında öğrenenin tecrübesi gelir. Yapılandırmacılık açısından tecrübe, başlıca öğrenme kaynağı ve öğretimin başlangıç noktası kabul edilir. Bilgi öğrenenin deneyimleri üzerinde şekillenir ve yeniden inşa edilir. Karşılaşılan her yeni bilgi ve yaşantı mevcut tecrübe ile etkileşim içerisinde algılanır ve kavranır.²¹⁷ Tersinden bakıldığında bireyin tecrübesinden soyutlanmış bir öğrenme yoktur ve tecrübeye dayanmayan öğrenmenin hangi türde olursa olsun gerçekleşmesi oldukça zordur.

Yapılandırmacılara göre öğrenme, bireyin ön bilgileri ile de yakından ilişkilidir. Yeni bilgi, devamlı ön bilgi veya ön öğrenmeler içerisinde yapılandırılır. Bu kuramda, öğrenme var olan bilgilerin yeni düşüncelerle bağdaştırılmasıyla gerçekleşir.²¹⁸ Etkili bir zihinsel inşâ, öğretime katılan öğrenenin önceki bilgilerini aktif şekilde kullanmasına bağlıdır. Yapılandırmacılar ön bilgilerin derste harekete geçme biçiminin, kendi içlerindeki organizasyonunun yanında doğruluğunun ve

²¹⁵ Hein, p. 1.

²¹⁶ Murphy, p. 8; Ataizi, s. 147; Yurdakul, s. 115.

²¹⁷ Airasian ve Walsh, p. 445; Applefield ve diğerleri, s. 36; Yurdakul, s.115.

²¹⁸ McInerney ve McInerney, p. 6; Airasian ve Walsh, p. 445; Arslan, s. 46; Yaşar, s. 69.

yanlışığının yeni bilgi ile bütünleşmesinin öğrenmede önemli bir rol oynadığına inanırlar.²¹⁹ Yapılandırmacıların, ön bilgilere verdikleri önem öğretim sürecinin tümünde ön bilgileri etkili şekilde kullanacak etkinlikleri önermelerinde görülür.

Öğrenmede bireysel ve içsel süreçleri vurgulayan yapılandırmacılar, bilginin inşasının bilişsel yapı ve şemalara bağlı gerçekleştiğini kabul ederler. Her yeni öğrenme, öğrenenin zihinsel yapısını tekrar gözden geçirdiği ya da belirli değişiklikleri meydana getirdiği içsel bir deneyimdir.²²⁰ Öğrenenler yeni bilgi ve konulara kendi bilişsel yapı ve şemaları ile yaklaşırlar; öğrenme bilişsel yapılar ve şemaların içerisinde bilginin özümsemesi şeklinde oluşur. Her öğrenenin kendine özgü bir zihinsel yapısı olduğu için yapılandırmacılar, içsel şema ve yapılara bağlı öğrenmeyi aynı zamanda öznel kabul ederler.²²¹ Öğrenme sürecinde öğrenenlerin duygularını, tutumlarını, değerlerini kullanması ise öğrenmenin öznel şekilde gerçekleştiğinin diğer bir göstergesidir.

Yapılandırmacılara göre öğrenme işinin merkezinde öğrenen yer alır. Bir başka deyişle, öğrenmenin gerçekleşmesi öğretmenden çok öğrenene bağlıdır. Öğretmen öğrenen adına öğrenmeyi sağlayamaz. Bu kuramın savunucuları bu düşünceden hareketle *öğretimin öğrenme* ile aynı olmadığını ve birbirlerinin yerine kullanılmaması gerektiğini vurgularlar. Öğrenmenin öğrenenle ilişkisini bu denli birbirinden ayrılmaz gören yapılandırmacılar öğretimde öğretmenlerden çok öğrenen davranışları üzerinde dururlar.²²²

Yapılandırmacılığın çeşitli yaklaşımlarında ise öğrenmenin aktifliğine vurgu yaptıkları görülür. Gerek bilişsel yapılandırmacılar gerekse sosyal yapılandırmacılar zihinde yapılandırma sürecinin aktif şekilde gerçekleştiği konusunda hemfikirdirler. Yapılandırma sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili bir anlam oluşturmaya çalışır, oluşturduğu anlamı içselleştirir ve böylece bilgi kendi bilgisi haline gelir.²²³ Bu yönüyle bireyler, öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil yapılandırdıkları biçimiyle oluştururlar. Dolayısıyla öğrenme bilgilerin öğrenenler tarafından pasif bir şekilde ve olduğu gibi alınması, ezberlenmesi değildir.²²⁴ Zaten eğitsel açıdan

²¹⁹ Applefield ve diğerleri, p. 37; Ollsen p. 282; Şimşek, s.126.

²²⁰ Deniz Deryakulu, s. 60.

²²¹ Marlowe ve Page, p. 8.

²²² Murphy, p. 8; McInerey ve McInerey, p. 4.

²²³ Murphy, p. 8; Hein, p. 1. Marlowe ve Page, p. 9.

²²⁴ Marlowe ve Page, p. 8.

yapılandırmacılığın öne çıkma nedeni, öğrenmenin pasif değil aktif bir süreç olduğu varsayımına dayanarak bu süreçte öğrenene verdiği aktif roldür.

Daha önce de ifade edilmeye çalışıldığı gibi, yapılandırmacı anlayışta öğrenme, bilişsel yapılar üzerinde sürekli yapılan düzenlemelere dayanır. Her yeni öğrenme deneyiminde öğrenen, kendi zihinsel yapısının üzerinde adeta yeni bilgileri yazarak zihinsel yapısından değişiklikler yaptığı içsel bir deneyim yaşar.²²⁵ Tıpkı toprağın özelliklerinin içinden geçen suyun tadına ve kokusuna aktarılması gibi, öğrenenler de yeni öğrendikleri konuya kendi bilişsel yapılarının özelliklerini verirler. Bu öğrenenlerin bilgiyi bilişsel yapılarına nakşederken kendilerinden bazı eklemeler yapmak suretiyle bilgiyi değiştirerek kendilerine mal ettiklerini gösterir.

Yapılandırmacılar açısından bilginin zihinde yapılandırılması esnasındaki zihinsel işlemler de önemli bir yere sahiptir. Diğer bir deyişle, bilginin yapılandırılması veya öğrenmenin gerçekleşmesi öğrenenin zihinsel işlemlerine bağlıdır. Bu nedenle, öğrenmenin bilgi aktarımıyla değil soru sorma, problem çözme, araştırma yapma, analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel işlemler sonucu gerçekleştiği; herhangi bir zihinsel işlem yapmadan gerçekleştirilen öğrenmeler ezberle sonuçlandığı ve anlamlı, kalıcı öğrenmeyi sağlayamadığı vurgulanır.²²⁶

Bazı yapılandırmacılar, öğrenmede ezberden çok bilginin anlamlı hale getirilmesine, yeniden yorumlanmasına, farklı alanlara transfer edilmesine ve uygulanmasına önem verirler.²²⁷ Söz konusu eğitimciler için yapılandırmacı özellikler taşıyan öğrenme:

1. Bilginin analiz edilmesinin, yorumlanmasının ve sorgulanmasının hem sonucu hem de sürecidir.
2. Bilgiyi kullanma, düşünme becerilerini geliştirme, fikirleri ve kavramları anlamlandırma ve değiştirmedir.
3. Konu hakkındaki ön bilgilerimiz ve geçmiş deneyimlerimizle yeni deneyimlerimizi birleştirmedir.²²⁸

Bu maddelerde de görüldüğü gibi yapılandırmacılar; belirli bir konu ile ilgili bilgilerimizin, ön bilgilerimizin veya öğrenmelerimizin işe koşulmadan öğrenmenin

²²⁵ Deryakulu, s. 60.

²²⁶ Applefield ve diğerleri, s. 36; Özerbaş, s. 611.

²²⁷ Özerbaş, s. 613; Erdem ve Demirel, s. 82.

²²⁸ Marlowe ve Page, p. 7.

ancak hatırlama düzeyinde gerçekleştiğini ve böyle bir öğretim sonunda öğrenenlerin yüksek düzeyde düşünme becerilerinin, bilgiyi transfer etme ve farklı alanlarda kullanma kabiliyetlerinin gelişmediğini kabul ederler. Özetle, bilgi eğer ezberlenmeden öğreniliyorsa bundan yeni bilgiler üretebilir ve öğrenenlerin bilgi üretmesini sağlayacak bilişsel kapasiteleri gelişebilir.

Burada dile getirilmesi gereken diğer bir husus, yapılandırmacılık açısından öğrenmenin, doğrusal ve hiyerarşik bir süreç izlemediğidir. Yapılandırmacılara göre öğrenme kolaydan zora ve alt düzeyden üst düzeye doğru bir seyir izlemez. Öğrenenler her zaman, sırasıyla, hatırlama düzeyinden sonra sınıflama, kavrama vb. öğrenme basamaklarından geçerek öğrenmeyi gerçekleştirmezler. Öğrenme sürecinde öğrenen alt düzey öğrenme olmadan bile öğrenen analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenmeleri gerçekleştirebilir. Bunun için öğretimin basamaklı bir şekilde düzenlenmesine gerek yoktur.²²⁹

Öğrenme konusunda üzerinde önemle durulması gereken ve sosyal yapılandırmacı yaklaşımların önem atfettikleri diğer bir husus ise öğrenmenin sosyo-kültürel bir ortamda gerçekleştiği ve dil ile yakından bağlantılı olduğunun kabulüdür. Buna göre öğrenme, öğrenenin içinde bulunduğu sosyo-kültürel koşullar tarafında etkilenir ve sosyal çevre bilginin yapılandırılmasını, dolayısıyla da anlamlandırma sürecini farklılaştırır. Bireylerin aileleri, sosyal, politik ve dini guruplar aracılığıyla temsil edilen toplumsal konumları bilginin anlamlandırılmasında doğrudan etkili olan faktörlerdendir.²³⁰

Yapılandırmacılığı savunan eğitimciler etkili bir öğrenmenin oluşmasına katkı yapacak bazı öğrenme ilkeleri geliştirmişlerdir. Bu ilkeler, yapılandırmacı öğrenmenin özelliklerini göstermesi yanında yapılandırmacılığa dayanan öğrenme etkinliklerinin de zeminini oluşturur. Söz konusu öğrenme ilkeleri şunlardır.²³¹

1. Öğrenme, pasif değil aktif bir süreçtir.
2. Öğrenme kavramsal yapıda değişmeyi içerir.
3. İnsanlar öğrenirken öğrenmeyi de öğrenirler.
4. Anlam oluşturma etkinliği temelde zihinseldir.

²²⁹ Brooks ve Brooks, p. vii; Fosnot, s.12.

²³⁰ McInerney ve McInerney, p. 45; Hein, p. 3 vd. ; Ahmet Saban, **Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2004, ss. 171-172; Özden, s.71.

²³¹ Hein, pp. 3-4; McInerney ve McInerney, pp. 5-6; Özden, 62-63; Şimşek, s. 125.

5. Öğrenme doğrusal ya da hiyerarşik bir süreç değildir.
6. Öğrenmede güncellik ve yaşamla ilgili olma önemlidir.
7. Öğrenmede çok boyutluluk ve dinamik etkileşim önemlidir.
8. Öğrenme sosyal ve bağlamsaldır, çevresel şartlara göre şekillenir.
9. Öğrenme öznel, gelişimsel ve duygusaldır.
10. Öğrenme, için bilgiye ve zamana ihtiyaç vardır.
11. Öğrenmenin temel bileşeni motivasyondur.

1.5. YAPILANDIRMACILIĞIN EĞİTİM SÜREÇLERİNE YANSIMALARI

1.5.1.Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Temel Özellikleri

Bilgi ve gerçeklik hakkındaki temel varsayımları öznelcilik içerisinde değerlendirilen yapılandırmacılık öğretim uygulamalarında da nesnelcilik karşısında farklı bir yaklaşım benimser. Bilgi ve öğrenmede özne merkezli bir perspektife sahip olan yapılandırmacılık öğretim programı, öğrenme ortamının düzenlenmesi, etkinliklerin seçilmesi ve uygulanması gibi eğitim durumlarının temel öğelerine yönelik bakış açısında da önemli farklılıklar içerir. Daha önce açıklandığı üzere öğrenme anlayışında da bilginin inşasında veya öğrenmenin oluşmasında olduğu gibi içsel ve zihinsel olana öncelik vererek öğrenme ortamının bu merkezde düzenlenmesini temel alır.

Yapılandırmacılık uygulamadan çok kuramsal yönü ile öne çıkan bir kuramdır. Yapılandırmacılık aslında doğrudan doğruya öğretim süreciyle değil, daha ziyade öğrenme süreciyle ilgilidir. Dolayısıyla bu kuramda bilginin yapılandırılmasının ne olduğu üzerinde detaylı bir biçimde durulurken, öğretim süreçlerinde bilginin nasıl yapılandırılacağına, bunun için ne tür etkinliklerin düzenleneceğine dair detaylara yer verilmez.²³² Bu nedenle yapılandırmacılıkta öğrenme durumlarının düzenlemesinde yapılandırmacılığın öğrenme ve bilginin yapılandırılması ile ilgili ilkeleri rehberlik yapar. Diğer bir ifadeyle, yapılandırmacı bir öğrenme ortamı, bu kuramın öngördüğü öğrenme anlayışını gerçekleştirmeyi amaç edinir ve buna göre şekil alır.

²³² Arisan Wash, p. 444; Açıkgöz, s. 64.

Yapılandırmacılığın gelişim sürecinde öğrenme ile ilgili ilkelerin pratiğe nasıl aktarılacağı konusunda farklı görüşler ileri sürülmüştür. Yapılandırmacılığın uygulamaya dönük ilk örnekleri fen ve matematik alanında ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacılığın öğrenme ilkelerinin öğretim süreçlerine nasıl aktarılacağına ve söz konusu ilkelere göre hangi model, yaklaşım ve yöntemlerin kullanılacağına dair çalışmaların sayısı zamanla artmıştır. Ancak eğitim modellerinin ve yöntemlerinin uygulamasında bir birliktelik görülmemekte ve yine yapılandırmacılık yaklaşımlarına göre yöntem ve tekniklerin seçimi ve uygulanması farklılık arz etmektedir.²³³

Yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğretmenin yerine öğreneni merkeze alır. Çünkü öğrenme etkinliğini gerçekleştiren bireyin kendisidir ve birey öğrenmenin temelini oluşturan bilişsel yapıların oluşumunda aktif rol oynar. Bu yüzden öğrenmeyi etkili şekilde gerçekleştirmeyi hedefleyen bir yapılandırmacı eğitim ortamı bireylerin aktif katılımını sağlayacak ve öğrenmenin sorumluluğunu alacak şekilde düzenlenmelidir.²³⁴ Yapılandırmacılar öğrenme ortamlarını, öğrencilere zihinsel işlemler ve düzenlemeler yapma imkânı sunulan, araştırmaların planlandığı ve yapıldığı, problem çözmek için varsayımların ileri sürüldüğü, sürekli etkinliklerin yapıldığı, böylece öğrenme ve üst düzey becerilerin geliştirildiği bir nevi öğrenme laboratuvarları olarak görürler.²³⁵

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme süreci, önceden hazırlanmış içeriğin doğrudan aktarımını esas alan geleneksel öğretimin aksine, öğrenmenin kolaylaştırılmasını ve öğrenme sürecinde öğrenenlerin yeni bilgileri içselleştirmesini, değiştirmesini, yeniden şekillendirmesini ve böylece kendi görüşlerini oluşturmalarına yardım edilmesini esas alır. Diğer bir anlatımla, yapılandırmacılıkta öğrenenlerin kendi bilgilerini yapılandırmalarını desteklemek, araştırma yapmalarını ve bilgi kaynaklarına ulaşmalarını sağlamak üzere rehberliğin yapıldığı bir öğrenme ortamı öngörülmektedir.²³⁶ Böyle bir öğrenme çevresi, aynı zamanda öğrenenlerin kendi kavramlarını ve görüşlerini geliştirmede; problemleri

²³³ Yapılandırmacılığın uygulamaya aktarımı konusunda ilk yapılandırmacı ilkeler önerenler arasında Weatley ve Sounders gibi isimler yer almaktadır. Bunlar hakkında geniş bilgi için bkz. Crowther, p. 5 vd.

²³⁴ Marlowe ve Page, p. 9; Yaşar, s. 70.

²³⁵ Applefiel ve diğerleri, p. 45; Yaşar, s. 70; Şaşan, 49; Saban, s. 179; Özden, s. 67.

²³⁶ Brooks ve Brooks, p. 15.

belirleme, çözüme ve değerlendirmede; öğrendikleri bilgileri hayata uygulama ve ürün olarak sergileme konusunda esneklik sağlanan bir ortamdır.²³⁷ Esnekliğin ve öğrenenlerin kendi görüşlerinin temel alındığı böyle bir öğrenme ortamı, öğrenmelerin yaratıcılık ve bağımsız düşünme gibi becerilerinin gelişimi açısından da önemlidir.

Yapılandırımcılar öğrenme- öğretme sürecinde içeriği araştırmaya ve öğrenenlerin farklı bilgi kaynaklarını görmesini, ilgili konu alanında araştırma yapmasını ve farklı bakış açılarını görmesini destekleyecek bir rol yüklerler. Ancak bu durum yapılandırımcıların içeriği önemsiz gördükleri şeklinde de anlaşılmamalıdır. Yapılandırımcılık açısından içerik önemsiz değildir, fakat içeriğin kendisi amaç da değildir.²³⁸ İçeriği öğrenenlerin temel becerilerini geliştiren bir araç olarak düşünen yapılandırımcılar, önceden sınırları katı ve değişmez olarak belirlenen bir içerik yerine, sınırları kesin şekilde çizilmemiş, esnek bir içerik önerirler. Bu bakış açısına göre öğretim alanı ne olursa olsun, öğrenme içeriği soyut değildir, öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarını temel alır ve yaşanan toplumsal hayatla bağlantılıdır.²³⁹ Bu sebeple öğrenme konusunun nasıl öğretileceğinden ziyade öğrenenlerin hangi koşullarda daha iyi öğrenecekleri üzerinde yoğunlaşılır. Yapılandırımcılar içerikle ilgili kavramsal ilişkileri vurgulamalarının yanı sıra içeriğin çoklu temsiller ve örnekler yoluyla sunumundan yanadırlar.²⁴⁰ Bu bakımdan içeriğin seçilmesinde ve düzenlenmesinde konu alanı özellikleri ve şekli değil de öğrenenlerin bireysel tecrübeleri ve toplumsal bağlamı öncelikli hale gelir.

Yapılandırımcılar, program geliştirme süreçlerinde de öğrenen merkezli yaklaşımı savunurlar, geleneksel konu merkezli program geliştirmenin yerine öğrenen ve problem çözme merkezli bir program anlayışını benimserler. Yapılandırımcı bir öğretim programında tümünden gelim yöntemine öncelik verir, bu doğrultuda temel kavramlar etrafında şekillenen kavramsal bir şema tercih edilir. Program öğrenenlerin okulda ve okul dışında yararlı bulacağı bilgi, beceri ve değerlere göre şekillenmeli, üst düzey beceri geliştirmeye odaklı olmalı, kavramsal anlamayı ve becerilerin uygulanmasını destekleyecek nitelikte olmalıdır.²⁴¹

²³⁷ Özden, s. 68.

²³⁸ Marlowe ve Page, p. 31, G Bağcı Kılıç s.15.

²³⁹ Özden, s. 68; Tezci ve Gürol, s. 51.

²⁴⁰ Eggen ve Kuacık, p. 285; Murphy, p. 11; Tezci ve Gürol, s. 52.

²⁴¹ Brooks ve Brooks, p. 17; Yurdakul, s. 47; Özden, s. 68.

Yapılandırmacılığa dayalı öğretimde birinci el kaynakların kullanımı, öğrenme etkinliklerinin gerçek hayat durumlarını yansıtacak şekilde özgün olması, öğrenme görevlerinin tasarımı karmaşık problemlerin çözümüne ağırlık verilmesi tavsiye edilmektedir.²⁴² Bunu gerçekleştirebilmek için hayat durumlarının karmaşık ve gerçekçi yapısını yansıtacak problem çözme yaklaşımının benimsenmesi önerilir. Ayrıca yapılandırmacı eğitim ortamlarında kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri öğrenenlerin çevreyle daha fazla etkileşim kurmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine fırsat sağlayacak bir biçimde düzenlenmelidir.²⁴³

Yapılandırmacılar, bilginin yapılandırılmasını kolaylaştıracak bir öğrenme ortamının düzenlenmesinde kılavuzluk edecek bazı ilkeler geliştirmişlerdir. Buna göre yapılandırmacı bir öğrenme-öğretme süreci şu temel unsurlar etrafında şekillenmelidir:

- İçeriğin sunumunda çoklu bakış açıları kullanılmalıdır.
- Öğrenme durumları, gerçek hayatın doğallığını ve karmaşıklığını olduğu gibi yansıtılmalıdır.
- Farklı yaklaşımlar desteklenmeli ve öğrenenlerin farklı görüşler ileri sürmeleri takdir edilmelidir.
- Öğrenme etkinlikleri öğrenenlerde metakognitif becerileri geliştirecek, öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin farkında olmalarını, özdüzenleme ve yansıtıcı düşünme süreçlerini destekler nitelikte olmalıdır.
- Öğretimde kavramsal ilişkisellik ve disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmelidir.²⁴⁴

Yapılandırmacılığın öğretimle ilgili ilkeleri temelinde, öğrenme ortamlarında kullanılan öğrenme etkinliklerinin, öğrenmenin etkili şekilde gerçekleşmesini sağlayacak niteliğe sahip olmalı ve öğrenme etkinlikleri ile görevleri ne aşırı derecede basit ne çok zor şekilde tasarlanmalıdır. Öğrenenlerin kendi öğrenme planını yapabildikleri, gelişimlerini takip edebildikleri ve gerçek hayat durumlarının

²⁴² Eggen ve Kuacak, p. 284, Gültekin ve diğerleri, s. 509; Koç ve Demirel, s. 178.

²⁴³ Yaşar, s. 70.

²⁴⁴ Murphy, pp. 11-12.

yansıtıldığı özgün, karmaşık ve probleme dayalı öğrenme etkinliklerinin kullanımı tercih edilmelidir.²⁴⁵

Yapılandırmacılıkta öğrenme ortamı, temel zihinsel becerileri dikkate alarak bilginin anlaşılmasını, sorgulanmasını, eleştirilmesini ve uygulanmasını esas alır. Bu nedenle yapılandırmacı bir öğrenme ve öğretmede, öğrenme içeriğinin nitelik ve niceliğinden çok öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendikleri ve nasıl düşünme stratejileri geliştirdikleri üzerinde daha fazla durulur.²⁴⁶ Yapılandırmacılar öğrenme ortamının temel unsurlarını şöyle sıralarlar:

1. Öğrenenleri konuya ilgi uyandıran problemlere yöneltmek.
2. Öğrenmeyi en genel kavramlarla yapılandırmak.
3. Öğrencilerin bireysel görüşlerini ortaya çıkarmak ve değer vermek.
4. Eğitim programını öğrenen görüşlerine göre yönlendirmek.
5. Öğrenmenin değerlendirilmesini, öğretimden ayrı değil içerisinde yapmak.

Yapılandırmacı öğrenme ortamında kullanılmak üzere geliştirilen modellerde ve uygulanan yöntemlerde, öğrenenlerin öğrenme sürecinde sorumluluk almalarına ve aktif katılmalarına imkân sağlama temel özellik olarak aranmaktadır. Yapılandırmacılıkta öne çıkan yöntemler arasında probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, bilişsel çıraklık, durumlu öğrenme, üretici öğrenme ve proje tabanlı öğrenme yer almaktadır.²⁴⁷ Aynı zamanda öğrenme döngüsü, 4E, 5E ve 7E gibi modellerin de yapılandırmacı öğrenme durumlarında kullanıldığı görülmektedir.

Aşağıda bunlardan adı en çok geçen ve kullanımı yaygın olan modeller arasında yer alan 5E modeli örnek olarak kısaca tanıtılmaya çalışılmıştır.

1. *Giriş(Enter/Engage) Aşaması*: Derse giriş niteliğindeki bu aşamada, öğrenenlerin önbilgilerini ya da bilişsel yapılarını tanımları öncelikli hedeftir. Bu süreçte öğrenenlerin yeni bilgilerini bütünleştirecekleri bilişsel altyapı hazırlanır. Güncel ve gerçek yaşamdan seçilmiş bir problem ya da olayla öğrenenlerin merakını uyandıracak ve zevk almasını sağlayacak bir giriş yapılır. Bu düzeyde öğretmen anlatıma başvurmaz, konu hakkında tanımlara yer vermez ve açıklama yapmaz.

²⁴⁵ Eggen ve Kaucak, p.184; Koç ve Demirel, s. 439.

²⁴⁶ Mehmet Gültekin ve diğerleri, s. 509.

²⁴⁷ Bu yöntemler hakkında geniş bilgi için bkz. Eggen ve Kauchak, pp. 292-303; Applefield ve diğerleri, p. 39-41; Gültekin ve diğerleri, s. 511 vd; Yaşar, s. 70 vd.

Öğrenenlerin ilgilerini ve motivasyonlarını yüksek seviyede tutarak öğrenmeye katılımlarını sağlamak amacıyla soru sormalarına ve farklı görüşleri ileri sürmelerine fırsat tanınır.

2. *Keşfetme (Explore) Aşaması*: Öğrencilerin öğrenme görevlerini yerine getirmeye başladığı ya da problemin çözümü için araştırmalar yaptığı basamaktır. Öğrenenler problemin çözümünde kullanacakları bilgiyi toplamak amacıyla bireysel veya grupta birlikte araştırmalar yaparlar, kütüphanede çalışırlar. Bu süreçte öğrenci etkinliği en üst düzeydedir.

3. *Açıklama (Explain) Aşaması*: Öğrenenlerin yetişkin yardımı alarak yeni düşünme yolları bulmaları amacını taşır. Bu aşamada öğretmenin rehberliği ve yönlendiriciliği öne çıkar. Öğretmen öğrencilerin eski düşüncelerini yeni ve doğru olanlarla değiştirmelerine yardımcı olur. Öğretmen konu hakkında açıklayıcı mahiyette video, kısa film gösterisi gibi farklı faaliyetler, yer yer tanımlamalar ve açıklamalar yapabilir. Burada amaç, öğrenenlerin yeni kavramlar oluşturmalarına yönelik bilgi temeli sağlamaktır.

4. *Derinleştirme (Elaborate) Aşaması*: Derste ele alınan konuya, ulaşılan yeni bilgiler ışığında yeniden bakıldığı evredir. Öğrenenler bu basamakta ulaştıkları bilgileri ve problem çözme yaklaşımlarını yeni olaylara ve problemlere uygularlar. Bu aşamada öğrencilerin yeni kazandıkları bilgi ve kavramları kullanmaları, farklı alanlara transfer etmeleri özendirilir.

5. *Değerlendirme (Evaluate) Aşaması*: Bu aşamada öğrenenler oluşturdukları kişisel görüşlerini ifade ederler. Öğrenciler düşünme şekillerini ve davranışlarını değiştirirler. Öğrenenler, kendileri konu hakkındaki edindikleri bilgi ve becerileri değerlendirerek ulaştıkları bireysel sonuçları açıklarlar.²⁴⁸

1.5.2. Yapılandırmacılıkta Öğretmenin Rolü

Yapılandırmacılığın öğrenmeye yönelik bakışı, öğretim süreçlerinde öğretmenin ve öğrenenin rolünde de farklılaşmaya neden olmuştur. Bilindiği gibi geleneksel eğitimde, öğrenme değil öğretim odaklı bir anlayış söz konusudur. Bu,

²⁴⁸ Haluk Özmen, “Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı Öğrenme”, **TOJET**, Sayı: 3, No: 1, s. 106, Cemal Bıyıklı ve diğerleri, **Yapılandırmacılığı Nasıl Uyguluyoruz**; Odtü Yayıncılık, Ankara 2006, ss. 26-28.

öğretimde öğretmenin konumunu öne çıkarmış ve öğretmen merkezli yaklaşımın benimsenmesine neden olmuştur. Davranışçılığa dayalı geleneksel öğretim anlayışının tersine yapılandırmacılıkta, öğrenenin anlamın oluşturucusu olduğu prensibinden hareketle yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenden öğrenene doğru bir dönüşüm gerçekleşmiştir.²⁴⁹ Böyle bir dönüşüm öğretmen rollerinde de bir takım değişiklikleri beraberinde getirmiştir.

Yapılandırmacılar geleneksel eğitimdeki otoriter ve bilgi dağıtıcısı bir öğretmen rolünü kabul etmezler. Öğretmenlerin otoriter ve aşırı denetimi esas alan tutum ve davranışlarını öğrenen merkezli bir öğrenme ortamının oluşturulmasına ve öğrenmede öğrenenlerin sorumluluk almasına ve aktif olmasına engel olduğunu düşünürler. Bunun yerine öğretmenlerin, öğrenenlerin kendi ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmelerini sürdürmesinde yardımcı, yönlendirici ve kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesi önerilir. Onlardan ayrıca öğrenme etkinliklerinin hazırlanmasında, sürdürülmesinde ve bilgi kaynaklarına ulaşmada bir rehber ve kaynak danışmanı şeklinde görev yapmaları beklenir.²⁵⁰

Yapılandırmacılara göre öğretmenler, öğrenme ortamında takım lideri gibi görev yaparlar. Kendilerini bilginin kaynağı şeklinde sunmaktan ve otoriter davranışlardan uzak tutarlar. Onlar ders anlatmak yerine soru sorar, açıklamak yerine model ve ilgi merkezi olurlar. Yapılandırmacılara göre öğretmenlerin, öğrenenlerin öğrenme becerilerini geliştirmelerinde ve bağımsız öğrenenler olmalarında daha fazla çalışmaları ve sorumluluk üstlenmeleri önemlidir. Bunları sağlamak için de sınıfta diyalogu ve iletişimi sadece kendi sağlamayıp öğrenenleri de bu sürece dahil etmeli ve onları yalnızca kendisiyle birlikte arkadaşlarının da değerlendirmesine izin vermelidir.²⁵¹ Öğrenme ortamında işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırmak için çaba harcayarak öğrenenlerin kendisi ve arkadaşlarıyla diyalog içinde olmalarını özendirir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenlerin yeni görevleri arasında öğrenenlerin bireysel farklılıklarını dikkate almak suretiyle onlardan tek doğru cevabı beklememek, onları değişik bakış açılarına karşı hoş görülmesi olmaları konusunda özendirmek ve bireysel anlamlar geliştirmelerine fırsat tanımak yer

²⁴⁹ Egen ve Kaucak, p. 281; Airasian ve Walsh, p. 446.

²⁵⁰ Marlowe ve Page, p. 38; Murphy, p. 7; Yaşar, s. 71; Şimşek, s. 126.

²⁵¹ Marlowe ve Page, p. 38.

almaktadır. Ayrıca öğretmenler öğrenme ortamının oluşturulmasında katı prensipler belirlememeli ve öğrenenlerin özgürlüğünü ve bireysel sorumluluğunu öne çıkaran bir tutum benimsemelidirler.²⁵² Şayet öğretmen böyle bir yaklaşım benimsemez ise yapılandırmacılığın öğrenme ilkelerinin aktarıldığı bir öğrenme ortamı oluşturmada başarısız kalır.

Yapılandırmacılığa göre hareket eden bir öğretmen, öğrenme ortamının ve etkinliklerinin tasarlanmasında öğrenen merkezli ilkeler benimsemelidir. Zira bu ilkeler, öğrenenlerin öğrenme ortamında kendilerini güvende hissetmelerinin ve rahat bir şekilde öğrenmeye katılmalarının ön koşulu durumundadır. Bu çerçevede öğretmenin öncelikle, öğrencinin özerkliğini ve girişimciliğini kabul edip desteklemesi beklenir. Bunun yanında öğrencilerin gelişim dönemleri ile ilgili özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alır. Çünkü o, hem kendisinin hem de öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve kabiliyetlerinin öğrenmeyi etkilediğinin farkındadır. Ayrıca öğretmen, öğretim esnasında çocukların öğrenme stilleri ve hızlarını da bireysel farklılar bağlamında değerlendirmelidir.²⁵³ Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenen merkezli davranışları öğrenenlerin bireysel olarak ya da grup olarak öğrenmeye katılmaları, öğrenme-öğretme sürecinde motivasyonlarının sürekli olması açısından önem arz eder.

Yapılandırmacılara göre öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenenlerin aktif şekilde katılımını destekleyecek adımlar atmalı, işbirliğini, iletişimi ve etkileşimi kolaylaştırmak için çaba harcamalı ve öğrenenlerin grupla iş yapabilme becerilerini geliştirecek öğrenme etkinliklerine de ağırlık vermelidir. Yine yapılandırmacılığın ilkelerini benimseyen bir öğretmen, öğrenenlerin kendi görüşlerini çekinmeden arkadaşlarıyla paylaşmalarını ve tartışmalarını destekleyecek, kendilerini güvende hissettikleri bir ortam oluşturur.²⁵⁴ Öğretmenlerin oluşturduğu böyle bir öğrenme çevresi öğrenenlerde demokratik becerilerin ve kişiliğin gelişiminde önemli bir yere sahiptir.

Yapılandırmacılığı benimseyen bir öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde kullandığı dilin açık ve anlaşılır olmasına özen gösterir. Ayrıca kendisi

²⁵² Brooks ve Brooks, p.103; Airasian ve Walsh, s. 448.

²⁵³ Brooks ve Brooks, p. 103; Ercan Akpınar ve Ömer Ergin, Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmenin Rolü, **İlköğretim-Online**, Cilt: 4, Sayı: 2; 2005, s. 57; Gülşen Bağcı Kılıç, s. 18.

²⁵⁴ Brooks ve Brooks, p. 103; Yaşar, s.71, Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmenin Rolü, s. 59.

sınıflandırma, analiz, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel terminoloji kullandığı gibi aynı zamanda sınıfta öğrenenlerin de bu kavramları kullanmalarına fırsatlar vererek teşvik eder.²⁵⁵ Zira öğrenenler üst düzey düşünme becerilerini kullandıkları kavram ve terimlerle geliştirirler ve böylece yeni bilgiyi zihinlerinde etkili şekilde bağlantı kurarak ve yorumlayarak yapılandırırılar.

Yapılandırımacılığı esas alan öğretmen, öğrenenlere doğrudan hazır bilgi sunmaz; öğrenenlere araştırma yaparak bilgiyi keşfetme imkânı sunar. Derste gelen soruları, öğrenenlerin bilişsel yapılarını ve düşünceleri tanıma aracı olarak kabul eder ve öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesinde yönlendirici bir kaynak olarak değerlendirir.²⁵⁶ Öğretmen, tek cevaplı sorular yerine açık uçlu sorular sormak suretiyle öğrenenlerin araştırma yapmalarını destekler. Öğrenenlere yönelttikleri sorular için belirli bir cevaplama müddeti verir. Doğru ya da yanlış cevabı gerektiren sorulardan ziyade “niçin” ve “nasıl”lı sorular sorar.²⁵⁷ Böylece öğrenenlerin öğrendikleri konulara farklı ve çok yönlü bakabilmeleri sağlanmış ve daha derinlemesine araştırma isteği harekete geçirilmiş olur.

Öğretmen öğrenenlerin bakış açılarına değer verir ve derslerin sürdürülmesinde bunları ipuçları şeklinde kullanır. Yapılandırımacılıkta anlam ya da ilişki konu alanı içerisinde yerleşik olmadığından öğretmenin anlamı ya da ilişkiyi ortaya çıkaracak problemler sunması gerekir. Bununla birlikte öğretmen anlamın etkili inşası için dersleri birincil kavramlar ve temel fikirler etrafında kurgular.²⁵⁸

Yapılandırımacı öğretmen materyal ve kaynak seçiminde birinci el kaynakları tercih eder, ders planına sıkı sıkıya bağlı kalmaz. Eğitim süreçlerindeki kararlara öğrenenleri de dâhil eder. Dersin işlenişinde öğrenenlerin kararlarını dikkate alır, zaman zaman yöntem ve tekniklerin öğrenenlerin istekleri doğrultusunda değiştirilmesine izin verir. Öğretmen konu ile ilgili problemleri güncel konulardan seçerek öğrenilen yeni bilgilerin günlük hayata aktarılması ve ürün şeklinde ortaya konulması konusunda öğrencilerini istekli kılar.²⁵⁹

Öğretmenlerin görevleri konusunda son olarak bazı yanlış anlaşılmalara dikkat çekmek gerekmektedir. Yapılandırımacılıkta öğretmenin öğretim sürecine hiç

²⁵⁵ Brooks, p. 104; Akpınar ve Ergin, s. 58.

²⁵⁶ Akpınar ve Ergin, s. 58; Gülşen Bağcı Kılıç, ss. 17-18

²⁵⁷ Yaşar, s.71; Brooks ve Brooks, pp. 110–114; Akpınar ve Ergin, s. 58.

²⁵⁸ Brooks ve Brooks, p. ix.

²⁵⁹ Brooks ve Brooks, p.104; Güneş, s. 81.

müdahalede bulunmayacağı, öğrenenlerin kendi isteklerine göre etkinlikte bulunacağı gibi bazı yanlış yorumlar söz konusudur. Aynı şekilde öğretmenlerin açıkça öğrenme hedefi belirleme ve öğrenenlerin yanlış kavram ve görüş geliştirmesine müdahale etmeme konusunda da yanlış anlaşılmalara mevcuttur. Hâlbuki yapılandırmacılıkta öğretmen ne kadar öğrenenlerin isteklerini, görüşlerini dikkate alsa ve bireysel görüş geliştirmeyi hedeflese de, bu, onun kendi sorumluluğunu terk edip öğretimi tamamen öğrencilerin eline bıraktığı anlamına gelmez.²⁶⁰

1.5.3. Yapılandırmacılıkta Öğrenenin Rolü

Yapılandırmacı yaklaşımların öğrenme anlayışına bağlı öğretmen rolünde olduğu gibi öğrenenin rolünde de farklılaşma meydana gelmiştir. Öğretmenin yerine öğrenen öğrenme-öğretme sürecinin merkezine yerleştirilmiştir. Davranışçılığa dayalı öğrenme durumlarındaki edilgen konumunun aksine öğrenenin, yapılandırmacı öğrenme-öğretme süreçlerinin merkezinde yer alarak aktif bir rol üstlenmesi öngörülmüştür.²⁶¹ Bu rolüne paralel olarak öğrenenlerin, öğretim süreçlerinde söz sahibi olması, öğretmenlerinin rehberliğinde karar verdikleri öğrenme görevlerini sürdürmesi ve değerlendirmesi gibi konularda karar alma süreçlerine katılması ve her bakımdan etkin bir rol üstlenmesi gerekli görülmüştür.²⁶²

Yapılandırmacılara göre öğrenme, birey tarafından aktif şekilde gerçekleşen bir öz düzenleme süreci olduğundan, öğrenenin kontrolü ve sorumluluğu öğrenenindir. Öğrenen, öğretim süreçlerinde öğrenme görevlerini belirleme, buna göre öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik araştırma yapma ve süreç içerisinde öğrenme ihtiyacını karşılayıp karşılayamadığı gibi hususlarda kendi öğrenmesi üzerinde sürekli düşünen bir bireydir.²⁶³ Kısaca öğrenen, bütün öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenen, bilgi kazanırken aynı zamanda öğrenme ihtiyaçlarının,

²⁶⁰ Marlowe ve Page, p. 38; Airasian ve Walsh, s. 446; Eggen ve Kauck, s. 284.

²⁶¹ Marlowe ve Page, p. 38; Yaşar, s. 72; Şaşan, s. 52; Aytekin İşman ve diğerleri, “Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalcı Yaklaşım”, **TOJET**, Vol. 1, No.1, 2002.

²⁶² Erdem ve Demirel, s. 86; Gürcü Koç, s. 429.

²⁶³ Aytekin İşman ve diğerleri, s. 7.

kendine has öğrenme özelliklerinin, bilhassa kognitif süreçlerinin farkına varan ve böylece “*öğrenmeyi öğrenme*” becerisini geliştiren kişidir.

Yapılandırımcılıkta öğrenen, geleneksel öğretimde olduğu gibi sadece öğretmenin denetimiyle hareket eden bir konumunda değildir. Onun yerine araştıran, problem çözen, soru soran, bilgiyi inşa etme sürecinde sorgulayan, öğrenme motivasyonu ileri düzeyde olan, öğrenme etkinliklerine katılımı yüksek bir kimsedir. Aynı zamanda yapılandırımcılar, öğrenenlerden merak, sabır, girişimcilik gibi kişisel özelliklere sahip olmalarını beklerler.²⁶⁴

Öğrenme ortamında etkileşim ve iletişimin artmasına katkı yapan öğrenenler, gerek bireysel görevlerini ve gerekse grupla çalışmalarındaki görevlerini yerine getirmede istekli davranırlar. Öğrenenler kendi görüşlerini arkadaşlarıyla rahatça paylaştıkları gibi onların görüşlerini dinleme ve değerlendirme konusunda da hoş görülür bir tavır sergilerler.²⁶⁵ Bu süreç, öğrencilerin birbirlerini, gelişimlerine yardımcı birer kaynak olarak görmelerini sağlar; rekabete dayalı bir öğrenme ortamının oluşmamasına ve buna bağlı olarak öğrenenlerde olumsuz duyuşsal ürünlerin ortaya çıkmasına engel olur. Yapılandırımcılığın öğreneni böyle konumlandırması, ayrıca sosyal becerilerin gelişimine de katkı yapar.

1.5.4. Yapılandırımcı Ölçme ve Değerlendirme

Yapılandırımcılıkta öğrenme-öğretme sürecinin bütün boyutlarında olduğu gibi, değerlendirmede de geleneksel yaklaşım reddedilir; ölçme ve değerlendirme konusunda süreç merkezli bir yaklaşım benimsenir. Diğer bir anlatımla yapılandırımcılıkta ürün temelli değil süreç temelli bir değerlendirme söz konusudur. Dolayısıyla yapılandırımcılıkta öğretim süreci sonunda ortaya çıkan ürün değil, süreç değerlendirilmeye tabi tutulur. Yapılandırımcı anlayışta ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğretim sürecinin içinde ele alınarak öğrenme sürecine entegre edilir.²⁶⁶

²⁶⁴ Erdem ve Demirel, s. 86; Şaşan, s. 51.

²⁶⁵ Marlowe ve Page, p. 37-38; Yaşar, s. 72.

²⁶⁶ Marlowe ve Page, p. 50; Murphy, p. 13; G. B. Kılıç s. 19; Mehmet Gültekin ve diğerleri, Yapılandırımcılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 7, Sayı: 2, 2007, s. 509.

Yapılandırmacılıkta öğrenenlerin öğrendikleri bilgilerin tekrarına dayalı bir değerlendirme yapılması uygun görülmez. Onun yerine öğrenme süreci içerisinde sergileyeceği, üreteceği bilgi ve beceriler üzerinden ölçme ve değerlendirme yapılır.²⁶⁷ Öğrenenin gelişiminin izlendiği bir süreç olarak yapılan değerlendirme öğrenme açısından bir son değil, bir sonraki öğrenmenin alt yapısı durumundadır. Öğretimden ayrı düşünülmeyen ölçme ve değerlendirme, öğrenme süreci ile birlikte devam eder ve öğretimin düzenlemesine yön verdiği gibi bireyin gelişim seyrinin de açık bir şekilde görülmesine ve değerlendirilmesine rehberlik yapar.²⁶⁸

Yapılandırmacılıkta öğrenme nasıl gerçek yaşam koşulları ve karmaşık problemler içinde gerçekleşiyorsa değerlendirmede de aynı süreçler söz konusudur. Etkili bir değerlendirme, bağlamı, öğrenenlerin ilgilerini, karşılaştıkları problemleri dikkate alan; öğrenenlerin dahil olduğu, *otantik değerlendirme* gibi araç ve yöntemler tercih edilir.²⁶⁹

Yapılandırmacılıkta öğrenme sürecinin takibi ve öğrenenlerin gelişimi açısından kullanılabilecek yeni ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri tercih edilmektedir. Otantik ölçme ve değerlendirme, performans değerlendirme, sunular, gözlemler, öz değerlendirme, ürün değerlendirme, portfolyo dosyaları önerilen belli başlı değerlendirme araç ve yöntemleridir.²⁷⁰

1.6. YAPILANDIRMACILIĞA YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER VE KURAMIN SINIRLILIKLARI

Her eğitim kuramının ya da yaklaşımının teorik ve pratik anlamda üstün yönleri olduğu gibi yetersizlikleri ve sınırlılıkları da vardır. Kuramsal altyapısı ve öğretim uygulamaları açısından her zaman ve her alanda geçerli, mükemmel bir kuramın ve modelin olmadığı bilinen ve eğitimciler tarafından sıkça tekrar edilen bir husustur. Yapılandırmacılığın da diğer kuramlar gibi tercih edilen özellikleri yanında bazı eksik yanlarının da bulunması doğaldır. Başka eğitim kuramlarına kıyasla yapılandırmacılık hem çok övülen hem de çok eleştiriye uğrayan bir

²⁶⁷ Brooks ve Brooks, p. 16.

²⁶⁸ Erdem ve Demirel, s. 85; Koç ve Demirel, s. 440; Güneş, s.176.

²⁶⁹ Brooks ve Brooks, p. 96.

²⁷⁰ G. B. Kılıç, s. 20; Güneş, ss. 178-179.

kuramdır. Yapılandırmacılığın bilgi ve öğrenmeyle ilgili temel ilkelerinden öğretime ilişkin yöntemlerine varıncaya kadar eleştiri almayan boyutu yok denecek kadar azdır.

Geleneksel eğitim karşısında güçlü bir alternatif olarak sunulan yapılandırmacılığa yönelik eleştiriler iki başlıkta ele alınabilir. Birincisi, yapılandırmacılığın bilgi ve öğrenmeye ilişkin felsefi ve psikolojik varsayım ve ilkelerine, yani teorisine, ikincisi ise ağırlıklı olarak yapılandırmacılığın uygulama süreçlerine yönelik eleştirileri ve sınırlılıkları kapsar. Ayrıca yapılandırmacılığın öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkaracağı problemler de onun sınırlılıkları hakkında dile getirilen konular arasında yer almaktadır.

Yapılandırmacılığa yönelik eleştirilerin başında felsefi boyutla ilgili olanlar bulunmaktadır. Öncelikle kuramın felsefi temelinin yeterince sağlam olmadığına yönelik eleştiriler söz konusudur. Daha önce de ifade ettiğimiz gibi, yapılandırmacılığın kuramsal zemininde birden fazla felsefi akımın ve psikolojik geleneğin yer alması ve her bir yapılandırmacı yaklaşımın dayandığı felsefi arka planın farklı olması, yapılandırmacılığın temel kabulleri arasında birbirleriyle çelişen görüşlerin bulunduğu dair eleştirilere yol açmaktadır. Bu yönüyle yapılandırmacılık, çoklu ve tutarsız bir felsefi temele sahip olmakla ve varsayımları arasında birbirlerine zıt unsurlar taşımakla eleştirilmektedir.²⁷¹

Yapılan eleştirilerin önemli bir kısmı da gerçeklik ve bilgi anlayışı ile ilgilidir. Daha önce de ifade edildiği üzere, tartışmalar büyük oranda radikal yapılandırmacılık yaklaşımı veya bilgi ve gerçeklik konusunda radikal perspektife sahip yapılandırmacılar üzerinden yürütülmektedir. Kuramın sadece bu yönüne odaklanılarak yapılan eleştirilerin yaygınlığının onun eğitimsel yönünün ve potansiyelinin ihmal edilmesine ve yeteri kadar değerlendirilememesine yol açtığını söylemek mümkündür.

Gerçeklik meselesinde yapılandırmacılığa yöneltlen en temel eleştiri öznellik iddiasına sahip olduğudur. Bu bağlamda yapılandırmacılığın gerçekliği tamamen bireysel bilince indirgeyerek öznellettiği ve görecelileştirdiği dile getirilmektedir. Yapılandırmacıların nesnel hakikati reddettikleri, gerçeklik ile onun hakkındaki yorumlarımız ya da ifadelerimiz arasındaki ayrımı ortadan kaldırdıkları,

²⁷¹ Winch ve Gingell, p. 43; Fox, p. 23; Şimşek, s. 117.

böylece solipsist bir yola girmiş oldukları eleştiri konusu yapılmaktadır. Bu bağlamda yapılandırımcılık gerçekliği hayal gücüne indirgemekle itham edilmektedir.²⁷²

Yapılandırımcılığın gerçeklikte olduğu gibi bilgi konusunda da nesnelliği kabul etmediği ileri sürülmektedir. Bilgi konusunda şüphecî, aşırı göreceli fikirler bazı yapılandırımcılar tarafından onaylanmakta ve şüphecilik onun temel varsayımları arasında sayılmaktadır. Nesnelliği tamamen dışarıda bırakan bir bilgi anlayışında, doğruluk ve rasyonel sorgulamalar dışarıda tutulmakta; doğru ile yanlış arasındaki epistemolojik fark ortadan kalkmaktadır. Yine kimilerine göre yapılandırımcılar bütün zihinsel süreçleri inşacı kabul ederek duyum ile algı arasındaki ayrımı bulanıklaştırmaktadır.²⁷³ Bu açıdan yapılandırımcılığın gerçeklik ve bilgi ile ilgili radikal varsayımlarını felsefî anlamda temellendirmek zor görünmektedir.

Yapılandırımcılığın öğrenmeyle ilgili kabullerinde yeni sayılabilecek herhangi bir unsurun yer almadığı dile getirilen eleştiriler arasındadır. Yapılandırımcılığı eleştiren kimi eğitimcilere göre öğrenme hakkında yeni diye ileri sürülen bazı varsayımlar, aslında yapılandırımcıların söylediği kadar yeni değildir. Öğrenmeyle ilgili ilkeleri, örneğin Dewey de ve birçok ilerlemeci eğitim akımının görüşleri arasında zaten yer almaktaydı. Bu yönüyle yapılandırımcılık ilerlemeciliğin yeni bir versiyonundan ya da yeni bir sunumundan başka bir şey değildir. Özgünlüğü de bunları kendi içerisinde yeniden yorumlayıp sunmasından ibarettir.²⁷⁴

Bütün öğrenmelerin aktif olduğuna dair yapılandırımcı varsayımın da herhangi bir yenilik getirmediği ve radikal bir söylemden ibaret kaldığı dile getirilen eleştiriler arasındadır. Çünkü öğrenmeyle ilgili bütün tecrübelerimiz dikkate alındığında kuramın bütün öğrenmelerin aktif olduğu varsayımını genellemek zor görünmektedir. İnsanlar için pasif öğrenme deneyimleri de söz konusudur. Ayrıca yapılandırımcılığın bilginin aktif yapılandırma süreci yoluyla inşa edildiği iddiasının da yeterince açık ve anlaşılır olmadığı ve bu iddianın yapılandırımcılığın

²⁷² Jonassen, p. 10; Winch ve Gingell, p. 43; H. Aydın, s. 27; Fox, p. 26.

²⁷³ Noddings, Mathematics Education, p. 8; H. Aydın, s. 27.

²⁷⁴ Hein, p. 1; Phillips, p. 11.

çeşitli yaklaşımları tarafından farklı şekillerde anlaşıldığı ve yorumlandığı ifade edilmektedir.²⁷⁵

Yapılan eleştiriler arasında kuramın bilgi ve öğrenme konusunda temel varsayımlarına felsefi ve eğitimsel bir temel bulma çabasında yerini ve dilini tam olarak belirleyemediği de yer almaktadır. Buna göre yapılandırmacılık, dilini ilerlemeci eğitim akımından aldığı yeni kelime ve anlamlarla kurmakta ve bunları postmodern kaynaklara onaylatma yolunu seçmektedir. Hatta yer yer kendisini postmodern kuramlar içinde göstermeye çalışsa bile, gerçeklik anlayışı ve varsayımları sebebiyle postmodernistler tarafından dışlanmaktadır.²⁷⁶ Bu eleştiriler göz önüne alındığında yapılandırmacılığın kuramlar arasında yeri belli olmayan bir görünüm sergilediğini söylemek mümkündür.

Yapılandırmacılığa yöneltilen eleştirilerin ikinci grubunu, eğitime uygulanmasıyla yani, doğrudan öğrenme-öğretme süreciyle ilişkili olan kabulleri oluşturmaktadır. Her şeyden evvel, yapılandırmacıların öne sürdükleri bazı görüşler ve ilkeler bilimsel anlamda test edilemeyecek derecede soyut kaldığı, bu yüzden kuramın temel ilkelerinin test edilemez hipotezler şeklinde olduğu eleştirisi dile getirilmektedir. Temel kabullerindeki söz konusu soyut nitelik, uygulamaya aktarma konusunda da problemlere yol açmaktadır. Yine yapılandırmacılık her ne kadar öğrenmenin oluşma süreçleri ve ilkeleri hakkında geniş bir bilgi verse de bu ilkelerin doğrudan öğretime nasıl aktarılacağı ve hangi metotlar aracılığıyla bunun gerçekleşeceği konusundaki açıklamalarında yetersiz kaldığı ifade edilen hususlar arasındadır.²⁷⁷

Yapılandırmacılığa eleştiri yönelten bazı kimseler, uygulama süreçlerindeki aşırı derecede bireysellik vurgusunu öğretimin önünde engel olarak görmektedirler. Bunlara göre aşırı derecede bireyselleştirilmiş bir öğretimde keyfiliğin ve istenmeyen yan öğrenmelerin gerçekleşmesi kaçınılmazdır. Yapılandırmacılığın öğrenme -öğretme sürecine aktarılması hususunda ortak bir anlayışın bulunmadığı, öğretim sürecindeki uygulamaların ise yaygın ve sistemli olmadığı yine sıkça dile getirilen eleştiriler arasındadır.²⁷⁸ Bu açıdan yapılandırmacılığın öğretim

²⁷⁵ Winch ve Gingell, p. 43; Fox, p. 24.

²⁷⁶ Nel Noddings, **Philosophy of Education**, Westview Press, Boulder, 2006, p. 130.

²⁷⁷ Airasian and Walsh, p. 444; Şimşek, s. 132.

²⁷⁸ Airasian and Walsh, p. 444, Şimşek, s. 133.

konusundaki yetersizlikleri ve eksiklikleri yapılandırmacılığa dayalı etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesine engel oluşturduğu söylenebilir.

Kimine göre, yapılandırmacılığın eğitimciler arasında bir ideoloji haline geldiği Sanki eğitimde yapılandırmacılık dışında başka bir kuram kalmamış gibi diğer eğitim kuramlarından söz eden eğitimcilerin hemen kötülendiği ve dışlandığı ifade edilmektedir.²⁷⁹ Bu yönüyle yapılandırmacılığın eğitimciler arasında bir klikleşmeye sebep olduğu söylenebilir.

Literatürde yapılandırmacılığa yöneltilen bu eleştirilerin yanında eğitsel açıdan dile getirilen bazı sınırlılıklar da yer almaktadır. Temel sınırlılıklarından biri, öğrenenlerin öznel bilgi ve tecrübeleri ile eğitimin hedeflerinin nasıl uzlaştırılacağı konusudur. Bir başka ifadeyle, çocukların oluşturacakları bireysel bilgileri ile toplumsal olarak talep edilen eğitimsel hedefler arasında nasıl denge kurulacağı cevaplanması gereken önemli bir sorudur.²⁸⁰ Yapılandırmacılar bir taraftan öğrenenlerin bireysel görüşlerini oluşturmayı hedeflerken, diğer taraftan bunların eğitimsel hedefler çerçevesine nasıl oturtulacağı konusunda bir orta yol bulmak zorundadırlar. Zira bu hususta dile getirilen eleştiriler, bireyselliği bu denli öne çıkaran bir kuramın, öğrenme hedeflerin belirlenmesine ve buna göre öğretimin tasarlanmasına imkân tanımayacağı, hatta öğrenenlerin istediği gibi görüş ve davranış geliştirmesine izin veren “*ne yapsan gider*” türü bir eğitim anlayışına neden olacağı noktasına kadar gitmektedir.²⁸¹

Sınıflardaki öğrenen sayılarının yapılandırmacılığın uygulaması açısından meydana getireceği olumsuz bir etki diğer bir sınırlılığa işaret eder. Yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri için daha fazla zamana ihtiyaç duyulması da dikkate alınması gereken bir başka husustur. Bunlara ilave olarak, öğrenme ortamının hazırlanmasında, materyal geliştirmede maliyetinin fazlalılığı; zengin bir fiziksel çevreyi ve yeterli materyal kullanımını gerektirmesi de uygulamada oluşabilecek sınırlılıklar arasında yer almaktadır.²⁸² Bunun için yeterli fiziksel altyapı ve iyi

²⁷⁹ Phillips, p. 10.

²⁸⁰ Michael Littledyke, “Teaching For Constructivist Learning, Teaching”, **The Primary Curriculum for Constructive Learning**, Ed. Michael Littledyke and Laura Huxford, David Fulton Publishers, Oxon, 1998, p. 17.

²⁸¹ Applefield ve diğerleri, p. 44; Airasian ve Walsh, p. 447.

²⁸² Şimşek, s. 133; Özerbaş, s. 612.

geliştirilmiş araç gereçlere ihtiyaç duyulan yapılandırmacı öğretim bazı yönleriyle ekonomiklik ilkesini karşılamaktan uzak görünmektedir.

Yapılandırmacılığın yine bireyselliğe yaptığı vurgudan dolayı, tamamen bireyselleştirilmiş bir öğretim öngördüğü ve buna dayalı bir program anlayışı ve içeriği savunduğu söylenmektedir. Hatta yapılandırmacılığın öğrenmenin tamamen bilişsel yapılar içinde gerçekleştiğine yönelik varsayımının öğrenmeye dışarıdan hiçbir müdahaleye izin vermediği için bir öğretim tasarımının imkânını ortadan kaldırdığını ileri sürenler vardır. Dolayısıyla yapılandırmacılıkta öğrenme ile öğretim bir arada düşünülemeyecek kadar birbirinden uzak kavramlar haline gelmektedir.²⁸³

Yapılandırmacılığın sınırlılıkları içerisinde değerlendirilen bir başka konu da öğrenenlerin oluşturdukları bilişsel yapıların makûllüğü ve kabul edilebilirliğidir. Çünkü yapılandırmacılığa dayalı öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin görüşleri önceki yanlış ya da eksik bilişsel yapılar üzerine inşa etmeleri mümkündür. Bu durumda bu görüşlerin ne olacağı ve bunların eğitimsel kazanımlar açısından nasıl değerlendirileceği sorunu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, öğrenenlerin kendi zihinsel yapılarına göre geliştirdikleri farklı görüşlerden hangisinin daha tercih edilebilir ve makul olduğuna karar verme konusunda bazı güçlükler söz konusudur.²⁸⁴

Sonuç olarak yapılandırmacılık, farklı öğretim alanlarında yeni yeni uygulanmaya başlayan bir kuramdır. Kurama yöneltilen bu eleştirilere ve sınırlılıklara dikkat edilmesi, yeni yaklaşım ve uygulama örneklerinin daha uygun şekilde geliştirilmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin ve öğrenenlerin ise yapılandırmacılığın öngördüğü öğrenme ortamının ve öğrenme etkinliklerinin nasıl düzenleneceğini, kendi rollerinin ne olduğunu öğrenmek ve bu rolleri etkili bir şekilde yerine getirmek için zamana ihtiyaçları vardır.

²⁸³ Applefield ve diğerleri, s. 44; Şimşek, s. 133.

²⁸⁴ Airasian ve Walsh, p. 447.

İKİNCİ BÖLÜM

DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRMACILIĞIN İMKÂNI: FELSEFÎ VE TEOLOJİK TEMELLENDİRME

Bu bölümde önceki bölümde teorik çerçevesini oluşturduğumuz yapılandırımcılığın gerçeklik ve bilgi hakkındaki varsayımlarından hareketle, din eğitim ve öğretiminde yapılandırımcılığın gerçeklik ve bilgi açısından imkânı ele alınacak ve ortaya çıkardığı problemler değerlendirilecektir. Yapılandırımcılığın gerçeklik ve bilgi konusundaki öznellik, görecelik, şüphecilik gibi temel bakış açıları, bilgi ile ilgili temel kabulleri din eğitim ve öğretimi açısından tahlil edilecektir.

2.1. DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRMACILIĞIN GERÇEKLİK ANLAYIŞI AÇISINDAN İMKÂNI

Felsefenin iki temel konusu olarak ele alınan gerçeklik ve bilgi sorunu yapılandırımcılıkla ilgili araştırmaların başlıca tartışma konusunu teşkil eder. Deyim yerindeyse yapılandırımcılıkla ilgili felsefî tartışmaların dönüp dolaşıp geldiği yer, gerçeklik ve bilgi meselesidir. Özellikle de *öznelliği* değişmez bir ilke kabul ettiği ve *göreceliği* esas aldığı şeklindeki felsefî varsayımlarına yönelik eleştiriler ve tartışmalar, daha öncede belirtildiği üzere, bütünüyle gerçeklik konusuyla ilişkilendirilmektedir. Bu duruma dikkat çeken bazı eğitimciler, gerçekliği ve gerçekliğin algılanmasını ele almadan yapılandırımcılığın felsefî yönünün ve eğitimsel yansımalarının kavranamayacağına dikkat çekmektedirler.²⁸⁵ Bu bakımdan yapılandırımcılığın gerçeklik anlayışına dayalı eğitimsel yansımalarının anlaşılabilmesi ve farklı öğretim alanları açısından değerlendirilmesi, bu konudaki varsayımlarının ayrıntılı şekilde analizine bağlıdır.

Felsefede ve filozofların felsefî sistemlerinde önemli bir yer işgal eden gerçeklik²⁸⁶ konusu, yapılandırımcılık bağlamında ne tamamıyla felsefî bir

²⁸⁵ Brooks ve Brooks, p. 24.

²⁸⁶ Gerçeklik hakkındaki kavramsal çözümlemeler ve felsefe disiplinlerine göre kullanımı ile ilgili geniş bilgi için bakınız: Harun Tepe, **Platon'dan Habermas'a Felsefede Doğruluk Ya Da Hakikat**, İmge Kitabevi, Ankara, 2003, ss. 17-34.

niteliktedir ne de bütüncül bir yapı arz eder. Diğer bir ifadeyle, bu kuramın gerçeklik hakkındaki varsayımları, yapılandırmacılığın gelişiminde etkili disiplinlere ve yapılandırmacılık yaklaşımlarının kendilerine has gerçeklik kabullerine göre farklılık gösterir. Özetle ifade etmek gerekirse yapılandırmacılığın gerçeklikle ilgili varsayımlarının oluşmasına temel teşkil eden alanlar felsefe, bilişsel psikoloji ve sosyal bilimler alanında karşımıza çıkan öznelci paradigmadır.

Yapılandırmacılığın gerçeklik anlayışıyla ilgili tartışmalarda kuramın radikal temsilcisi Glasersfeld'in görüşleri bariz bir şekilde öne çıkmaktadır. Ancak ülkemizde hem eğitim bilimlerinde hem de din eğitimi ve öğretiminde, yapılandırmacılığın gerçeklikle ilgili kabullerine dair tartışmalarda genel olarak felsefe, psikoloji gibi disiplinler arasındaki yaklaşım farklılıkları yeterince ortaya konulmamaktadır. Yine eksik değerlendirmelerden biri de gerçeklik hakkındaki varsayımlarının Glasersfeld'in görüşleri doğrultusunda oluştuğu veya yapılandırmacılığın gerçeklik anlayışını tamamen onun şekillendirdiği yönündedir.²⁸⁷ Ancak hem yapılandırmacılığın gerçeklikle ilgili varsayımlarında her bir disiplinin farklı bir anlayışı ve katkısı söz konusudur, hem de Glasersfeld'in görüşleri bunlardan farklılık arz eder.

Gerçeklik anlayışı bakımından tek yönlü olmayan yapılandırmacılığın felsefi boyutu hem eğitimbilimlerinde hem de din eğitimi bütüncül bir şekilde değerlendirilmekte ve özellikle gerçeklikle ilgili varsayımları radikal bir perspektife bağlı kalınarak ele alınmaktadır. Hâlbuki yapılandırmacılığın felsefi temellerinde sadece radikal değil ılımlı görüşler de bulunmaktadır.²⁸⁸ Dolayısıyla kuramın gerçeklik konusunda bütünüyle öznel idealist bir yaklaşımı savunuyormuş gibi sunulması doğru bir yaklaşım değildir. Postmodernizm ile yapılandırmacılık arasında kurulan yakın bağın ve yapılandırmacılığın felsefi temelinde yer alan öznelci paradigmanın bütünüyle öznel idealist bir anlayışla eşdeğer tutulmasının bu

²⁸⁷ Yapılandırmacılığın öznellik konusundaki varsayımları ülkemizde büyük oranda Glasersfeld'in öncülük ettiği radikal yapılandırmacılık yaklaşımı üzerinden değerlendirilmektedir. Ancak görebildiğimiz kadarıyla literatürde bu konudaki görüşlere kaynaklık eden yayınların çoğunda ya radikal yapılandırmacılık başlığı ya da makale içerisinde radikal yapılandırmacılıkla ilgili görüşlerin Glasersfeld bağlamında ele alındığı konusunda sınırlılık ifadeleri yer almaktadır. Krş. Olssen, pp. 275-295; Matthews, A Further Appraisal, pp. 121-134.

²⁸⁸ Jonassen, p.10; Murphy, p. 5; Şimşek, s. 117.

eleştirinin yöneltilmesine sebep olduğu söylenebilir.²⁸⁹ Fakat yer yer Glasersfeld'in görüşleri ve bazı yapılandırmacılık yaklaşımları arasında özellikle de nesnellik konusunda postmodernist izler görülse de, bu görüşleri tamamen yapılandırmacılıkla bir tutmak uygun gözükmemektedir. Nitekim postmodernistler hem gerçekliği reddettikleri ve hâlâ gerçeklik konusunda söz söylemeye çalıştıklarını söyleyerek radikal yapılandırmacıları bile eleştirmektedirler.²⁹⁰

Yapılandırmacılığın gerçeklik anlayışı, ilk bölümde de belirtildiği gibi, bütünüyle öznel idealist bir yaklaşımdan ve radikal görüşlerden müteşekkil değildir. Radikal ve ılımlı yapılandırmacı yaklaşımlara göre gerçeklik anlayışında belirgin farklılıklar görülür. Radikal yapılandırmacılar, adından anlaşılacağı üzere gerçeklik konusunda aşırı görüşleri savunurlar. İlimli olanlar ise gerçeklik konusunda radikal yapılandırmacıların öznelliğe dayalı görüşlerini reddederler.²⁹¹ Radikal görüşleri benimseyenlerin de homojen bir yapı arz etmediğini ve aynı bakış açısına sahip olmadıklarını söylemek mümkündür. Bu duruma dikkat çeken Şimşek, yapılandırmacılığın radikal yönü ile ilgili görüşlerin bütüncül şekilde değerlendirildiğini ve aşırı genellemeler içerdiğini ifade etmektedir.²⁹² Bununla birlikte gerçeklik anlayışında aslında felsefi anlamda öznelci karaktere sahip olmayan, ama yapılandırmacılığın idealist bir yaklaşım benimsediği izlenimini verecek şekilde öznel süreçlere vurgu yapan görüşler yer almaktadır. Dolayısıyla radikal yapılandırmacılığın gerçeklikle ilgili varsayımlarını din eğitimi ve öğretimi açısından değerlendirmeden önce, söz konusu öznelciliği besleyen görüşlerin kaynaklarını ele almak uygun olacaktır.

2.1.1. Yapılandırmacılıktaki Öznelciliği Destekleyen Görüşlerin Kaynakları

Gerçeklik konusunda öznelci görüşleri destekleyen kaynakları üç grupta toplamak mümkündür. Birincisi eğitimde etkili olan yapılandırmacılık yaklaşımıyla

²⁸⁹ Ülkemizde din eğitimi ve öğretiminde postmodernizm ile yapılandırmacılık arasındaki ilişki ve öznelci paradigmanın tamamıyla radikal görüşlerle bir tutulması konusunda genel olarak eğitimbilimcilerle benzer bir bakış açısı sergilenmektedir. Krş: H. Aydın, s. 24; Mahmut Zengin, Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım, s. 157.

²⁹⁰ Noddings, Philosophy of Education, s. 130.

²⁹¹ Jonassen, p. 10; Şimşek, s. 117; Murphy, p. 4.

²⁹² Şimşek; s. 119.

adı anılan Glasersfeld'in görüşleri, ikincisi öznelci paradigma, üçüncüsü ise yapılandırmacılığın içinden geldiği psikolojik yaklaşım olan bilişselciliktir. Özetle bu üç kaynak, yapılandırmacılık içerisindeki öznelci bakış açısını desteklemekte birlikte kendileri doğrudan gerçekliğin doğası konusuyla ilgili olmadıkları gibi, bütünüyle felsefi bir yaklaşım da benimsememektedirler. Bunların dışında, yapılandırmacılık içerisindeki öznel süreçleri ihmal eden davranışçılık ve onun arkasında yer alan pozitivist paradigmaya karşı verilen aşırı tepkinin de böyle bir öznellik vurgusuna sebep olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.1.1. Glaserfeld Yaklaşımında Gerçeklik

Radikal yapılandırmacılıkla adı özdeşleşen ve yer yer gerçekliği inkar etme düzeyine gelmekle eleştirilen Glasersfeld bile, gerçeklik konusunda aşırı diyebileceğimiz subjektiflik iddiasına sahip değildir. Glasersfeld, kendisinin gerçekliği tamamen öznel tecrübeye indirgediği ithamıyla karşı karşıya bırakıldığından şikâyet etmektedir. O, bilişin görevinin dış dünyayı bilmek değil sadece deneyimi düzenlemek olduğu yönündeki görüşlerinin yanlış anlaşıldığını savunmaktadır. Kendisine yönelik eleştirilere *“Hiçbir zaman mutlak gerçekliği reddetmedim. Şüphecilerin yaptıkları gibi sadece gerçekliği bilme yolumuzun olmadığını iddia ettim”* diyerek cevap vermektedir.²⁹³

Bu görüşlerinden de anlaşılacağı üzere, Glasersfeld'in gerçeklikle ilgili görüşleri bütünüyle öznellik iddiası taşımamaktadır. Zaten o, fikirlerini de zihin anlayışına dayandırmakta ve Piaget'nin görüşlerini temel almaktadır. Dolayısıyla onun gerçeklikle ilgili düşüncelerini Piaget'in görüşlerinin felsefi bir yorumu şeklinde değerlendirmek yerinde olacaktır. Nitekim gerçeklik başta olmak üzere bilgi ve diğer felsefi görüşlerini gerek Piaget'ye gerekse birçok felsefi geleneğe dayandırması nedeniyle onun sağlam ve tutarlı bir felsefi zemine dayanmadığı kabul edilmektedir.²⁹⁴

Yapılandırmacılığın mutlak gerçek konusundaki görüşleriyle ilgili olarak eğitimcilerden aksi kanaate sahip olan Şimşek, yapılandırmacıların öznel idealist

²⁹³ Glasersfeld, Constructivist Approach, p. 7.

²⁹⁴ Noddings, Mathematics Education, p. 11; Fox, p. 23; Soner Durmuş, “Matematik Eğitimi Oluşturmacı Yaklaşımlar”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Cilt: 1, Sayı: 1, 2001, s. 94.

görüşleri benimsediğine karşı çıkmaktadır. Söz konusu görüşlerini de şöyle ifade etmektedir:

*Yapılandırmacı anlayışların en radikalleri bile mutlak gerçek (dış dünyanın gerçekliği) konusunda bir öznellik iddiasına sahip değildir. Ilımlı görüşler bir yana oluşturmacıların(Radikal yapılandırmacılık) bile, mutlak gerçek karşısındaki tavrı nesnelci dünya görüşünden farklı değildir*²⁹⁵.

Yapılandırmacılığın ontolojik anlamda gerçeklik konusundaki temel argümanlarını değerlendiren Matthews'ın görüşleri de Şimşek'i destekler niteliktedir. Ona göre çoğu yapılandırmacı yaklaşımlarda görülen anti-realist bakış açısı aslında yapılandırmacılıkta gerçekliğin tamamen öznel olarak kabul edildiği anlamına gelmemektedir. Ona göre yapılandırmacılık içerisindeki öznelliğe kayan bazı söylemler, esas itibarıyla realist bir zemine dayanmaktadır. Bu görüşler her ne kadar kendilerini gerçeklik konusunda realizmden ayrı görseler de, esasen böyle bir ayrılma Matthews'ın deyimiyle “gerçekleşmemiş bir boşanmadır”.²⁹⁶ Görüldüğü üzere Glaserfed'in öncülük ettiği radikal yapılandırmacılık yaklaşımına dayanılarak yapılandırmacılığın idealist bir yaklaşımla, gerçekliği tamamıyla reddettiğine yönelik fikirlere temel bulmak zor görünmektedir.

2.1.1.2. Bilişselcilikte Gerçeklik

Yapılandırmacılığın öznellik vurgusunun diğer bir kaynağı da bilişselciliktir. Gerçeklikle ilgili radikal görüşler arasında zikredilen öznellik fikri, bilişsel süreçlere özellikle de bilişsel yapılara yapılan vurgudan kaynaklanmaktadır. Yapılandırmacılık içerisindeki öznel gerçeklikle ilgili düşüncelerin bilişsel yapı ile ilişkili olduğunu kabul eden Şimşek, yapılandırmacılık içerisindeki öznel yapı ve yorum vurgusunun Güzdial'a atfen bireysel bilgi yapılarına işaret ettiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla yapılandırmacılık bağlamında ele alınan öznel gerçeklik fikri, aşırı öznelci idealist bir karakterde değildir.²⁹⁷

²⁹⁵ Şimşek, s. 121.

²⁹⁶ Michael R. Matthews, “Constructivism And Empirism: An Incomplete Divorce”, **Research in Science Education**, Vol. 22, No. 1, 1992, p. 301 vd.

²⁹⁷ Murphy, p. 5; Şimşek, s. 122.

Bilişselcilikle ilgili öznellik fikri bilişsel psikologların, bireylerin bilişsel yapılarını biricik (unig) ve kişiye özgü kabul eden görüşleriyle yakından alakalıdır. Bunlara göre gerçeklik bireyin bilişsel yapıları tarafından anlamlı hale getirildiği için gerçekliğin öznel olarak oluşturulduğu vurgulanmaktadır. Örneğin, yapılandırmacılığı etkileyen bilişselci psikologlardan Kelly'e göre her birey kendisi gerçekliğin temsili bir modelini zihninde oluşturur. Bu zihnindeki modeline göre gerçekliği anlamlandırır ve davranışlarını organize eder.²⁹⁸ Ancak burada fark edilebileceği gibi, gerçeklikten ziyade bireyin gerçeklik tasarımı ve kavramsal yapısı üzerinde durulmakta ve aslında gerçekliğin doğasından ziyade bireysel olarak algılanması vurgulanmaktadır. Dolayısıyla yapılandırmacılığın bu yönü ile, yani psikoloji kaynağı bakımından doğrudan gerçekliğin doğası ile ilgili olmadığını söylemek mümkündür.

Yapılandırmacılığın gerçeklik hakkındaki öznellik çağrıştıran varsayımlarını Glasersfeld'in görüşleri ve bilişselcilik bağlamında değerlendiren Noddings'e göre söz konusu öznellik iddiası bir yönüyle bilişle ve bilişsel yapı ile ilişkilidir. Noddings'in ifadesiyle felsefi anlamda bilişsel yapı ve süreçler gerçekliğin doğası konusunda bir şey söylemekten uzaktır. Bilişsel yapıdan hareketle gerçeklik konusunda her hangi bir hüküm verilmesine izin vermeyen yapılandırmacılık bu yönüyle gerçekliğe dair temel felsefi sorulara cevap veremez niteliktedir.²⁹⁹

2.1.1.3. Öznelci Paradigmada Gerçeklik

Gerçeklik konusunda yapılandırmacılıktaki öznellik vurgusunun son kaynağı ise öznelci paradigmadır. Bu bağlamda sıklıkla vurgulanan husus, yapılandırmacılık içerisinde gerçekliğin öznel olarak inşâ edildiğidir. Gerçekten de yapılandırmacılık öznelci bir bilim paradigmasının içerisinde gelişmiştir. Bir öğrenme kuramı olması itibarıyla bilişselcilikten ayrı tutulan yönü de felsefi anlamda içinden geldiği bu paradigmadır. Davranışçılık ve bilişselcilik nesnelciliği temel alırken yapılandırmacılık öznelciliğe dayanır.³⁰⁰ Yapılandırmacılığın *gerçekliğin inşâi*

²⁹⁸ Olssen, p. 282; Raskin, p. 6.

²⁹⁹ Noddings, Mathematics Education, p. 11 vd.

³⁰⁰ Jonassen, p. 7.

karakterine vurgusu sosyal bilimler felsefesi temellidir ve bu temel sosyal yapılandırmacılar kanalıyla yapılandırmacılıkla ilgili literatüre aktarılmaktadır.

Öznelci paradigmada gerçeklikle ilgili nesnellik öznellik tartışmaları toplumsal gerçeklik/dünya bireylerin dışında mıdır yoksa bireysel bilinçlerin mi ürünüdür sorusu etrafında yürütülmektedir. Diğer bir ifadeyle toplumsal gerçeklik, bireysel zihinlerden ayrı nesnel bir gerçeklik midir, yoksa bireysel bilginin ürünü olmak bakımından öznel midir?³⁰¹ Sosyal bilimler felsefesinde, toplumsal dünyanın doğal dünyagibi ele alınamayacağı, toplumsal dünyanın insanlar tarafında inşa edildiği ve bu nedenle konu ve yöntem bakımından doğa bilimlerinin yönteminin uygulamayacağına yönelik geçmiş uzun tartışmalar yapılmaktadır. Ancak biz çalışmamızın sınırlarını gözeterek öznelci paradigmanın yapılandırmacılıkla ilişkisi bağlamında gerçekliğin inşası hususunda bilince yaptığı vurguyu almakla yetineceğiz.³⁰²

Yapılandırmacılar gerçekliğin öznel olarak inşa edildiğini savunurlar. Sosyal bilimlerde, anti-pozitivist karakterli bu paradigmaya bağlı gerçekliğin öznel olarak inşa edildiği fikri, gerçekliğin tamamen bireysel bilinçlerin ürünü olduğunu iddia eden öznel idealist bir yaklaşımı temel almaz. Öznelci paradigmada gerçekliğin öznel şekilde inşasında bilincin vurgulanması, toplumun insanların bilinçli etkinliklerinin ürünü olduğunu ortaya koymayı hedefler.³⁰³ Aslında bu yönüyle öznelcilik, gerçekliğin inşâ sürecini hem bireysel hem de toplumsal bir karakteri bakımından yorumlamaktadır.

Öznelci paradigmanın yapılandırmacılık içerisindeki sübjektiflik iddiasını desteklemede kullanılan diğer bir argüman da, özellikle sosyal yapılandırmacılık kanalıyla gerçekliği tamamen toplumsal daha doğrusu dilsel olanla bir tuttuğudur. Halbuki sosyal yapılandırmacılar her ne kadar gerçekliğin sosyal ve dilsel bir inşâ olduğunu savunsalar da “linguistik idealizm” denilen radikal bir duruşa sahip değildirler. Zira böyle bir yaklaşım gerçekliği tamamen dilsel sınırlar içinde

³⁰¹ Adil Çiftçi, **Nasıl Bir Sosyal Bilim: Temel Sorunlar ve Yaklaşımlar**, Kitabiyat Yayınları, Ankara, 2003, s. 60; Ted Benton ve Ian Craib, **Sosyal Bilim Felsefesi**, çev. Ümit Tatlıcan ve Berivan Binay, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2008, s. 18.

³⁰² Söz konusu nesnelci ve öznelci paradigma ile ilgili tarihsel ve güncel münakaşalar için bkz. İlkay Sunar, **Düşün ve Toplum**, Doruk Yayıncılık, İstanbul, 2008, Dördüncü Basım, ss. 85-123; Doğan Özlem, **Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi**, İnkılap Kitapevi, İstanbul, 2000, Brian Fay, **Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi**, çev. İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2001.

³⁰³ Trigg, s. 68.

değerlendirdiği için dil yoksa gerçeklik de yoktur gibi felsefî açıdan kabul görmeyen bir bakışa sahiptir.³⁰⁴

Yapılandırmacılığın bütünüyle öznelci bir yaklaşımı benimsediği fikrinin oluşmasına yol açan ama gerçekte doğrudan öznelci bir bakış açısına sahip olmayan görüşler ana hatlarıyla ele alındığında, yapılandırmacılığa yönelik sübjektiflik iddialarının genele teşmil edilemeyeceği anlaşılmaktadır. Bu görüşlerin bütün yapılandırmacılık yaklaşımları için geçerli olduğunu ve yapılandırmacıların genelinin görüşünü yansıttığını söylemek de zor görünmektedir. Ancak sayıları az da olsa, gerçeklik anlayışları ve varsayımlarıyla bütünüyle öznelci bir gerçeklik anlayışını benimseyen yapılandırmacılar da yok değildir.

2.1.2. Din Eğitimi ve Öğretiminde Radikal Yapılandırmacılığın Gerçeklik Anlayışının Değerlendirilmesi

Yapılandırmacılık içerisinde gerçeklik konusunda öznel idealist bir yaklaşımla, gerçekliği tamamen bireyselleştiren yapılandırmacı anlayışlar görülmektedir. Bunlara göre gerçeklik tamamen zihnin ürünüdür ve zihnin dışında bir gerçeklik yoktur.³⁰⁵ Fakat gerçeklik konusundaki bu türden aşırı görüşlerin, ülkemizdeki öznelcilikle şekillenmiş bir yapılandırmacılık tasavvurunda olduğu kadar yaygın olarak benimsenmediğini söylemek mümkündür. Diğer bir ifadeyle, yapılandırmacılık içerisinde bu kadar aşırı öznelci yaklaşımı benimseyenlerin azınlıkta olduğunu söylemek mümkündür.

Radikal yapılandırmacılar gerçeklik konusunda idealistler gibi zihni temele alarak bireysel bilinçle gerçekliği bir tutarlar. Radikal görüşlere sahip yapılandırmacılara göre gerçeklik bireysel bilinçlerin ürünüdür.³⁰⁶ Radikal öznelcilikte bilincin aşırı şekilde vurgulanması, hiçbir nesnel atıf noktası bırakmadığı için nesnel ya da bağımsız şekilde var olan bir gerçeklik/ hakikat fikrini

³⁰⁴ Hermans, Participatory Learning, p. 211.

³⁰⁵ Jonassen, p. 10. Radikal yapılandırmacılık içerisinde Putnam, Maturana ve Varela gibi bazı felsefecilerin, nörobilimcilerin ve biyologların da adı geçmektedir. Radikal görüşlere sahip biyologların temsil ettikleri yapılandırmacılık yaklaşımı sibernetik yapılandırmacılıktır. Bu yapılandırmacılık yaklaşımının eğitim alanında etkisi sınırlı olup görebildiğimiz kadarıyla uygulama örnekleri yoktur. Geniş bilgi için bkz. Arslan, ss. 54-55.

³⁰⁶ Jonassen, p. 10; H. Aydın, s. 25.

ortadan kaldırır.³⁰⁷ Nitekim yapılandırmacılık bu radikal eğiliminden dolayı gerçekliği hayal gücüne indirgemekle itham edilmektedir.³⁰⁸

Radikal yapılandırmacılar, gerçeklik ve anlam konusunda nesnellik iddialarına karşı çıkarak insandan bağımsız nesnel bir gerçekliğin olmadığını ve her bireyin kendi gerçekliğini oluşturduğunu ileri sürerler. Anlam ve gerçeklik tamamen bireysel olarak yapılandırılan bir şey olduğundan hiçbir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin bireyden bağımsız, nesnel bir gerçeklikten bahsetmek mümkün değildir.³⁰⁹ Bu, aynı zamanda mutlak anlamda nesnel hakikate ulaşma imkânının da radikal yapılandırmacılar tarafından reddedildiği anlamına gelmektedir.

Gerçekliği bu ölçüde bireyselleştiren veya bireysel deneyime indirgeyip öznelştiren bir yaklaşım üzerine din eğitimi felsefi ve teolojik olarak temellendirmek zor görünmektedir. Çünkü nesnel bir gerçekliği reddeden ve bireyin kendi gerçekliğini oluşturduğunu esas alan radikal yapılandırmacılık, aşırı öznelci bir tutumla solipsizme, göreceliğe, çoğulculuğa ve hatta bilinmezciğe kapı aralar.

Radikal yapılandırmacıların bu bakış açısı, bireylerin onunla ilgili düşünce, tecrübe, ifade ve yorumlarından ayrı mutlak bir gerçekliğin³¹⁰ varlığına ve bilinebilirliğine inanılan dinler açısından önemli bir sorunu gündeme getirir.³¹¹ Teolojik anlamda bu, dinî hakikatlerin sözde birer bireysel inşâ olduğu fikrinin kabulünü gerektirir. Yani, yapılandırmacılığın radikal görüşlerinin benimsenmesi bireyin fikir ve ifadelerinden bağımsız mutlak gerçekliğin reddedilmesine, solipsizme ve bilinmezciğe yol açar.

Gerçekliği algıya veya algının dile getirilişine bağlı hale getiren radikal yapılandırmacılık, felsefi anlamda solipsizme götürür. Bu, kişinin kendi

³⁰⁷ Trigg, s. 68.

³⁰⁸ H. Aydın, s. 26.

³⁰⁹ H. Aydın, s. 25; Jonassen, p. 10; Deryakulu, s. 61.

³¹⁰ Gerçeklikle ilgili tartışmalar din eğitim ve öğretiminde görebildiğimiz kadarıyla postmodernist din eğitimcileri ile eleştirel realist felsefeyi temel alan din eğitimcileri tarafından yapılmaktadır. Eleştirel realist yaklaşımı Andrew Wright, Trevor Cooling, Terence Copley gibi din eğitimcileri savunmaktadır. Onların dayandıkları eleştirel realist felsefe, realizm ile Hristiyan inancını birleştirmeyi hedeflemektedir. Bazen teolojik realizm olarak da ifade edilmektedir. Wright'a göre eleştirel realizm, din eğitiminin felsefesinde hem romantizmin hem de modernizmin etkilerinden kurtaracak önemli bir işleve sahip olup, aynı zamanda çoğulcu bir din öğretimi için felsefi temel sağlamaktadır. Eleştirel realizm ve Wright'ın görüşleri hakkında geniş bilgi için bkz. Andrew Wright, **Religion, Education and Postmodernity**, RoutledgeFalmer, London, 2004.

³¹¹ Daniel Moulin, *Religious Education in the Twenty-first Century: a Philosophical Critique and Practical Suggestion*, p. 5. (http://www.farmington.ac.uk/documents/reports/framed/phil_spir.html, Erişim tarihi: 15/10/2009).

deneyimlerinden ve edimlerinden başka hiçbir şeyin bilincinde olamayacağını kabul etmek anlamına gelmektedir.³¹² Nitekim böyle bir sonuç konusunda hem radikal yapılandırmacı Glasersfeld hem de Jonassen çeşitli uyarılarda bulunmaktadır.³¹³ Teolojik din açısından da toplumsal bir gerçeklik olarak tanımlanan din açısından da böyle bir yaklaşımı dinî ve bilimsel açıdan kabul edilebilir bulmak zor görünmektedir. Hakikatin tamamen bireysel bir inşâ sayıldığı böyle bir anlayışta Wright'ın da işaret ettiği gibi, din, solipsist bir tecrübe haline gelir.³¹⁴ Din hakikatler hem teolojik anlamda hem de bilimsel anlamda bireysel bilincin, dolayısıyla bireylerin kendi tecrübelerinin ürünü olur. Özetle, her şeyin ölçüsü olarak insanın alındığı bu yaklaşımın din eğitiminde ne felsefî açıdan ne teolojik açıdan temellendirilmesi mümkün olmadığından, din öğretiminde kullanımı veya uygulanabilirliği teorik açıdan zor görünmektedir.

Radikal yapılandırmacıların sübjektivist bakış açılarının sebep olacağı problemlerden biri de *bilinmezciliktir*. Şayet gerçeklik tamamen bireysel bilincin ürünü haline getirilirse, gerçeklikle zihin birbirinden ayıramayacağı için zihin kendi bilinç içeriklerinin dışında bir şey bilemeyeceğinden gerçeklik bilinemez durumda kalacaktır.³¹⁵ Yine böyle bir perspektif, semavi dinlerde nihai gerçekliğin bilinebileceği görüşüyle tezat oluşturmaktadır. Hatta böyle bir bilinmezciliğin yapılandırmacılık içerisindeki göreceli bakış açısıyla birleşmesinin din eğitimi felsefî ve teolojik açıdan nihilist bir görecelikle karşı karşıya bırakacağı ifade edilmektedir.³¹⁶

Yapılandırmacılığın gerçeklik konusundaki öznelci fikirleri aynı zamanda anlam konusunda da herhangi bir nesnellik tanımayarak sınırları belirli olmayan bir anlam yaklaşımı ile belirsizliğe yol açar. Wright'a göre, bu belirsizlik, realist bir din anlayışını ve din dilini terk etmeyi zorunlu kılar. Bununla birlikte öznel dini tecrübeyi onun dildeki ifadesinden öne alması da böyle bir anlayışın diğer sonucudur. Diğer bir ifadeyle tecrübe, ifadesinden önce gelir ve ikincisi asıl değildir. Bu nedenle öznel dinî tecrübeden dile geçilemeyen böylesi anti- realist bir yaklaşımda dini tecrübe ya da anlam ile herhangi bir inanç sistemi veya dinî gelenek

³¹² Fay, s. 23.

³¹³ Glasersfeld, Constructivist Approach, p. 7; Jonassen, p. 10.

³¹⁴ Wright, Dancing In The Fire, p.120.

³¹⁵ Benton ve Craib, s. 17.

³¹⁶ Raphael, p. 183.

arasında bağ kurulması zorlaşır.³¹⁷ Bu durum bize çoğulcu din eğitimi modellerindeki dini gelenek ile tecrübe arasındaki ayrımı hatırlatmaktadır. Dolayısıyla bu tür bir yaklaşım çoğulcu din eğitimi modellerinin benimsediği, dinî gelenek yerine bütünüyle çocukların dinî tecrübelerinden hareket eden bir din eğitimi anlayışı için zemin sağlar.

Wright'a göre, din eğitiminin böyle radikal görüşlerin temsil edildiği felsefî bir temele sahip olması önemli sorunlara yol açar. Ona göre anlam ve gerçeklik konusunda hiçbir sınırın ve nesnelliğin olmadığı radikal bir öznellik, eğitimi dolayısıyla da din eğitimi tamamen bireysel ve özel ilgilerin gelişimine dayalı bir eğitim sürecine indirger. Bu yaklaşıma dayalı bir din eğitiminin uygulanması, bildiğimiz anlamdaki belirli bir dini geleneğin hareket noktası yapıldığı yahut tamamen belirli bir dinin bakış açısıyla olmasa da içeriğinin genel olarak dinler tarafından belirlendiği veya aynı ya da farklı dinî geleneklere dayandırılan din eğitimi anlayışının sonunu getirir.³¹⁸

Yapılandırımcılığın radikal yönünün benimsenmesi halinde bir din eğitimi modeli geliştirmek bir yana, belirli bir dini geleneğin içerisinde din eğitimi yapmak dahi zor görünmektedir. Çocukların öznel dinî tecrübelerinden başka bir şeyin din eğitime konu edilemeyeceği, böyle bir anlayışta din eğitimi, bazı din eğitimi yaklaşımlarında özellikle de postmodernist eğilimli olanlarda karşımıza çıkan sadece çocukların dini tecrübeleri etrafında şekillenen bir din eğitime dönüşürdü.³¹⁹ Böyle bir Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi ise dini geleneklerin bir arada bulunmadığı ve çocukların dini geleneklerden eğitimsel anlamda bir kazanım elde etmesi beklenmeyen ya da hedeflenemeyen bir ders haline gelirdi.

Yapılandırımcılık içerisindeki radikal görüşlere dayalı bir din eğitimi modeli geliştirmenin zorluğu yanında bu modele uygun bir din anlayışı da bazı problemlere

³¹⁷ Andrew Wright, "Hermeneutics and Religious Understanding, Part One: The Hermeneutics of Modern Religious Education", **Journal of Beliefs and Values**, Vol.18, No. 2, 1997, (Hermeneutics and Religious Understanding), p. 206.

³¹⁸ Wright, *Dancing In The Fire*, p.120.

³¹⁹ Böyle radikal görüşlerin din eğitiminde savunuculuğunu yapan ve postmodernist bir yaklaşımı benimseyen din eğitimcisi Clive Erricker'dir. O sadece çocukların bireysel dinî tecrübelerinden(anlatılarından) hareket eden bir din eğitimi yaklaşımı uygulamak istemektedir. Erricker'in bilgi ile ilgili görüşleri, din eğitimi yaklaşımı ve uygulamaları hakkında geniş bilgi için bakınız: Clive Erricker and Jane Erricker, **Reconstruction Religious, Spiritual and Moral Education**, Taylor & Francis, London 2000; Clive Erricker, "Shall We Dance? Authority, Representation, and Voice: The Place of Spirituality in Religious Education", **Religious Education**, Vol. 96, No. 1, 2001, pp. 20-35.

yol açar. Çoğulcu din eğitimi modellerinde görüldüğü üzere, öznelci görüşlere sahip din eğitimcileri modellerinde aynı zamanda bütünüyle bireysel bir din anlayışını savunmaktadırlar. Zaten bazı postmodernist eğilimli din eğitimcileri, modellerini Erricker örneğinde olduğu gibi, Kierkegaard'dan hareketle tamamen bireysel bir din anlayışı ile temellendirmektedirler.³²⁰ Böyle bir din anlayışı postmodernistlerin de savunduğu gibi tamamen bireysel tecrübe odaklı, geleneksel dinî sembollerin, anlayışların ve kurumların dikkate alınmadığı her yönden yoruma açık bir din mefhumunu gündeme getirir.³²¹

Radikal yapılandırmacıların öznelci tutumu sadece teolojik açıdan değil bilimsel açıdan da problem ortaya çıkarır. Böyle bir bakış açısıyla ortada gerçeklik değil sadece onun hakkındaki inanışlarımız ya da yorumlarımız kalmakta ve gerçeklik hakkında söz etme imkânı ortadan kalkmaktadır. Hiçbir şekilde nesnelleşmeyen ve tamamen bireyin tecrübesi halinde kalan gerçekliğin bilimsel anlamda araştırma konusu olmaktan çıkacağı bilinen bir husustur.³²²

Radikal yapılandırmacıların savundukları gibi radikal öznelci görüşleri sosyal bilim felsefesi açısından değerlendiren sosyal bilimciler bu kadar öznelci bir yaklaşımın zihinlerin birbirleriyle iletişimi ve anlamların paylaşılması gibi konularda sorun oluşturacağını ve sosyal bilimler alanında bilimselliği ortadan kaldıracığını dile getirmektedirler.³²³ Eğitimbilimi ve din eğitimi sosyal bilimler içerisinde düşündüğümüzde aynı çekince ya da eleştirileri bu alanlar için de dile getirmek mümkündür. Ayrıca bu öznelci tutum din eğitimi biliminin sosyal bilimler bağlamında bilimsel bir alan olduğu kabulünü de temelsiz bırakır.

Sübjektivist bir gerçeklik anlayışında gerçeklik, hiçbir şekilde nesnelleşmeden tamamen bireyin tecrübesi halinde kalarak bilimsel anlamda araştırma konusu olmaktan çıkar. Sosyal bilimler kapsamında din eğitimi biliminin toplumsal gerçeklik olarak dinî gerçeklikleri inceleme konusu yapmasına imkan vermez. Yapılandırmacılığın içerisindeki bu tür radikal görüşlerin din eğitiminin felsefi temeli açısından da sorun oluşturacağı ortadadır. Kısaca, radikal öznelci

³²⁰ Erricker ve Erricker, *Reconstructing Education*, pp. 64 -69.

³²¹ Abdüllatif Tüzer, **Din ve Rasyonalite**, Lotus Yayınevi, Ankara, 2009, s. 353. Ayrıca postmodern din anlayışı hakkında geniş bilgi için bkz. Tüzer, s. 338 vd.

³²² Fay, s. 23.

³²³ Bu konuda sosyal bilimlerde yapılan tartışmalar hakkında geniş bilgi için bkz. Fay, ss. 22-48.

yaklaşım, din eğitimi biliminin sosyal bilimler içerisinde bilimsel bir alan olma ve bilimsel araştırma yapma yeterliliğini ortadan kaldırır.³²⁴

Yapılandırmacılık içerisindeki öznelci bakış açısı kaynaklı ontolojik göreceliğe ve çoğulculuğa yol açan bir gerçeklik anlayışı, hakikati de ontolojik anlamda göreceleştirilir ve çoklu hakikati onaylar.³²⁵ Ontolojik görecelikte gerçeklikle tek ilişki şeklimiz onu deneyimlemektir. Gerçeklik hakkında duyum, düşünce ve sözlerimizin dışında hiçbir şey söyleyemeyeceğimiz için gerçekliğin kendisi ile bizim gerçeklik deneyimimizi ayıracak hiçbir temel kalmaz.³²⁶ Bu durum dinlerin hakikat anlayışı ile çelişki oluşturur. Çünkü Aydın'ın ifadesiyle hakikat adına ortaya çıkan ve hakikat iddiasına sahip her din için böyle bir ontolojik görecelik kabul edilemez. Kişiden kişiye değişen gerçeklik anlayışını dinlerin hakikat iddiaları ile bir araya getirmek zordur. Çünkü bu durum hakikatin kendisini izafî hale getirir. Öyleyse ancak hakikatin kendisinin değil de, anlaşılması ve yorumlanmasının göreceli ve çoğulcu olduğunu kabul eden bir yaklaşım dinlerin hakikat iddiaları açısından sorun oluşturmaz.³²⁷

Dini hakikatlerin bireysel inşâ olarak görüldüğü bir din anlayışında bireysel tecrübeler bir bakıma dinin kaynağı haline gelir. Oysa dinî hakikatler, kaynağı itibariyle bireysel inşâ olarak kabul edilemez. Şayet böyle olsaydı dinlerin ibadet ve inanç sistemleri kişiden kişiye değişirdi. Bundan başka dinler, mensuplarının algılarına, bireysel tecrübelerine göre değişmeyen ilkelere sahiptir. Eğer yapılandırmacılığın bu yönü kabul edilirse inananların tecrübeleri dışında dinî ilke ve esasların varlığını ortadan kaldırır.³²⁸ Dolayısıyla yapılandırmacılığın içerisindeki aşırı öznelci tutum, dinler ve hele hele vahiy kaynaklı dinlerin müntesipleri açısından kabul edilebilir görünmemektedir. Aynı zamanda bir dinin öğretimini esas alan bir

³²⁴ Din Eğitimi Biliminin sosyal bilimlerdeki nesnelci mi yoksa öznelci paradigmaya göre temellendirileceği konusunda ülkemizde yeterli araştırmaların ve tartışmalarının yapılmadığı görülmektedir. Esasen Din Eğitimi Bilimi, bir bilim dalı olarak hangi gerçeklik anlayışını benimseyeceği ve bunlara göre araştırma yöntem ve tekniklerinin ne olacağı konusunda ihtiyaç günümüzde sosyal bilimler ve din eğitimi arasında sıkı şekilde kurulan ilişkiden dolayı biraz daha artmış gözükmemektedir. Din Eğitimi Biliminin Bilimselliği hakkında geniş bilgi için bkz: Cemal Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, Pegema Yayıncılık, Ankara 2001, ss. 5-95.

³²⁵ H. Aydın, s. 30

³²⁶ Ontolojik görecelik hakkında geniş bilgi için bkz. Fay, s. 111 vd.

³²⁷ Mehmet Aydın, **İslamın Evrenselliği**, Ufuk Kitapları Yayınları, İstanbul, 2000, s. 10.

³²⁸ Adnan Aslan, **Dinler ve Hakikat: J. Hick ve S. H. Nasr'ın Felsefesinde Dinî Çoğulculuk**, İSAM Yayınları, İstanbul 2006, s. 103; Kaymakcan, **Yeni Ortaöğretim Dkab Programı**, s. 183.

din eğitimi açısından böyle bir yaklaşımın her şeyden önce din eğitiminin teolojik temeli ile çelişki oluşturacağı söylenebilir.

Ontolojik göreceliği temel alan felsefi yaklaşımın din eğitiminde temellendirilemeyeceğini savunan Kwoolton'a göre, "*dinlerin hakikat anlayışlarının doğruluğunun sorgulanmasına neden olacağı için*" radikal yapılandırmacı görüşlerin din eğitiminde kullanımının teklif edilmesi sakıncalıdır. Aynı zamanda bu görüş, hakikatin kişiden kişiye göre değiştiğini kabul ettiği ve buna dayalı bir dine mensup insanların dine dayalı dünya görüşlerine zarar verme riskini taşıdığı için din öğretiminde yapılandırmacılığın radikal versiyonlarının kullanımının teklifi sorgulanmaya açıktır.³²⁹

Radikal yapılandırmacılığın gerçeklik konusundaki bu bakış açısı hakikat iddiaları konusunda karşılaştırma yapmaya da imkânı tanımaz ve bütün hakikat iddialarını eşit derece geçerli ve doğru kabul eder.³³⁰ Bu bağlamda yapılandırmacılığın çoğulcu arka planı, dini çoğulculukta gördüğümüz bütün dinlerin hakikat iddialarını eşit kabul eden yaklaşıma zemin oluşturmaktadır.³³¹

Kaymakcan da ülkemizde yapılandırmacılığın din öğretiminde uygulanabilir olup olmadığına bu açıdan yaklaşmakta ve değerlendirmektedir. Hiçbir dinin mutlak anlamda kendi hakikatini savunmadığı göreceli din anlayışının dînî çoğulculuk içerisinde görüldüğünü, bu nedenle çoğulculuğu esas alan yapılandırmacılığın geleneksel din eğitimi modellerinden ziyade çoğulcu din eğitimi modellerine uygun olduğunu dile getirmektedir. Ona göre öğrencilerin dindarlık düzeylerinin yüksek ve hakikati temsil etme konusunda İslam dininin daha üstün olduğuna inancının kuvvetli olduğu ülkemizde, din öğretiminde göreceli bir yaklaşımı savunan yapılandırmacı kuramı esas alarak İslam dininin öğretiminin etkili şekilde yapılması ve kabul görmesi zor görünmektedir.³³²

³²⁹ Dave S. Knowlton, s.42. Kaymakcan, **Yeni Ortaöğretim Dkab Programı**, s. 183.

³³⁰ Wright, *Hermeneutics and Religious Understanding* p. 204; Peter R. Hobson and John S. Edwards, **Religious Education in a Pluralist Society**, Woburn Press, London 1999, p. 37.

³³¹ Çoğulcu din eğitimi bağlamında dinlerin hakikatlerinin öğretimi konusunda genelde iki yaklaşım söz konusudur. Sosyal bilimler ve dini araştırmaları temel alan din eğitimi modelleri dinlerin hakikatleri konusunda daha çok tarafsız bir tutumu esas alırken bunların dışında kalanlar bütün dinleri hakikat iddiaları açısından eşit kabul etme eğilimindedirler. Krş. Mustafa Köylü, "Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli", **Dinî Araştırmalar**, Cilt: 6, Sayı: 17, 2003, ss. 241-267.

³³² Kaymakcan, **Yeni Ortaöğretim Dkab Programı**, ss. 182-183. Yapılandırmacılık sadece bu felsefi arka planı ile değil, aynı zamanda gerçekliğin algılanmasında sosyal ve kültürel süreçleri de hesaba kattığı için eğitimde çoğulcu anlayışları desteklemektedir.

Diğer taraftan böyle bir gerçeklik anlayışının dinlerin hakikat iddiaları ile çelişki oluşturduğu da söylenebilir. Genelde dinler hakikat iddiasına sahiptirler. Dolayısıyla hem hakikat hakkında söz söylemenin imkânının ortadan kalkması hem de dinlerin hakikat iddiasında bulunmaları çelişkili bir durumdur. Yine böyle bir anlayış, teolojik açıdan ele alınırsa hakikat olmazsa, dinlerin kendilerinin hakikat olduğu iddiası da temelsiz kalır. Bu nedenle hakikat olmayan bir şeye inanmak da anlamsızlaşır.³³³ Dinlerin hakikat iddiaları, dinin diğer unsurlarına nazaran merkezi konumda olması ve buna göre inanç ve ibadetle ilgili ilkelerin oluşmasına etkisi sebebiyle, din öğretiminde radikal yapılandırımcıların öznellik anlayışının esas alınması dinlerin bu yönünün dikkate alınmaması anlamına da gelebilir.

Konuyu rölativizm ve pragmatizm bağlamında ele alan Jackson ise bu felsefi temelin hakikati dilsel çerçeve ve paradigma içerisinde ele almayı gerektirdiğine dikkat çeker. Ne var ki böyle bir yaklaşım da bireysel anlayış veya paradigma dışında hakikatin olmadığına ve geçerliliğinin ve doğruluğunun paradigma bağlamında belirleneceği sonucuna götürür.³³⁴ Hakikati bireysel ya da toplumsal fayda açısından değerlendiren böyle bir hakikat anlayışı, dindarlar ve dinlerin hakikat anlayışı açısından kabul edilebilir değildir. ancak işimize yararsa hakikattir, tersinden bakıldığında işe yaramayan hakikat, hakikat değildir. Ayrıca hakikat pragmatist bir bakış açısıyla işe yarayan olarak değerlendirilirse ahlâkî, toplumsal, dinsel açıdan apaçık şekilde yanlış olduğuna inandığımız ama işe de yarayan durumlarda nasıl bir tavır alacağımıza kararı nasıl vereceğimiz konusunda sorun oluşturur.³³⁵

Buraya kadar yapılandırımcılık içerisindeki radikal yapılandırımcı yaklaşımları ve bunların benimsediği görüşleri din eğitimi ve öğretimi bakımından ele alıp değerlendirilmeye çalıştık. Sonraki başlıkta yapılandırımcılığın gerçeklik anlayışı içerisindeki ılımlı görüşler din eğitimi ve öğretimi açısından değerlendirilecektir.

³³³ Nilolai G. Wenzel, Postmodernism ve Din, çev. Ali Ayten, **Din Sosyolojisi: Kuram ve Yöntem**, Ed. Peter B. Clarke, çev. Ed. İhsan Çapcıoğlu, İmge Kitapevi, Ankara, 2012, s. 288.

³³⁴ Jackson, Plurality, p. 11.

³³⁵ Tüzer, Din ve Rasyonalite, s. 146.

2.1.3. Din Eğitim ve Öğretiminde İlimli Yapılandırmacılığın Gerçeklik Anlayışının Değerlendirilmesi

Yapılandırmacılıktaki ilimli yaklaşımlar ontolojik anlamda aşırı öznelci ve göreceli bir felsefi perspektife sahip değildir. Radikal felsefi görüşlerle ve yapılandırmacılığın radikal yaklaşımları ile karşılaştırıldığında ilimli görüşü benimseyen yapılandırmacı yaklaşımların daha ön planda olduğu görülmektedir.³³⁶ Radikal görüşlerin aksine ilimli yapılandırmacılar dış dünyanın varlığı ve nesnelliği konusunda radikal görüşlere sahip değildir. Her ne kadar onlar sınırlı anlamda bir nesnelliğe yer verseler de nesnelciler gibi öznelliği de tamamen reddetmezler. İlimli yapılandırmacılar “gerçekliğin öznel olarak inşâ edildiği” varsayımını esas aldıklarından öznelci paradigma içerisinde yer almaktadırlar.³³⁷

İlimli yapılandırmacılar, gerçekliğin tamamen bireyin tecrübesinin ürünü olduğunu kabul etmezler. Onlara göre, gerçekliğin sınırlarını belirleyen zihinsel edimler değildir. Gerçeklik, bireylerin zihinsel yapılarına ve etkinliklerine göre belirlenmez ve insan zihnini aşan bir niteliğe sahiptir. Her ne kadar yapılandırmacılıkta gerçekliğin inşâî karakteri vurgulansa da bu, ilimli yapılandırmacılar açısından, gerçekliğin tamamen bireysel inşâ olduğu ve buna dayalı aşırı ölçüde öznelliği kabul eden radikal düzeyde bir iddia değildir.³³⁸ İlimli yapılandırmacılar, gerçekliğin olgusal varlığının ya da nesnelliğinin göz ardı edildiği bir anlayışı kabul etmezler.

Yapılandırmacılık içerisindeki nesnel süreçlere yer veren ilimli görüşler Kant’a ve öznelci paradigmaya dayandırılmaktadır. Gerek Kant’ın sisteminde gerekse öznelci paradigmada nesnellik konusunda olumsuz bir bakış açısı hâkim değildir. İlimli yapılandırmacılar, nesnellik konusundaki görüşlerini Kant’ın kategorileri ortak kabul ederek evrensel gördüğü düşüncesiyle ve öznelci paradigmanın toplumsal ya da öznel arası süreçlere yaptıkları vurguyla temellendirmektedirler.³³⁹ Bundan başka gerçekliğin doğasından çok tecrübelere

³³⁶ Murphy, p. 5; Şimşek, s. 119.

³³⁷ H. Aydın, ss. 1-7; Özden, s. 54; Deryakulu, s. 59.

³³⁸ Jonassen, p. 10; Şimşek, s. 122; Açıkgöz, s. 61.

³³⁹ Şimşek, s. 120; H. Aydın, s. 26.

dayalı yorumunu esas alan bilişselci gelenek de ılımlı yapılandırmacılık içerisinde değerlendirilmektedir.

Radikal yapılandırmacılığın karşısında ılımlı görüşleri de ele alarak yapılandırmacılığın gerçeklik anlayışını değerlendiren Jonassen'e göre ılımlı yapılandırmacılar, bütünüyle sübjektif bir gerçeklik tasavvuruna sahip değildirler. Ona göre, ılımlı yapılandırmacılar gerçeklik konusunda, zihnin sadece kendi yorumlarını bildiği ve gerçekliğin tamamen öznelleştiği solipsist nitelikte bir yaklaşımı savunmazlar. Onların görüşlerindeki öznellik bir bakıma nesnel olmayan bireysel tecrübe ve bilgilere dayanmakta ve gerçekliğin bir ölçüde bireysel olarak inşa edildiği kabulünü yansıtmaktadır.³⁴⁰

Ilımlı yapılandırmacıların görüşleri, felsefî olarak özellikle de ontolojik anlamda göreceli bir anlayışı yansıtmaz. Yapılandırmacılığın gerçeklikle ilgili varsayımlarında görecelik ve çoğulculuk bağlamında bireyin gerçeklik tasarımının değişip değişmemesinden ziyade gerçekliğin kendisinin değişip değişmediği asıl noktayı oluşturur.³⁴¹ Bazı din eğitimcileri gerçekliğe dair yaklaşımı sebebiyle ve onların yaklaşımları içinde sayılan bilişsel ve sosyal yapılandırmacılığın din öğretiminde kullanılabileceğini ileri sürmektedirler.³⁴²

Ilımlı yapılandırmacılar radikallerin ileri sürdüğü gibi gerçekliğin oluşturucusu birey değildir. Daha basit ifadeyle, ılımlı yapılandırmacılar gerçekliğin inşâsından bireyin yeni bir şey yarattığını veya var ettiğini anlamazlar. Onlara göre yapılandırmacılıkta asıl olan, var olan kavram, düşünce ve fikirleri bir araya getirmek ya da yapılandırmaktır. Tıpkı tuğlalardan ev yapan çocuklarda olduğu gibi çocuklar tuğlaların doğasını değiştirmezler. Çocuklar sadece kendi tecrübe ve sosyo-kültürel bağlamlarına uygun olarak tuğlaları düzenlerler.³⁴³ Ancak yapılandırmacıların çocukların kendi bilişsel yapılarını inşa ettikleri ve bu bilişsel yapıları içerisinde tuğlaları da inşa ettikleri gözden kaçırılmaması gereken bir husus olarak dikkate alınmalıdır.

Ilımlı yapılandırmacılar, radikal yapılandırmacılarından farklı olarak nesnel süreçleri dışarıda bırakmazlar. Bir başka ifadeyle ılımlı yapılandırmacılar öznel

³⁴⁰ Jonassen, p. 10.

³⁴¹ Trigg, s. 25.

³⁴² Kwoltan ve Shafer, p. 120.

³⁴³ Kwoltan ve Shafer, p. 120.

idealist bir yaklaşımın yerine ılımlı öznellik diyebileceğimiz bir yaklaşıma sahiptirler. Bu nedenle ılımlı yapılandırmacıların öznelci paradigma çerçevesinde nasıl bir öznel ve nesnellik tasavvuru benimsediklerini değerlendirmek gerekir.

ılımlı yapılandırmacılığın, özellikle de sosyal yapılandırmacılık yaklaşımıyla öznelci paradigma temelinde din eğitiminde uygulanabileceğini Hermans savunmaktadır. ılımlı yapılandırmacılığın subjektivist bir yaklaşım ileri sürmediğini ve dini gerçekliklerin(toplumsal gerçeklik) öznel karakterde inşa edilirken nesnelliği de dışarıda bırakmadığı konusundaki ontolojik anlamda öznellik ile epistemolojik olarak nesnellik ayırımına dayanan görüşleri ılımlı yapılandırmacılığın felsefi arkaplanını temellendirmesi açısından dikkat çekicidir. Ona göre toplumsal gerçeklik olarak dini gerçekler öznel karakter teşkil etmekle birlikte nesnel atıf noktalarına da sahiptir. Searle'nin görüşlerini temel alan Hermans nesneleri ontolojik ve epistemolojik olarak ikiye ayırır.³⁴⁴ Örneğin dağlar ve taşlar ontolojik olarak objektiftirler. Çünkü bunlar varlıkları algılayanların varlığına, zihinsel durumuna ve dilsel ifadesine bağlı değildir. Ağrı ve kolektif amaçlılık ise ontolojik anlamda subjektiftir. Epistemolojik temelde ifade edilirse objektiflik ve öznellik yargıların ifadeleriyle ilgili bir durumdur. Van Gough'un herhangi bir sanat eserini sevebilirsiniz de sevemezsiniz de. Ancak bu sanatçının Hollanda'da doğduğunu objektif olarak bilirsiniz. Yani sanatçının eserleriyle ilgili duygularımız onun doğduğu yer gerçeğini ve buna dair objektif bilginin mahiyetini etkilemez. İşte bu yüzden bu nesnellik sanat eserinde olduğu gibi istediğin gibi yapılandırabileceğin bir şey değildir. Kurumsal olgular, ontolojik olarak subjektiftir ancak epistemolojik olarak subjektif değildir.³⁴⁵

Hermans, ontolojik ve epistemolojik olarak öznellik ve nesnellik ayırımını dinsel gerçeklikler üzerine uygulayarak şöyle bir yaklaşım benimsemektedir. Din gibi kurumsal olgular, fiziksel olguların doğada bulunduğu gibi bulunmazlar, fakat insanların zihinlerinde yer alırlar. Bu, insanların bunlara kolektif şekilde işlevsel bir konum atfettikleri anlamına gelir. Olgulardan yoruma geçişte dil, sembolik işlevinden dolayı hayati derecede önemli bir araçtır. Bir mum, İsanın ölümüne ve dirilişine göndermede bulunur. Aynı şekilde vaftiz suyu, Allah'ın yaratıcı fiillerine

³⁴⁴ Searle'nin görüşleri hakkında geniş bilgi için bkz. John R. Searle, **Toplumsal Gerçekliğin İnşası**, Çev. Muhittin Macit ve Ferruh Özpilavcı, Litera Yayıncılık, 2005.

³⁴⁵ Hermans, p. 211.

gönderme de bulunur. Bunun gibi mum, su, binalar ritüeller insanların kolektif yönlendirmelerinde dini anlamı sonradan kazanırlar. Dolayısıyla dinden insanları soyutladığımız zaman geride bireysel ve kurumsal açıdan din diye bir şey kalmaz. Bunun anlamı birinin bir şarkıdan hoşlanması ya da hoşlanmamasında olduğu gibi dinin tamamen öznel bir şekilde bilinmesi değildir. Kurumsal olarak din belirli kurallara dayalı bir yapıya sahiptir. Dini pratiklerde anlamlandırılan dinin bu yapısı objektif dini bilgiyi mümkün kılar.³⁴⁶

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere öznelci paradigmadan beslenen ılımlı yapılandırmacılar, dinî gerçeklikler konusunda öznelci paradigmaya dayanan bir yaklaşım benimsemelerine rağmen tamamen öznelci bir bakış açısına sahip değildirler. Her ne kadar ılımlı yapılandırmacılar, öznelci paradigmaya dayalı subjektif bir anlayışla hareket etseler de, kurumsal olgu olarak dinin nesnel boyutunu kabul etmektedirler. Onların, gerçekliğin varlığını kabul etmeleri sosyal bilim yapmaya imkân verdiği gibi bilimsel anlamda nesnel dinî bilgiye ulaşma hedefinin de ayrıca korunmasına da ayrıca katkı yapmış görünmektedir. Bu durum aynı zamanda din eğitiminin sosyal bilimler içerisinde temellendirilmesine katkı sağlar niteliktedir.

Öznelci paradigmada gerçekliğin inşasını toplumsal süreçlere atıf yapılarak açıklanmaktadır. Bu paradigmaya göre, toplumsal gerçeklik olarak din de öznel şekilde inşâ edilmektedir. Ancak bu sürece toplumsal ya da sosyal faktörler dâhil olarak dinsel gerçeklikler bireyin dışında bir varlık kazanırlar. Diğer bir ifadeyle dinî gerçeklikler belli amaca sahip bireylerin bilinçlerinin ürünü olarak ortaya çıkarlar, daha doğrusu dışsallaşırlar. Daha sonra bireylerin bilinçleri dışında bir olgusalılık kazanırlar. Bu sürecin sonunda, bireyin dışında nesnelleşen dini gerçeklikler birey tarafından öznel şekilde içselleştirilir. Özetle toplumsal gerçeklik olarak din, bireysel bilinçlerin ürünü olarak tezahür eder, ardından bireyin dışında mevcudiyet kazanıp sosyo-kültürel süreçlerle aktararak sosyalleşme sürecinde birey tarafından öznel şekilde inşâ edilmektedir.³⁴⁷

³⁴⁶ Hermans, p. 211.

³⁴⁷ Gerçekliğin toplumsal inşası hakkında ayrıntılı bilgi için bakınız: Ayrıca öznelciliğin İslam düşüncesine uygulanması açısından geniş bilgi için bakınız: Adil Çiftçi, **Bilgi Sosyolojisi ve İslam Araştırmaları**, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2009. s. 44 vd.

Yapılandırmacılığın gerçekliğin öznel karakterde inşâ edildiği varsayımı felsefi anlamda radikal görüşler içermese de sosyal bilimlerde bu kuramın dinî gerçekliklere uygulanışı konusundaki tartışmalar halen devam etmektedir. Tartışmaların sosyal bilimlerin dinlerin hakikat iddiaları karşısındaki konumu, dinlerin doğruluğu ve yanlışlığı konusunda söz söyleme yetkisinin olup olmadığı gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir.³⁴⁸ Bunlar arasında çalışmamızla ilgili olan konulardan biri de gerçekliğin tamamen toplumsal bir inşâ kabul edilip edilmeyeceği ile ilgili yaklaşım biçimi önemli rol oynamaktadır. Bu anlamda dinin tamamen toplumsal bir inşâ olup olmadığının teolojik açıdan sonuçlarının değerlendirilmesi gerekir.

Dinsel gerçeklikler, sosyo-kültürel süreçlerde inşâ edilmektedir. Bu yönüyle din, toplumsal ve kültürel bir bağlamda kurulur ve varlığını devam ettirir. Ancak kaynağı itibariyle dini tamamen sosyo-kültürel süreçlere indirgemek semavi dinler için uygun bir yaklaşım değildir. Çünkü bu, dinlerin ilahî kaynağının görmezden gelineceği anlamına gelir ki, böyle bir yaklaşım inananlar açısından kabul edilebilir gözükmemektedir. Söz konusu teolojik bakış açısıyla sosyal bilimler yaklaşımını uzlaştıran tutumlar da yok değildir. Sosyal bilimciler arasında bu konuda da ılımlı tutuma sahip olanlar vardır. Onlara göre din kaynağı itibariyle vahye dayanır, daha sonraki gelişimi tamamen toplumsal ve kültürel süreçler aracılığıyla gerçekleşmekte ve birey tarafından yine bu bağlamda benimsenmektedir.³⁴⁹

Gerek yapılandırmacılığın içerisindeki görüşler gerekse sosyal bilimlerdeki öznelci paradigma bağlamındaki din konusunda belirlenen ılımlı yaklaşımlar dikkate alındığında din öğretiminde yapılandırmacı bir modelin geliştirilebileceği söylenebilir. Görüşlerini değerlendirdiğimiz Hermans da öznelcilik temelli, ılımlı yapılandırmacılığın din öğretiminde özellikle de sosyal yapılandırmacılık bakış açısıyla bir model geliştirilebileceğini savunmaktadır. O öznelci paradigmayla uyumlu olarak dinsel gerçekliklerin, sosyo-kültürel süreçler aracılığıyla inşâ edildiği bir anlayıştan hareket ederek modelinde sosyo-kültürel temelli bir din anlayışı benimsenebileceğini ifade etmektedir.³⁵⁰

³⁴⁸ Söz konusu tartışmalar hakkında geniş bilgi için bakınız: Phil Zuckerman, **Din Sosyolojisine Giriş**, çev. İhsan Çapcıoğlu ve Halil Aydınalp, Birleşik Dağıtım Kitapevi, Ankara, 2006, s. 55 vd.

³⁴⁹ Zuckerman, s. 55 ; Trigg, s. 53 vd.

³⁵⁰ Hermans, p. 211.

Öznelci paradigmanın yanında yapılandırmacılığın gerçeklikle ilgili varsayımlarının oluşmasında etkili olan faktörlerden biri de bilişselciliktir. Daha önce de üzerinde durulduğu üzere yapılandırmacılık içerisindeki gerçekliğin doğası ile ilgili olmayan öznelci tutumların arkasında bilişsel psikoloji yer almaktadır. Ancak yer yer birbirleriyle iç içe girmiş olsa da yapılandırmacılığın dayandığı söz konusu gelenekte doğrudan gerçekliğin doğasından ziyade onun algılanışı ya da zihindeki tasarımı üzerinde durulur. Bu gelenekten gelen ve yapılandırmacılığı etkileyen bilişsel psikologların çoğu da gerçekliği felsefî anlamda tartışma konusu yapmamış, gerçekliğin kendisinden ziyade gerçekliğin içsel modelinin bireysel inşâsını ve sosyo-kültürel bağlamını kendilerine ilgi konusu yapmışlardır. Bu yönüyle onlar gerçekliğin bireylerin zihinlerindeki temsilleri ve bu temsillerin bilişsel süreçler vasıtasıyla inşâsı süreci üzerinde durmaktadırlar.

Yapılandırmacılığın tarihsel temelinde adı geçen Kelly, Piaget ve Barlet gibi bilişsel psikologlar da, gerçeklik konusunda bireylerin gerçeklik modellerinin ya da tasarımlarının yapılandırılmasıyla ilgilenmişlerdir. Kelly'nin kuramına göre, bireyler, insanlarla iletişimde ve çevresini anlamlandırmada kullandıkları bilişsel yapıya veya modele sahiptirler. Bireysel nitelikteki bu modeller, bireyin hayatı boyunca çevresiyle etkileşimi sürecinde sürekli oluşturulur ve yeniden yapılandırılır. Bu bağlamda gerçeklik tasarımları da zihinlerinde sürekli değişen zihin yapılarına göre oluşturulmakta ve her bireyin bilişsel modeli farklı olduğu için değişik şekillerde yapılandırılmaktadır.³⁵¹ Yine yapılandırmacılığa etkisi fazla olan bilişselcilerden biri olan Piaget'ye göre her birey kendi gerçeklik modelini inşâ etmekte ve çevresiyle etkileşimini bu modeli aracılığıyla sağlamaktadır.³⁵²

İlimli yapılandırmacılık içerisinde değerlendirilen görüşler, zihne araçsal bir rol yükleyerek gerçekliğin bireyler tarafından yorumlandığını ve bu yorumların bireysel ve kişisel bilgi tabanından kaynaklandığını ileri sürerler.³⁵³ Onların çoğuna göre gerçeklik bilişsel ve sosyo-kültürel faktörlerin süzgeçinden geçerek inşâ edilmektedir. Bu bağlamda kişilerin öznel tecrübeleri, bilgi birikimleri, o ana kadar yaşadığı süreçte oluşturduğu bilişsel yapısı gerçekliğin inşâsında etkilidir ve gerçeklik bunlara bağlı şekilde bireysel olarak inşâ edilmektedir.

³⁵¹ Raskin, p. 4; Olssen, p. 282.

³⁵² Şimşek, s. 117.

³⁵³ Deryakulu, s. 59.

Yapılandırmacılığın felsefî yönünden çok psikolojik temeline dikkat çekerek din öğretiminde kullanılabileceğini ifade eden din eğitimcisi Okumuşlar'dır. Ona göre, öğrenme ve anlama bir yönüyle bireyseldir ve tasavvurlara dayanır. Bireylerin dinî tasavvurları da kişiden kişiye değişiklik gösterir. Bu yönüyle yapılandırmacılıkta gerçeklik öznel felsefî bir yaklaşımdan ziyade gerçekliğin bireyler tarafından yorumlanma sürecine atıfta bulunur. Dolayısıyla eğitimsel yönü ile öne çıkan yapılandırmacılığın gerçekliğin bireylerin bilişsel yapıları aracılığıyla yorumlandığı ve onları kendi öznel tecrüberiyle oluşturduğu anlayışının temel alınması onun din öğretiminde kullanımında bir sorun oluşturmaz.³⁵⁴

Yapılandırmacılığı öğrenme kuramı olarak bireysel dini tasavvurlar ve tecrübeler açısından ele alan Okumuşlar, ülkemizde yapılandırmacı din öğretiminin yapılabilmesine, dini öğretiler açısından Hristiyanlığa kıyasla İslam dininin özellikle de Kur'an ayetlerinin uygun materyal sağlayacağını savunmaktadır. Ona göre İslam'da Allah'ın varlığı, birliği ve sıfatlarına dair anlatımlarda Kur'an genellikle insanların algı biçimlerine uygun bir dil kullanarak, içsel tecrübe ve çevresel şartları göz önünde bulunduran bir yaklaşımla onların bireysel ve sosyal tecrübelerine atıfta bulunur. Bu şekilde insanların dini kendi bireysel tecrübeleri ve çevresel özelliklerine göre oluşturmaları hedeflenmiştir. İşte Kur'an'ın bu yaklaşımı din öğretiminde yapılandırmacılığın uygulanabilirliği için uygun bir bakış açısı oluşturabilir.³⁵⁵

Okumuşlar'la birlikte benzer görüşleri paylaşan Ev'e göre de İslam dininin gerek Kur'an'ın vahyi esnasında toplumsal yapıyı dikkate alması, gerekse de Hz. İbrahim kıssası örneğinde olduğu gibi içinde yaşanılan toplumdan edinilen bilgi ve tecrübeleri kullanması din öğretiminde yapılandırmacılığın kullanılması için temel oluşturabilir. Ona göre, İslâm dini geldiği ilk yıllarda toplumun çok kültürlü yapısını dikkate alarak ve bu bağlamda insanların tecrübelerini hareket noktası yaparak yeni inancı yapılandırmaya çalışmıştır.³⁵⁶

Yapılandırmacılığın sosyal yaklaşımları dikkate alındığında dinî gerçekliklerin insanî ve sosyo-kültürel çerçevede şekillendiğini söylemek mümkündür. Çünkü din sosyal ve kültürel koşullarda varlığını devam ettiren ve birey tarafından benimsenen bir fenomendir. Teolojik açıdan ve dinin müntesipleri

³⁵⁴ Okumuşlar, Yapılandırmacı Yaklaşım, ss. 69-72.

³⁵⁵ Okumuşlar, Yapılandırmacı Yaklaşım, ss. 72,79, 82.

³⁵⁶ Ev, Probleme Dayalı Öğrenme, s.129.

açısından mutlak ve nesnel kabul edilen dinî hakikatler insani ve kültürel şartlar içerisinde öznel ve değişken bir yapıya sahip olurlar. Her insan kendi zihinsel seviyesi, kültürel ve toplumsal konumuyla, bilgi birikimi ve varoluş düzeyine göre yapılandığı için her birinin hakikati sınırlıdır ve kesin değildir.³⁵⁷ Ayrıca bireyler kendi bireysel dinî tasavvur, düşünce ve bilgi gibi öznel tecrübelerine dayalı bir anlayışla gerçekliği yorumlarlar ve kendi gerçekliklerini yapılandırırlar.

Zaten yapılandırmacı yaklaşımların genelinin gerçeklik anlayışı değerlendirildiğinde gerçeklik kadar onun algılanışı, bireysel ve toplumsal şekilde inşa edilişi üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu açıdan yapılandırmacılığın gerçekliğin doğasından çok, insan olarak gerçeği görme veya kavrama şeklini de değerlendirdiğini söylemek mümkündür. Psikolojik temelde genel olarak yapılandırmacılık mutlak gerçeği reddetmek yerine insan olarak bu gerçeği tam olarak görme ve ölçme olanağından yoksun olduğumuz fikrini savunmaktadır.³⁵⁸

Yapılandırmacılığı din öğretiminde uygularken, felsefî anlamda ılımlı yaklaşımlar ve bilişsel psikoloji temelinde, dinî hakikat ile yorumu, mutlak olanla öznel olan arasında ayırım yaparak bir sonuca ulaşmak da mümkündür. Dinin vahiy boyutu Allah tarafından Hz. Muhammed'e geldiği şekliyle mutlak ve otantik olarak kabul edilmektedir. Ancak vahyin muhatabı olan insanın vahiy yorumu aynı şekilde mutlak kabul edilemez. Çünkü her insan kendi kapasitesine, bilgi ve anlayış seviyesine ve içinde yaşadığı zamana, kültürel ve sosyal şartlara göre vahyi yorumladığı için vahyin yorumları değişkenlik gösterir. İnsanın bu özelliklerinden dolayı vahyin yorumları konusunda mutlak doğrudan ve kesinlikten söz etmek güç olduğu gibi, sınırlı da olsa bir göreceliği benimsemek zorunlu görülmektedir.³⁵⁹

Din öğretiminde ılımlı yapılandırmacılık temelinde vahyin mutlak olmasıyla onun öznel yorumu arasında ayırım yapılabileceğini ve bunun eğitimsel bir ihtiyaçtan kaynaklandığını dile getiren din eğitimcileri de yer almaktadır. Örneğin, Kwoltan ve Shafer'e göre din eğitimcileri de kendi dinlerine inanmanın gereği olarak dinin vahiy boyutunun mutlak olduğuna inanırlar. Ancak onlar aynı zamanda dinin sonlu, sınırlı bir varlık olan ve bilişsel yapıları ile biricik olan bireyler tarafından

³⁵⁷ Wright, Religion, Education and Postmodernity, s. 53-54.

³⁵⁸ Şimşek, s. 121.

³⁵⁹ Hasan Onat, "Küreselleşme ve İslâm'ı Yeniden Düşünmek", **Dinî Araştırmalar**, Cilt.6, Sayı: 17, s. 42.

öğrenildiğini de kabul etmek zorundadırlar. Aynı şekilde bu durum din eğitimcilerinin dinin bireylerin geçmiş tecrübelerine ve bilgi birikimine bağlı bireysel bakış açılarıyla anlamlandırıldığını, yorumlandığını ve öğrenildiğini de kabul etmelerini gerekli kılar. Dolayısıyla din öğretiminde dinin etkili şekilde öğrenilmesi hedefleniyorsa söz konusu ayırımı yapmak kutsala saygısızlık olarak nitelendirilmemeli ve eğitimsel bir ihtiyaçtan doğduğu kabul edilmelidir.³⁶⁰

Din eğitimi ve öğretiminde sözü edilen bir ayırım da eğitimsel açıdan da gerekli görülmektedir. İnsanın bireysel özelliklerini ve toplumsal bağlamını dikkate almadan sadece vahyin mutlaklığını ve değişmez olduğunu kabul etmek uygun bir yaklaşım değildir. Çünkü din eğitiminde sadece dinin bu özelliğinden hareket edilmesi vahiy ile yorumu arasında bir ayırımın yapılmasını engeller. Böyle bir tutum vahiy ile ilgili bütün yorumların kutsallık ve değişmezlik statüsü kazanmasının önünü açacağı gibi sorgulanmaya ve eleştiriye de mani olur.

Din öğretiminde öğrenenlerde sağlıklı bir din anlayışı geliştirebilmeleri için din ile onun yorumu arasındaki farkı kavramaları hedeflenmektedir. Şayet bu ayırım kabul edilmezse öğrenenlerin farklı din anlayışlarını değerlendirmeleri ve onlara eleştirel bakabilmeleri engellenmiş olur. Ayrıca din gibi kutsal ile kutsal olmayan arasındaki ayırımın önemli olduğu ve bu ayırımın anlatılmamasının çocuklarda kafa karışıklığına neden olacağı dikkate alınmalıdır.

Sonuç olarak yapılandırmacılığın gerçeklik anlayışını değerlendirdiğimizde radikal yapılandırmacıların öznellik iddialarını din eğitiminin felsefi ve teolojik zemini açısından temellendirmek, bu nedenle radikal yapılandırmacılığa dayalı bir din eğitimi modelinin geliştirilmesi ve din öğretiminde uygulanabilirliği mümkün görünmemektedir. Ancak yapılandırmacılığın öznelci paradigmadan ve bilişselci gelenekten beslenen yaklaşımlarının din öğretiminde teorik arkaplan olarak kullanılması öyle görünüyor ki ciddi sorunlara yol açmayacaktır. Bu nedenle her iki gelenekten beslenen yapılandırmacı yaklaşımlara dayalı gerek çok kültürlü gerekse tek dinli; hem eğitimsel yönü baskın hem de anlam geliştirme yönü baskın din eğitimi modellerinin geliştirilmesi mümkündür.

Ülkemizde ılımlı yapılandırmacılığı esas alan, öznelci bir gerçeklik anlayışına dayalı, sosyal bilimler temelli ve eğitimsel yönü baskın bir din eğitimi modelinin

³⁶⁰ Kwoolton ve Shafer, p.120.

geliştirilebileceğini söylemek mümkündür. Amacının daha çok anlama ve bireysel din görüşü geliştirme olduğu, aynı zamanda sosyo-kültürel süreçlerin de dikkate alındığı bir din öğretimi modelinin uygulanmaya konmasında her hangi bir sorun olmadığı gibi öğrencilerin toplumsal ve kültürel arka planını da dikkate aldığı için eğitimsel açıdan etkili olacağını söylenebilir.³⁶¹

Yapılandırımcılığı din öğretiminde öznelcilik temelinden kopuk sadece bir yöntem olarak önermek uygun bir yaklaşım olmayacaktır. Çünkü yapılandırımcılık yalnız yöntem olarak kabul edildiğinde ve kullanıldığında nesnelci bir paradigma çerçevesinde ve davranışçı bir öğrenme-öğretme sürecinde daha çok belirli bir dînî görüşü benimsetmeyi esas alan geleneksel din öğretiminin aracı haline gelecektir. Halbuki böyle bir anlayışta din öğretiminde yapılandırımcılıktan beklenen günümüz ihtiyaçlarına göre din öğretiminin teorisi ve uygulamasına gelişme sağlamak mümkün olmayacak, sadece nesnelci paradigma çerçevesinde işleyen yöntem olarak, geleneksel anlayış bilinen sakıncalarıyla uygulanmak üzere kendine araçsal bir destek bulmuş olacaktır.

2.2. DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRMACILIĞIN BİLGİ ANLAYIŞI AÇISINDAN İMKÂNI

Eğitim anlayışı ile gerçeklik, bilgi ve öğrenme anlayışları arasında çok yönlü bir ilişki olmakla birlikte bilgi anlayışı, eğitim anlayışımızın belirlenmesi ve eğitim durumlarının düzenlenmesi konusunda merkezi bir konumdadır. Bilginin doğasının ne olduğu, dolayısıyla bilmenin nasıl gerçekleştiği, bilme sürecinde bireyin aktif mi yoksa pasif mi bir rol aldığı gibi hususlar bilgi anlayışımızı şekillendirdiği gibi öğretmen ve öğrenenlerin rolleri dâhil, eğitim ve öğretimle ilgili bütün önceliklerimizi belirleyen bir etkiye sahiptir. Örneğin, bilginin edinilmesinde bilgi dış kaynaklı kabul edilerek pasif bir bilme süreci benimsenirse öğretimde öncelik bilgi aktarımına verilir. Aktif bir bilme süreci kabul edildiğinde ise öğretimde anlama ve anlam geliştirmeye önem ve öncelik atfedilir.³⁶²

³⁶¹ Bu görüşlerle benzerlik arz eden, din eğitiminin eğitimsel kazanımlarını öncelikli hedef olarak belirlemesi gerektiğini savunan sosyal bilimler temelli ve bireysel din anlayışı oluşturmaya amaçlayan bir din eğitimi yaklaşımı hakkında geniş bilgi için bakınız: Selçuk, Yeni Açılımlar, ss. 168 vd.

³⁶² Murphy, p. 3; Özden, s. 56.

Din eğitim ve öğretiminde de bilgi anlayışı bakımından benzer bir durum söz konusudur. Bilgi anlayışı bütün bir eğitim sürecinde belirleyici olmakla birlikte din dersi programı geliştirme sürecinde; din dersinin hedeflerinin, içeriğin ve eğitim durumlarının belirlenmesinde bilgi anlayışı etkisi en fazla olan unsurdur.³⁶³ Dolayısıyla nasıl bir din öğretimi anlayışının benimseneceği, din öğretiminde öğretmen ve öğrenci rollerinin ne olacağı ve öğrenme ortamının nasıl düzenleneceği gibi hususlar bilgi anlayışımızla doğrudan ilişkilidir.

Genelde eğitimin, özelde din öğretiminin temel alacağı bilgi anlayışının ne olacağına karar verme ya da benimsediğimiz bir kuramın bilgi ile ilgili varsayımlarını değerlendirme, bir bakıma kuramın epistemolojik temelde bir analizini zorunlu kılar. Bu zorunluluk bilgi anlayışları ile dayandıkları epistemoloji arasındaki yakın bağdan ve bilgi konusunda bağlı bulunulan paradigmadan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle daha önce de ifade ettiğimiz gibi, yapılandırmacılığın bilgi anlayışındaki radikal ve ılımlı bakış açılarını ve temel varsayımlarını ele almadan önce din eğitim ve öğretiminde bilginin doğasının, yapılandırmacılığın içinde geliştiği öznelci paradigmanın ve onun karşısında yer alan pozitivist paradigmanın dayandığı epistemolojinin ele alınması gerektiğini düşünüyoruz. Dolayısıyla bilgi ile varsayımlarıyla ilgili değerlendirmelere geçmeden önce yapılandırmacılığın din öğretiminde imkânı konusunda yeterince göz önüne alınmadığını düşündüğümüz, öznelci paradigmanın karşısında duran nesnelci paradigmanın epistemolojik arka planındaki pozitivist din öğretimi açısından sonuçlarını ele almayı uygun buluyoruz. Çünkü din eğitim ve öğretiminde yapılandırmacılığın ve onun arkasındaki paradigmanın reddedilmesi, bir bakıma din öğretimi anlayışımızı, onun karşısında yer alan pozitivist paradigmanın varsayımlarına göre belirlenmesi anlamına geleceğini ifade edebiliriz.

Yapılandırmacılık, fikrî kökenleri ve gelişimi itibarıyla göz önüne alındığında öznelci paradigma içerisinde yer almakta; nesnelci paradigmanın ve dolayısıyla da pozitivist din öğretiminin karşısında konumlanmaktadır.³⁶⁴ Bu açıdan din öğretiminde yapılandırmacılığa ve onun varsayımlarına karşı çıkmak bir bakıma nesnelciliği benimsemek anlamına gelmektedir. O halde ister bilgi anlayışı açısından

³⁶³ Recai Doğan ve Cemal Tosun, **İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar için Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretimi**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2003, s. 43.

³⁶⁴ Jonassen, s. 9; Murphy, s. 5 ; Yurdakul, s. 39-40.

isterse gerçeklik anlayışı açısından felsefî anlamda yapılandırmacılığı reddettiğimiz zaman, nesnelciliği ve onun arkasındaki pozitivist epistemolojinin din öğretimine yansımalarını göz önünde bulundurduğumuz hatırdan çıkarılmamalıdır.

Batı’da din eğitimi ve öğretiminde nesnelci paradigmanın ve onun arkasında yer alan pozitivist epistemolojinin son yıllarda tartışıldığını görmekteyiz. Bu tartışmalar, pozitivist dinî bilgi hakkındaki açıklamalarına ve bununla ilişkili olarak din derslerinin programda meşru bir bilgi alanı olarak yer alıp alamayacağına dair görüşlere dayanmaktadır. Pozitivist paradigmaya göre dinî inanç ve buna dayalı dinî bilgi, anlamlılık ve doğruluk konusundaki ölçütleri karşılayamadığı için anlamsız ve doğrulanamaz bir bilgi türüdür.³⁶⁵ Çünkü empirik ya da mantıksal olarak test edilmesi mümkün olmayan ve bilimsellik kriteri taşımayan bu tür bilgilerin, bilimsel bir öğretimin yapılması gereken okullarda yeri yoktur. Bu bakış açısına sahip olanlara göre dinî bilginin öğretim konusu yapıldığı Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin de programda yer almaması gerekir.³⁶⁶

Dayandığı paradigma görmezden gelinerek yapılandırmacılığın din öğretiminde kullanılamayacağını söylemek bir başka açıdan, pozitivist dinî bilgi konusundaki görüşlerini ve temelde din öğretimi açısından ortaya çıkaracağı sonuçlarını kabul etmekle aynı olduğu anlamına gelebilir. Aynı zamanda böyle bir kabulün, gerek Batı’da gerekse ülkemizde büyük oranda geride bıraktığımız din öğretiminin meşruiyeti probleminin yeniden gündeme taşınmasına ve okul programında din öğretiminin yerinin tekrar sorgulanmasına yol açacağı da ihtimal dâhilindedir. Dolayısıyla öznelci paradigmayı esas alan ve gerçeklik, bilgi konusundaki varsayımlarını buna göre oluşturan yapılandırmacılığın, temel kabulleri değerlendirilmeden daha önce, din öğretiminde dini bilginin mahiyeti ile ilgili tartışmalardan ve din öğretiminin meşruiyetinin sorgulanmasından kurtulmayı sağlayacak bir fırsat olarak görülmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Aynı şekilde bu durum görmezden gelinerek yapılandırmacılığın reddedilmesi pozitivist

³⁶⁵ Ülkemizde pozitivist dinî bilgi konusundaki ileri sürdüğü görüşler daha çok kelimî olarak tartışma konusu yapılmıştır. Bu konu hakkında geniş bilgi için bkz. Temel Yeşilyurt, **Dini Bilginin İmkânı**, İnsan Yayınları, İstanbul, 2003.

³⁶⁶ Peter R. Hobson and John S. Edwards, *Religious Education in a Pluralist Society*, s. 26. Ayrıca pozitivistme bağlı din öğretiminin okul programında yer alıp alması konusunda yapılan tartışmalar hakkında geniş bilgi için bakınız: Michael Hand, **Is Religious Education Possible: A Philosophical Investigation**, Continuum International Publishing Group, London, 2006.

temelli davranışçılığa göre din öğretiminin düzenlemesini ve geleneksel bir din öğretimine devam etmeyi onaylamak anlamına da gelir.³⁶⁷

Geçmişte din eğitimcileri, pozitivistin dinî bilgi ve din öğretimi ile ilgili iddialarını çürütmeye yönelik epeyce çaba harcamışlar; din derslerinin okul programlarında yer almasının meşruiyetini sağlamak amacıyla dini bilginin rasyonel boyutuna vurgu yapmışlar ve din öğretiminin daha çok bilişsel yetenekleri geliştirdiği yönünde argümanlar geliştirmişlerdir.³⁶⁸ Pozitivist yaklaşımın ortaya çıkardığı problemler, din öğretiminin, uygulama süreçlerinde karşılaşılan eğitimsel sorunların çözümüne ve eğitim kalitesini geliştirme çalışmalarına engel olmuştur. Yapılandırmacılığı ve onun arkasındaki paradigmayı din öğretiminde temellendirmek pozitivist paradigmanın bilginin rasyonel, bireysel doğasını vurgulayan ve onu parçacı bir yaklaşımla ele alan; bununla birlikte öznelliği, bilginin bütünselliğini ve bağlamını reddeden bir anlayışla geliştirilen din eğitimi anlayışının olumsuz etkilerinden kurtulmak olarak da değerlendirilebilir.

Yapılandırmacılığın karşısında yer aldığı nesnelciliğin pozitivist temelini dini bilgi ve din eğitimi açısından ele aldıktan sonra radikal ve ılımlı yapılandırmacı yaklaşımların bilgi konusundaki temel varsayımlarının değerlendirmesine geçilebiliriz. Radikal görüşlere sahip yapılandırmacılar bilgiyi tamamen öznel ve içsel süreçlere indirgeyerek bilginin imkânını reddetmektedirler. Böyle bir bilgi anlayışında bilgide bireyin öznel tecrübesinin dışında bilginin nesnelliğini ve doğruluğunu denetleyecek hiçbir nesnellik görüşü benimsenmez. Yapılandırmacılık içerisindeki radikal kanat, nesnel bir bilgiye ulaşamayacağını ve hatta böyle bir bilginin doğrulanamayacağını kabul eden şüpheli bir yaklaşım benimsemektir.³⁶⁹

Bilginin imkânını reddeden radikal yapılandırmacılar, görüşlerini temellendirirken felsefe tarihinde şüpheli bir bakış açısını temsil eden septik filozoflara başvururlar. Örneğin Glasersfeld, yapılandırmacılığın bilgiyle ilgili bu

³⁶⁷ Öznelcilik nesnelcilik ayırımı teorik açıdan olduğu kadar pratik açıdan da problem ortaya çıkarır. Yapılandırmacı yaklaşımların öznelciliğe dayalı olmasından dolayı reddedilmesi öğretim süreçlerinde nesnelciliğin yansıması kabul edilen davranışçı kuramın din öğretiminde kullanılmasına devam etmenin uygun olacağını ima eder. Aynı zamanda böyle yaklaşım davranışçılığı esas alan geleneksel din öğretimi uygulamalarının eğitimsel açıdan kabul edilebilir olduğunu söylemeye yol açar.

³⁶⁸ Clive Erricker and Jane Erricker, **Reconstructing Religious, Spiritual and Moral Education**, ss.1-2;

³⁶⁹ Glasersfeld, A Constructivist Approach To Teaching, p. 7, H. Aydın, s. 26 vd.

yaklaşımını şüpheci felsefecilerin görüşleriyle desteklemekte ve kendisinin de şüpheci bir bakış açısını benimsediğini açıkça ifade etmektedir.³⁷⁰

Bilginin imkanını ortadan kaldıran böylesine şüpheci bir yaklaşım, bilgiyi bireysel tecrübeye indirgemek sûretiyle rasyonel ve nesnel boyutu bütünüyle görmezden gelmektedir. Bu anlayışla dinî bilgi de nesnelleşmeyen her tecrübeye olduğu gibi, sadece bireysel bir tecrübe haline gelecek ve onun da nesnel ya da dışsal bir yönünden bahsetmek zorlaşacaktır. Bu durumda dini bilgi, bilimsellik kriterinin dışında kalarak geçerli bilgi olma özelliğini kaybedecektir.³⁷¹ Yapılandırmacılığın epistemolojik arka planı ile dinî bilgi açısından yeni bir seçenek olma potansiyeli, radikal yapılandırmacıların bahsedilen görüşlerinin benimsenmesi halinde ortadan kalkacaktır.

Böylesi radikal bir bilgi anlayışı, her şeyden önce dinî alanda problemler yaşanmasına neden olur. Nesnel bilginin imkânını reddeden bir yaklaşım, aynı zamanda dinin kognitif unsurlarının dışarıda bırakılması anlamına da gelebilir. Bu durumda dinin ya da dini tecrübenin bireysel tecrübelerin dışında bir anlamı kalmayacak ve din hakkındaki bilginin tamamen öznel tecrübe ve tasarımlara indirgenmesi veya bireysel ilgi ve amaçlara dayandırılması dini, bilgi konusu olmaktan çıkaracaktır.³⁷² Din bilgi konusu olmaktan çıktığında dinde ve dolayısıyla inanmada rasyoneliteye yer bulmak güçleşecek, pozitivizmde olduğu gibi din alanının ve din öğretiminin rasyonelliğinde belirsizlik gibi sorunlar ortaya çıkabilecektir.

Radikal yapılandırmacılığa dayalı bilgi anlayışı, bilginin nesnelliği konusunda olduğu gibi, doğruluğuna ve yanlışlığına dair de hiçbir kriter kabul etmediği için, din alanında üretilen bilginin bilimselliği de tartışma konusu olur. Zira bilimsel olarak üretilmeyen bir bilginin mahiyetini sorgulamak anlamsız bir uğraş olacaktır. Şüpheci bir tutum ve buna bağlı değerlendirme kriterinden yoksunluk hem doğru bilgiye ulaşmanın hem de yanlışların tespitinin önünde en büyük engeldir.³⁷³

Nesnel ve rasyonel boyutu olmayan bir bilgi anlayışında, bilimsel anlamda bilginin üretilmesi, aktarılması ve değerlendirilmesi imkânsızdır.

³⁷⁰ Glasersfeld, A Constructivist Approach To Teaching, p. 7.

³⁷¹ H. Aydın, s. 27.

³⁷² Macit, s.187.

³⁷³ Peter R. Hobson and John S. Edwards, **Religious Education in a Pluralist Society: The Key Philosophical Issues**, Woburn Press, 1999, pp. 26-27.

Yapılandırmacılığın içerisindeki bazı yaklaşımlar, bu bilgi anlayışı sebebiyle eğitim ve öğretimi gereksiz hale getirmekle itham edilmektedir. Gerçekten de doğru bilgi yoksa, bu bilgiye ulaşma gayreti ya da böyle bir bilgiyi öğrenenlerin kazanma hedefine yönelik öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi anlamsızlaşır. Ayrıca radikal yapılandırmacıların savundukları bilgi anlayışıyla bilginin aktarılması, genelleştirilmesi gerçekleşmediği gibi bu yüzden iletişim de mümkün olmaz. İletişimin tamamen ortadan kalkması öğrenmenin gerçekleştirilememesi ve eğitimin yapılamamasıyla sonuçlanır. Bu bağlamda dinî bilginin aktarılması ve genelleştirilmesi ve değerlendirilmesi mümkün görünmemekte ve böyle bir anlayışta diğer alanlarda olduğu gibi dinî bilginin de öğretiminin yapılmasını düşünmek imkânsızlaşmaktadır. Çünkü iletişim imkânının ortadan kalktığı böyle bir bilgi anlayışında din eğitim ve öğretiminden bahsetmek mümkün görünmemektedir.³⁷⁴ Zaten radikal yapılandırmacılar bu görüşlerden hareket ederek anlamın ve bilginin hiçbir şekilde bir bireyden diğerine aktarılmayacağını ifade etmektedirler.³⁷⁵

Radikal öznelci bir bilgi anlayışı temelinde din alanında bilimsel olarak üretilen dinî bilginin geçerliliği ve doğruluğu hakkında herhangi bir şey söylenemez. Bu anlamda bilimsel yöntem ve kriterlerle üretilmiş dinî bilgi ile hiçbir bilgi ve doğruluk değeri taşınamayan dini bilgi arasındaki ayırım da ortadan kalkacaktır.³⁷⁶ Bu belirsizleşmenin din sahasında üretilen bilgi ve din eğitimi açısından bazı problemlere yol açması kaçınılmazdır. Oysa din alanında diğer alanlara nispetle belirli bilimsel kriterler içinde üretilmiş, doğruluğu ve yanlışlığı konusunda bazı ilkelere başvurulabilen bir bilgi anlayışının hâkim olması daha çok önem arz eder. Çünkü din alanı, zaman zaman sübjektif değerlendirmelerin, bireysel görüşlerin belirli bilimsel niteliklere sahip geçerli bir bilgiymişçesine sunulduğu alanlardan biridir.³⁷⁷ Değerlendirme kriterinden yoksunluğun, bireysel görüşler ve sübjektif değerlendirmelerin ayıklanmasını güçleştireceği gibi, dinî bilgilerin geçerliliği konusunda eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerisini geliştirme hedefi olan din öğretimini de bazı açmazlarla karşı karşıya bırakacağını söylemek mümkündür.

³⁷⁴ Ari Sutinen, "Constructivism and Education: Education As An Interpretive Transformational Process", **Studies in Philosophy and Education**, Vol. 27, No. 1, 2008, s.1; Şimşek,

³⁷⁵ Glasersfeld, A Constructivist Approach To Teaching, p. 7.

³⁷⁶ H. Aydın, s. 27.

³⁷⁷ Hasan Onat, "Küreselleşme ve İslam'ı Yeniden Düşünmek", **Dinî Araştırmalar**, Cilt: 6, Sayı: 17, s. 41.

Bireylerin dinî anlayışlarının sağlıklı şekilde gelişmesinde din eğitimi ve öğretiminde kazanılan dinî bilgi önemli rol oynar. Çünkü din anlayışının gelişimi din öğretiminde benimsenen bilgi anlayışına bağlıdır. Bireylerin ve toplumun din anlayışı büyük ölçüde örgün ve yaygın din eğitimi yoluyla edindikleri dinî bilgiler çerçevesinde oluşur. Bu nedenle, bireylerin din öğretiminde alacağı dinî bilgiler vahye uygun olduğu kadar bilimsel bağlamda rasyonel ve nesnel karakteri ile akla da uygun olmak durumundadır.³⁷⁸ Dini bilgilerin akla uygun olması, bu bilgilerin rasyonel zemininin ve nesnel boyutunun dışarıda bırakılmaması demektir. Şayet dinî bilgi konusunda hiçbir nesnellik ölçütü ve makullük prensibi aranmazsa bireyin sağlıklı bir din anlayışı geliştirmesi güçleşir. Dile getirilen bu çekinceler geçerli dinî bilgilerle öğretim yapması beklenen öğretiminin radikal yapılandırmacı yaklaşımların benimsediği görüşleri kabul etmesinin ne kadar zor olduğunu göstermektedir.

Radikal öznelci yaklaşımlara dayanan bilgi anlayışının dinî bilgi konusunda ortaya çıkardığı problemlerin din öğretiminin uygulama süreçlerine de yansımalarının olması kaçınılmazdır. Örneğin rasyonel temeli olmayan bir bilgi anlayışı ile program geliştirmek ve öğretim sürecini tasarlamak bir hayli zordur ve belirli sorunları içinde barındırır. Her şeyden önce programın içeriği belirlenirken hangi bilgilerin seçileceği ve bunların nasıl değerlendirileceği sorun teşkil eder. Din eğitimi din hakkında bilimsel olarak üretilen bilgileri öğrenme içeriği olarak belirlemek zorundadır. Ayrıca öğretim sürecinde öğrenenlerin din alanındaki bilgilerinin hangisinin doğru olup olmadığı konusunda nasıl bir değerlendirme tarzı belirlenecektir.³⁷⁹

Radikal yapılandırmacıların bilgi anlayışının din öğretiminin değerlendirme sürecinde de sorun oluşturmaları diğer bir çekince olarak karşımıza çıkmaktadır. Şayet hiçbir doğruluk kriteri yoksa öğrenenlerin öğrendikleri nasıl değerlendirilecektir. Diğer taraftan bu durum öğrenilen ya da öğrenenlerin sınıf ortamına getirdikleri dinî bilgilerinin tamamının eşit derecede doğru veya iyi kabul edilmesiyle sonuçlanacaktır. Bazı eğitimciler böyle bir kabulün öğrencilerin neye inanıyorlar, neyi biliyorlar ve nasıl davranıyorlarsa onun onaylanması ve dolayısıyla bilgilerini düzenlemeye ve davranışlarını değiştirmeye yönelik eğitimsel bir etkinliğin ya da

³⁷⁸ Onat, s. 41.

³⁷⁹ H. Aydın, s. 32.

çabanın gereksiz olduğu anlamına geleceğini ifade ederler.³⁸⁰ Bu yönüyle din öğretimi eğitimsel anlamda işlevini yitirmekle karşı karşıya kalacak, dinî bilgi konusunda yönlendirme gücü kalmayacağı için dini tutum ve davranışlar üzerinde etkisi sınırlı olacaktır.

Yapılandırmacılığın içerisinde bilginin imkanını reddeden radikal görüşlerin karşısında bilgiyi tamamen sübjektif bir tecrübe olarak görmeyen ılımlı yapılandırmacılar yer alır. Onlara göre bilginin nesnel ve rasyonel boyutu olduğu gibi aktarılması da, doğru ve yanlış olarak değerlendirilmesi de mümkündür. Yapılandırmacı yaklaşımların büyük çoğunluğunun da bilginin imkânını reddeden şüphecî bir yaklaşımı benimsemedikleri söylenebilir.³⁸¹

Gerçeklik konusunda da görüşlerine müracaat ettiğimiz Hermans, ontolojik öznellik ile sübjektif nesnellik ayırımı çerçevesinde din alanında nesnel bilgiye ulaşabileceğini ifade etmektedir.³⁸² Öncelikle ifade etmek gerekirse yapılandırmacılığın bilgi konusundaki ılımlı görüşleri, dinî bilginin üretilmesinde nesnel ve rasyonel boyutu dışlamadığı gibi, din öğretimi açısından radikallerin çıkardığı problemleri de çıkarmaz ve böylece din öğretimini de mümkün kılar.

Din eğitim ve öğretiminde nesnel ve rasyonel boyutuyla bilgiye ulaşmayı imkân dâhilinde gören yaklaşımın benimsenmesi iki açıdan gereklidir. Birincisi din eğitimi bir bilgi alanı olarak araştırmalarını bilimsel yöntemlerle yapmak zorundadır ve bu ancak bilgiyi mümkün gören bir yaklaşımın kabul edilmesiyle gerçekleşir. Diğer bir ifadeyle din eğitimi bilimi din alanında bilgi üretme yol ve yöntemlerini ancak ılımlı yapılandırmacılık içerisinde gördüğümüz, bilginin imkânını reddetmeyen bir bilgi anlayışı ile gerçekleştirebilir. İkinci olarak din eğitimi, öğretim konusu yapılacak dini bilginin de aynı kriterlere göre üretilmiş olmasını göz önünde bulundurmalı, yani öğrenme içeriğini bu anlayışa göre belirlemelidir. Çünkü bilimsel süreç ve yöntemlerden uzak bir yaklaşımla üretilen dinî bilgi ve buna dayalı yapılan bir öğretim bireylerin din hakkında doğru bilgiler edinmelerini sağlama hedefiyle örtüşmez.³⁸³ Eğer böyle bir yaklaşım benimsenmez ise din öğretiminin dini hayatın sağlıklı şekilde yaşanmasına katkı yapma kabiliyeti de ortadan kalkar.

³⁸⁰ Eggen ve Kauchak, p. 281; H. Aydın, s. 32.

³⁸¹ Murphy, s. 5; Şimşek, s. 117; Kamile Ün, s. 61; Gürcü Koç ve Melek Demirel, s. 175.

³⁸² Hermans, p. 211.

³⁸³ Selçuk, Kuramsal Temeller, s. 13.

Yapılandırmacılık içerisinde bilginin imkânı konusunda radikal ve ılımlı görüşleri değerlendikten sonra bilgi konusundaki temel varsayımlara geçebiliriz.

2.2.1. Birinci Varsayım: Bütün Bilgiler İnşa Edilir

Yapılandırmacılığın bilgi anlayışını şekillendiren ilk ve en önemli varsayımı bütün bilgilerin inşâ edildiği şeklindedir.³⁸⁴ Kuramın içerisindeki bütün yaklaşımlar, bu varsayım üzerinde uzlaşır sergilerken, bilginin inşâ ediliş süreciyle ilgili görüşleri itibariyle birbirlerinden ayrılırlar. Bununla birlikte bilginin temelde inşâi bir karakter arz ettiğini vurgulayan ve yapılandırmacılığın öğrenme-öğretme süreciyle ilgili ilkelerinin neredeyse her yönüne sirayet eden bu varsayımın psikolojik mi yoksa felsefi bir varsayım mı olduğu konusunda da görüş birliği bulunmamaktadır. Çünkü bu durum “*bütün bilgilerin inşâ edildiği*” şeklindeki varsayımın iki boyutunu öne çıkarmaktadır. Bu varsayım, felsefî kabul edilerek tahlil edildiğinde kuramın bilgi açısından ortaya çıkardığı sorunlar kendini göstermektedir. Psikolojik bir yaklaşımla ele alınıp değerlendirildiğinde ise özellikle de yapılandırmacılığın gelişiminde etkisi en fazla olan bilişselciliğin katkısı göz önünde bulundurularak diğer öğrenme kuramlarından üstün olan yönü olarak kabul edilmektedir. Ancak her iki bakış açısının da değerlendirmelerini bilişsel yapı ve süreçlere dayanarak yaptıklarını hatırlatmak gerekir.

Yapılandırmacılığın bilgi konusundaki bu temel varsayımı analiz edildiğinde, bilişselcilik bağlamında bütün bilgilerin inşâ sürecinin temelinde bilişsel yapıların yer aldığı veya öğrenmenin bilişsel yapılar vasıtasıyla gerçekleştiği sonucuna ulaşılır. Yapılandırmacılığın bu varsayımını bilişsel yapılar çerçevesinde, bilginin felsefi statüsü açısından değerlendiren Noddings’in görüşleri dikkat çekicidir.

Noddings bütün bilgilerin inşâ edildiği varsayımını mantıksal açıdan iki aşamada incelemektedir. Bunlardan birincisi genel bilgi iddialarının statüsünü değerlendirmeye ilgilidir. Bu safhada, bir ifadeye bilgi statüsü atfedildiği zaman, bu bilginin gerçekten bir bilgi değerine sahip olup olmadığına karar vermek için yapılandırma sürecinin bize nasıl yardım edeceği sorusuna cevap aranmaktadır. Bilen veya özne üzerine odaklanılan ikinci aşamada ise, bilen bilip bilmediğini nasıl

³⁸⁴ Arisan ve Walsh, p. 445; Noddings, Mathematics Education, p. 7.

değerlendireceğimizin cevabı bulunmaya çalışılmaktadır. Ona göre, bu iki soru epistemolojinin temel sorulardır ve cevaplarının bulunması yapılandırmacılığın bu varsayımının bilgi açısından ne söylediğinin açık şekilde değerlendirmesine fırsat verecektir.³⁸⁵

Noddings'e göre bilgilerin bilişsel yapılar aracılığıyla inşâ edildiği varsayımının bilgi açısından geçerliliğini anlamak için yapıların doğruluğuna baktığımızda her yapı bir önceki yapıya bağlı olduğundan geriye dönük fasit bir dairenin içine girilir ki, bu da bilgi hakkında hüküm vermemizi engeller. Aynı zamanda bilişsel yapılara göre bilinip bilinemeyeceğini ya da biliş sürecini değerlendireceğimiz her hangi bir kriter de sunmaz. Dolayısıyla yapılandırmacılığın bu varsayımı epistemolojik temelden yoksundur. Noddings, kuramın bu varsayımından hareketle yapılandırmacılığın bilişsel yönünü analiz etmeye çalışmaktadır. Ona göre bu varsayım, bir ölçüde psikologların zihinsel etkinliklerin yapılandırmacı olduğu yönündeki görüşlerinin yapılandırmacılığa yansımasıdır. Bu açıdan yapılandırmacılık epistemoloji sonrası bir kuram olma özelliği taşır.³⁸⁶

Noddings'e benzer şekilde yapılandırmacılığın bu varsayımının epistemolojik değil de psikolojik bir varsayım olduğunu savunan diğer bir bilim insanı Matthews'dir. Ona göre, yapılandırmacılığın bu kabulü kuramın gelişiminde etkili olan diğer geleneklerden ziyade bilişselciliğin tesiriyle oluşmuştur. Dolayısıyla bunu bütünüyle felsefi açıdan ele alıp değerlendirmek uygun bir yaklaşım değildir. Bütün bilgilerin inşâ edildiği varsayımı, psikolojik bir görüş olarak kabul edilmeli ve bilginin statüsünden ziyade bilişsel süreçler açısından tartışma konusu yapılmalıdır.³⁸⁷

Gerek Noddings'in gerekse Matthews'in görüşlerinden de anlaşılacağı üzere yapılandırmacılığın psikolojik yönü ağır basan bir varsayımının dinî bilgiye bilgi değeri atfetmediği ya da sadece öznel yapı ve süreçlere yer verdiği gerekçesiyle din öğretiminde kullanılamayacağının savunulması pek uygun görünmemektedir. Kısacası, kuramın bu varsayımının, din öğretiminde yapılandırmacılığın imkânı açısından bilişsel bir yaklaşımla değerlendirilmelidir.

³⁸⁵ Noddings, *Mathematics Education*, p. 11.

³⁸⁶ Noddings, *Philosophy of Education*, p. 127; Noddings, *Mathematics Education*, p. 18.

³⁸⁷ Matthews, *Some Epistemological Problems*, p. 363.

Bütün bilgilerin inşâ edildiği varsayımı psikolojik bir varsayım olarak ele alındığında, doğrudan bilginin doğası ile ilgili olan tartışmalar artık yerini bilginin inşâsını etkileyen faktörlere bırakmaktadır. Diğer bir deyişle bu kuram artık bilginin doğruluğunun ve geçerliliğinin şartları yerine zihnimize inşâ edilmiş biçimiyle yahut zihnin bilgiyi nasıl yapılandığıyla ilgilenmektedir. Bilginin türü ve epistemolojik konumu ne olursa olsun her bilgide zihnin yapılandırmacı süreçleri devreye girer ve geçici zihinsel yapılar oluşur ve bu yolla bilgi anlamlandırılarak inşâ edilmiş olur.³⁸⁸ Zaten yapılandırmacılığın gelişiminde ismi geçen psikologların çoğu da bilgi konusunda zihnin ne tür işlemler yaptığına odaklanarak zihnin ürünlerinin epistemolojik statüsü üzerinde herhangi bir felsefî sorgulama yapmamışlardır.³⁸⁹

Yapılandırmacılığın söz konusu varsayımı, bilişsel süreçler açısından değerlendirildiği takdirde dinî bilgi açısından her hangi bir problem oluşması veya bu varsayımın din öğretiminde sorun çıkarması düşünülemez. Çünkü bu durumda söz konusu varsayım, bireylerin bilişsel yapılarında bilgiyi, dolayısıyla da dinî bilgiyi nasıl yapılandıklarıyla odaklanmaktadır. Buna göre yapılandırmacılar her bireyin doğumundan itibaren bilişsel bir yapı geliştirdikleri ve bu yapıyla bilgiyi ve çevrelerini anlamlandırdıklarını kabul etmektedirler. Bilginin anlamlandırılmasında öğrenenlerin aynı bilişsel süreçleri kullandıklarından bilginin türünün ya da dersin içeriğinin değişmesi bu süreci etkilemez.³⁹⁰ Bilgi içeriği ne olursa olsun bilginin inşâsında benzer bilişsel süreçler etkili olduğu için dinî bilginin yapılandırılması da aynı şekilde, yani bireylerin bilişsel yapılarına ve şemalarına göre oluşturulur.

Yapılandırmacılar bireylerin bilişsel yapılarıyla ve mevcut şemalarıyla bilgiyi inşâ ettikleri varsayımından hareketle bilgilerin, geçmiş deneyimler ve ön öğrenmelerle şekillenen bilişsel yapılarca özümseyerek öznel şekilde inşâ edildiğini kabul ederler.³⁹¹ Bu yönüyle dışarıdan alınan her tür bilgide insanların bu bilişsel yapısı aktif hale geçmekte yeni bilginin, içine yerleşeceği ya da anlamlandırılacağı bir bağlam oluşturmaktadır. Dinî bilgilerin algılanması ve anlamlandırılması da bireylerin doğumlarından itibaren geçirmiş olduğu bireysel ve toplumsal yaşantılarının ürünü olan bilişsel yapıları vasıtasıyla gerçekleşir. Buna göre,

³⁸⁸ Soner Durmuş, “Matematik Eğitimine Oluşturmacı Yaklaşımlar”, s. 96.

³⁸⁹ Noddings, Mathematics Education, pp. 9-10.

³⁹⁰ Doğan ve Tosun, s. 20.

³⁹¹ Airasian ve Walsh, p. 445; Şimşek, s. 124.

karşılaştığı yeni dinî bilgileri bilişsel yapıları vasıtasıyla anlamlandırmaya çalışan birey, şayet geçmiş tecrübelerinin ürünü olan bilişsel yapısı ile herhangi bir uyumsuzluk yaşamıyorsa bu bilgileri doğrudan bilişsel yapısının içine yerleştirmekte; aksi takdirde bilişsel yapısını revize etmek suretiyle dini bilgiyi anlamlandırmakta ve inşâ etmektedir.

Yapılandırmacılığın bu varsayımıyla ilişkili konulardan biri de “*bilginin yapılandırma sürecinin aktif olduğu*”na yönelik kabulüdür. Yer yer müstakil olarak kuramın temel varsayımları arasında da sayılan “*bilginin aktif şekilde yapılandırıldığı*” meselesi fazla tartışma konusu yapılmamaktadır. Bilginin birey tarafından aktif şekilde oluşturulmasında da, bilişselciliğin etkisi açıkça gözlenmektedir.³⁹² Ancak daha önce de yapılandırmacılık davranışçılık ilişkisi bağlamında ifade edildiği üzere, kuramın bilginin inşâ sürecinin aktifliğine yönelik vurgusunda da pasif bir bilgi anlayışının hakim olduğu davranışçılık karşıtlığı göze çarpmaktadır.

Bilginin aktif şekilde inşâ edildiği kabulünü değerlendiren Noddings, günümüz bilim insanlarından çok azının buna karşı çıktığını, çoğunluğunun ise bilginin aktif şekilde oluştuğu görüşüne herhangi bir itirazlarının olmadığını dile getirmektedir. Bilginin aktif şekilde oluşturulduğuna yönelik kabul, büyük oranda bireysel bilgi yapılandırma süreciyle ilişkilidir. Noddings bu kabulün, insan türünün bütünü için genelleştirilmediği sürece, bilişsel bir iddia olarak herhangi bir sorun oluşturmayacağını dile getirilmektedir.³⁹³

Sonuç olarak yapılandırmacılığın bütün bilgilerin inşâ edildiği ve bu inşâ sürecinin aktif şekilde gerçekleştiğine dair anlayışı, din öğretiminin psikolojik temeli açısından herhangi bir soruna yol açmaz. Zira dinî bilginin de bireysel olarak ve bilişsel süreçler aracılığıyla ve öznel şekilde inşâ edildiğini söylemekte herhangi bir sakınca yoktur. Ayrıca bilginin inşâî karakterinin vurgulanması eğitimsel açıdan, dinî bilginin sınıfta inşâsında çocukların bilişsel yapılarının, bireysel tecrübelerinin, ilgilerinin, ön bilgilerinin etkin bir şekilde kullanılmasının da önünü açar. Din öğretiminde bu bağlamın gözetilmesinin dinî içeriğin somutlaşmasına, öğrenenlere anlamlı gelmesine, onların ilgisini çekerek motivasyonlarının artmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

³⁹² Noddings, *Philosophy of Education*, p. 127.

³⁹³ Noddings, *Philosophy of Education*, p. 127.

2.2.2. İkinci Varsayım: Bilgi Bireysel Bir İnşadır

Yapılandırmacılığın bu varsayımı, bazen bilgi bireysel ve sosyo-kültürel bir inşâ şeklinde sosyo-kültürel boyutla birlikte ele alınmaktadır. İkisinin bir arada ele alınması aslında yapılandırmacı yaklaşımların bilginin inşâ sürecine verdikleri önceliğin göstergesidir. Bilişsel yapılandırmacılar bilginin bireysel, sosyal yapılandırmacılar ise sosyo-kültürel inşâsına önem vermektedirler. Ancak sosyal yapılandırmacılar da bilginin sosyo-kültürel bir ortamda bireysel olarak içselleştirildiğini kabul ederler. Dolayısıyla yapılandırmacılığın bu iki varsayımı birlikte alındığında bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık yaklaşımlarını bir bütün halinde görmemiz mümkün hale gelmektedir.

Bilginin bireysel bir inşâ olduğu görüşü, yapılandırmacılık yaklaşımları içerisinde bilişsel yapı ve şemalarla bağlantı kurularak açıklanır. Bilginin bireysel inşâsının temelde bireyin çevresiyle etkileşim esnasında yeni tecrübelerini bilişsel yapıları içinde yorumlayarak anlamlandırmasına dayandığı görülmektedir. Ancak sosyal yapılandırmacılar her ne kadar bilginin öznel inşâsını kabul etseler ve bilginin bireysel inşâsını inkâr etmeseler de, bilgi inşâ etme sürecinin sosyo-kültürel kaynaklı olduğunu vurgulayarak diğerlerinden ayrılırlar.

Yapılandırmacılığın bu varsayımının temelinde öznelci paradigmanın bilgi anlayışına dayalı anlamın dış dünyada, bağımsız şekilde yer almadığı ve öznel şekilde yapılandırıldığı görüşü yer almaktadır. Öznelciliği kabul eden yapılandırmacılara göre insan dış dünyadan anlam almaz, anlamı dış dünyaya yansıtır, dış dünyadaki olay ve olgulara ilişkin kendi anlamını yapılandırır.³⁹⁴ Bireyler anlamın inşâsında ya da bilginin yapılandırılması sürecinde önceki tecrübe ve düşünceleri ile yeni tecrübe ve anlayışlarını sentezleyerek bireysel anlamlarını oluştururlar.³⁹⁵ Yapılandırmacılığın bu kabulünün altında söz konusu anlam ve tecrübe birlikteliğinin yattığı söylenebilir. Bu kuramın temsilcilerinin çoğuna göre öğrenme konusu veya içeriği ne olursa olsun her birey öğrendiği konuya ya da bilgiye kendi anlamını yükler. Çünkü insanlar karşılaştığı her durumu ya da her

³⁹⁴ Jonassen, p. 10; Deryakulu, s. 54.

³⁹⁵ Brooks ve Brooks, p. 4; Yurdakul, s. 113.

konuyu anlamlandırmak için kendi tecrübelerine başvururlar.³⁹⁶ Buna göre her anlam verme etkinliği aslında tecrübeler dayalı bir süreç olduğundan dinin, dolayısıyla da dinî bilginin yapılandırılmasıyla ilgili hususlar da bu çerçevede düşünülmelidir. Zira anlam verme ile ilgili bütün süreçlerde olduğu gibi dinî bilginin anlamlandırılmasında da bireysel anlayış ve tecrübeler rol oynayacaktır. Çünkü insanlar dinî bilgiyi önceki yaşantılarından oluşan bilişsel yapısına dayanarak yorumlamakta ve anlamlandırmaktadır.³⁹⁷ Öznel tecrübelerin devreye girdiği algılama ve içselleştirme süreci düşünüldüğünde, dinî bilgi ve olaylara ilişkin anlamın da bireysel şekilde inşâ edildiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Bilişsel yapılandırmacılara göre, birey dış dünyadan aldığı bilgiyi anlamlandırmak için var olan tecrübelerine ve onlara dayalı oluşturduğu bilişsel yapı ve şemalarına müracaat eder; karşılaştığı yeni düşüncüyü bu tecrübeleri çerçevesinde yorumlar.³⁹⁸ Onlara göre her yeni tecrübe var olan tecrübe kalıpları üzerinde şekillenir ve bu süreç öncekilerinin yerini yenilerinin almasıyla sonuçlanır. Bu kurama göre, her bireysel bilgi edinme işlemi ya da bilgiyi içselleştirme süreci ayrılmaz şekilde bireysel tecrübelerle ilişkidir, hatta tecrübeden bağımsız bir bilginin inşâsından bahsedilemez.³⁹⁹ Yapılandırmacıların öğrenmede önceki tecrübelerin önemine işaret etmeleri ve bilginin yapılandırılması sürecinde mevcut tecrübelerin aktüel hale getirilmesini önermeleri bu yüzdendir.

Yapılandırmacıların anlamın ya da bilginin inşâsı konusunda tecrübe temelli bireysel tecrübeyi merkeze alan görüşleri dinî bilgi ya da tecrübe açısından da geçerlidir. Birey yaşadığı dinî bir tecrübeyi veya yeni edindiği bir dinî bilgiyi önceki tecrübeleri ışığında anlamlandırmaya çalışmaktadır. Dolayısıyla bireysel tecrübeye veya bilişsel yapıda meydana gelen değişimler aracılığıyla her yeni dinî bilgi edinme süreci bireysel bir inşâ şeklinde gerçekleşmektedir. Bilginin ve anlamın bireysel inşâsı, dinî bilgilerini yapılandırma sürecinin yanında insanların dinle ilgili bütün algılamalarına ve anlamlandırmalarına teşmil edilebilir.

Dinî bilgilerin inşâsında geçmiş tecrübeler, bilhassa dinle ilgili olanlar önemli rol oynar. Her yeni dinî bilgi insanların önceki dinî yaşantılarına göre anlam

³⁹⁶ Yapılandırmacılık içerisindeki bilginin inşâsı süreçleriyle ilişkili anlamın bireysel olarak inşâ edildiğine dair görüşler sadece bilişselcilik değil, öznelci paradigma tarafından da beslenmektedir.

³⁹⁷ G. B. Kılıç, s. 9.

³⁹⁸ Airasian ve Walsh, p. 445; Ollsen, p. 281.

³⁹⁹ Applefield ve diğerleri, p. 37.

kazanır ve yapılandırılır. Çünkü bireyler gelişimlerinin ilk yıllarından itibaren çevreleriyle etkileşim esnasında dinle ilgili belirli tecrübeler geçirirler. Ailelerin dindarlık anlayışına göre dini yaşantıların niteliği ve niceliği değişiklik gösterse de, her çocuğun aile ortamında deneyimlediği belli dinî yaşantılar vardır. Çocuklar gelişimlerine ve sosyal çevreleriyle etkileşimlerine göre farklılık arz eden dinî bilgi, kavram ve sembollerle karşılaşır ve bunları kendilerine göre bir zihinsel şema içerisinde düzenlerler.⁴⁰⁰ Onlar, dinle ilgili tecrübe ve gözlemleri arttıkça, tecrübelerini yeniden yorumlamak ve kavramlara yeni anlamlar yüklemek suretiyle bilişsel yapılarını tekrar tekrar yeniden inşa ederler. Sonuçta bireyler yenilenen bilişsel yapılarına göre dinî kavramları ve bilgileri anlamlandırma süreci sürekli değişen bireysel bir inşa olarak gerçekleşecektir.

Yapılandırmacılara göre bireyler, doğumundan itibaren bireysel ve toplumsal olarak yaşadığı tecrübelerin izlerini taşıyan bir zihinsel yapıya sahiptirler. Bu yapı bütün tecrübelerin depolandığı, yeri ve zamanı geldiğinde kullanılan bir veri tabanı işlevi görmektedir.⁴⁰¹ İnsanlar çocukluklarından başlayarak ailede, okulda ve sosyal çevrede geçirdikleri dinî yaşantılara bağlı bir dinî tecrübe birikimi oluştururlar. Her bireyin dinî yaşantı ve tecrübe birikimi bireysel farklılıklara ve sosyal çevreye göre farklı olacağı için tam olarak birbirleriyle aynı dinî tecrübelerle sahip olmaları mümkün değildir. Bu nedenle dinle ilgili yeni bilgi ve tecrübelerin anlamları ve yorumları bireysel yaşantılara göre oluşturulur ve farklı şekillerde anlamlandırılıp ve içselleştirilir.⁴⁰²

Yapılandırmacılar bilginin inşasında bireylerin öznel tecrübeleri bağlamında korkularının, tutumlarının ve değerlerinin de etkili olduğunu savunmaktadırlar. Sadece dinî bilgide değil, her türlü bilgi edinme sürecimizde sözü edilen öznel tecrübelerin etkisi inkâr edilemez. Çünkü insanlar dinlerini, dinî bilgilerini öznel tecrübelerini dışarıda tutarak, zihinlerinin ayrı soyut bir bölgesinde öğrenmemektedirler. Yeni karşılaşılan her dinî bilgi bireylerin tecrübelerinin, inançlarının, tutumlarının ve ön bilgilerinin içinden süzülerek öznel şekilde inşa edilir ve benimsenir.⁴⁰³

⁴⁰⁰ Süleyman Akyürek, ss. 22-23.

⁴⁰¹ D. Deryakulu, s. 59.

⁴⁰² Marlowe ve Page, p. 8.

⁴⁰³ Mehmet Arslan, s. 50.

Yapılandırmacılar bilginin bireysel inşâsında bireysel tecrübeler ve ön bilgilere ayrıca değeri verirler. Bu ikisi ile bireyin geçmiş yaşantıları arasında sıkı bir ilişki vardır. Geçmiş deneyimlerinin farklılığı aynı bilgi ve tecrübe ile karşılaşan bireylerin bunlardan farklı sonuçlar çıkarmasına yol açar. Benzer bir süreç dini bilginin inşâsında da geçerlidir. Çocukların dinî kavram oluşumları ve gelişimleri göz önüne alındığında, yapılandırmacılığın bilginin bireysel inşâsı ile ilgili varsayımına benzer bir sürecin etkili olduğu görülmektedir. Dinî kavramların oluşumu, çocukların geçmiş deneyimlerine bağlıdır. Duyusal verilere dayanmayan dinî kavramlar, diğer tecrübe edilen algı ve kavramlardan oluşur. Çocuklar maddi dünya hakkında edindikleri kavramları soyutlayarak aktarmak suretiyle dinî kavramları edinirler.⁴⁰⁴ Çocuklarda dinî kavramların gelişimine dair gözlemlerden hareketle denilebilir ki, onlarda kavram gelişimi yapılandırmacı bir niteliktedir.

Kavramları ve bilgiyi içselleştirme sürecinin birbirlerinden bağımsız bir şekilde gerçekleşmeyeceğine dikkat çeken Grimmitt, kavramın anlamlandırılmasında dini bilginin yapısına dikkat çekmektedir. Ona göre diğer bilgi türlerinde olduğu gibi dini bilgi de, ayrı bir dil formu ve belirli bir kelime dağarcığının içine yerleşmiş ve birbirleriyle ilişkili kavram ve kategorilerden oluşan sistemli ve kompleks bir yapıya sahiptir.⁴⁰⁵ Buna göre denilebilir ki dini bilginin bireysel olarak anlamlandırılması, hem dini kavram ve kategorilerin birbirleriyle ilişkisi hem de bireyin zihnindeki kavramsal ağ nedeniyle önceki kavramlara bağlı şekilde gerçekleşir.

Bilginin bireysel olarak inşâsı bağlamında dile getirilmesi gereken diğer bir husus da dini bilginin inşâsında bireysel farklılıkların rolüdür. Bireyler farklı kişisel özelliklere sahip olduklarından dinî tutum, duygu, düşünce, tasavvur ve davranışların gelişiminde bireylerin güdülleri, amaçları, istekleri ve ihtiyaçları belirleyici olmaktadır. dolayısıyla bunların gelişiminde kişisel özellikler etkili olmaktadır. Aynı çevresel faktörlerin etkisinde kalan bireylerin farklı dinî tutum ve davranışlara sahip olmaları bu yüzdendir.⁴⁰⁶ Çocukların dinî gelişimlerinde ve öğrenmelerinde de söz

⁴⁰⁴ Murat Yıldız, **Çocuklarda Tanrı Tasavvurunun Gelişimi**, İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, İzmir, 2007, s. 4.

⁴⁰⁵ Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 212

⁴⁰⁶ Mevlüt Kaya, **Din Eğitiminde İletişim ve Dinî Tutum**, Etüt Yayınları, Samsun, 1998, s. 20.

konusu farklıları devreye girerek dinî bilginin inşâ sürecine öznel ve bireysel yapılandırmacı bir nitelik katmaktadır.

Dini bilginin bireysel inşâsına çoklu zeka ile ilgili yaklaşımlar da örnek gösterilebilir. Bilindiği üzere günümüzde bireysel farklılıklara bağlı olarak birden fazla zeka türünden ve öğrenme stilinden bahsedilmektedir. Dinî bilgi de onunla karşılaşan her çocuğun baskın olan zeka alanlarına ve öğrenme stiline göre yapılandırılır. Örneğin, dini öğrenmelerinde duygusal zekası ön planda olan çocukların dinî bilgiyi öğrenmeleri büyük ölçüde duygusal anlamlı şekilde gerçekleşecektir. Aynı örneği diğer zeka alanları için de genelleştirmek mümkündür. Özetle çocukların dinî bilgileri yapılandırmaları kişisel zeka ve öğrenme özelliklerine göre bireysel farklılıklar gösterir.

2.2.3. Üçüncü Varsayım: Bilgi Sosyo-Kültürel Bir İnşadır

Bilginin inşâi karakterini vurgulayan yapılandırmacılığın bilgi anlayışının benimsediği kabullerden biri de, bilginin sosyo-kültürel olarak oluşturulduğudur. Özellikle sosyal yapılandırmacı yaklaşımlar tarafından üzerinde daha çok durulan bu bilgi varsayımında hem kültürel süreçler hem de sosyal etkileşim önemli bir yer işgal eder. Sosyal yapılandırmacılar birey ile toplum arasındaki karşılıklı ilişkiye vurgulayarak bilincin ve gelişimin sosyal yönüne ağırlık verirler. Sosyal yapılandırmacılar kültürel bir anlam dünyasında yetişen bireylerin toplumsal ve kültürel bir bilince sahip olduklarını ve bu nedenle bilginin inşâsında sosyal, kültürel süreç ve yapılarla yakın bağlantı olduğu anlayışını esas alırlar.

Bilişsel yapılandırmacıların aksine, gelişimi ve öğrenmeyi sosyal ve kültürel olarak temellendiren sosyal yapılandırmacılara göre, bilginin inşâsı kültürel çevrede ve sosyal etkileşim içerisinde gerçekleşir. Yapılandırmacılığın sosyal temsilcileri, bilginin sosyo-kültürel bir bağlamda üretildiğini, toplumsal etkinlikler içerisinde ve dil aracılığıyla öznel şekilde yapılandırıldığını ileri sürerler.⁴⁰⁷ Gerek gelişimin sosyal doğası gerekse bilginin oluşturulduğu toplumsal koşullar göz önüne alındığında bilginin yapılandırılması süreci sosyo-kültürel ortama bağlı durumdadır.

⁴⁰⁷ Wolfook, p. 324; Steiner and Mahn, p. 194; H. Aydın, s. 16.

Yapılandırmacılar bilginin inşâsında öncelikli rolü kültüre vermektedirler. Onlara göre bilgi kültürel olarak üretildiği için kültürel bir anlama sahiptir ve onun yapılandırılmasında kültür işlevseldir. Her türlü bilgi inşâsında kültür başat rol oynar ve bu süreç kültürlere göre değişiklik gösterir.⁴⁰⁸ Günümüzde farklı toplumlar, hatta aynı toplum içerisindeki farklı toplumsal gruplar arasında az veya çok kültürel farklılıkların olduğu bilinmektedir. Bütün toplumlar, kendilerine özgü sembolleri, mitleri ve kurumları tarafından tasdik edilen, toplumun üyeleri tarafından da kabul gören kültürel kodlara sahiptir.⁴⁰⁹ Bu bakımdan dinî bilgi de dahil bütün bilgi alanlarının toplumdan topluma değişen kültürel kodları fonksiyoneldir ve dinî bilgi de kültürel farklılıklara göre anlamlandırılmakta ve kültüre göre yapılandırılmaktadır.

Sosyal yapılandırmacılara göre kavramlar ve bilgi de kültürel anlama sahiptir. Onlara göre kavramların ve bilginin gelişimi onların tarihsel ve kültürel bağlamlarından ayrı düşünülemez.⁴¹⁰ Dinî bilgi ve kavramlar da kültür içerisinde ortaya çıkar ve gelişir. Bir bakıma önceden her toplum kendi kültürü içerisinde dinî bilgiyi yoğurarak inşâ eder. Buna göre dinî bilgiler, her toplumun, dil, sanat vb. kültürel unsurlarına göre şekillenir ve anlam kazanır. Dinî bilginin kültürel inşâ sürecini, sosyalleşme sürecinde bu bilginin içselleştirilmesi aşaması takip eder.

Sosyal yapılandırmacılar gelişimi ve öğrenmeyi de sosyo-kültürel bağlamı görürler. Bu bakımdan bütün gelişim alanlarında olduğu gibi dinî bilginin yapılandırılmasına kaynaklık eden dinî gelişim ve öğrenmeler de sosyal çevrenin etkisi altındadır. Çünkü dinî gelişim ve öğrenme dahil hiçbir gelişim alanı ve öğrenme türü çevresel etkilerden uzak değildir. Çocukların dinî yönelişleri ve kabiliyetleri sosyal çevre içerisinde gelişmeye başlar ve şekillenir.⁴¹¹ Çocukların sosyal karakterli dini gelişimleri ve öğrenmeleri dinî bilgiyi anlamlandırmalarında ve yapılandırmalarında daima etkisini gösterir.

Çocuklar dinî gelişimlerini kültürlenme ve sosyalleşme süreci içinde devam ettirirler. Onların dinî duygu, düşünce ve tasavvurları içinde yetiştikleri sosyo-kültürel ortama göre şekillenir. Diğer bir ifadeyle, dinî gelişimin bütün unsurları

⁴⁰⁸ Aydın, ss. 17-21.

⁴⁰⁹ M. Aydın, s.12.

⁴¹⁰ H. Aydın, s. 22.

⁴¹¹ Selahattin Parlador, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, İzmir, 1996, s.15; Kerim Yavuz, **Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi**, DİB Yayınları, Ankara, 1987, s. 21.

kültürel ortamın izlerini taşır. Bireylerin çocukluktan itibaren kazandıkları dinî tutum ve davranışlarında söz konusu kültürel arka plan bütün dinî öğrenmelerinde ve bilgiyi yapılandırmalarında etkindir. Buna göre sosyo-kültürel kaynaklı dinî, duygu, tutum ve değerleri bütün dinî bilgilerin kazanılması ve içselleştirilmesi sürecinde bir süzgeç işlevi göreceğinden her dinî bilgi inşâsı sosyo-kültürel niteliği haizdir denilebilir.⁴¹²

Sosyal yapılandırmacılar, bilginin inşâ edilmesinde, sosyalleşme sürecinde işlevsel olan kültürel araçların ve etkinliklerin önemine işaret ederler. Onlar bireylerin davranışlarının ya da tecrübelerinin aracılı olduklarını düşündükleri için bilgilerin doğrudan ve bireysel olarak kazanılmadığını kabul ederler.⁴¹³ Buna göre, bireylerin sosyalleşme sürecinde dinî bilgileri edinmeleri ve dinî tecrübelerinin oluşumu her zaman kültürel araçların kullanımıyla ve toplumsal etkinlikler aracılığıyla gerçekleşir. Dini bilgi toplumdan izole bir şekilde değil, çocuklara aileden başlayarak bütün sosyal çevresinden hep kültürel araçlar vasıtasıyla aktarılır. Örneğin dini bilgiler, dini hikâyeler, kıssalar, ilahiler, dinî ritüeller vb. kültürel araçlar ve sosyal etkinlikler içerisinde geçerek çocuk tarafından yapılandırılmak suretiyle benimsenir.

Yapılandırmacılar bilginin inşâsında olduğu gibi çocukların dinî tecrübelerinin de kültürel aracılı olduğunu ve sosyal bir çevre içinde kazanıldığını vurgulayarak gelişim alanlarında da sosyo-kültürel süreçleri önemli görürler. Özellikle sosyal yapılandırmacılar, çocukların dini tecrübelerinin ya da davranışlarının sosyal etkinliklere katılımı ile kazanıldığını belirterek kültürel araçlar kadar sosyal etkinliklerin de önemli olduğuna işaret ederler. Örneğin çocukların sünnet merasiminde dinî bazı semboller ve uygulamalar bulunur. Bu törende belirli ritüeller ve din görevlileri gibi dinî aktörler yer alır. Ayrıca bu merasim İslam dininden veya ona bağlı bir gelenekten anlamını almakta, yani gelenek ona anlam vererek dinî bir ritüel olarak yorumlanmasını sağlamaktadır.⁴¹⁴

Sosyal yapılandırmacıların dinî tecrübe ve gelişim konusundaki görüşleri dikkate alındığında dinî bilginin inşâsının sosyal ve kültürel bir ortamda oluştuğu,

⁴¹² Jonassen, p. 10.

⁴¹³ Steiner ve Mahn, p. 194

⁴¹⁴ Bizim sünnet merasimi olarak vermeyi uygun bulduğumuz örnek Hermans da Vaftiz ayini olarak geçmektedir. Krş. Hermans, p. 215.

söz konusu davranışların kültürel bir anlama sahip olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Çocukların sosyal etkileşimle kazandıkları dinî tecrübeleri, sonraki tecrübelerine ve dinî bilgiyi anlamlandırmalarına zemin teşkil edecektir. Böylece her yeni dinî bilgi ya da tecrübe kazanılması süreci ayrılmaz bir şekilde sosyal-kültürel çevrenin etkisinde gerçekleşecek, öğrencilerde öğrenme ortamına getirdikleri bu alt yapıya göre dinî bilgilerini anlamlandırarak yapılandıracaklar ve özümseyeceklerdir.

Çocukluk döneminde bilişsel gelişim ailede geçirilen bir zaman dilimine tekabül etmektedir. Dolayısıyla çocuklar, anne babalarından aldıkları eğitime ve onların sahip oldukları etkileşim biçimlerine göre bilişsel gelişimlerini gerçekleştirirler. Aile bireylerinin eğitim düzeyleri ve kültürel birikimleri çocukların bilişsel gelişiminin düzeyini belirlemede doğrudan etkili olur. Buna göre çocukların aile içinde aldığı eğitimin kalitesi bilişsel gelişimin kalitesini ve aynı zamanda dini bilgiyi anlamlandırma ve kavrama seviyesini belirleyecektir.

Toplumsal bir kurum olan aile, bilişsel gelişimin yanında çocukların dinî gelişimlerinde de etkin bir rol oynar.⁴¹⁵ Çocukların dinî kavram, düşünce, duygu ve tasavvurlarının ya da genel anlamda dinî anlayışların temellerinin aile içerisinde atıldığı bilinen bir husustur. Din aile içinde çocuğa ailenin algılama ve temsil biçimiyle aktarılır. Bir başka deyişle çocuğun dinî tutum ve davranışları ailede aldığı din eğitimiyle oluşur. Ancak her ailenin dini sunma şekli belirli faktörlerin etkisi altındadır. Buna göre dinin çocuğa aktarımı ve dini gelişim süreci ailenin dindarlığı, eğitim seviyesi, sosyo-ekonomik düzeyi, din eğitimi anlayışı gibi birçok faktörün etkisi altındadır. Çocuklarda görülen dini duygu, bilgi, düşünce ve tutumlardaki farklılıkların nedenlerinden biri de budur. Buna paralel olarak çocuklar dini ailelerin etkilendikleri biçimiyle dini bilgiyi algılar ve anlamlandırırlardır. Bu yüzden öğrenme ortamında çocukların dini bilgiyi yapılandırmalarında ailelerden getirmiş oldukları özellikler önemli bir role sahiptir.

Sosyal yapılandırmacıların bilginin, dolayısıyla da dini bilginin yapılandırmasında etkin olduğunu kabul ettikleri diğer sosyo-kültürel faktör de

⁴¹⁵ Çocukluk dönemi dinî gelişim ile dinî gelişimde ailenin önemi ve etkisi konusunda geniş bilgi için bkz. Mustafa Köylü, “Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi”, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: XLV, Sayı: 11, 2004, ss. 137-154; Mustafa Köylü, “Ailede Din Eğitimi”, **Din Eğitimi**, Edt. Mustafa Köylü ve Nurullah Altaş, Gündüz Yayıncılık, Ankara, 2012, ss. 243-273; Mehmet Zeki Aydın, “Ailede Din Eğitimi”, **Din Eğitimi**, Edt. Recai Doğan ve Remziye Ege, Grafiker Yayınları, Ankara, 2012, ss. 287-313.

kültürün önemli öğelerinden biri olan dindir. Yapılan araştırmalar, başta tanrı tasavvuru olmak üzere, çocukların bütün dinî tasavvurları doğrudan inandıkları dinin özelliklerini taşıdığını göstermektedir.⁴¹⁶ Çocukların dini inançlarını kendi dinlerine göre oluşturdukları da bilinmektedir. Buna göre çocuklar dinî bilgileri anlamlandırırken kendi dinlerini temel almaktadırlar. Tanrı tasavvurunda olduğu gibi dini bilgiyi anlamlandırmalarında ve yapılandırmalarında da inandıkları dinin özellikleri belirleyici bir etkiye sahiptir.

Dini bilgi sadece inanılan dine göre değil, aynı din içerisindeki farklı dini geleneklere ya da mezheplere göre de yapılandırılmaktadır. Çocukların içinde yetiştikleri ya da öğrendikleri dini ortamın özellikleri, dini bilginin algılanmasında ve özümsemesinde etkili faktörlerin başında gelmektedir. Buna dinin belli mezheplerin görüşleri çerçevesinde öğrenilmesi örnek gösterilebilir. Çocukların dini öğrenmelerinde mezheplerin ve dini grupların etkisi inkâr edilemez. Zira doğal olarak çocuklar karşılaştıkları yeni dini bilgileri kendi mezheplerinin ya da cemaatlerinin bakış açısıyla öğrenmeye ve yapılandırmaya çalışmaktadırlar.⁴¹⁷

2.2.4. Dördüncü Varsayım: Bilgi mutlak ve kesin değil, değişken ve geçicidir

Yapılandırımcılığın bilgi ile ilgili diğer bir varsayımı da bilginin mutlak ve kesin olmadığı, geçici ve değişken olduğu yönündedir. Özellikle öznelci paradigmayı esas alan yapılandırımcılıkta bilimsel bilginin ya da bilimsel doğruların mutlak olmadığı kabul edilir.⁴¹⁸ Gerek bireysel yapılandırımcılar gerekse sosyal yapılandırımcılara göre bilgi, hem bireysel açıdan hem de sosyo-kültürel açıdan geçici ve değişken bir niteliğe sahiptir. Bilgi üretildiği sosyo-kültürel bağlama ve bireylerin kavramsal şemalarına göre değişkenlik gösterir.⁴¹⁹ Bilgi kültürel ve bireysel koşullarla ilişkili olduğu için mutlak değildir. Yapılandırımcıların bilgi ile ilgili bu görüşleri, öğretimde bilginin olduğu gibi sorgulanmadan kabul edilmesi yerine eleştirel bir bakış açısıyla öğretim konusu yapılmasını gerekli kılmaktadır.

⁴¹⁶ Köylü, s. 23

⁴¹⁷ Kaymakcan, Çoğulculuk ve Yapılandırımcılık, s. 187.

⁴¹⁸ Özden, s. 8

⁴¹⁹ Airasian ve Walsh, p. 445.

Bilginin değişkenliğini ve geçiciliğini temel alan bu varsayıma, din ğretiminde dinî bilgi açısından bazı sorunlara yol açabileceği endişesiyle çokça itiraz edilmektedir. Bu varsayımın kabul edilmesinin, dinî bilginin beşeri bilgiyle bir tutulması sonucunu doğuracağı, dini bilginin ilahi boyutunu görünmez kılacağı ve bu şekilde dinin kutsal tarafına zarar vereceği gibi hususlar en çok yöneltilen eleştirilerin başında gelmektedir.⁴²⁰ Bununla birlikte aynı varsayıma, dinî bilginin ilahî kaynağının olduğu hususunun din ğretimi vasıtasıyla ğretim konusu yapıldığı ve bunun din öğretiminin görevlerinden bir olduğu gerekçesiyle de karşı çıkılabileceğini söylemek mümkündür.

Yapılandırmacılığın mutlak bir bilgi anlayışını kabul etmediğine ve dini bilginin mutlak yönünün bulunduğuna dikkat çeken Kaymakcan, yapılandırmacı bir din dersi programı ya da modelinin geliştirilmesinde ve uygulanmasında bazı problemlerin yaşanacağını, bu varsayım çerçevesinde ifade etmektedir. Ona göre, dini bilgi kutsala olan referansı nedeniyle diğer bilgi türlerinden ayrılmaktadır.⁴²¹ Yapılandırmacılığın mutlaklığı reddeden bilgi anlayışı bu yüzden din öğretiminin teolojik temeli ile tezat oluşturacaktır.

Yapılandırmacılığın bilgi anlayışının dinlerdeki değişmeyen dini metinlerin ve ilkelerin varlığı ile çelişki oluşturacağını ve böyle bir yaklaşımın din mensupları tarafından kabul edilemeyeceğini söyleyen Kaymakcan, bu durumu din ğretiminde yapılandırmacılığın kullanımında sorun oluşturan diğer bir mesele olarak görmektedir. İnanç alanıyla ilgili bilgilerin yorumunda bireysel ve kültürel şartlara göre faklılık olsa da, bunlar özü itibariyle değişmez ve mutlak kabul edilirler. Bu nedenle, din ğretiminde yapılandırmacılığa dayalı program, strateji ve model geliştirmede özenli davranılmalı ve uygulanmasında dini bilginin bu yönü akılda tutulmalıdır.⁴²²

Mutlak kabul edilen dini bilgi ve metinlerin yorumlarının ve uygulamalarının kutsal bir nitelik taşımadığını, farklı algılama ve yaşama biçimlerinin dini açıdan sakınca oluşturmadığını dile getiren Kaymakcan, bu bakış açısından hareketle yapılandırmacı bir din öğretiminin geliştirilebileceğini ileri sürmektedir. Kutsal

⁴²⁰ Knowlton, ve Shaffer, p. 121, Knowlton, p. 35; Recep Kaymakcan, “oğulculuk ve Yapılandırmacılık”, s. 182.

⁴²¹ Kaymakcan, Yeni Ortaöğretim Dkab Programı, s. 183.

⁴²² Recep Kaymakcan, Yeni Ortaöğretim Dkab Programı, s. 183.

metinlerden hareketle Allah inancı gibi ibadet ve inanç öğrenme alanını temel alan bir din öğretimi anlayışı geliştirmekten ziyade öğrenenlerin dini tasavvurlarını ve bunları etkileyen toplumsal ve kültürel faktörleri esas alan bir yapılandırmacı modelin din öğretiminde kullanılabileceğini düşünmektedir.⁴²³

Yapılandırmacılığın bu varsayımı bağlamında dini bilginin vahiy kaynaklı olması ya da kutsal bir boyutunun olduğu inancının terk edilmesi gibi bir anlayışın, olduğu gibi kabul edilmesi dindarlar açısından kolay görülmemekle birlikte doğrudan bilginin mutlak kabul edilmesinin de bilimsel ve eğitimsel açıdan çıkardığı sorunlara da işaret etmek gerekecektir. Sadece dini kaygılarla yapılandırmacılığın bilgi anlayışına ve din öğretiminde kullanımına karşı çıkmak belli ölçüde haklı görülebilir. Ancak mutlak bir bilgi anlayışının din öğretimi açısından ortaya çıkaracağı sonuçların da bu bağlamda değerlendirilmesi gerekmektedir.

Böyle bir bilgi anlayışı, yani bilginin mutlaklığına vurgu yapan bir perspektif din alanında, bir yönüyle de din eğitimi bilimi alanında üretilen bilimsel bilgi açısından ele alınmalı, sonra din öğretimi üzerindeki yansımaları değerlendirilmelidir. Öncelikle ifade etmek gerekirse, bilginin mutlak ve kesin olduğunu merkezine koyan bir bilgi anlayışı bilimsel yaklaşım ve zihniyetle uygunluk taşımadığı gibi buna dayalı bir eğitim anlayışı açısından kabul edilebilir görünmemektedir.

Hangi bilgi alanı olursa olsun bilimsel yöntemlerle ulaşılan bilgiler mutlak anlamda kesin ve doğru değildir. Çünkü din alanı dahil her alanda ulaşılan bilimsel bilginin sonucu sorgulanmaya açıktır. Bilgide mutlaklık iddiası, bilgilerin sorgulanmaya kapatılması ve doğruluğunun her dönemde de geçerli olacağı sonucunu doğurur. İşte bu nedenle mutlak şekilde değişmezliği ve kesinliği bir bilgi alanı olarak bilimsel bir yaklaşımla hareket etmek zorunda olan din eğitimi bilimi açısından kabul edilmesi uygun değildir.

Yapılandırmacılığın bu bilgi anlayışı din öğretimi bağlamında da değerlendirilirken sadece dinin, dolayısıyla dini bilginin vahiy boyutu değil, vahyin insan tarafından anlaşılan yönü de dikkate alınmalıdır. Yani dini bilginin sadece vahiy boyutunu değil beşeri yönünü de hesaba katmak gerekir. Bu hususa dikkat

⁴²³ Recep Kaymakcan, Yeni Ortaöğretim Dkab Programı, s. 183.

eken Kılıç'ın mutlak olanla beşeri olan dini bilgiye dair görüşleri açıklayıcı mahiyettedir.

*“Din hakkındaki bilgilerimizin nihai kaynağı vahiydir, yani Kur'an-ı Kerim'dir. Kur'anda'ki bilgi beşeri bilgiden farklı olarak mutlak karakterdedir. Mutlak karakterde olması demek, doğru olması, zaman, mekan ve kültüre göre değişmemesi demektir. Ancak mutlak olan, Kur'an'daki bilgidir. Bir de Kur'andan elde edilen bilgi vardır. İnsan bu bilgiyi tamamen kendine has bilgi edinme formlarıyla edinir. Dini bilgi denilince de genellikle anlaşılan bu ikincisidir. Bu bilgi beşeri olandır. Dolayısıyla mutlak olması düşünülemez. Çünkü dine ait olan bu bilgiyi edinen insan, belirli bir zaman, mekân ve kültür içinde yaşamaktadır.”*⁴²⁴

Yapılandırmacılığın bu varsayımı bağlamında göz önünde bulundurulması gereken diğer husus, dini bilginin bu iki boyutlu özelliği göz önüne alınmadan sadece vahiy boyutundan hareketle mutlak olduğunu benimsemenin, ilahi olanla beşeri olan arasındaki ayırımın ortadan kalkmasına sebep olacağıdır. Böyle bir ayırımın ortadan kalkması, Kılıç'ın ifadesiyle beşeri olanla ilahi olanın birbirlerine karıştırılmasına ve din alanında bilgi karmaşasına neden olur.⁴²⁵ Kaldı ki, din öğretiminin görevlerinden birisi de dinin ilahi ya da bilginin mutlak yönünü öğrencilere tanıtmının yanında ikisi arasındaki ayırımı kavrayabilecek bir bakış açısını kazanmalarını sağlamaktır. Öğrencilerin din öğretimi sürecinde bu ayırımı kavrayamamaları aktarılan her bilgiyi mutlak görmeleri gibi bir sonuç ortaya çıkarır ki, bu din öğretiminin amaçları ile örtüşen bir netice değildir.

Dini bilginin ilahi ya da mutlak boyutunun da her dönemde yeniden yorumlanmaya ve açıklanmaya ihtiyacı vardır. Dinî bilginin mutlak boyutu sürekli yorumlanmakta ve yorumlar kişiye, zamana ve toplumsal ve tarihsel bağlamlara göre değişebilmektedir.⁴²⁶ Dinî bilginin bütünüyle mutlak karakterde görülmesi, hem dini bilginin yeniden yorumlanarak günümüzde anlaşılmasına engel olur hem de sorgulanmaya ve değişime açık olan yorumların mutlaklaştırılmasına yol açar. Aynı şekilde bunun sonuçlarından biri de tek bir yorumun her dönem ve koşulda mutlak

⁴²⁴ Recep Kılıç, **Dini Anlamak Üzerine**, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 2004, s. 18.

⁴²⁵ R. Kılıç, ss. 18-19.

⁴²⁶ R. Kılıç, s. 19; H. Aydın, s. 143.

olarak doğru sayılması ve eleştiriye ve sorgulamaya kapatılması gibi “tek bir yorumu kabul etme ve ettirme çabaları insanları taassuba sürükler.”⁴²⁷

Din öğretiminde bilgi anlayışını, program geliştirme süreçleri açısından değerlendiren Doğan ve Tosun da vahyin mutlaklığının tartışılmaz dini bir konu olduğunu, ancak insanların vahiyden anlayarak ürettikleri bilgilerin mutlak olmadığının da göz önünde bulundurulması gerektiğine dikkat çekerler. Ayrıca onlar dini bilginin her yönüyle mutlak kabul edilmesinin yol açacağı eğitimsel sorunların, din öğretimi bağlamında üzerinde düşünülmesi gereken bir konu olduğunu ifade etmektedirler.⁴²⁸

Dini bilginin mutlak olduğu yönündeki kabulün din öğretiminde öğrenme-öğretme süreci açısından da bazı olumsuzluklara yol açacağını söylemek mümkündür. Bunların bazısı aslında yapılandırmacı yaklaşımlarla ilgili bakış açısına bağlıdır. Her şeyden önce yapılandırmacılığın ılımlılarının hiçbir doğruyu kabul etmediği söylenemez. Bilindiği üzere ılımlı yapılandırmacılar doğrunun mutlaklaştırılmasına karşı çıkarlar. Eğitime yansıyan yönüyle yapılandırmacılar öğrenme öğretme sürecinde bilginin doğruluk değerini tartışma konusu yapmak yerine öğretime konu olan bilginin doğruluğunun sorgulanmasına vurgu yaparlar. Çünkü bilgi ancak sorgulanarak, üzerinde zihinsel işlemler yapılarak içselleştirilirse öğrencilerin bilişsel gelişimine de katkı verilebilir. Şayet sunulan dinî bilgiler mutlak ve değişmez doğrular kabul edilirse öğrenciler anlamadan, sorgulama, eleştiri yapmadan ve doğruluğu konusunda şüphe duymadan bunları benimserler.⁴²⁹ Böyle bir öğrenme durumunda din öğretiminin öğrenenlerin bilişsel gelişimine katkı sağlaması düşünülemez.

Yapılandırmacılığa dayalı bir din öğretimi anlayışının öncelikli hedefleri arasında öğrencilerin bilişsel gelişimleri ve bununla ilgili temel becerileri kazanması önemli bir yere sahiptir. Dinî bilgilerin mutlak kabul edilerek inşai ve beşeri yönü göz ardı edilerek, öğrencilerin sorgulaması ve eleştirmesi engellenirse üst düzey düşünme ve öğrenme becerilerini geliştiren bir din öğretimi uygulanmış olamaz. Ayrıca gerek bugün okullardaki din öğretiminin rolü, gerekse genel öğretime katkısı düşünüldüğünde din öğretiminin eğitimsel kazanımlara öncelik tanınması gerekir.

⁴²⁷ Beyza Bilgin, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Gün Yayıncılık, Ankara, 2001, s. 5.

⁴²⁸ Doğan ve Tosun, s. 43.

⁴²⁹ M. Ş. Aydın, **Yeni Paradigma İhtiyacı**, s. 78.

Eleştiriye ve sorgulamaya kapalı bir din öğretimi anlayışının günümüz toplumlarının laik, demokratik eğitim sistemlerinde artık kabul görmediği; söz konusu zeminin din öğretiminin de genel eğitim sistemi ile uygunluğu açısından önemli olduğu ifade edilmelidir.⁴³⁰

Yapılandırımcılığın bilginin geçici ve değişken olduğuna yönelik varsayımı bir taraftan bilişsel yapı ve süreçlerle diğer taraftan sosyo-kültürel bağlamla ilişkilidir. Kuramın söz konusu varsayımının şekillenmesinde bilginin inşasını bilişsel yapı ve şemalara bağlayan bilişselciliğin etkisi büyüktür. Buna göre birey bilgiye, karşılaştığı yeni konu ve durumlara var olan zihinsel yapısı ile mukabelede bulunur. Bir başka deyişle birey, çevresini algılamada ve kavramları anlamlandırmada bilişsel araçlarını kullanır. Ancak her yeni bilgi veya öğrenme konusu aynı zamanda bilişsel yapıda yeni bir düzenlemeyi getirir. Öğrenme süreci sonunda yeniden düzenlenen bilişsel yapı, insanların bilgiyi yapılandırmasında alt yapı oluşturur. Dolayısıyla sürekli yeni tecrübe ve bilişsel yapıdaki düzenlemelerle bilgi durağan bir şekilde olmaz.⁴³¹ Dolayısıyla her yeni bilginin var olan bilişsel yapı ve şemalarca anlam bulması ve bunların sürekli değişkenlik arz etmesi bilginin de geçici bir birikim olduğu sonucunu beraberinde getirir.

Bilişsel yapılandırımcılar bilişsel yapı ve şemalarının gelişiminin ve evriminin sürekli değişkenlik arz ettiğini kabul ederler. Bilgi bilişsel yapıların ve şemaların içerisinde özümseilir ve bu özümseme süreci sonunda hem bilgide hem de bilişsel yapıda değişim meydana gelir. Bilişsel şemalar, gelişim dönemlerine göre basitten karmaşığa doğru bir dönüşüm seyri izlerler. Buna göre, gelişim seviyesine ve kavrayış düzeyine göre bilginin inşası ve anlamlandırılması farklılık arz eder.

Bireylerin dini gelişimleri de diğer gelişim alanlarına benzer bir seyir izler. Genelde dini gelişim teorilerinde, dini gelişim belli dönemlere ayrılarak ve her dönemdeki dinî tecrübelerin farklılığı temelinde ele alınır.⁴³² Bir başka ifadeyle, aslında bir dinî gelişim döneminden diğerine geçiş, dini bilginin anlamlandırma kalıplarının veya şemalarının değişmesi demektir. Aynı zamanda bu, dinî olguların, sembollerin, tasavvurların ve anlamların da değiştiğinin bir göstergesidir.

⁴³⁰ Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 17; Shepherd, s. 371.

⁴³¹ Ahmet Saban, s. 169.

⁴³² Dini gelişim kuramları ve dinî gelişim dönemleri hakkında geniş bilgi için bkz: Faruk Karaca, **Dinî Gelişim Teorileri**, Dem Yayınları, İstanbul, 2007.

Yapılandırmacılık perspektifinden ifade edecek olursak, bireyler dini bilgi ve tecrübeleri dini gelişim dönemlerine göre, farklı şekillerde anlamlandırmakta ve buna göre yapılandırmaktadır.

Dini gelişim dönemleri, kendilerine özgü nitelikleri dini bilginin içselleştirilmesi sürecinde de kendini gösterir. Her gelişim döneminde içselleştirmenin biçimi ve yönelimi farklıdır. Bireyler belirli gelişim düzeylerine bağlı olarak dini bilgiyi özümserler. Bireylerin dini olay ve konular hakkında oluşturdukları bilişsel şema ve yapılar gelişim aşamalarına bağlı olarak gittikçe somuttan soyuta doğru kompleks bir yapıya bürünürler. Buna göre her bireyin dini algılaması ve anlamlandırması gelişim dönemlerine ve zihinsel yapılarına bağlı olduğu için dini bilginin de değişmesi muhtemeldir.

Dini bilgi ve kavramlar aynı şekilde bireylerin kavramsal yapılarına ve şemalarına bağlı olarak alınır ve şekillenir. Dini bilgi ve kavramları edinme, onlara anlam yükleme ve öznel tecrübe dünyasına aktarma süreci de basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru bir yol izler. Aynı şekilde dini kavramlar da bireylerin genel kavramsal şemalarıyla etkileşim içerisinde ve kavranılmaları hem bilişsel şemaların hem de dilsel ve kültürel bağlamın etkisi altındadır.⁴³³ Sonuç olarak dini kavramlar, belirli bir anlam çerçevesi içinde var olan dini kavramlar içerisinde ve bunların bilişsel, dilsel ve sosyo-kültürel arka planında birbirleriyle ilişkili şekilde içselleştirildiği için, olduğu gibi değil değiştirilerek kavranır.

⁴³³ Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 212.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YAPILANDIRMACILIĞIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE

UYGULANMA İMKÂNI

Bu bölümde yapılandırmacılığın din öğretiminde eğitimsel açıdan değerlendirilmesi yapılacaktır. Din öğretiminin öğrenme-öğretme süreçlerine yapılandırmacılığın ilkelerinin yansımalarının neler olacağı, eğitimsel açıdan ne tür yararlar sağlayacağı veya fırsatlar sunabileceği açıklanmaya çalışılacaktır. Ayrıca son olarak kuramın din öğretimi açısından sınırlılıklarının neler olduğu ve hangi yönlerden eleştirildiği de ana hatlarıyla ele alınacaktır.

3.1. YAPILANDIRMACILIĞIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE

UYGULANMA İMKÂNI (EĞİTİMSEL PROBLEMLER VE KATKILAR)

Din öğretiminde yapılandırmacılığın imkânı konusundaki değerlendirmeler hem teorik açıdan, yani bilgi ve gerçeklikle ilgili varsayımlarına göre hem de uygulama süreçlerine yansımaları bakımından eğitimsel temelde yapılmaktadır. Ne var ki eğitimde yapılandırmacılıkla ilgili tartışmalarda gözlemlendiği gibi, din öğretiminde de imkân tartışmalarında felsefi boyut ön plana çıkmakta eğitimsel boyuta ikinci derecede önem verildiği görülmektedir. Bununla birlikte din öğretiminde yapılandırmacılığı doğrudan eğitimsel imkânı açısından ele alan din eğitimcileri vardır ve bunların bazen teorik görüşlerinin arasında da olsa, din öğretiminde eğitimsel uygulamalara dair görüşleri literatürde yer almaktadır.

Yapılandırmacılığın temel varsayımlarının din öğretimine yansımalarının neler olacağını, bu kurama dayalı din öğretimi uygulamalarının nasıl şekilleneceğini yahut kuramın bilgi ve öğrenme ile ilgili ilkelerinin din öğretimine nasıl aktarılacağını ele almadan önce yapılandırmacılığın felsefesi ile öğretim uygulamaları arasında yapılan ayırıma dikkat çekmek yerinde olacaktır. Zira her ne kadar gerçeklik ve bilgi konusundaki temel ilkelerin eğitim sürecinde amaçlardan değerlendirmeye kadar etkisi göz ardı edilemese de bazı eğitimcilerin yapılandırmacılığın felsefesi ile öğretim uygulamaları arasında ayırım yaptıkları görülmektedir.

Yapılandırmacılığın felsefi varsayımları ile öğrenme ve öğretim konusundaki kabulleri arasında temel ayırım gerçeklik ve bilgi anlayışı açısından yapılmakta ve yapılandırmacılığın eğitimsel yönünün kabul edilmesinin, mutlaka felsefi varsayımlarının da kabul edilmesi gerektiği anlamına gelmeyeceği ifade edilmektedir.⁴³⁴ Bazı eğitimcilere göre, gerçekliğin, bilginin ya da bilmenin doğası ile ilgili konularda eğitim kuramlarının dayandıkları temel varsayımlar ve bunların eğitime yansımalarının bilinmesi gerekmele birlikte eğitimcilerin derin tartışmaları felsefecilere bırakması daha uygundur. Buna göre eğitimciler, yapılandırmacılıktaki felsefi problemlerle detaylı bir şekilde uğraşmaktan ziyade, doğrudan öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili olan konulara ve araştırmalar ağırlık vermeli; uygulama örnekleri ve modelleri geliştirmeye odaklanmalıdırlar.⁴³⁵ Aslında bir eğitim kuramının temel varsayımları üzerinde teorik tartışmalar yapmanın, o kuramın öğretim alanında uygulanıp uygulanmayacağına karar vermenin tek yolu olduğunu söylemek de mümkün değildir. Dolayısıyla yapılandırmacılığın din öğretiminde de sadece felsefi yönüyle kuramsal olarak değil, eğitimsel temelde değerlendirilmesi ve bu alana yapacağı katkıların ve sağlayabileceği eğitsel faydaların göz önünde bulundurulması gerekir.

Din öğretiminde yapılandırmacılığın eğitimsel açıdan imkânını iki yönden ele almak mümkündür. Birincisi doğrudan kuramın kendisinden kaynaklanan eğitimsel problemlerle ilişkili iken, ikincisi bazı özellikleriyle diğer eğitim alanlardan farklılık gösteren din ve değer alanında uygulanmasıyla ilişkilidir. Birinci türden değerlendirmeler daha çok yapılandırmacılığın eğitim ve öğretimi ne derecede mümkün gördüğüyle alakalı iken, diğerleri din öğretiminde oluşturabileceği sorunlar, sağlayacağı yararlar ya da getireceği fırsatlar etrafında şekillenmektedir.

Din öğretiminde yapılandırmacılığın eğitimsel imkânıyla ilgili temel sorun, diğer öğretim alanlarında olduğu gibi, kuramın aşırı derecede bireyselleştirilmiş bir eğitim-öğretim anlayışına sahip olduğuyla alakalıdır. Daha önce de ifade ettiğimiz üzere, tamamen öznelliği esas alan bir bakış açısıyla öğretimi bütünüyle bireyselleştiren bir öğrenme-öğretme sürecinde, amaçların belirlenip belirlenemeyeceği, içeriğin nasıl oluşturulacağı ve öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceği, neticede öğretim tasarımının yapılıp

⁴³⁴ Matthews, A Further Appraisal, p. 124.

⁴³⁵ Sjoberg, p. 486; Loventhal ve Muth, pp. 178-179.

yapılamayacağı yapılandırmacılığın eğitimsel imkân bağlamında tartışılan konulardandır. Yapılandırmacılığın eğitimsel imkânı konusunda, bütün öğretim alanlarında ortak sayılabilecek tartışmaların yanında, din öğretiminde öğretim konusu yapılan dinin kendine has mahiyetinin yapılandırmacılığın uygulama boyutu açısından ortaya çıkaracağı sorunlar da dikkate alınmalıdır.

Öğrenme-öğretme sürecinin tasarlanması ve düzenlenmesi konusunda yapılandırmacılığa yöneltilen eleştiriler arasında da yer alan temel sorun, kuramın aşırı öznel bakış açısı sebebiyle öğretimi kavramsal düzeyde bile mümkün görmediğine yöneliktir. Buna göre yapılandırmacılar öğrenenlerin davranışlarını ve becerilerini geliştirecek herhangi bir etkiyi kabul etmemektedirler. Böyle bir yaklaşım doğal olarak eğitim sürecinde hedeflerin, içeriğin ve öğretme yöntemlerinin belirlenmesinde ve uygulanmasında bir takım sorunlara yol açacak; hangi öğretim alanında olursa olsun temel becerilerin, kavramların ve bilgilerin öğretiminin yapılmasını imkânsız kılacaktır.⁴³⁶ Söz konusu durum din ve değer alanının normatif karakteri göze alındığında daha da önemli hale gelmektedir. Din ve değerler alanında bireylerin öğrenmeleri gerekli olan değişmez ilke ve esasların olduğu, bunun ise belirli bir öğrenme hedefinin öngörülmediği, tamamen bireyselleştirilmiş bir öğrenme ortamında gerçekleştirilemeyeceği; dolayısıyla yapılandırmacılığın öğretim tasarımını reddeden bakış açısının din öğretiminde uygulanamayacağını akla getirebilir. Özellikle de inanç ve ibadet öğrenme alanının öğretiminde böyle sorunlarla karşılaşılacağını tahmin etmek güç değildir. Gerçekten de, yapılandırmacılık yaklaşımları içerisindeki öznel görüşlerin eğitime yansımaları sonucunda bireysel süreçlerin bu denli vurgulanması, din ve değer alanının normatif karakterinin yapılandırmacı bir din öğretimine imkân verip vermediğinin gündeme getirilmesini gerektirmektedir.

Öğretim tasarımı konusunda bütün yapılandırmacı yaklaşımların öznelciliğe dayalı bireyselleştirilmiş bir öğretimi savundukları söylenemez. Yapılandırmacılık içerisinde öğretimin imkanını reddedenlerin sayısının az olduğu söylenebilir. Aksi görüşe sahip olanların çoğu da radikal yapılandırmacı bir bakış açısına sahiptirler.⁴³⁷ Dolayısıyla din ve değer alanının değişmez esaslarının olduğu, bu alandaki öğrenmelerin ve öğretim süreçlerinin belli değerlere ve amaçlara bağlı bulunduğu ve

⁴³⁶ Applefield ve diğerleri, p. 44; Şimşek, s. 125.

⁴³⁷ Şimşek, s. 130.

böyle bir yaklaşıma yapılandırmacılığın izin vermediğini söyleyerek onun din öğretiminde eğitimsel imkânın bütünüyle reddedilmesi mümkün görünmemektedir.

Yapılandırmacılıkta öğrenme-öğretme süreci, davranışçılıkta olduğu gibi önceden belirlenmiş bir içeriğin öğrencilere doğrudan aktarılması şeklinde düşünülmez. Öğretimin merkezinde öğrenme ve öğrenen vardır. Öğreneni merkeze alan bir yaklaşımla öğretim, öğrenme işinde öğrenenin kendi bireysel bilgi, görüş ve yorumlarına ulaşması olarak kabul edilmektedir. Bu öğretim anlayışı çevresinde zaten ılımlı yapılandırmacılar öğretim tasarımı konusunda herhangi bir olumsuz görüşe sahip olmadıkları gibi belirli beceri ve bilgilerin kazanılmasına da karşı çıkmazlar. Yapılandırmacıların çoğunluğu tamamen bir bireyselleştirilmiş öğretime ya da program anlayışına karşı oldukları gibi öğrenme hedeflerinin belirlenmesini de önemli görürler.⁴³⁸ Kuramın bazı temsilcileri tarafından da belirtildiği gibi yapılandırmacılık, öğrenenin ulaştığı her sonucun makul karşılandığı, istediğini öğrendiği ve istemediğini öğrenmediği bir öğretim yaklaşımı benimsemez.⁴³⁹ Saban'ın da ifade ettiği gibi yapılandırmacı kuram, *“öğrencilere bir takım temel beceri ve bilgilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkâr etmez, fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular.”*⁴⁴⁰

Din öğretimi bağlamında düşünüldüğünde yapılandırmacılığın öğretim yaklaşımında öne çıkan husus, geleneksel eğitimin aksine bilgi aktarımını esas alan doğrudan öğretime karşı çıkılmasıdır. Rapheal'in belirttiği gibi, yapılandırmacılığı esas alan din öğretiminin öğrenme durumlarının tamamında hiçbir şekilde doğrudan öğretimi öne çıkaran bir yaklaşım benimsenmediği gibi bu temelden hareketle öğretim yöntemleri kullanılmaz ve öğrenme etkinlikleri de düzenlemez.⁴⁴¹ Aslında böyle bir öğretim anlayışının benimsenmesi büyük çapta benimsenen din öğretimi anlayışıyla alakalıdır. Bu konuda Ev, “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 bir takım becerilerin geliştirilmesine

⁴³⁸ Littledyky, p. 17.

⁴³⁹ Airasian ve Walsh, p. 448.

⁴⁴⁰ Saban, s. 167.

⁴⁴¹ Rapheal, p. 178.

odaklanmak gerekmektedir.” diyerek yapılandırmacılığı esas alan din öğretimi anlayışına dikkat çekmektedir.⁴⁴²

İlimli yapılandırmacılıkta, öğretimde olduğu gibi bazı kavramlara yüklenen anlamlar ve öğrenme-öğretme sürecindeki işlevleri değişikliğe uğramıştır. Yapılandırmacılığı esas alan din öğretiminde, yine yapılandırmacılığın öğretim anlayışına bağlı olarak içerik ve hedeflerde de dönüşüm yaşanmıştır. Örneğin içeriğe, dolayısıyla da dinî içeriğe araçsal bir rol yüklenmektedir. Yapılandırmacılıkla aynı eğitim anlayışını benimseyen diğer çağdaş din eğitimi modellerinde olduğu gibi, yapılandırmacı din öğretiminde de dinî uygulamalar, bilgiler ve değerler çocukların kendi tecrübelerini yorumladıkları ve anlamlandırdıkları kaynaklar olarak yorumlanır ve anlaşılır.⁴⁴³ Ancak bunun böyle anlaşılması dinî içeriğin öğrenilmesine engel teşkil etmez. Yapılandırmacılık ürün değil, süreç merkezli bir yaklaşımı savunduğu için içerik ikinci plandadır ama önemsiz değildir, dinî içeriğin süreç içerisinde öğrenenlerce kavranılması hedeflenir.

Yapılandırmacılıkta içerikte meydana gelen dönüşümde olduğu gibi, din öğretiminde hedeflerin niteliği de farklılaşmıştır. Yapılandırmacılığa dayalı din öğretiminde dini ya da inancı geliştirme hedefi değil, eğitimsel kazanımlar öne çıkar. Bir başka ifadeyle din öğretiminin hedeflerini belirlemede vurgulanan husus öğrenenlerin eğitimsel kazanımlarıdır.⁴⁴⁴ Eğitimsel bir bakış açısıyla tasarlanan yapılandırmacı din öğretiminde öğrenenlerin manevî, ahlâkî, sosyal, bilişsel ve duyuşsal alanlarla ilgili becerilerinin bütüncül gelişimi hedeflenir. Öğrenenlerin temel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan yapılandırmacı din öğretiminde öğrenenlerin dinî ve ahlâkî konularda bireysel görüş geliştirmeleri ve bir sonuca ulaşmaları hedeflenir.⁴⁴⁵

Yapılandırmacılığı temel alan din öğretimi, bilişsel gelişime ve derin anlamaya odaklı bir anlayışla hedeflerini belirlemek durumundadır. Buna göre, öğrenenlerin din fenomeni hakkında oldukça fazla olgusal bilgi yüklenmesi ya da dinî bilgileri yüzeysel şekilde istiflemesi kabul edilebilir bir durum değildir. Onun yerine, öğrenenlerin kendi ilgi ve ihtiyaçları temelinde, istedikleri konular hakkında

⁴⁴² Ev, Probleme Dayalı Öğrenme, s. 65.

⁴⁴³ Wardekker ve Miedema, p. 83.

⁴⁴⁴ Applefield ve diğerleri, p. 49; Mualla Selçuk, Yeni Açılımlar, s. 173.

⁴⁴⁵ Grimmitt, Pedagogies of Religious Education, p. 223.

derinlemesine araştırma yapmaları ve ayrıntılı bir şekilde öğrenmeleri hedeflenir. Bu kuramın temel becerilerin gelişimine, bunlar arasında da özellikle üst düzey bilişsel gelişime verdiği önemin bir sonucudur.⁴⁴⁶ Bu gaye ayrıca din öğretiminde öğrenme süreçlerinin problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, analiz ve sentez yapabilme gibi doğrudan üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanmasının da temelidir.

Din öğretiminde yapılandırmacılığın uygulanabilirliği konusunda hedef, içerik vb. konularda aşırı bireyselleştirilmiş öğretimle ileri sürülen itirazlar yetersiz görünmektedir. Her ne kadar geleneksel anlayıştan farklı olarak öğretim kavramının kendisi ve öğretimle ilgili süreçler değişime uğramış olsa da yapılandırmacılığın genelinde aşırı derece bireyselleştirilmiş bir öğretim öngörülmemektedir. Nitekim kuramın temsilcileri, yapılandırmacılığın bireysel bir öğretimi benimsediğine yönelik görüşlerin çoğunlukla yapılandırmacılığın temel varsayımlarına dayalı öğrenme-öğretme ilkelerinin yanlış yorumlanmasından kaynaklandığına dikkat çekmektedirler.⁴⁴⁷

Yapılandırmacılığın kendisinden kaynaklanan eğitimsel problemleri ana hatlarıyla ele alıp din öğretimi açısından değerlendirmiş bulunuyoruz. Şimdi de din alanının kendine has özellikleri çerçevesinde din öğretiminde yapılandırmacılığın eğitimsel imkânını değerlendirmeye çalışacağız.

İnanç ve ibadet alanlarının yoruma ve tartışmaya açık olmadığı ileri sürülerek, yapılandırmacı yaklaşımların din öğretiminde kullanılmasının uygun olmadığı ya da bu yönüyle eleştirilebileceği dile getirilmektedir. Benzer itirazlar yapılandırmacılığın eğitim anlayışının eleştirel bakış açısını desteklemesi, şüpheli bir tutumu öngörmesi ve öğrenenlerin kendi öznel yorumlarına ulaşmalarını hedeflemesi bakımından inanç konularının öğretimi için elverişli olmadığı şeklinde de ifade edilmektedir.⁴⁴⁸

Bize göre, bu itirazlar bazı açılardan sınırlı veya en azından gerekçeleri bakımından yetersizdir. Çünkü inanç ve ibadet öğrenme alanları değişmeyen ilke ve hususları içinde barındırsa da, bireylerin dinî anlayış ve yaşayışlarına yansımaları sosyo-kültürel bağlamlıdır ve öznel nitelikler taşır. Din öğretiminde

⁴⁴⁶ Fosnot, s. 12; Rapheal, p. 180.

⁴⁴⁷ Airasian ve Walsh, p. 448.

⁴⁴⁸ Kaymakcan, Yeni Ortaöğretim Dkab Programı, s.184; Ev, s. 117.

yapılandırmacılığın inanç ve ibadet öğrenme alanlarında kullanımını uygun görmeyenlere Ev, eski dinî bilgi ile yeni dinî bilgiler bir araya getirilip bütünleştirilirken öğrenenlerin bunu kendi bireysel tercih ve tecrübeleri ile gerçekleştirdikleri, yani öznel bir inşa sürecinin söz konusu olduğuna işaret ederek cevap vermektedir. Hatta o, “geleneksel din öğretimi uygulamaları esas alındığında da, kendisine “söylenilenleri”, “ezberletilenleri” aynen tekrar etse de, öğrencilerin bunları içselleştirmelerinin, kendilerine ait hale getirmelerinin ya da bunlarla ilgili kararlarının yine öznel olacağı, herkesin anladığı kadarıyla bir tecrübe ve yoruma sahip olacağı unutulmamalıdır” diyerek yapılandırmacılığın din öğretiminde uygulanabileceğini savunmaktadır.⁴⁴⁹

Aynı şekilde bu alanlardaki doğruların değişmediği ve herkes tarafından olduğu gibi kabul edilmesi gerektiği için yapılandırmacılığın din öğretiminde uygulanamayacağı muhtemel itirazlardır. Zira yapılandırmacılıkta öğrencilerin tek bir yorumu kabul etmemeleri, farklı yorumlara ulaşmaları, karşılaştırmalar yapmaları; öğrenilen içeriğe farklı bakış açılarıyla yaklaşabilmeleri, bütün bunların neticesinde kendi anlayışlarını geliştirmeleri veya bireysel görüş oluşturmaları beklenmektedir. Bu itiraza Grimmitt çocukların bireysel yorum yapmalarını ve kendi görüşlerine ulaşmalarını vurgulayan yapılandırmacılığın din öğretiminde eğitimsel açıdan yarar sağlayacağı görüşü ile karşı çıkar. Ona göre, farklı dinler bir tarafa tek bir dinî gelenek veya mezhep içinde dahi ortak kabul gören inançlar ve değerler bile öğrenenlerin bireysel tecrübelerini de içinde taşıyacak şekilde geniş bir anlam alanını yansıtacak tarzda yorumlanmaktadır. Farklı kültürel, dinî ve sosyal arka plana sahip olan çocuklar aynı dinî fikirleri daha geniş bir şekilde yorumlamaktadırlar. Ona göre, yapılandırmacılığın öğrenenlerin kendi yorumlarını yapabilmeleri ve kendi bireysel dinî görüşlerini geliştirmeleri ile ilgili kabulü dolayısıyla din öğretiminde uygulanamayacağını savunmak doğru bir yaklaşım değildir. Bilakis yapılandırmacılık tecrübe temelli olduğu için çocukların dinî içerikle alakalı kendi yaşantılarını görmelerini sağlayarak yorumlama sürecinin içinde aktif olarak yer almasına katkı yapmasından din öğretiminin eğitimsel değerini artıran bir rol oynar.⁴⁵⁰

⁴⁴⁹ Ev, Probleme Dayalı Öğrenme, s. 63.

⁴⁵⁰ Grimmitt, Pedagogies of Religious Education, p. 223.

Çocukların öznel tecrübe ve anlayışları çerçevesinde dini bilgiyi yapılandırarak kendi bireysel dinî görüşlerini geliştirmelerine imkan veren yapılandırmacılığın din öğretiminde pratik olarak bazı sorunlara yol açacağına dair kaygıların, bir yönüyle geleneksel din öğretimi anlayışı ile ilgili düşüncelerden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Geleneksel din öğretimi anlayışında dinî bilgilerin öğrenenlere öğretmenler tarafından doğrudan aktarılması esas alınır ve öğrenenlerin bu şekilde bir dinin inanç esaslarını kabul etmeleri ve o dinî benimsemeleri hedeflenir. Bu yüzden öğrenenlerin kendi dinî görüşlerini geliştirmeleri ya da dinî içerik konusunda farklı yorumlara ulaşmaları hoş karşılanmaz.⁴⁵¹

Geleneksel din öğretimi yerine yapılandırmacılığı esas alan bir din öğretiminin, hem Batı'daki yeni yaklaşımlarda hem de ülkemizde geliştirilen din öğretimi programlarının hedeflerinde görüldüğü üzere, yapılandırmacılık daha çok eğitimsel yönü baskın bir din öğretimi anlayışını oluşturmak için kullanılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, inanç geliştirme yerine eğitsel kazanımları merkeze alan bir din öğretimi anlayışının yapılandırmacılıkla uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla yapılandırmacı din öğretiminin imkânı bağlamında bu durumun daima göz önünde tutulması gerekir.

Yapılandırmacılık esas alınarak geliştirilen, bir inanca dayalı olmayan din öğretiminde, öğrenenlerin neye inanacaklarından çok nasıl inandıkları önemli hale gelmektedir. Bu anlayışa göre öğrenenler, bir taraftan kendi dinî tecrübeleri üzerinde düşünerek onları keşfetmeye özendirilirken, diğer taraftan işbirliğine dayalı ve grupla öğrenme gibi sosyal öğrenme etkinlikleri ile arkadaşlarının tecrübelerini anlamaya dönük çabaları desteklenir. Aslında burada eğitimsel açıdan öğrenenlerin tek bir dini yorumu kabul etmeleri hedeflenmemektedir. Yapılandırmacılığa dayanan bir din öğretiminde öğrenenlerin bir veya birden çok dini yorumu kabul etmeleri değil yorumlama süreci önemli hale gelmektedir.⁴⁵² Böylelikle öğrenenlerin farklı dinî yorumları görmeleri ve anlamaları sağlanarak çoğulcu dünyada yaşayan bireylerin taşıması gereken farklı dini geleneklere karşı hoşgörü ve saygıyla yaklaşma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir.

⁴⁵¹ Kwoolton, p. 45.

⁴⁵² Rapheal, p. 178.

Yapılandırmacılığı esas alan din öğretiminde ibadet alanının öğretimi hususunda da farklı bir anlayışın benimsendiği görülmektedir. Dinin ibadet boyutunun öğretime dâhil edilip edilmemesi bir yana, yapılandırmacı din öğretiminde öğrenenlerin ibadet konusunda dinî yaşantı kazanmaları hedeflenmez. Bunun yerine, ibadet tecrübesinde bireylere ne tür bir bilincin eşlik ettiğine dair bir anlayış geliştirmeleri arzu edilir.⁴⁵³ Netice itibarıyla, inanç ve ibadet öğrenme alanıyla ilgili kaygılarından hareketle yapılandırmacılığın din öğretiminde uygulanabilirliği konusunda olumsuz kanaatlerin daha çok geleneksel din öğretimi anlayışından kaynaklandığı, yapılandırmacılıkla uyumlu bir din öğretimi anlayışı açısından herhangi bir sorun oluşturmayacağı söylenebilir.

Din öğretiminde yapılandırmacılığın uygulanmasıyla ilgili pratik olarak engel teşkil edebileceği düşünülen diğer bir husus, kuramın içerisinde yer alan şüphecilik ile belli kesinlikleri ya da değişmez kabul edilen doğruları içinde barındıran inancın nasıl bir araya getirileceğine ilişkindir. Yapılandırmacılık öğretim süreçlerinde şüphecilik bir bakış açısını benimseyeceği için imanla ilgili konularda belirlenecek tutumla arasında nasıl bir yaklaşım benimseneceği konusunda bir problemin yaşanması muhtemel görünmektedir.

Din öğretimi açısından şüpheciliğin yol açacağı sonuçları değerlendirmeden önce yapılandırmacı yaklaşımlardan hangisinin bunu benimsediğinin ifade edilmesi önemlidir. Kuram içerisinde şüphecilik fikirleri destekleyen yaklaşımlar daha çok radikal karakterde olanlardır. Zaten radikal yapılandırmacılığın temsilcilerinden Glasersfeld kendisi bilgi konusunda böyle bir bakış açısına sahip olduğunu ifade etmektedir.⁴⁵⁴ Bunun dışındaki yapılandırmacı yaklaşımların teorik olarak böyle bir bakış açısına sahip olduğunu ve dolayısıyla yapılandırmacıların tamamının bunu benimsediğini söylemek zor olduğu gibi, buna dayanarak din öğretiminde uygulanmasını istememek de zayıf bir gerekçe olarak kalmaktadır.

İslam âlimleri, genel olarak iman ile şüphenin bir arada bulunmayacağı kanaatine sahiptirler ve bilgiye ulaşmaya engel olduğunu düşündükleri aşırı şüphecilik bir tutumu hiçbir bilişsel sürece dâhil etmemişlerdir. Ancak şüpheye ve şüphecilik tavra, imanın hiçbir unsurunda yer vermemekle birlikte imana ulaşmada bir aşama

⁴⁵³ Rapheal, p. 178.

⁴⁵⁴ Glasersfeld, Constructivist Approach, p. 7.

olarak kabul etmişlerdir. İmana giden yolda geçici bir tereddüt hali olarak görülen şüphe, imanla birlikte ortadan kalkmaktadır.⁴⁵⁵

Yapılandırmacılık öğrenme konuları karşısında öğrenenlerin şüpheci bir bakış açısına sahip olmalarını önermektedir.⁴⁵⁶ O halde yapılandırmacılığı esas alan bir din öğretiminde öğrenme-öğretme sürecinde inançla ilgili konularda şüpheci bakış açısı nasıl sağlanacaktır? Görebildiğimiz kadarıyla Glasersfeld hariç diğer yapılandırmacılık yaklaşımlarında öne çıkmayan şüphecilik daha çok öğretim sürecinde eleştirel düşünmeyi ve sorgulama becerisini geliştirmeyi destekleyecek bir işlev yüklenmektedir.

Yapılandırmacılık din öğretiminde eğitimsel açıdan getireceği fırsatlar ya da faydalar bakımından değerlendirildiğinde göz çarpan hususlar şunlardır:

Her şeyden önce bu kuram öğrenen merkezli bir eğitim anlayışı benimsemektedir. Yapılandırmacılık öğrenenin aktif ve merkezi bir konumda bulunduğu, öğrenme etkinliklerinde bireysel sorumluluk isteyen bir yaklaşımı savunmaktadır. Dolayısıyla yapılandırmacılığın din öğretiminde uygulamaya konulması, bir yönüyle çoğu din eğitimcisinin talebi ya da beklentisi olan öğrenen merkezli bir eğitim anlayışının kabul edilmesi anlamına gelmektedir. Eğitimsel yönü göz önüne alınmadan, temel ilkelerinin eğitime yansımaları hesaba katılmadan ve öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasındaki verimliliği dikkate alınmadan yapılandırmacılığa karşı çıkılması bir bakıma öğrenen merkezli bir din öğretimine muhalefet anlamına gelebilir. Çünkü, yapılandırmacılığı esas alan bir din öğretiminin, öğrenen merkezli bir din öğretimi anlayışına ve uygulamalarına imkân vereceği hatırdâ tutulmalıdır.

Yapılandırmacılığın din öğretimine yapacağı eğitimsel katkılar bilgi hususunda da dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda din öğretiminde yapılandırmacılığın bilgi konusundaki kabulleri sadece felsefî açıdan değil, aynı zamanda günümüz eğitim anlayışında benimsenen bilgi anlayışına dayalı pratik açıdan da değerlendirilmeye tabi tutulmalıdır. Bu bağlamda bilgi sadece epistemolojik statüsü ile ya da dini bilgi ile tartışmalarda da temel alındığı gibi bilginin içsel değeri değil,

⁴⁵⁵ Temel Yeşilyurt, “Kuşkuyu Dışlayıcı Bir Süreç Olarak İman”, **Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı: 5, 2000, s. 545-546. Şüphecilik genel olarak ılımlı, radikal ve yöntembilimsel olarak tasnif edilmektedir. Geniş bilgi için bkz. Chris Horner ve Emrys Westacott, **Felsefe Aracılığıyla Düşünme**, çev. Ahmet Arslan, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2001, ss. 33-40.

⁴⁵⁶ Paul ve Eggen, p. 287.

günümüz eğitiminin hedefleri bağlamında yani, insanın gelişimiyle ilişkili şekilde ele alınmalıdır.

Günümüzde artık bilgi, sadece içsel değeri üzerinde değil hangi konu alanında olursa olsun, öğrenenlerin gelişimlerine yaptığı katkı ölçüsünde değerli görülmektedir. Ayrıca çağdaş eğitim anlayışında bilgi, kesin ve değişmez bir değer olarak görülmemekte, bireylere göre anlam kazandığı kabul edilen geçici bir birikim sayılmaktadır.⁴⁵⁷ Dolayısıyla din öğretiminde dinî bilgiye sırf kutsallığına dayalı içsel bir değer atfederek, yapılandırmacılığın bu alana uygulanamayacağını savunmak günümüz eğitiminin bilgi anlayışı ile uyumlu olmadığı gibi bilgi ile bireysel gelişim arasındaki ilişkinin görmezden gelinmesi anlamına gelir.

Bilgi sadece içsel değeriyle değil, insan gelişimine odaklı ve eğitimsel bir açıdan ele alındığında, yapılandırmacılığın bilgi anlayışının din öğretiminde bazı olumlu katkılar sağlayabileceğini söylemek mümkündür. Yapılandırmacılıkta gerek bilgideki öznel süreçlere yapılan vurgu, gerekse bilginin anlamlandırılması ile çocukların tecrübe ve anlayışları arasında kurulan ilişki dinî bilginin, dolayısıyla da din öğretiminin bireylerin gelişimine katkı sağlayabilir bir hale gelmesinde önemli rol oynar. Ayrıca bilginin üretildiği veya oluşturulduğu sosyo-kültürel bağlamı dikkate alan bir bilgi anlayışının din öğretimine eğitimsel açıdan sağlayacağı yarar da inkar edilemez.

Dinî bilgi dâhil her türlü bilginin anlamlı şekilde öğrenilmesiyle veya yapılandırmacıların söyledikleri gibi, bireysel tecrübeler temelinde anlamlı şekilde inşa edilmesiyle bilişsel gelişim arasında yakın bir ilişki vardır. Eğer bilgi anlamlı bir şekilde öğrenilirse bireyin gelişimine katkı sağlar, sadece ezberlenir ve zamanla unutulursa o zaman bilişsel gelişime de engel olur. Selçuk'un da vurguladığı üzere diğer konu alanlarına benzer şekilde din öğretiminde de bilgi ile bilinç meselesi iç içe girmiş durumdadır. Anlamlı şekilde öğrenilmiş bilgi bireylerin gelişiminde etkili iken, bireylerin bilişsel yapılarında çözümlenmeden alınan, bir bakıma bilincin bir parçası haline getirilmeyen bilgi etkisiz bir bilgidir.⁴⁵⁸ O halde din öğretiminin insanların bilinç düzeylerini geliştirecek şekilde işlerlik kazanması, yapılandırmacılığın savunduğu biçimiyle bir bilgi anlayışına dayanmasına bağlıdır.

⁴⁵⁷ Özden, s. 168.

⁴⁵⁸ Selçuk, Kuramsal Temeller, s. 13.

Din öğretiminde yapılandırmacılığın bilgi anlayışının uygulanması dinî bilginin durağan ve etkisiz kalmasının ve bireylerin yaşamlarında yer etmemesinin de bir ölçüde de önüne geçilmesinde yardımcı olur. Yapılan araştırmaların sonuçlarına dayanarak yapılandırmacılar çocukların bireysel ve sosyal durumlarını dikkate almadan öğretimi yapılan bilginin bireyin zihninde yeri ve zamanı geldiğinde aktif hale getirilemediğini, hayata ve farklı alanlara transfer edilmesinde sorunlar yaşandığını dile getirmektedirler.⁴⁵⁹ Yapılandırmacılığa dayalı bir anlayışla, öğrenenler kendi bilgilerini inşâ ederken aktif bir şekilde tecrübelerini ve sosyo-kültürel şartlarını da işin içine katarak öğrenirlerse dinî bilgi bireylerin zihinlerinde pasif bir konumdan kurtularak hayata ve farklı alanlara transfer edilebilir hale gelir. Böylece din öğretiminin öğrenenlerin bireysel ve sosyal problemlerine çözüm bulabilme potansiyeli de aktif hale getirilmiş olur.

Yapılandırmacılığı esas alan bir din öğretiminin dinî bilginin ezberlenmesi yerine birey tarafından anlamlı şekilde içselleştirilmesine katkı sağlayacağı açıktır. Çünkü dinî bilgi yapılandırmacıların da öngördüğü gibi bir takım zihinsel işlemlerden geçirilerek ve öğrenenlerin bireysel ve toplumsal tecrübeleri ile bağlantı kurularak öğrenildiği zaman anlamlı bir şekilde benimsenir. Aydın da, ezberlenen dinî bilginin bireyin davranışlarına yön vermesinin ve kişiliğini geliştirici bir işleve sahip olmasının mümkün olmadığını söyler. Ona göre yapılandırmacılıkta olduğu gibi bireyin dışarıdan aldığı dinî bilgiyi kendi zihinsel süreçlerinde anlamlı şekilde öğrenerek içselleştirmesi önem arz etmektedir. Çünkü ancak dinî bilgi bireyin tecrübelerinde yer bulduğu, zihinlerinde karşılaştırmalarda işlendiği öğrenme durumlarında kullanılmadan alınan bir hammadde olmaktan çıkıp bireyin kendi kişisel ürünü haline gelecektir. Böylece dinî bilginin dolayısıyla da din öğretiminin eğitimsel değeri/itibarı artmış olacaktır.⁴⁶⁰

Bilginin kişinin kendi bilgisi haline gelmesi gerektiği, kişilerde yönlendirme gücünü kaybetmiş bilginin bireylerin kendi bilgisi haline gelmemiş bir bilgi olduğu ve kişiye yük haline geldiği konusunda Kur'an'ı Kerim'de de benzer bir yaklaşımın savunulduğunu söylemek mümkündür. Nitekim “ Kendilerine Tevrat öğretildiği halde, onun gereğini yapmayanların durumu, sırtına kitap yüklenmiş merkebin

⁴⁵⁹ Şimşek, ss. 126-127.

⁴⁶⁰ M. Ş. Aydın, Yeni Paradigma İhtiyacı, ss. 172-173.

durumu gibidir”⁴⁶¹ ayeti, dinî bilginin anlamlı şekilde öğrenilmeden kişinin kendi bilgisi haline gelmemesinin davranış değişikliğine yol açmayacağına işaret etmektedir.

Yapılandırmacılığın, bilginin öznel tecrübeler ve sosyo-kültürel arka plana göre inşa edildiğini kabul eden ilkelerinin de din öğretimine katkı sağlayacak diğer bir eğitimsel yarar olduğu söylenebilir. Bu ilkeler din öğretimine, bütün eğitimsel süreçlerin çocukların öznel tecrübelerini esas alınarak düzenlenmesi şeklinde yansır. Çocukların öznel tecrübelerinden hareket eden din öğretiminde, öğrencilerin geçmiş dinî yaşantılarının, ihtiyaçlarının, ilgilerinin, duygularının, dinî inanç, düşünce, tasavvur ve tutumlarının öğrenme sürecinde kullanılmasının önü açılır. Böylece çocukların dinî bilgilerinin yapılandırılması çok boyutlu bir süreç şeklinde işleyerek, din öğretiminin bilişsel hedeflerinin yanında duyuşsal hedeflerinin de kazanılmasında daha etkin bir biçimde gerçekleşir. Rapheal’in de ifade ettiği üzere yapılandırmacılığın din öğretiminde bu şekilde eğitimsel bir işlev görmesi, dinin duyuşsal unsurlarının çocuklar tarafından daha da etkin bir şekilde benimsenmesinde ve manevi gelişimde etkili olur.⁴⁶²

Din öğretiminde yapılandırmacılığın katkı sağlayabileceği konulardan biri de, bilginin sosyo-kültürel bağlamda inşa edildiği varsayımına dayanan, öğrenenlerin sosyo-kültürel arka planının öğretim sürecinde dikkate alınması esasıdır. Yapılandırmacılığın bu ilkesinin din öğretiminin öğrenme durumlarına yansması dinî bilgilerin öğrenenlerin sosyo-kültürel arka planına dayalı olarak öğretim konusu yapılmasıyla olur. Yapılandırmacılığı esas alan din öğretiminde dini bilginin inşasında sosyo-kültürel bağlamın dikkate alınmasının sağlayacağı faydalar şöyle sıralanabilir.

İlk olarak öğrenenlerin sosyo-kültürel koşullarının dikkate alınması din öğretiminde öğretim konusu yapılan dinî bilgilerin soyutluktan kurtarılacak öğrenenlerin hayatıyla bütünleşmesini sağlar. Toplumsal ve kültürel durumları dikkate alan yapılandırmacı din öğretimi, dini bilginin inşasında bireylerin toplumsal konumunun içinde yaşadıkları kültürü ve dini/mezhepsel mensubiyetini göz önünde bulundurur. Çünkü bu öğrenme ortamında dinî bilginin etkili bir inşası için zaruridir. Rapheal yapılandırmacılığın bu yönünün dini arka plana sahip olsun veya olmasın

⁴⁶¹ Cuma Süresi, 62/5.

⁴⁶² Rapheal, p. 173.

farklı dinî geleneklerden gelen çocukların aynı sınıfta öğrenim gördüğü çoğulcu din öğretimi açısından önemli bir kazanım olduğunu belirtmektedir.⁴⁶³

Yapılandırmacılığın sosyo-kültürel süreçlere yaptığı vurgunun din öğretiminin eğitimsel kalitesini yükselteceğini ifade eden Grimmitt, çocukların tecrübelerini yorumladıkları bağlamın onların kendi inanç ve değerlerini anlama kapasitelerini geliştireceği gibi, öğrenme yaşantılarını etkin bir şekilde düzenlenmelerine de katkı yapacağını ifade etmektedir.⁴⁶⁴ Aynı şekilde sosyo-kültürel arka planın dinler arası olduğu kadar dinler içi, yani bir din içerisindeki çoğulculuğa da imkan veren bir yapısının olduğu diler getirilebilir.⁴⁶⁵

Din öğretiminde sosyo-kültürel bağlamın dikkate alınmasının din öğretiminde sağlayacağı diğer bir eğitimsel yarar da, böyle bir yaklaşımın öğrenenlerin günlük hayatta karşılaştıkları problemlerin öğretim konusu yapılmasına fırsat vermesidir. Yapılandırmacılıkla dinî içerik öğrenenlere günlük hayattan ve gündelik sorunlardan hareketle, yani gerçek hayat durumlarına benzer şekilde sunulur. Böylece din öğretimi, öğrenenlerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları çözüme kavuşturma görevini yerine getirmiş ve onların problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlamış olur.⁴⁶⁶ Aynı zamanda yapılandırmacı din öğretimini küresel ısınma, eşitsizlik, insan hakları, adaletsizlik, yoksulluk gibi küresel sorunların probleme dayalı bir şekilde işlenmesine ve öğrenenlerin bu konularda bilinçlenmesine katkı yapabilir.⁴⁶⁷

Din öğretiminde yapılandırmacılığın sağlayacağı eğitimsel faydalardan biri de, özellikle de sosyal yapılandırmacılık yaklaşımından hareketle öğrenenlerin sosyal becerilerinin gelişimi hususunda olacağı söylenebilir. Sosyal yapılandırmacılığın etkisinde gelişen, öğrenmenin sosyal yönünü öne çıkaran işbirliğine dayalı öğrenme, grupla öğrenme gibi yöntemlerin din öğretiminde uygulanması öğrenenlerin sosyal

⁴⁶³ Rapheal, p. 179.

⁴⁶⁴ Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 224.

⁴⁶⁵ Son yıllarda sosyal ve kültürel arka planı dikkate alan, bilginin inşasında ve gelişimde bağlama vurgu yapan din öğretimi modellerinde bir artışın yaşandığı görülmektedir. Bunlar içerisinde yer alan modellerinden biri de Heid Leganger-Krogstad tarafından geliştirilen bağlamsal yaklaşımdır (Contextual approach). Bağlamsal yaklaşım hakkında geniş bilgi için bakınız: Heid-Leganger-Krogstad, "Religious Education in a Global Perspective: A Contextual Approach", **Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe**, Ed. Hans-Günter Heimbrock, Christoph Th. Scheilke, Peter Schreiner, Transaction Publishers, Münster, 2001, pp. 53-73.

⁴⁶⁶ M. Ş. Aydın, *Yeni Paradigma İhtiyacı*, s. 32.

⁴⁶⁷ Ev, *Probleme Dayalı Öğrenme*, s. 59.

becerilerinin gelişimine önemli katkılar sunacaktır. Yine bu yaklaşımının önerdiği gerçek hayata benzer otantik öğrenme durumları, dinî bilgi ve değerlerin işlevsel boyutunun kavranmasına ve din toplum münasebetinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı söylenebilir. Sosyal öğrenme etkinliklerinin ağırlıklı olarak yer aldığı bir din öğretimi yaklaşımı, öğrenenlerin işbirliği yapabilme, grup çalışmalarında etkin şekilde görev ve sorumluluk alma becerilerini geliştirir. Böylece din öğretimi bireylerin dini bilgi ve değerleri sosyal ortamına taşımasının yanında toplumda donanımlı bir şekilde yer almasına katkı işlevini de yerine getirmiş olur.

Son olarak yapılandırımcılığın din öğretiminde kullanılması, bazı din eğitimcilerinin de ifade ettiği üzere, öğrenenlerin görüşlerine değer verilerek öğrenme-öğretme süreçlerinde söz sahibi olmasının önünü açacaktır. Yapılandırımcılıkta öne çıkan öğrenenlerin öğrenme süreci ile ilgili karar alma süreçlerine katılımının, öğrenme öğretme sürecine olumlu şekilde yansıdığını araştırma sonucu desteklemektedir. Batı'da ilk ve ortaokul düzeyinde yapılan bir araştırmada öğrenme sürecinin planlanmasında ve düzenlenmesinde katılan çocukların motivasyonlarında güçlü bir artış tespit edilmiş ve gelişimlerinde olumlu katkıları belirlenmiştir. Özellikle de çocukların kendine saygı ve özgüven geliştirmelerinde, öğrenme sürecine katılmalarının ve okula bağlılıklarının artmasında etkisi gözlenmiştir.⁴⁶⁸

3.2. DİN ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRMACILIĞA YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER

Yapılandırımcılığı esas alan din öğretimine hem teorik hem de pratik açıdan bazı eleştiriler yapılmaktadır. Teorik boyutta yapılan eleştiriler kuramın gerçeklik ve bilgi anlayışına yönelik eleştirilerle büyük ölçüde benzerlik arz etmektedir. Tıpkı gerçeklik konusunda öznelci bakış açısına sahip olması, göreceliği esas alması gibi temel varsayımları hakkındaki eleştiriler din öğretiminde de kullanılmaktadır. Söz konusu eleştiriler yapılandırımcılığın din öğretiminde gerçeklik ve bilgi açısından imkanı tartışmalarının içinde yer aldığı için, biz bunlara sınırlı şekilde değinip, din öğretiminin uygulama boyutuyla ilgili olanları daha kapsamlı değerlendireceğiz.

⁴⁶⁸ Jackson, Plurality, p. 163 vd.

Yapılandırmacılığı esas alan din öğretimine yapılan eleştirilerin başında öznelci bir hakikat anlayışına sahip olması ve buna dayalı göreceli bir din eğitimi anlayışını öngörmesi gelmektedir. Radikal bir öznellik kabul edilirse, gerçeklik daima birinin gerçekliği olarak öznel şekilde kalacak ve nihai anlamda doğru kabul edilebilecek hiçbir gerçeklik iddiası olmayacaktır.⁴⁶⁹ Böyle bir hakikat anlayışını, ikinci bölümde de ele aldığımız üzere, din eğitim ve öğretiminde felsefi, teolojik ve eğitimsel açısından temellendirmek zor görünmektedir.

Yapılandırmacılık içerisindeki şüpheci ve göreceli fikirlerin varlığı, bunların eğitim ve öğretimde eleştirel bir bakış açısını esas alması din öğretiminde eleştiri konusu yapılan diğer bir husustur. Çünkü yapılandırmacılık temelinde yürütülen din öğretiminde eleştirel ve sorgulayıcı bakış açısının aynı şekilde dinî içeriğe de uygulanması beklenir. Buna bağlı dinlerin hakikat iddiaları sorgulanır ve diğer alanlardan gelen iddialarla karşılaştırılır. Dinî metinlerdeki ifadeler, dini grupların dinî söylemleri eleştirel bir süzgeçten geçirilir. Bunların oluşum süreci ve sürece etki eden faktörler üzerinde tartışma yapılır. İşte yapılandırmacılığa dayalı yaklaşımın din öğretiminde benimsenmesi, dinlerin hakikat iddialarının doğruluğunun sorgulanmasına neden olacağı için eleştirilmektedir.⁴⁷⁰

Görecelik söz konusu olduğunda yapılandırmacı din öğretimine özellikle radikal yapılandırmacılık yaklaşımları içerisindeki bütün bilgileri göreceli gören anlayış, uygulamada göreceli bir yaklaşımın benimsenmesine sebep olmaktadır. Zira tamamen bireysel ve göreceli bir tutum dinî içerik ya da dinlerin hakikat iddialarının bireylerin kişisel dinî görüşleri üzerinde herhangi bir önceliğinin veya üstünlüğünün kalmaması sonucunu doğuracaktır. Dinlerin hakikat iddiaları ile öğrencilerin dinî görüşleri arasındaki farkın ortadan kalktığı ve böylece dini geleneklerin ve dinlerin hakikat iddialarını dışarıda bırakan bir din öğretiminin tek hedefi, sadece öğrencilerin bireysel dinî görüş ve düşüncelerini dinlemek, birbirleriyle karşılaştırma yaptırarak kendi görüşlerini oluşturmalarına yardım etmekten ibaret olacaktır.⁴⁷¹ Öğretmenin öğrencilerine dinî düşünce ve davranışları konusunda olumlu ya da olumsuz görüş beyan edemediği böyle bir yaklaşım doğal bireyselleştirilmiş bir din öğretiminin yolunu açar.

⁴⁶⁹ Alberts, p. 178; Wright, *Dancing In The Fire*, p. 120.

⁴⁷⁰ Knowlton, p. 42.

⁴⁷¹ Wright, *Dancing In The Fire*, p. 120.

Yapılandırmacı din öğretimiyle ilgili, daha çok çoğulcu din öğretimi kaynaklı diğer bir eleştiri de yine görecelik konusundadır. Diğer çoğulcu yaklaşımlarda olduğu gibi, din öğretiminde de dinlerin hakikat iddialarının doğruluğu ve yanlışlığı konusunda herhangi bir şeyin söylenmemesine ve bütün dinlerin bu açıdan eşit kabul edilmesine dayanan dini görecelik eleştirilmektedir. Böyle bir anlayışın din öğretiminin uygulama sürecinde dinlerin hakikat iddiaları ile öğrenenlerin kendi dinî görüşlerinin eşit derecede geçerli olacağı veya birbirleriyle eşit hale getirileceği savunulmaktadır.⁴⁷²

Yapılandırmacılığı esas alan göreceli bir din öğretimine yönelik diğer bir eleştiri konusu yine dinlerin hakikat iddialarının öğretimiyle ilgilidir. Din öğretiminde dinî bir göreceliğin esas alınmaması gerektiğini savunanlar, dinlerin hakikat iddialarına tarafsız bir yaklaşımın benimsenmesinin çocukların din dışı görüşleri ya da iddiaları kabul etmesine yol açacağını belirtmektedirler. Aynı şekilde dinler arası ya da din içi çoğulculukta böyle bir yaklaşımın öğrenenlerde kafa karışıklığına neden olacağı da dile getirilmektedir.⁴⁷³

Din öğretiminde yapılandırmacılığa yöneltilen diğer bir eleştiri, kuramın anti-realist bir din anlayışına sahip olduğuyla ilişkilidir. Bazı din eğitimcilerine göre yapılandırmacılığın benimsenmesi ile ortaya çıkan anti realist bakış açısı çocukların din dili ile uygunluk göstermemektedir. Çocuklar ve gençler realist bir din diline ve din anlayışına sahiptirler ve kendilerini mensup oldukları dinî gruba göre tanımlamakta ve diğerlerinden ayrı görmektedirler. Bu nedenle çocukların realist din dili ve dinî anlayışı karşısında pragmatist ve yapılandırmacılık gibi anti realist bir şekilde kendini konumlandıran kuramların temel alındığı din öğretimi modellerinde içeriğin ve materyallerin farklı dinlere göre bağlam dışı ve eklektik olarak seçildiği durumlarda genel bir hoşnutsuzluk ortaya çıkarmaktadır.⁴⁷⁴

Yapılandırmacı din öğretiminde dinî içeriğe verilen anlam ya da yüklenen görev diğer bir eleştiri konusunu teşkil etmektedir. Daha önce de ifade edildiği üzere,

⁴⁷² Daniel Moulin, Religious Education in the twenty-first century: a philosophical critique and practical suggestion, p. 5. (http://www.farmington.ac.uk/documents/reports/framed/phil_spir.html, Erişim tarihi: 15/10/2009).

⁴⁷³ Jackson, pp. 27-28; Kaymakcan, Günümüz İngiltere'sinde Din Eğitimi, s. 94; Ev, s. 60. Çoğulcu din öğretimi ile ilgili bu eleştiri konusuna Jackson dinlerin tek birinin doğru olduğunu vurgulayan din öğretimi anlayışının günümüz kültürel ortamında anlamı kalmadığını savunarak karşı çıkmaktadır. Geniş bilgi için bkz. Robert Jackson, **Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım**, çev. Üzeyir Ok ve M. Ali Özkan, DEM Yayınları, İstanbul, 2005, s. 190 vd.

⁴⁷⁴ Jackson, Plurality, p. 59.

yapılandırmacılıkta diğer öğrenme-öğretme süreçlerine benzer şekilde içeriğe yaklaşımda da değişim yaşanmıştır. Yapılandırmacılar içeriğe amaç değil, araçsal bir rol yüklerler. Benzer şekilde din öğretiminde de dinî içerik araçsal bir şekilde değerlendirilir. Bu araçsal yaklaşım bağlamında dini uygulamalar, bilgiler ve değerler çocukların kendi tecrübelerini yorumladıkları ve anlamlandırdıkları kaynaklar olarak yorumlanır ve değerlendirilir. Yapılandırmacılığı esas alan bir din öğretiminde dinî içeriğin araçsallaştırıldığı tenkidi bu nedenle dile getirilmektedir.⁴⁷⁵ Bu görüşte olmayanlara göre, din öğretiminde içerik dinî karakterinden dolayı bizatihi değerli sayılmalı, kutsala saygısızlık anlamına gelebilecek yorumlardan kaçınılmalıdır.

Yapılandırmacı bir din öğretimine yönelik yapılan diğer bir eleştiri, dinî geleneği önemsizleştirdiği şeklindedir. Yapılandırmacılıkta bilindiği gibi öğrenme-öğretme sürecinde öğrenenlerin tecrübeleri ve bireysel görüşleri temel alınmaktadır. Bu bağlamda çocukların geçmiş yaşantıları ve hayat durumları öne çıkarılmaktadır. Bu temelde yürütülen din öğretiminde de, her ne kadar çocuklar kendi dinî tecrübelerini anlama, yorumlama ve bunu dayalı diğerlerinin tecrübelerini empatik şekilde değerlendirme becerisi kazansalar da dinî geleneklerini benimsemelerinde de bazı problemler yaşamaktadırlar. Bu durum yapılandırmacı din öğretiminin dinî gelenekleri ikinci konumda tutarak önemsizleştirdiği eleştirisini gündeme getirmektedir. hizmet ettiği söylenebilir. Diğer taraftan çocukların bireysel görüşleri ile kültürel değerler ve normlar arasında gerilime yol açacağı, öğrenenlerin kendi dinî geleneklerini yeterince kavrayamamalarına ve bu yüzden kolektif bir dinî kimlik gelişimine engel teşkil edebileceği kurama yöneltelen eleştiriler arasında yer almaktadır.⁴⁷⁶ Dinî geleneklerden çok çocukların bireysel tecrübelerinden ve sosyo-kültürel bağlamdan hareket eden bir din öğretiminin çocuklarda dinî olmaktan ziyade seküler bir tutumun gelişmesine hizmet edeceği de muhtemel eleştiriler arasında zikredilebilir.

Yapılandırmacılıkla ilgili öne çıkan eleştirilerden biri de eğitimsel hedefleri ön planda tutan din öğretimi anlayışına sahip olmasıdır. Bu anlayışta öğrenenlerin belli bir dinin dünya görüşünü kabul etmeleri ya da onaylamalarından ziyade kendi

⁴⁷⁵ Miedema ve Wardekar, p. 83.

⁴⁷⁶ Mualla Selçuk ve John Walk, "Knowing Self and Others: A Worldview Model For Religious Education In Turkey", **Religious Education**, Vol. 107, No. 5, 2012, p. 444.

dini görüşlerini geliştirmeleri, din ve değerler konusunda da kendilerinin bireysel görüşlere ulaşmaları hedeflenmektedir. Ancak din öğretimini daha çok kendi dinlerinin dindarlarını yetiştirmek olarak görenler, o dinin müntesiplerinin kendi dünya görüşlerinden ayrı dinî görüşlere sahip olması kaygısından dolayı bu tür bir uygulamayı eleştirmektedirler.⁴⁷⁷ Yapılandırımcı din öğretimi anlayışını, geleneksel, inanca dayalı din öğretimini savunan din eğitimcileri de eleştirmektedir. Onlar da gerek görecelik konusunda gerekse din öğretime yükledikleri role bağlı olarak yapılandırımcılığı esas alan din öğretimi anlayışını kabul etmede çekinceli davranmaktadırlar. Bu anlamda yapılandırımcı bir din öğretimi anlayışı ile bunu eleştiren daha muhafazakar din eğitimcilerinin görüşlerini uzlaştırmak zor görünmektedir.⁴⁷⁸

Ülkemizde yapılandırımcı din öğretime yöneltilen eleştirilerin önemli bir kısmı yapılandırımcılığa dayalı geliştirilen Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi programlarıyla alakalıdır. Yapılan eleştiriler, programın geliştirilmesi sürecinde program geliştirme aşamalarının etkili şekilde uygulanmadığına ve programa yapılandırımcılığın felsefesinin ve temel varsayımlarının etkili bir şekilde yansıtılmadığına odaklanmaktadır.

Yapılandırımcılık ülkemiz açısından yeni bir kuramdır. Bu kuramla ilgili teorik ve pratik araştırmaların da yapılandırımcılığa dayalı bir din öğretimi programı geliştirdikten sonra başladığı bilinmektedir. Dolayısıyla yapılandırımcı bir din öğretime geçişte Batı'da yeni modellerin uygulanması sürecinde olduğu gibi yeterince bilimsel araştırma yapılmamış ve bu yüzden yetersiz kalınmıştır. Benzer şekilde yapılandırımcı Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi programı geliştirilirken de yeterince bilimsel araştırmalarla desteklenmemiştir. Dolayısıyla Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi programında esas alınan yapılandırımcılığa uygun bir din öğretimi anlayışı oluşmasında ve pratiğe etkili bir şekilde aktarılmasında sorunların yaşanması muhtemeldir.⁴⁷⁹

Yapılandırımcılığa dayalı geliştirilen Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi programı, kuramın izahına yeterince yer vermediği, yapılandırımcılık ile ilgili kavramların

⁴⁷⁷ Julian Stern, **Teaching Religious Education**, Continuum International Publishing, London, 2006, p. 68.

⁴⁷⁸ Rapheal, p.182.

⁴⁷⁹ Ev, Probleme Dayalı Öğrenme, s. 64.

birbirlerinden farklı ve tutarsız bir şekilde kullanıldığı, programın dilinde öznelcilik yerine nesnelciliğin hakim olduğu gibi hususlarda eleştirilmektedir.⁴⁸⁰

3.3. DİN ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRMACILIĞIN SINIRLILIKLARI

Her eğitim kuramının mutlak suretle bütün öğretim süreçlerinin düzenlenmesinde etkili olduğunu ya da farklı öğretim alanlarında ve bütün öğrenme alanlarında aynı derecede yararlı olduğunu söylemek güçtür. Bu nedenle diğer eğitim kuramları gibi, yapılandırımcılığın da öğrenme-öğretme sürecinde bazı sınırlılıklarının olması kaçınılmazdır. Yapılandırımcılığın din öğretiminde kullanımında da etkisiz kaldığı bazı yönlerinin olması söz konusudur ve bunlar genellikle teorik ve uygulamaya dönük olarak dile getirilmektedir. Bunlardan bazıları tüm öğretim alanları için geçerliken bazıları yalnızca din öğretimi alanına münhasırdır.

Yapılandırımcılığın din öğretiminin kendine has özelliklerinin yanında ülkemiz özelinde söz konusu olabilecek bazı sınırlılıkları da dile getirilmektedir. Konuyla ilgili hususların açıklığa kavuşmasını sağlamak amacıyla aşağıdaki satırlarda öncelikle yapılandırımcılıkla ilgili bütün alanlarda ortak olarak dile getirilen sınırlılıklar ele alınacak, daha sonra ise din öğretimi ve ülkemizdeki din öğretimi açısından bir değerlendirme yapılacaktır.

Yapılandırımcılıkla ilgili kaynaklarda dile getirilen sınırlılıkların zaman zaman kurama yöneltile eleştiriler arasında yer aldığı görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu eleştirilerin kuramın hem teorik arka planında hem de pratik yönünde, sınırlılıkların ise daha çok öğretim uygulamalarında yoğunlaştığı söylenebilir. Yapılandırımcılığın sınırlılıkları arasında en çok zikredilen hususlardan biri, öğrenenlerin kendi oluşturdukları bireysel görüşlerle eğitimin hedeflerinin nasıl bir araya getirileceğidir. Diğer ise öğrenenlerin eğitim süreci sonunda oluşturdukları

⁴⁸⁰ Kaymakcan, Çoğulculuk ve Yapılandırımcılık, s. 66; Ev, s. 64; Genel olarak ülkemizde yapılandırımcılık temelli geliştirilen öğretim programları hakkında genel bir eleştiri için bkz. Hasan Ünder, “Konstrüktivizm: Türkiye’de Sunuluşu, Uygulanışı ve Tepkiler”, **Uluslar arası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, Bildiriler ve Tartışmalar**, Eğitim-Bir-Sen, (6-8 Mart 2009, Ankara) Ankara 2010, ss. 649-5-656.

bilişsel yapılarının ya da bireysel görüşlerinin hangi ilkelere yahut kriterlere göre nasıl değerlendirileceği gelmektedir.⁴⁸¹

Daha önce de dile getirildiği gibi, yapılandırmacılık bilgi ve öğrenme anlayışı açısından özne merkezlidir. Dolayısıyla öğrenenlerin öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde yer almasını ve aktif olmasını bireysel görüşlerini geliştirmeye odaklanmasını, öğrenenlerin öznel tecrübelerinden hareket etmeyi ilke kabul eder. Bu eğitim anlayışında bireylerin kendi görüşlerini geliştirmeleri ve kendi bireysel yargılarına ulaşması da önemli bir yer tutar. Bu nedenle sosyal olarak kabul edilen ve eğitimin amaçlarına yansıyan hedef davranışlarla, bireysel tecrübe ve görüşlerin nasıl dengeleneceği yapılandırmacılığın önemli bir sınırlılığı olarak görülmekte ve ifade edilmektedir.⁴⁸²

Yer yer kuramın içerisindeki göreceli fikirlerle de ilişkilendirilen ve bilişselci kuramlarda da görülebilecek olan öğrenenlerin kendi bireysel olarak ulaştıkları fikirlerin ve davranışların eğitim süreci sonunda arzu edilmeyen düşünce ya da davranışlar olması ihtimali din öğretimi bağlamında dile getirilen bir sınırlılıktır. Bunun öğretim süreçlerine yansımaları iki şekilde olabilir. Birincisi, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci sonucunda oluşturdukları düşünce ve davranışların, dinî bilgiler ve değerlerle örtüşmemesi, hatta dinlerin temel esaslarının ve değerlerinin tam karşısında yer almasıdır. İkincisi ise öğrenenlerin okul öncesi veya okul dışında edinerek öğrenme ortamına taşıdıkları dinî tecrübe, bilgileri ve olumsuz ya da yanlış sayılabilecek dinî algı ve tutumlarıdır.

Din öğretimi açısından, öğrenenlerin bireysel şekilde oluşturdukları dinî ve ahlâki yorumların dinin temel esaslarıyla çelişki oluşturması önemli bir sorundur ve bazı din eğitimcileri bu hususa özellikle dikkat çekmektedir. Bunlardan biri olan Raphael, aşırı derecede öznelliği ve bireyselliği benimseyen yapılandırmacı yaklaşımların, din öğretiminde böyle bir probleme yol açabileceğini söyler ve öğrencilerin ırkçılık ve cinsiyetle ilgili oluşturdukları dinî olmayan veya dinin temel ilkeleriyle uyuşmayan görüşleri örnek olarak vererek böyle görüşlerin değerlendirilmesinde zorluk yaşanacağını ifade etmektedir.⁴⁸³ Daha çok radikal

⁴⁸¹ Airasian ve Walsh, p. 447; Michael Littledyke, "Constructivist Ideas About Learning", **Teaching The Primary Curriculum For Constructivist Learning**, (Ed. Michael Littledyke ve Laura Huxford), David Fulton Publishers, London, 1998, p. 17.

⁴⁸² Littledyke, p. 6.

⁴⁸³ Raphael, p. 182.

yapılandırmacı yaklaşımların bu soruna yol açacağını ileri süren Raphael, sosyal olarak paylaşılan bilgi ve tecrübeler ile öznel tecrübeler arasında denge kurmaya elverişli olan sosyal yapılandırmacılığın bu sınırlılığın aşılmasında daha uygun olduğunu dile getirmektedir.⁴⁸⁴ Sosyal yapılandırmacılık bağlamında aynı konuya dikkat çeken Deryakulu da, yapılandırımcıların öğretim sonucunda oluşan bilginin sosyal boyutuna, uzlaşmış ve genel kabul görmüş bilgiye yönelik vurgularını hatırlatmakta ve böylece yapılandırımcılıkta sanılanın aksine her öğrenenin birbirlerinden bağımsız ve kopuk görüşler oluşturmayacağını ifade etmektedir.⁴⁸⁵ öğrenenlerin öznel tecrübeleri ile sosyal olarak arzu edilen davranışlar arasındaki dengenin sağlanamayacağına yönelik söz konusu sınırlılık, büyük ölçüde radikal bir yaklaşımın bir sonucu görülse de, yapılandırımcılığı esas alan bir din öğretiminin uygulanması sürecinde dikkate alınmalıdır. Ancak yapılandırımcı öğretimde özellikle sosyal yapılandırımcılık kanalıyla öğrenenlerin görüşlerini birbirleriyle tartışarak test ettikleri ve bu sürecin sonunda kendi görüşlerine ulaştıkları dikkate alındığında, öğrenenlerin tamamen öznel bilgi ve görüş geliştirmelerinin de sık rastlanan bir durum olmadığı da bilinmektedir.

Yapılandırımcılığın sınırlılıkları arasında yer alan diğer bir konu, öğrenenlerin sosyal ve kültürel çevrelerinden öğrenme ortamına getirdikleri yanlış veya eksik kabul edilebilecek dinî bilgilerdir. Bilindiği gibi yapılandırımcılıkta her öğrenme, önceki bilgi ve tecrübe üzerine inşa edilir ve kuram, öğrenme ile öğrenenlerin önceki bilişsel yapısı, bilgisi ve tecrübeleri arasında güçlü bir bağ kurar. Dolayısıyla çocukların dinle ilgili öğrenmelerinde de önceki dinî bilgi ve tecrübeleri benzer bir rol oynar. Bu sebeple çocukların öğrenme ortamına getirdikleri dinî bilgilerin geçerli olmaması ya da eksik olması sonraki öğrenmelerin de kusurlu ya da eksik bir şekilde gerçekleşmesine yol açar. O halde, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde çocukların önceki dinî bilgi ve görüşleri konusunda nasıl bir yöntem takip edilecektir?

Yapılandırımcılar genelde çocukların görüşlerini derse girişte ortaya çıkarmaya çalışırlar ve onların kavramsal yapılarını düzenlemelerine izin verirler. Bu süreçte öğrenenlerin görüşleri ister doğru ister yanlış olsun değerli kabul edilir ve her

⁴⁸⁴ Raphael, p. 183.

⁴⁸⁵ Deryakulu, ss. 62-63.

zaman bunları ifade etmeleri konusunda cesaretlendirilir.⁴⁸⁶ Fakat yapılandırımcı öğrenme-öğretme süreci öğrencilerin görüşlerine hiçbir şekilde müdahale edilmeyen ve öğrencilerin görüşlerini yanlış düşünceler üzerine inşâ edeceği bir süreç değildir. Yapılandırımcılığı savunan eğitimciler, öğrenenlerin yanlış anlayış ve görüşlerini değerlendirmeyi öğretmenin sınıftaki rolü içerisinde dâhil ederler.⁴⁸⁷ Öğretmen bir görüşün doğru ve yanlış olduğu konusunda doğrudan bir yönlendirmede bulunmasa da, en azından söz konusu görüşleri tartışmaya açarak, bilgiler vererek yahut onların ilave kaynaklara müracaat etmelerini sağlayarak görüşlerini yeniden düzenlemelerine fırsat verecek bir öğrenme ortamı oluşturabilir. Dolayısıyla Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri de öğrenenlerin önceki yanlış dinî görüşlerini ve düşüncelerini düzeltmelerine imkân verecek bir öğrenme durumunun düzenlemesiyle bu sınırlılığın aşılmasına yardımcı olacaktır.

Yapılandırımcı öğrenme-öğretme sürecine yönelik sözü edilen sınırlılığın din öğretiminde üstesinden gelinmesi gerektiği noktasında görüş ileri süren din eğitimcilerinden biri Okumuşlar'dır. Ona göre, öğrenenlerin çevrelerinden yanlış veya eksik dinî bilgi ve görüş getirmeleri din öğretimi açısından kaçınılmaz bir durumdur. Dolayısıyla yeni dinî bilgilerin bunların üzerine inşâ edilmesi doğru bir yaklaşım olmaz. Bu sebeple, yapılandırımcılığı esas alan bir din öğretiminin öğrenme-öğretme sürecinde çocukların sosyo-kültürel bağlamlarında oluşturdukları bilgiler yerine, günlük hayattan edindikleri dinî bilgilerden ve somut dinî yaşantılarından hareket edilmesinin daha uygun olacağı ifade edilmektedir.⁴⁸⁸

Yapılandırımcılıkla ilgili öğrencilerin önceden getirdikleri dinî bilgi, görüş ve düşüncelerinin hatalı ve eksik oluşu; sonradan geliştirdikleri dinî yorumların uygunluğu konusunda sınırlılığı ortadan kaldırmak amacıyla yapılacak düzenlemelerde Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerine önemli bir görev düşmektedir. Bu görev sadece eksik veya yanlış dinî bilgi ve görüşlerin düzeltilmesiyle ilgili değil, aynı zamanda öğrenenlerin kendi görüşlerini geliştirmelerini de göz önünde bulundurmaları açısından önemlidir. Öğretmenlerin öğrenenlerin dinî bilgi ve anlayışlarını düzeltmekle ilgili görevleri onların bireysel dinî ve ahlâkî görüş geliştirmelerini engelleyecek tarzda yerine getirilmemelidir.

⁴⁸⁶ Brooks ve Brooks, p. 60.

⁴⁸⁷ Yaşar, s. 69.

⁴⁸⁸ Okumuşlar, Yapılandırımcı Yaklaşım, ss. 82-85.

Şayet öğrenenlerin kendi görüşlerini geliştirmeleri ve kendi bireysel düşüncelerine ulaşmaları hedeflenmezse, yapılandırmacılığın eğitim anlayışı din öğretimine uygun bir şekilde aktarılmamış olur. Dolayısıyla din dersi öğretmenleri bu konuda sürekli bir denge sağlamaya çalışmalı ve öğretimi buna göre düzenlemelidir.

Yukarıda ana hatlarıyla ele aldıklarımızın dışında, yapılandırmacılığın münhasıran ülkemizdeki Din Kültürü Ahlâk Bilgisi dersleri bağlamında dile getirilebilecek bazı sınırlılıkları vardır. Bunlar genel olarak Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni yetiştirilmesi ve yapılandırmacılığın sınıfta uygulanması ile alakalıdır. Yapılandırmacılığı esas alan bir din öğretimi modelini uygulayacak öğretmen yetiştirilmesi öncelikli meseledir. Ev'in de ifade ettiği üzere kendilerinden yapılandırmacılığa dayalı din öğretimi uygulamaları beklenen öğretmenler yapılandırmacı bir öğretmen yetiştirme programından mezun olmamışlardır. Dolayısıyla geleneksel anlayışla yetişen Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı bir anlayışı benimseme ve uygulama noktasında bazı zorluklar yaşamaları kaçınılmazdır.⁴⁸⁹ Nitekim yapılandırmacılıkla ilgili Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri ve programı konusunda yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kuram hakkındaki bilgilerinin yeterli olmadığı, kuramı yöntem olarak gördükleri gibi sonuçlara ulaşılması sözü edilen zorlukların yaşanacağını göstergesi olarak kabul edilebilir.⁴⁹⁰

Yapılandırmacılığın din öğretiminde oluşturacağı düşünülen diğer bir sorun sınıfta uygulanması ile ilgilidir. Diğer alanlarda da görebilecek bu hususun başında yapılandırmacılığın aşırı derecede bireysel öğretiminin din öğretiminde de keyfiliğe neden olacağıdır. Ayrıca bireyselleştirilmiş etkinliklerin istenmeyen öğrenmelere ve zaman kaybına neden olacağı için öğrenmeye ayrılan zaman konusunda sıkıntı çıkarabileceği dile getirilen sınırlılıklardır.⁴⁹¹

Yapılandırmacılığın öğrenme-öğretme sürecinde uygulanması konusunda söz konusu edilen sınırlılıklar arasında fiziksel yetersizlikler de yer almaktadır. Yapılandırmacı bir din öğretiminin etkili şekilde uygulanması kuramın öğrenme süreciyle ilgili ilkelerinin bütünüyle yansıtıldığı bir öğrenme ortamına bağlıdır.

⁴⁸⁹ Ev, *Probleme Dayalı Öğrenme*, s. 66.

⁴⁹⁰ Yapılandırmacılık ile ilgili Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin görüşleri hakkında geniş bilgi için bkz: Recep Kaymakcan, *Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık*, ss. 63-73; Mahmut Zengin, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, ss. 235-331.

⁴⁹¹ Airasian ve Walsh, p. 447; Şimşek, s. 133; Özerbaş, s. 612.

Ancak gerek dersliklerin yetersizliği, gerekse sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı yapılandırmacı bir öğrenme ortamında öğrenme etkinliklerinin verimli şekilde gerçekleştirilmesine engel teşkil edecektir. Bu bağlamda, yapılandırmacılık uygulamalarında önemli yer tutan probleme dayalı öğrenme ve işbirliğine dayalı öğrenme gibi yöntemlerin din öğretimine aktarılmasında da zorluklar yaşanabilecektir.⁴⁹² Son olarak öğretim materyalleri geliştirme ve öğretim teknolojilerini kullanma açısından da bazı sınırlılıklara işaret etmek mümkündür. Yapılandırmacılık din öğretiminde etkili bir şekilde uygulanacaksa, teknolojik alt yapı ve materyal geliştirmeye ilgili kaynak sıkıntısı sorununun çözümü için daha fazla çaba sarfetmek gerekecektir.

3.4. YAPILANDIRMACI DİN ÖĞRETİMİ MODELİ: GRIMMITT ÖRNEĞİ

Yapılandırmacılığın din öğretiminde kullanımı konusunda bir taraftan teorik tartışmalar devam ederken, diğer taraftan yapılandırmacı din öğretimi modeli geliştirme çabaları sürmekte, hatta somut modeller ortaya konulmaktadır. Ancak tıpkı farklı yapılandırmacı yaklaşımlarda olduğu gibi, din öğretiminde de yapılandırmacılığı esas alan modellerde gerek yapılandırmacılığın ele alınışı gerekse benimsenen din öğretimi anlayışı sebebiyle farklılaşmakta ve yapılandırmacılığın din öğretimine aktarılmasında ve uygulanmasında değişiklikler gözlenmektedir.⁴⁹³

Yapılandırmacılığın din öğretiminde uygulanması konusunda son yıllarda adı en çok öne çıkan din eğitimcilerinden biri Micheal Grimmitt'tir. Çağdaş İngiliz din

⁴⁹² Ev, Probleme Dayalı Öğrenme, s. 66.

⁴⁹³ 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 yapılandırmacı izler taşıyan görüşler yer alsa da adından da anlaşılacağı üzere daha ziyade beyin temelli bir 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, Yapılandırmacı Yaklaşım, 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, "From Silence To Narration: A Report on the Research Methods of the Children and Worldviews Project", **BJRE**, Vol. 23, No. 3, 2006, pp. 156-164; Clive Erricker and 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.

eğitimcisi Grimmitt, yapılandırmacı bir din öğretimi modeli geliştirmiş ve yapılandırmacı din öğretimi ile ilgili ilkeler ve stratejiler önermiştir. Grimmitt, geliştirdiği din öğretimi modeli yanında hala yapılandırmacılıkla ilgili araştırmalar sürdürmekte ve din öğretiminde farklı yapılandırmacı yaklaşımlara göre model geliştirme çalışmalarına devam etmektedir. O, sosyal yapılandırmacılığı temel alan bir din öğretimi modeli üzerinde çalışmalarını sürdürmektedir.⁴⁹⁴

Grimmitt, yapılandırmacı din öğretimi modelini ele aldığı *Pedagogies of Religious Education* adlı eserinin ikinci bölümünde *dünya görüşleri modeli* ile kendi modelini yapılandırmacılık içerisinde bir arada sunmuş; doğrudan yapılandırmacılığı ele aldığı diğer bölümde ise sadece kendi modelini değerlendirmiştir. Görebildiğimiz kadarıyla o, yapılandırmacılıkla ilgili gerçeklik ve bilgi konusundaki tartışmalara yer vermeden yapılandırmacılığı din öğretiminde eğitimsel açıdan ele almış ve değerlendirmeye tabi tutmuştur.

Din öğretimi bağlamında yapılandırmacılıkla ilgili ilk görüş ileri süren din eğitimcilerinin başında gelen Grimmitt, yapılandırmacı bir din öğretimi 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.⁴⁹⁵ Oysa onun yapılandırmacılıkla ilgili görüşü olumludur, hatta yapılandırmacılığın din öğretiminde kullanımının faydalı olacağına yönelik görüş bildirmektedir. Onun yapılandırmacılıkla ilgili temel görüşü, Gruyter'in ifadesiyle “ *bilgiyi nesnel gerçekliğin yansımalarından ziyade insan inşâsı olarak kabul eden yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının din öğretiminde kullanılabileceğine*” dayanır.⁴⁹⁶

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

⁴⁹⁴ Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 25.

⁴⁹⁵ Krş: Okumuşlar, *Yapılandırmacı Yaklaşım*, s. 68; Zengin, ss.167-168.

⁴⁹⁶ Alberts, p. 173.

yönü baskın, *özgürleştirici*⁴⁹⁷ (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 kullanabileceğine yönelik görüşlerine işaret etmektedir.⁴⁹⁸

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 ve ayrıntılı şekilde ortaya koymamaktadır.⁴⁹⁹ 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.⁵⁰⁰

Yapılandırmacılığı bir teori, daha doğrusu meta-teori şeklinde tanımlayan Grimmitt, kuramı birden fazla değişik felsefi bakış açısını yansıtan öğrenme ve bilgi hakkında bir teori kabul etmektedir. Yapılandırmacılığın köklerini ise, bilgiyi, bireylerin ve toplulukların kendi tecrübelerini düzenleme şeklinin sonucu, yani bireysel ve toplumsal bir inşa diye tanımlayan anlayışta bulmaktadır.⁵⁰¹ Daha önce belirtildiği üzere, Grimmitt'e göre de böyle bir bilgi anlayışının arkasında bilginin nesnel gerçekliği yansıtmadığı ve insan tarafından oluşturulduğu fikri yer almaktadır.

⁴⁹⁷ Sosyal yapılandırmacılıkla ilgili bölümde de ifade edildiği üzere özgürleştirici yapılandırmacılık gerçeğin ve bilginin inşa süreçlerini daha geniş bir perspektiften almakta ve daha çok sosyolojik niteliği ön plana çıkarmaktadır. Bununla birlikte eleştirel boyutunda eleştirel teorisinin izlerinin de olduğunu söylemek mümkündür. Krş. Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 215; Savaş, ss.535-561.

⁴⁹⁸ Kari Flornes, "Çoğulcu Toplulukların Okullarında Zorunlu Din Öğretimi", çev. Şehbal M. Gökdal, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları**, s.147.

⁴⁹⁹ Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 208.

⁵⁰⁰ Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 215.

⁵⁰¹ Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 208.

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 ğretiminde üç aşamalı bir strateji oluşturmuş ve buna göre bir uygulama rneği hazırlamıştır.

Grimmitt, ele aldığı bilişsel yapılandırmacılığı Piagetçi yapılandırmacılık olarak tanımlamaktadır.⁵⁰² 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 tarafından aktif bir şekilde inşa edildiği görüşünün benimsendiğini söylemektedir.⁵⁰³

Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığı, Grimmitt'in modelinde kullandığı diğer bir yaklaşımlardır. O, Vygotsky temelli sosyal yapılandırmacılığın üstün yönünün bilişsel yapılandırmacılığın aksine, birey ve toplum arasında diyalektik bir bağ kurarak bilginin inşasında sosyal süreçlere önem vermesi olduğunu ifade etmektedir.⁵⁰⁴ Grimmitt, sosyal yapılandırmacılığın bu yönünün, ocuk ile yetişkin arasındaki iletişimin ve etkileşimin daha fazla önemsenmesi gerektiğine yönelik bir anlayışı da yansıttığına ve Vygotsky'nin ğretmen öğrenen münasebeti açısından öğretmenin rolünü ne çıkardığını söylemektedir.⁵⁰⁵

Bilginin sosyal ve kültürel inşası varsayımına bağlı olarak sosyal yapılandırmacılığın, bireylerin öğrenmesinde küçük grupların etkisini vurguladığını belirten Grimmitt, bu yaklaşımın, sosyal olarak oluşturulmuş bilginin bireyler tarafından içselleştirildiği kabulünü din ğretimi açısından değerli bulmaktadır. Ona

⁵⁰² Grimmitt yapılandırmacı modelinden önceki bir çalışmasında Piaget'yi kullanmıştır. Daha çok program geliştirme yönü ne çıkan ve bir din eğitimi projesi olarak geliştirilen yaklaşımında da Piaget'ye yer vermiş ve onun görüşlerinin din eğitimine yansımalarını göz önünde bulundurmıştır. Geniş bilgi için bkz. Grimmitt, What Can I Do Religious Education, pp. 35-39.

⁵⁰³ Grimmitt, Pedagogies of Religious Education, p. 208.

⁵⁰⁴ Grimmitt, Pedagogies of Religious Education, pp. 208-209.

⁵⁰⁵ Grimmitt, Pedagogies of Religious Education, p. 209.

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.⁵⁰⁶

Sosyal yapılandırmacılığın gelişim ve öğrenmeyle ilgili diğer ilkelerine genel olarak değinen Grimmitt, özellikle de Vygotsky'nin "*potansiyel gelişim alanı*" kavramına özellikle önem atfetmektedir. O, sosyal yapılandırmacılığın yetişkinin ve sosyal ortamın çocukların üst düzey düşünme süreçlerinin kaynağı olarak görüldüğü bu ilkesinin, öğrenme-öğretme sürecine yansımalarının dikkate alınması gerektiğine dikkat çekmektedir.⁵⁰⁷ Grimmitt'in modelinde dinî içerikle öğrenenlerin sosyal durumu arasındaki ilişkiyi dikkate alan sosyal yapılandırmacılığın 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 yapılandırmacılığa dayandığı söylenebilir.

Grimmitt'in kendi modeline çerçeve oluşturmak üzere kullandığı diğer yaklaşım da özgürleştirici yapılandırmacılıktır. Kendisinin de ifade ettiği üzere, sosyo-kültürel yapılandırmacılık olarak da isimlendirilen yapılandırmacılık yaklaşımı, gerçekliğin ve bilginin inşâsında 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.⁵⁰⁸

Grimmitt'in kullandığı diğer yaklaşım da temsilciliğini Galsersfeld'in yaptığı radikal yapılandırmacılıktır. Grimmitt, söz konusu yaklaşımının radikal görüşlerden

⁵⁰⁶ Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 209.

⁵⁰⁷ Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 209.

⁵⁰⁸ Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 210; Alberts, p. 174.

dolayı yapılandırmacılıkla ilgili tartışmaların merkezinde yer aldığını belirtmektedir. O, Galsersfeld'in bilginin gerçekliğin yansıması değil, deneyimlerimizin organizasyonu olduğuna yönelik görüşünün, geleneksel bilgi anlayışına muhalif, postmodern ve pragmatik kuramlarla benzeşen bir anlayışı yansıttığını ve anlam konusunda dilin merkezde bulunduğu, öznelci fikirlerin de savunuculuğunu yaptığını söylemektedir.⁵⁰⁹

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, 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.

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

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

⁵⁰⁹ Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 210.

- Öğrenenler grupla ve işbirliği içinde problem çözme etkinliklerine yönlendirilmelidir.
- Öğrenenlerin kendi değer yargıları, inançları ve bilgileri üzerine eleştirel şekilde düşünceleri ve bunları alternatif kültürel bakış açılarıyla karşılaştırmaları desteklenmelidir.
- Öğrenenlerin çeşitli dini, sosyal, kültürel grupların değerleri ve yönelimlerini yansıtan dilin ve sözcüklerin taşıdığı anlamı tanımları teşvik edilmeli; söz konusu anlamların yeni anlamlar oluşturmak için yeniden yorumlanabileceği konusunda farkındalık oluşturulmalıdır.⁵¹⁰

Grimmit'in çocukların dinî öğrenmelerine katkı sağlayacağını düşündüğü ilkeler incelendiğinde, öncelikle bilişsel yapı ve dini içerikle başlangıç düzeyinde ilişkinin kurulmasına ve bu bağlantıyı sağlayacak öznel tecrübelerle 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 dini içerikle tecrübe arasında bağlantı kurulmasına yönelik ilkeler, öğrenenlerin kendi bireysel anlamlarını oluşturmaları ve kendi kararlarını verebilmeleri açısından önemlidir. Alberts, öğrencilerin bireysel görüş geliştirebilmeleri ve sosyo-kültürel koşulların farkına varabilmeleri için dilin rolüne yönelik eleştirel yaklaşımı, Grimmitt'in ilkelerinin ayırt edici nitelikleri arasında görmektedir.⁵¹¹

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

⁵¹⁰ Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, pp. 215-216.

⁵¹¹ Alberts, p. 175.

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.⁵¹²

Öğrenenlerin kendi tecrübeleri ve görüşleri üzerinde düşünmeleri sağlanarak bilişsel yapılarının ve şemalarının ortaya çıkarılmasıyla yeni öğrenilecek dini 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 süreçte de, öğretmen ve öğrenciler sorular sormak ve çeşitli etkinlikler yapmak suretiyle katkıda bulunmaya devam ederler.⁵¹³

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

3. Tamamlayıcı Eğitimsel Yapılandırmacılık (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 yapılandırmacı olmaya teşvik

⁵¹² Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 216.

⁵¹³ Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 216.

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.⁵¹⁴

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 yapılandırmacı 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 bulundukları 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.⁵¹⁵

Grimmitt, kendi modeli çerçevesinde yapılandırmacılığın 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.

⁵¹⁴ Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 217.

⁵¹⁵ Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 48.

Grimmitt'in öğrenme sürecinde temel oluşturarak işe yaracağını düşündüğü ve bu yolla öğrenenlerin etkili bir şekilde konuyu anlamalarına ve düşünmelerine yardımcı olması için gerekli gördüğü 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, Hindû 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 ulaşabilmelerine 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 (illuzyonun 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.⁵¹⁶

Şiva konusunun öğrenilmesinde gerekli olan söz konusu kavramsal alt yapısının yanında Grimmitt, öğrenenlerin dinî içeriği daha iyi kavramlarına 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

⁵¹⁶ Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, pp. 211–214.

yazabilecekleri boşluklar ihtiva eden öğrenme yapraklarının hazırlanmasını ve kullanılmasını önermektedir.⁵¹⁷

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:

1. Hazırlayıcı Eğitimsel Yapılandırmacılık (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?⁵¹⁸

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.⁵¹⁹

2. Doğrudan Eğitimsel Yapılandırmacılık (Direct Pedagogical Constructivism)

Öğrenenlere Şiva heykelini resmeden bir fotoğraf gösterilerek bunun mahiyetinin ne olduğu konusunda düşünceleri sorulur. Karşılıklı sorularla ve öğrenen

⁵¹⁷ Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 215.

⁵¹⁸ Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 218.

⁵¹⁹ Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, pp. 218-219.

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 Yapılandırmacılık (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 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.⁵²⁰

Sonuç olarak 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 inşasında rol almaları konusunda öğrenen merkezli bir din öğretimi yaklaşımının benimsenmesi açısından önem arz eder. Ancak Grimmitt'in modeli, eğitim anlayışı

⁵²⁰ Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education*, p. 215.

ile uygun bir din anlayışının ne olduğu konusunda herhangi bir açıklama yapmaması nedeniyle eleştiriye açık bir konuma sahiptir.⁵²¹

⁵²¹ Alberts, p. 178.

SONUÇ

Günümüzün sosyo-kültürel şartlarına, bilimsel gelişmelerine, teknolojik ilerlemelerine bağlı olarak eğitilmiş bireylerde bulunması gereken özellikler değişime uğramıştır. Bu durum eğitim anlayışlarının, hedeflerinin, içeriğinin, yöntemlerinin yeniden gözden geçirilmesine sebep olduğu gibi, geleneksel eğitim anlayışlarının ve uygulamalarının yetersizliğinden hareketle eğitim ve öğretimde yeni yöntem ve yaklaşımların uygulanmasını ihtiyaç haline getirmiştir. Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla da, son yıllarda, farklı öğretim alanlarında yeni modellerin, yöntemlerin ve programların geliştirilmesi çalışmaları hız kazanmıştır.

Çağımızda yaşanan hızlı değişime paralel olarak din alanında eğitilmiş olmanın ne anlama geldiği, din alanında eğitim almış bireylerde hangi özelliklerin bulunması gerektiği bağlamında okullarda yer alan din öğretiminde nasıl bir eğitim anlayışı benimseneceği sorgulanmaya başlanmıştır. Bu bağlamda okullarda günümüzün çokkültürlü, çoğulcu toplumlarının sosyo-kültürel yapısıyla uyumlu; seküler ve laik eğitim sistemleriyle çatışmayan bir din öğretimi anlayışı geliştirilmeye ve modelleri uygulanmaya çalışılmaktadır. Bu süreçte uzun süredir etkili ve kullanımı yaygın olan dinî inanç ve uygulamaları geliştirmeyi amaçlayan inanç merkezli bir din öğretimi anlayışının yerini, dinî ve ahlâkî gelişimlerinin yanında bireyleri hoşgörü ve saygı duyma gibi çok kültürlü toplumda yaşama yeterliliğine ulaştırma; öğrenmeyi öğrenme, bağımsız öğrenme ve yaşam boyu öğrenme gibi öğrenme becerileri ve problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme kabiliyetlerini geliştirme odaklı bir din öğretimi anlayışı almaya başlamıştır.

Yeni din öğretimi anlayışını oluşturma ve uygulamaya yönelik çabalar son yıllarda gerek Batı'da gerekse ülkemizde yeni din öğretimi model ve programlarının geliştirilmesinde bir artışın yaşanmasına neden olmuştur. Yeni geliştirilen din öğretimi modelleri ve programları farklı felsefî ve psikolojik arka plana sahip eğitim kuramlarını temel almaktadır. Esas alınan her kuramın felsefesi din öğretimine yansıtılarak hedeflerin belirlenmesini, öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasını ve uygulamasını etkilemektedir. Yeni din öğretimi anlayışını oluşturma sürecinde Batı'da yeni din öğretimi modelleri geliştirmede, ülkemizde ise program geliştirme

sürecinde din eğitimi ve öğretimi alanını etkileyen kuramlardan biri de şüphesiz yapılandırmacılıktır.

Gelişimi itibariyle fen ve matematik alanlarında ilk olarak uygulanmaya başlayan yapılandırmacılık, din eğitimi ve öğretiminde felsefi, teolojik ve eğitimsel anlamda temellendirmenin imkânı; temel varsayımlarının din öğretimine yansımaları, ortaya çıkaracağı problemler ve sağlayacağı yararlar gibi konularda din eğitimi alanında bilimsel araştırmaların konusu olmaya devam etmektedir. Diğer araştırmalardan farklı olarak yapılandırmacılığı din öğretiminde felsefi ve teolojik olarak temellendirmenin imkânını, özellikle de gerçeklik ve bilgi anlayışları ve bunlarla ilgili varsayımları çerçevesinde inceleyen çalışmamızda yaptığımız bazı tespitler ve ulaştığımız sonuçlar şunlardır:

1. Öncelikle çalışmamızda genel olarak din eğitimi ve öğretiminde ele alındığının aksine yapılandırmacılığın sadece felsefi bir zemine sahip olmadığı, varsayımlarının da tamamen felsefi şekilde oluşturulmadığı tespit edilmiştir. Yapılandırmacılığın gelişiminde aynı zamanda felsefi boyutunun yanında güçlü bir bilişsel psikoloji geleneğinin de gerçeklik ve bilgi konularındaki varsayımlarında etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda bilişselcilik temeli dikkate alınmadan yapılandırmacılığı sadece felsefi bir kuram olarak değerlendirmek suretiyle din eğitim ve öğretiminde imkânını tartışmanın ve buna göre uygulanabilirliği hususunda olumsuz görüş ileri sürmenin yeterli olmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Çalışmamızın diğer bir tespiti de kuramın felsefi boyutuyla ilgilidir. Genel olarak din eğitim ve öğretiminde ele alındığından farklı olarak yapılandırmacılığın arka planında tek bir felsefi geleneğin yer almadığı, her bir yapılandırmacılık yaklaşımına göre benimsenen felsefi bakış açısının değişebildiği görülmüştür. Ayrıca yine din eğitim ve öğretiminde imkân tartışmalarında değerlendirildiği gibi yapılandırmacılığın felsefesinin sadece radikal görüşlerden oluşmadığı, bundan başka gerçeklik ve bilgi konusunda ılımlı görüşlerin de yer aldığı tespit edilmiştir. Hatta kuramın içerisindeki ılımlı görüşlerin radikal fikirlerden daha baskın olduğunu, eğitim alanında, Glasersfeld'in yapılandırmacılık

yaklaşımının dışında, radikal görüşleri savunan yapılandırmacılık yaklaşımlarının olmadığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla din öğretiminde yapılandırmacılığı felsefî temelde sadece radikal görüşlere dayandığı için felsefî ve teolojik açıdan temellendirilemeyeceğini savunmanın gerekçesinin zayıf kalacağı fikrine ulaşılmıştır.

Yaptığımız çalışmada görülmüştür ki, yapılandırmacılığın gerçeklik ve bilgi anlayışı ile bunlara dayalı varsayımları radikal ve ılımlı olmak üzere iki kategoride değerlendirilmesi mümkündür. Bu bağlamda yapılandırmacılığın gerçeklikle ve bilgi ile ilgili varsayımlarının din eğitiminin felsefesinde ve teolojik temelinde uzanımları ve din öğretiminin doğasına, hedeflerine, öğrenme-öğretme sürecine yansımaları analiz edildiğinde şu sonuçlara varılmıştır:

1. Yapılandırmacılığın radikal yaklaşımları ve bunların savundukları gerçeklik anlayışlarına dayanan aşırı öznelci görüşlerin ontolojik anlamda göreceliğe, solipsizme, bilinmezciğe ve çoğulculuğa yol açması zorunlu olduğundan din eğitimi ve öğretiminde felsefî ve teolojik açıdan temellendirilmesinin zor olduğu görülmektedir. Çünkü radikal yapılandırmacıların savundukları hakikatin öznelliği iddiası dinlerdeki mutlak hakikat inancı ile çelişeceği, dinlerin hakikat iddialarını sorgulanır hale getireceği ve dinlerin hakikat iddialarının öğretiminde problem oluşturacağı şüphesizdir.
2. Kuram içerisinde gerçeklik konusunda olduğu gibi bilgi konusunda da radikal görüşleri benimseyen yaklaşımları din eğitim ve öğretiminde temellendirmek de probleme yol açacaktır. Öncelikle bilginin imkanını reddeden bir anlayışın sebep olacağı şüpheciliğe felsefî ve teolojik bir zemin bulmak zor görünmektedir. Bilginin imkânını ortadan kaldıran aşırı şüphecilik din alanında ve dinî bilgi konusunda hem teorik hem de uygulamada bazı sorunlarla karşı karşıya gelinmesine neden olacaktır. Bilginin imkânını ortadan kaldıran bir bilgi anlayışıyla din alanında bilimsel bilginin üretilmesinde, bu bilginin rasyonel ve makul bir şekilde değerlendirilmesinde, doğru ve yanlış ayırma konusunda sorun oluşturması muhtemeldir. Ayrıca bilginin imkanının reddedilmesi,

iletişimi ve bilgi paylaşımını ortadan kaldıracak, din eğitimi ve öğretimini imkansız hale getirecektir.

3. Yapılandırmacılık içerisindeki radikal görüşlerin eğitimsel anlamda bazı sorunlara yol açacağını da ifade etmek gerekir. Radikal yapılandırımcıların teorik görüşlerinin pratiğe yansması halinde eğitim ve öğretim yapılmayacak derecede bireyselleştirilmiş olacağından din eğitimi ve öğretimi alanında yapılandırımcılığa dayalı bir model geliştirmek ve uygulamak bir bakıma imkân dışı görünmektedir. Bu anlayışa göre normatif karaktere sahip din ve değer eğitiminde herhangi bir doğru-yanlış, iyi kötü gibi değerlendirme kriterlerini dışarıda bırakan bir anlayışın uyuşmasına yol bulunamayacaktır.
4. Çalışmamızda radikal görüşlerle birlikte hem gerçeklik hem de bilgi konusunda ılımlı görüşlerin de din eğitimi ve öğretiminde imkânı değerlendirilmiştir. Yapılandırmacılık içerisindeki ılımlı yaklaşımlar gerçeklik konusunda aşırı öznelliği reddederek nesnelliği kabul ederlerken bilgide hususunda da bilginin imkanını ortadan kaldıran şüpheli bir bakış açısının karşısında yer alırlar. Dolayısıyla ılımlı yapılandırımcılığın din eğitiminin felsefi ve teolojik temeli açısından radikal yapılandırımcılıkta olduğu gibi bazı problemlerin çıkmasına ve teolojik açıdan uyumsuzluğun oluşmasına sebep olmayacağı ve din eğitimi ve öğretiminde kullanılabileceği sonucunu çıkarmak mümkündür.
5. İlimli yapılandırımcılığın sosyal bilimler felsefesi bağlamında öznelci paradigma çerçevesinde din eğitiminin felsefesinde temellendirilebileceğini göstermemiz çalışmamızın ulaştığı önemli sonuçlardan biridir. Buna göre toplumsal gerçeklik olarak dinin ontolojik olarak sübjektif olarak görülmesi epistemolojik olarak nesnel olmadığını göstermez. Öznelci paradigma bağlamında yapılandırımcılığın din eğitimi ve öğretiminde, dinsel gerçekliklerin öznelliğinde toplumsal süreçlere atıf yaparak aşırı öznelliği kabul etmemek ve buna dayalı olarak dinî bilgide de bilimsel bağlamda nesnel bilgiye ulaşılabilceğini göstermek suretiyle temellendirilmesi mümkündür. Ayrıca öznelci paradigma çerçevesinde ılımlı yapılandırımcılığa dayalı bireysel dinî

görüş geliştirmeyi esas alan bir din öğretimi anlayışıyla model geliştirilebilecektir. Bu modelin hem nesnelciliği temel almadığı için din ve dinî bilgi hakkındaki bilim dışılık iddialarından kurtulmayı, hem de dinî bilginin rasyonel ve öznel boyutunun bir arada ele alınmasını ve bu şekilde din eğitim ve öğretiminin din hakkında olgusal bilgi vermenin ötesinde bilişsel olduğu kadar duyuşsal, manevi gelişimi de bütüncül şekilde sağlaması nedeniyle eğitimsel açıdan önemli olduğu söylenebilir.

6. Teorik felsefî arka planının yanında yapılandırımcılık din öğretiminde doğrudan eğitimsel yansımaları bağlamında değerlendirildiğinde eğitimsel açıdan bazı faydalarının da olabileceği neticesine varılmıştır. Öncelikle yapılandırımcılık öğrenme öğretme sürecinde öğrenmeyle ilgili kabulleri doğrultusunda öğrenen merkezli bir yaklaşım savunur. Dolayısıyla yapılandırımcılığın din öğretiminde kullanılması bir bakıma çoğu zaman şikâyet konusu olan geleneksel din öğretiminden öğrenen merkezli bir din öğretimine geçiş için bir fırsat olarak görülebilir. Yapılandırımcılık din öğretiminde hedeflerin belirlenmesi, program geliştirme, içeriğin seçimi ve sunumu, öğrenme ortamının düzenlenmesi, öğrenme etkinliklerin hazırlanması ve uygulanması gibi süreçlerde öğrenen merkezli bir anlayışın uygulanmasına imkan vermesi açısından önemli bulunmuştur.
7. Yapılandırımcılık, öğrenme-öğretme ile ilgili ilkeleri etkili şekilde uygulandığı zaman din öğretiminin eğitimsel kalitesinin artırılmasına katkı sağlayabilir. Bilginin inşası ve öğrenmenin gerçekleşmesi konusunda yapılandırımcı ilkelerin din öğretimine aktarılması gerek öğrenenlerin bireysel, öznel tecrübelerini gerekse sosyo-kültürel bağlılıklarını din öğretimi sürecinde kullanılabilir kılması açısından eğitimsel değere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Din öğretiminde çocukların bireysel, öznel tecrübelerinin göz önüne alınması, çocukların dinî gelişim düzeylerine; dinî tutum, düşünce ve tasavvur gibi öznel tecrübelerine ve bilişsel yapı ve şemalarına göre öğrenme sürecinin düzenlenerek dinî bilginin etkili şekilde yapılandırılmasında, onları aktif ve sorumlu yapması açısından önemli kazanımlar sağlar.

8. Öğrenen merkezli yapılandırmacı bir din öğretimi öğrenme-öğretme sürecinde bireysel tecrübelerde olduğu gibi öğrenenlerin sosyo-kültürel arka planının dinî bilginin inşasında kullanılmasında önemli olduğu görülmüştür. Dinî gelişimleri ve öğrenmeleri büyük oranda kültürel ve sosyal çevrenin izlerini taşıyan çocukların öğrenme sürecinde dinî bilgiyi anlamlandırmalarında ve içselleştirmelerinde söz konusu kültürel ve toplumsal arka planlarının etkisi hayati rol oynar. Yapılandırmacılığın sosyo-kültürel bağlama yaptığı vurgu hem çocukların dinî öğrenmelerinde sosyo-kültürel bağlamın dikkate alınmasında hem de öğrenmenin sosyal karakterini öne çıkaran bir anlayışla sosyal yönü baskın, kültürel araçların kullanımına imkân veren bir öğrenme ortamının düzenlenmesinde de etkili olacağı kanaatine varılmıştır.
9. Yapılandırmacılığın din öğretiminde felsefî temellendirmesinin ve yapacağı eğitimsel katkılarının yanında ülkemizin din eğitim ve öğretimiyle ilgili kendine has özellikleri dikkate alındığında bazı hususların da değerlendirilmesi gerekir. Geliştirilen din eğitimi modellerinde temel alınan eğitim kuramı din eğitim ve öğretiminin niteliğinin belirlenmesinde tek faktör değildir. Bunun yanında her ülkenin din eğitimi ve öğretimi ile ilgili kendi tarihsel tecrübesi, dinî yapısı, din ile kültür arasındaki ilişkinin şekli ve genel eğitim içerisinde din eğitiminin rolü gibi değişkenler din öğretiminin yaklaşımının oluşmasında önemlidirler. Bu bakımdan her ne kadar felsefî temeli üzerinde daha çok durulsa da yapılandırmacılığı ülkemiz açısından din anlayışı, din ve kültür ilişkisi ve bazı yapılandırmacılık yaklaşımları bağlamında değerlendirmeler yapmak mümkündür.
10. Yapılandırmacılığın ülkemizde kullanılması din anlayışı açısından ele alındığında radikal yaklaşımların din konusundaki öznelci görüşleri dikkate alınarak değerlendirilmelidir. Buna göre radikal yapılandırmacılar daha çok dinî tecrübeyi merkeze alarak dinî geleneği veya inanç sistemini ikinci plana almaktadırlar. Bu durum dinin kurumsal, kültürel, hatta doktrin boyutunun da ikincil olduğunu kabul ederek dinin tamamen

bireysel tecrübeye göre belirlenmesi ve öğretiminin yapılması anlamına gelir.

11. Ülkemizde radikal yapılandırmacıların öznel görüşlerine dayalı tamamen bireyselleştirilmiş bir din anlayışı ile din öğretiminin yapılması uygun olmayabilir. Çünkü her ne kadar yapılandırmacılığı esas alan bir din öğretiminde anlama ve bireysel dinî görüşler geliştirme temel hedefler arasında yer alsa da bunun tamamen bireysel bir dinî tecrübe üzerinden yapılması veya bunun üzerine kurgulanması doğru bir yaklaşım değildir. Nüfusunun çoğunluğunun Müslüman olduğu ve bu çoğunluk esas alınarak İslamiyet merkezli bir din öğretiminin yapıldığı ülkemizde İslam dininin geleneğini, inanç ve ahlâkla ilgili esaslarını ikinci planda tutmak suretiyle sadece çocukların dinî tecrübelerinden hareket eden bir din öğretimi uygulanmasının çok da kolay olmayacağı ileri sürülebilir.

12. Yapılandırmacılığı esas alan bir din öğretimi modelinde aynı zamanda ülkemizdeki kültür din ilişkisi ve bu bağlamda din eğitimi politikasında dine yüklenen işlev göz önüne alınmalıdır. Diğer toplumlara göre ülkemizde din kültürün başat unsuru durumundadır. Sanattan edebiyata kültürün her unsurunda etkisini hissettirmektedir. Bu durum göz önüne alındığında sosyo-kültürel yapılandırmacılık yaklaşımını esas alarak kültürel temelde kendi ülkemizin kültürel yapısına uygun bir din öğretimi modeli geliştirmek mümkündür. Bu yapılandırmacılık yaklaşımı kültürel unsurlara ve belirli bir kültür tarafından üretilen araçlara önem vererek bunlara göre düzenlenmiş öğrenme öğretme süreci öngörmektedir. Dolayısıyla kültürümüzün özelliklerini dikkate alan, onun ürettiği araçları kullanmak suretiyle yapılan din öğretimi etkili olacaktır.

Çalışmamızda ulaşılan sonuçlar dikkate alınarak bundan sonra gerek yapılandırmacılıkla gerekse din eğitiminin felsefesiyle ilgili yapılacak araştırmalara faydası olacak bazı önerilerde bulunmak mümkündür.

1. Din öğretiminde yapılandırmacılık yeni bir problem alanı olduğundan beri yapılan çalışmaların daha çok teorik planda olduğu görülmektedir. Teorik çalışmalar din eğitim ve öğretimini temellendirme bakımından önem arz etmekle birlikte geliştirilecek modellere ve yapılacak programlara

klavuzluk etmesi açısından bunların pratik çalışmalarla da desteklenmesine ihtiyaç duyulacağı şüphesizdir. Bu nedenle teorik araştırmalar yanında doğrudan kuramın etkisini artırmaya yönelik uygulamalı çalışmalara yer verilmesi uygun olacaktır. Özellikle de psikolojik ve eğitimsel temelli yapılandırmacılığın din öğretiminde nasıl uygulanacağı ya da etkili şekilde nasıl kullanılacağı üzerinde araştırmalar yapılmalı, temeldeki teorinin gerektirdiği yöntem ve tekniklerin neler olabileceği, nasıl kullanılabileceği ve bunlara göre materyal ve teknoloji geliştirme, ders kitabı hazırlama gibi konulara öncelik verilmelidir.

2. Çalışmamızın sonuçlarından biri olarak, din eğitiminin felsefesinde gerçeklik ve bilgi anlayışının temellendirilmesinde eksiklik olduğu görülmüştür. Bu bakımdan din eğitim ve öğretiminin hangi gerçeklik anlayışına dayanacağı, söz konusu gerçeklik anlayışının temel varsayımlarına göre din öğretiminin nasıl şekilleneceği soruları büyük ölçüde ortada durmaktadır. Aynı şekilde bilgi anlayışı da din eğitimi ve öğretiminde üzerinde durulması bir konudur. Farklı bilgi anlayışlarının din eğitimi ve öğretiminin teorisine ve pratiğine etkilerini ele alacak ve buna dayalı din öğretiminde benimsenecek bilgi anlayışı ile temel varsayımların araştırılmasına ihtiyaç olduğu açıktır.
3. Yapılandırmacılık din öğretiminde bir bütün olarak değil de farklı yaklaşımları çerçevesinde inceleme konusu yapılmasının daha uygun olacağı kanaatindeyiz. Çünkü bu şekilde her bir yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilen din eğitimi modelinin yaklaşım biçimi, din anlayışı ve öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin nasıl uyarlanacağı bütüncül ve detaylı şekilde görülmüş olacaktır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Kamile Ün. **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2002.

Airasian, Peter W. ve Mary E. Walsh. “Constructivist Cautions” **Phi Delta Kappan**, Vol. 78, No. 6, 1997, pp. 444-449.

Akpınar, Ercan ve Ömer Ergin. “Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmenin Rolü”, **İlköğretim-Online**, Cilt: 4, Sayı: 2, 2005, ss. 55-64.

Akyürek, Süleyman. “Din Eğitimi Biliminin Alt Bilim Dallarına İlişkin Bir Analiz”, **Kuram ve Uygulama Yönüyle Din Eğitiminin Teolojik ve Felsefi Temelleri Sempozyumu** (8-9 Mayıs 2009, Konya), Konya İlahiyat Derneği Yayınları, Konya, 2010, ss. 95-113.

Akyürek, Süleyman. **Din Öğretiminde Kavram Öğretimi**, DEM Yayınları, İstanbul, 2004.

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

Applefield, James M., Richard Huber ve Mahnaz Moallem, “Constructivism in Theory and Practice: Toward A Better Understanding”, **High School Journal**, Vol. 84, No. 2, 2000, pp. 35-53.

Arslan, Mehmet. “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”, **AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:40, Sayı: 1, 2007, ss. 41- 61.

Arslantürk, Zeki **Sosyal Bilimler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri**, Çamlıca Yayınları, İstanbul, 2008.

Aslan, Adnan. **Dinler ve Hakikat: J. Hick ve S. H. Nasr'ın Felsefesinde Dinî Çoğulculuk**, İSAM Yayınları, İstanbul, 2006.

Ataizi, Murat. “Durumlu Öğrenme”, **Sınıfta Demokrasi**, Ed. A. Şimşek, Eğitim Sen Yayınları, Ankara, 2000, ss. 146-170.

Aydın, M. Şevki. **Açık Toplumda Din Eğitimi: Yeni Paradigma İhtiyacı**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2011.

Aydın, Mehmet Zeki. “Ailede Din Eğitimi”, **Din Eğitimi**, Ed. Recai Doğan ve Remziye Ege, Grafiker Yayınları, Ankara, 2012, ss. 287-313.

Aydın, Mehmet Zeki. **Ahlâk Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003.

Aydın, Mehmet. **İslamın Evrenselliği**, Ufuk Kitapları Yayınları, İstanbul, 2000.

Bahar, Mehmet ve Erol Karakırık. “Radikal Oluşturmacılığa Eleştirel Bir Bakış”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 3, Sayı: 5, 2003, ss. 62-77.

Bal, Erdal ve Şerafettin Karakaya. “Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Uygulamaların Değerlendirilmesi”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 8, Sayı: 28, 2009, ss.40-55.

Balcı, Ali. **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2010.

Berger, Peter L. ve Thomas Luckman, **Gerçekliğin Sosyal İnşası**, Çev. Vefa Saygılı Öğütle, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2008.

Bıyıklı, Cemal, Levent Veznedaroğlu, Bilge Öztepe ve Ayşe Onur. **Yapılandırımacılığı Nasıl Uygulamalıyız**, Odtü Yayıncılık, Ankara, 2006.

Bilgin, Beyza. “Örgün Din Eğitiminde Yeni İhtiyaçlar ve Yönelişler”, **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, , Sayı: 6, 1999, ss. 187-200.

Bilgin, Beyza. **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Gün Yayıncılık, Ankara, 2001.

Boghossian, Peter. “Behaviorism, Constructivism and Socratic Pedagogy”, **Educational Philosophy and Theory**, Vol. 38, No. 6, 2006, pp. 713-722.

Brooks, Jacqueline G. ve Martin G. Brooks. **In Search of Understanding The Case For Constructivist Classrooms**, Associations For Supervision, Alexandria, 1999.

Cevizci, Ahmet. **Eğitim Felsefesi**, Say Yayınları, İstanbul, 2011.

Cobb, Paul. “Zihin Nerededir? Sosyokültürel ve Bilişsel Oluşturmacı Perspektiflerin Bir Buluşma Noktası”, çev. Soner Durmuş, **Yapılandırımacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama**, Ed. C. Twomey Fosnot, çev. ed. Soner Durmuş, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007, ss. 43-64.

Crowther, David T. “The Constructivist Zone”, **Electronic Journal of Science Education**, Vol. 2, No. 2, Editorial, 1997.

Çetin, Oğuz ve Yasemin Günay. “Fen Öğretiminde Yapılandırımacılık Kuramının Öğrencilerin Başarılarına ve Bilgiyi Yapılandırımlarına Olan Etkisi”, **Eğitim ve Bilim**, Cilt: 32, Sayı: 146, 2007, ss. 24-38.

Çınar, Orhan, Emine Teyfur ve Mehmet Teyfur, “İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırımacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:7, Sayı:11, 2006, ss. 47-64.

Çiftçi, Adil. **Bilgi Sosyolojisi ve İslam Araştırmaları**, Ankara Okulu Yayınları, Ankara, 2009.

Çiftçi, Adil. **Nasıl Bir Sosyal Bilim: Temel Sorunlar ve Yaklaşımlar**, Kitabiyat Yayınları, Ankara, 2003.

Demir, Ömer ve Mustafa Acar. **Sosyal Bilimler Sözlüğü**, Vadi Yayınları, Ankara, 1997.

Demirel, Özcan. **Eğitim Sözlüğü**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2003.

Demirel, Özcan. **Eğitimde Program Geliştirme**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2004.

Demirel, Özcan. **Öğretme Sanatı**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2004.

Deryakulu, Deniz. “Yapıcı Öğrenme”. **Sınıfta Demokrasi**, Eğitim Sen Yayınları, Ankara, 2001, ss. 53-77.

Dewey, John. **Eğitim ve Deneyim**, çev. Sinan Akıllı, Odtü Yayıncılık, Ankara, 2007.
Doğan, Recai ve Cemal Tosun. **İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar için Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretimi**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2003.

Durmuş, Soner. “Matematik Eğitimine Oluşturmacı Yaklaşımlar”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Cilt: 1, Sayı: 1, 2001, ss. 91-107.

Eggen, Paul ve Don Kauchak. **Educational Psychology: Windows on Classrooms**, Pearson, New Jersey, 2004.

Ekinci, Necla. “İşbirliğine Dayalı Öğrenme” **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Ed. Özcan Demirel, Pegema Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara, 2005, ss. 93-109.

Erdamar (Koç), Gürcü. “Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı”, **Eğitim Psikolojisi**, Ed. Ayten Ulusoy, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007, ss. 417-454.

Erdem, Eda ve Özcan Demirel. “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”, **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 23, 2002, ss. 81-87.

Ernest, Paul. “The One and The Many”, **Constructivism In Education**, Ed. Leslie P. Steffe and Jerry Gale, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 1995, pp. 459-486.

Erricker, Clive ve Jane Erricker. **Reconstructing Religious, Spiritual and Moral Education**; Routledge Falmer, London, 2000.

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.

Erricker, Clive. “From Silence To Narration: A Report on the Research Methods of the Children and Worldviews Project”, **BJRE**, Vol. 23, No. 3, 2006, pp. 156-164.

Erricker, Clive. “Shall We Dance? Authority, Representation, and Voice: The Place of Spirituality in Religious Education”, **Religious Education**, Vol. 96, No. 1, 2001, pp. 20-35.

Ev, Halit. “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme: İmkân ve Sınırlılıklar”, **DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi**, S.32, 2010, ss.111–137.

Ev, Halit. “Yapılandırmacılık: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi İçin Tehdit Mi Yoksa Fırsat Mı?” **Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi**, Ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan, DEM Yayınları, İstanbul, 2011, ss. 203-216.

Ev, Halit. **Din Kùltürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2012.

Fay, Brian. **Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi**, çev. İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2001.

Flornes, Kari. “Çoğulcu Toplumların Okullarında Zorunlu Din Öğretimi”, çev. Şehbal M. Gökdağ, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları, Uluslar arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar** (28-30 Mart 2001 İstanbul), MEB, Ankara, 2003, ss. 143-154.

Fosnot, Catherine T. ve Perry, Randall S. “Oluşturmacılık: Psikolojik Bir Öğrenme Teorisi”, çev. Erkan Tekinarslan ve Soner Durmuş, **Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama**, Ed. Soner Durmuş, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007, ss. 9-42.

Fox, Richard. “Constructivism Examined”, **Oxford Review of Education**, Vol. 27, No. 1, 2000, pp. 23-35.

Geelan, David R. “Epistemological Anarchy and the Many Forms of Constructivism”, **Science And Education**, Vol. 6, No. 3, 1997, pp. 15-28.

Glasersfeld, Ernst Von. “A Constructivist Approach To Teaching,” **Constructivism In Education**, Ed. Leslie P. Steffe ve Jerry Gale, LEA Publishers, Hillsdale, 1995, pp. 3-15.

Glasersfeld, Ernst von. “Cognition, Construction of Knowledge and Teaching”, **Synthese**, Vol. 80, No. 1, 1989, pp. 121-140.

Glasersfeld, Ernst Von. ”Giriş: Oluşturmacılığın Yansımaları”, **Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama**, Ed. Soner Durmuş, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007, ss. 3-8.

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 in R. E?** Mayhew-McCrimmon Publishing, Essex, 1978.

Gültekin, Mehmet, Ruhan Karadağ ve Fatih Yılmaz. “Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 7, Sayı: 2, 2007, ss. 503-528.

Güneş, Firdevs, **Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007.

Hand, Michael. **Is Religious Education Possible: A Philosophical Investigation**, Continuum International Publishing Group, London, 2006.

Hein, George E. “Constructivist Learning Theory”, **CECA** (International Committee of Museum Educators) Conference Jerusalem Israel, 1991.

Hermans, Crish A. M. **Partipacitory Learning Religious Education in a Globalizing Society**, Brill Publishers, Leiden, 2003.

Hobson, Peter R. ve John S. Edwards. **Religious Education in a Pluralist Society: The Key Philosophical Issues**, Woburn Press, London, 1999.

Horner, Chris ve Emrys Westacott. **Felsefe Aracılığıyla Düşünme**, çev. Ahmet Arslan, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2001.

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.

Hull, John M. “Demokratik oğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler”, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları, Uluslar arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar** (28-30 Mart 2001 İstanbul), MEB yayınları, Ankara, 2003, ss. 43-51.

Hull, John M. **The Nature of Religious Education**, <http://www.johnmhull.biz>. (10.1.2013)

İşman, Aytekin, Çetin Baytekin, Fatime Balkan, Barış Horzum ve Mübin Kıyıcı. “Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalcı Yaklaşım”, **TOJET**, Vol. 1, No.1, 2002.

Jackson, Robert. **Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım**, çev. Üzeyir Ok ve M. Ali Özkan, Dem Yayınları, İstanbul, 2005.

Jackson, Robert. **Rethinking Religious Education and Plurality**, Falmer Press, London, 2004.

Jones, Gail ve Laura Brader-Areje. “The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse and Meaning”, **American Communication Journal**, Vol. 5, No. 3, 2002, ss.1-10.

Kant, Immanuel. **Arı Usun Eleştirisi**, çev. Aziz Yardımlı, İdea, İstanbul, 2003.

Karaca, Faruk. **Dinî Gelişim Teorileri**, Dem Yayınları, İstanbul, 2007.

Karagiorgi, Yiasemina ve Loizos Symeou. “Translating Constructivism into Instructional Design: Potential and Limitations”, **Educational Technology & Society**, Vol. 8, No. 1, 2005.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2002.

Kaya, Mevlüt. **Din Eğitiminde İletişim ve Dinî Tutum**, Etüt Yayınları, Samsun, 1998.

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.

Kaymakcan, Recep. **Günümüz İngiltere’sinde Din Eğitimi**, Dem Yayınları, İstanbul, 2004.

Kaymakcan, Recep. **Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık**, DEM Yayınları, İstanbul, 2009.

Kılıç, Gülşen Bağcı. “Oluşturmacı Fen Öğretimi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt:1, Sayı:1, 2001, ss. 7-22.

Kılıç, Recep. **Dini Anlamak Üzerine**, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 2004.

Kızılabdullah, Yıldız. “Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi”, **A.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: 49, Sayı: 2, 2008, ss. 197-215.

Kızılabdullah, Yıldız. **Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi**, AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2008.

Knowlton, Dave S. “A Constructivist Pedagogue’s Personal Narrative of Integrating Faith with Learning: Epistemological and Pedagogical Challenges”, **Journal of Research on Christian Education**, Vol. 11, No.1, 2002, 33-57.

Knowlton, Dave S. ve Suzanne C. Shaffer. “Shifting Toward A Constructivist Philosophy for Teaching: Biblical Principles in K-12 Christian Schools”, **Christian Education Journal**, Vol. 4, No:3, 2004, pp. 117-119.

Koç, Gürcü ve Melek Demirel. “Davranışçılıktan Yapılandırılmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma”, **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2004, Cilt: 27, ss.174-180.

Koç, Gürcü. **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, **H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara, 2002.

Köylü, Mustafa. “Ailede Din Eğitimi”, **Din Eğitimi**, Ed. Mustafa Köylü ve Nurullah Altaş, Gündüz Yayıncılık, Ankara, 2012, ss. 243-273.

Köylü, Mustafa. “Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli”, **Dinî Araştırmalar**, Cilt: 6, Sayı: 17, 2003, ss. 241-267.

Köylü, Mustafa. “Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi”, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: XLV, Sayı: 11, 2004, ss. 137-154.

Kuhn, Thomas S. **Bilimsel Devrimlerin Yapısı**, çev. Nilüfer Kuyaş, Alan Yayıncılık, İstanbul, 1982.

Leganger-Krogstad, Heid. “Religious Education in a Global Perspective: A Contextual Approach”, **Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe**, Ed. Hans-Günter Heimbrock, Christoph Th. Scheilke, Peter Schreiner, Transaction Publishers, Münster, 2001, pp. 53-73.

Littledyke, Michael. "Constructivist Ideas About Learning", **Teaching The Primary Curriculum For Constructivist Learning**, Ed. Michael Littledyke ve Laura Huxford, David Fulton Publishers, London, 1998, ss. 1-16.

Loukes, Harold. **Teenage Religion**, SCM Press, London, 1961.

Lowenthal, Patrick R. ve Rodney Muth. "Constructivism", **Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education, Vol. 1-3**, Ed. Eugene F. Provenzo ve John Philip Renaud, Sage Publications, California, 2009, pp. 177-179.

Mahoney, Michael J. "What is Constructivism and Why is it Growing?" <http://sites.google.com/site/constructingworlds/what>. (12.2.2012)

Marlowe, Bruce A. ve Marilyn L. Page. **Creating and Sustaining the Constructivist Classroom**, Corwin Press, California, 2005.

Matthews, Michael R. "Constructivism And Empirism: An Incomplete Divorce", **Research in Science Education**, Vol. 22, Issue. 1, 1992, pp. 299-307.

Matthews, Michael R. "Constructivism and Science Education: A Further Appraisal" **Journal of Science Education and Technology**, Vol. 11, No. 2, 2002, ss. 121-133.

Matthews, Michael R. "Constructivism and Science Education": **National Society for the Study of Education, 99th Yearbook**, Ed. D.C. Phillips, University of Chicago Press, Chicago, 2000, ss. 161-192.

Matthews, Michael R. "Constructivism and Science Education: Some Epistemological Problems", **Journal of Science Education and Technology**, Vol. 2, No. 1, 1993, ss. 359-370.

McInerney, Dennis M. ve Valentina McInerney. **Educational Psychology: Constructing Learning**, Prentice Hall, Sydney, 2002.

Moulin, Daniel. Religious Education in the Twenty-first Century: a Philosophical Critique and Practical Suggestion,(http://www.farmington.ac.uk/documents/reports/framed/phil_spir.html,Erişim tarihi:15/10/2009).

Murphy, Elizabeth. **Constructivism: From Philosophy to Practice**, 199 ERIC, Eric No: ED444966.

Noddings, Nel. “Constructivism in Mathematics Education”, **Journal for Research in Mathematics Education**, Vol. 4, 1990, pp. 7-18.

Noddings, Nel. **Philosophy of Education**, Westview Press, Boulder, 2006.

Novak, Joseph D. Joel J. Mintzes ve James H. Wandersee, “Learning, Teaching and Assessment: A Human Constructivist Perspective”, **Assessing Science Understanding: A Human Constructivist View**, Ed. Joel J. Mintzes, Elsevier Academic Press, London, 2005, pp. 1-13.

Okumuşlar, Muhiddin. “5E Yapılandırmacı Öğretim Modeli ve Din Kùltürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi İşleniş Örneği”, **SÜ İlahiyat Fakùltesi Dergisi**, Cilt:24, 2007, ss. 167-180.

Okumuşlar, Muhiddin. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Din Öğretiminin İmkân ve Sınırları, **Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi**, Ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan, DEM Yayınları, İstanbul 2011, ss. 217-237.

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

Olsen, Dwayn G. “Constructivist Principles of Learning and Teaching Methods”, **Education**, Vol. 120, No. 2, 1999, pp. 437-355.

Olssen, Mark. “Radical Constructivism and Its Failings: Anti- Realism and Individualism”, **British Journal of Educational Studies**, Vol. 44, No. 3, 1996, pp. 275-295.

Onat, Hasan. “Küreselleşme ve İslâm’ı Yeniden Düşünmek”, **Dinî Araştırmalar**, Cilt: 6, Sayı: 17, ss. 29-46.

Öncül, Remzi. **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**, MEB, İstanbul, 2000.

Özden, Yüksel. **Öğrenme ve Öğretme**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2005.

Özerbaş, M. Arif. “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt:5, Sayı:4, 2007, ss. 609-635.

Özlem, Doğan. **Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi**, İnkılap Kitapevi, İstanbul, 2000.

Özmen, Haluk. “Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı Öğrenme”, **TOJET**, , Cilt: 3, Sayı: 1, 2004, ss. 100-111.

Parladır, Selahattin. **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, İzmir, 1996.

Phillips, D. C. “The Good, the Bad, and the Ugly: The. Many Faces of Constructivism”, **Educational Researcher**, Vol. 24, No. 7, 1995, pp. 5-12.

Prawat, Richard S. “Constructivism, Modern and Postmodern”, **Educational Psychologist**, Vol. 34, No. 3/4, 1996, pp. 215-225.

Raphael, Melissa. “Experiential Religious Education and The Constructivist Paradigm”, **Teaching The Primary Curriculum For Constructivist Learning**, Ed. Michael Littledyke ve Laura Huxford, David Fulton Publishers, London,1998, pp. 173-188.

Raskin, Jonathan D. “Constructivism In Psychology, Personal Construct Psychology, Radical Constructivism and Social Constructionism”, **American Communication Journal**, Vol. 5, No. 3, 2002, ss. 1-10.

Saban, Ahmet. **Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.

Savaş, Behsat. “Yapılandırmacı Öğrenme”, **Eğitim Psikolojisi**, Ed. Alim Kaya, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2007, ss. 535-561.

Searle, John R. **Toplumsal Gerçekliğin İnşası**, Çev. Muhittin Macit ve Ferruh Özpilavcı, Litera Yayıncılık, 2005.

Selçuk, Mualla and John Walk. “Knowing Self and Others: A Worldview Model For Religious Education In Turkey”, **Religious Education**, Vol. 107, No. 5, 2012, pp. 443-454.

Selçuk, Mualla. “Din Öğretiminde Yeni Açılımlar”, **Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı**, (İnönü Üniversitesi 7-9 Nisan 2005) Ed. İkrâm Çınar ve Hakan Atılğan, İnönü Üniversitesi, Malatya 2005, ss.168-179.

Selçuk, Mualla. “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri”, **Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar**, MEB. İstanbul, 2000, ss.11–20.

Selçuk, Mualla. Teorik ve Pratik Açmazlarıyla Kültürel Miras Öğretimini Sorgulayan Bir Deneme, **Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar**, MEB. İstanbul, 2000, ss. 85-94.

Shepherd, John. “İngiliz Eğitiminin Kişilik Gelişimine Etkisi”, çev. Sibel Aksu, **Uluslar arası Din Eğitimi Sempozyumu, Sempozyum Bildirileri**, Ankara Üniv. İlahiyat Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, Ankara (20-21 Kasım 1997), ss. 77-89.

Shepherd, John. “İslam ve Din Eğitimi: Mezhebe Dayalı Olmayan Yaklaşım”, çev. Bekir Demirkol, **Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri** (8-10 Nisan 1988), DİB Yayınları, Ankara, 1991, ss. 370-378.

Sjoberg, Svein. “Constructivism and Learning”, **International Encyclopaedia of Education**, Oxford, Elsevier, 2007, ss. 485-490.

Steiner, Vera John ve Mahn Holbrook. “Sociocultural Approaches To Learning and Development: A Vygotskian Framework”, **Educational Psychologist**, Vol. 31, No. 3-4, 1996, ss.191-206.

Sunar, İlkay. **Düşün ve Toplum**, Doruk Yayıncılık, İstanbul, 2008.

Sutinen, Ari. “Constructivism and Education: Education as an Interpretative Transformational Process”, **Studies in Philosophy and Education**, 2008, Vol:27, ss.1-14.

Şahin, Abdullah. “Kişilik Gelişimi ve Din Eğitimi: Din Eğitiminin Teolojik ve Eğitimsel Temellerine İlişkin Diyalektik/Hermenütik Kuramsal Bir Yaklaşım”, **İslamiyat**, Cilt: 1, Sayı. 2, 1998, ss.61-73.

Şimşek, Nurettin. “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım”, **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, Cilt: 3, Sayı: 5, 2004, ss. 133-135.

Şişman, Mehmet. Öğrenmede Yapılandırmacılık Üzerine Bir Çeşitleme, **Eğitime Bakış**, Yıl:6, Sayı:17, 2010.

T.C. MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar için) Öğretim programı ve Kılavuzu**, ME Basımevi, Ankara 2006.

T.C. MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, ME Basımevi, Ankara, 2010.

Tepe, Harun. **Platon’dan Habermas’a Felsefede Doğruluk Ya Da Hakikat**, İmge Kitabevi, Ankara, 2003.

Tezci, Erdoğan ve Aysun Gürol. “Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık”, **TOJET**, Vol.1, No.1, 2003, ss. 50-55.

Tezci, Erdoğan ve Ahmet Uysal. “Eğitim Teknolojisinin Gelişimine Epistemolojik Yaklaşımların Etkisi”, **TOJET**, 2004, Vol 3, Issue: 2, s.160, ss. 158-164.

Tosun, Cemal. **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2001.

Trigg, Roger. **Sosyal Bilimleri Anlamak**, çev. Beyza Sümer ve Filiz Ülgüt, Babil Yayınları, İstanbul, 2005.

Tüzer, Abdülatif . **Dinî Tecrübe ve Mistisizm**, Dergah Yayınları, İstanbul, 2006.

Tüzer, Abdülatif . **Din ve Rasyonalite: Postmodern Bir Yaklaşım**, Lotus Yayınevi, Ankara, 2009.

Ünder, Hasan. “Konstrüktivizm: Türkiye’de Sunuluşu, Uygulanışı ve Tepkiler”, **Uluslar arası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, Bildiriler ve Tartışmalar**, Eğitim-Bir-Sen, (6-8 Mart 2009, Ankara) Ankara, 2010, ss. 649-5-656.

Vermeer, Paul. “Religious Education and Socialization”, **Religious Education**, Vol:105, No. 1, 2010, pp. 103-116.

Vygotsky, L. S. **Dil ve Düşünce**, Çev. Semih Koray, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1985.

Wardekker, Willem L. and Siebren Miedema. “Identity, Cultural Change, and Religious Education”, **BJRE**, Volume. 23, No:2, 2001, pp. 76-87.

Wenzel, Nilolai G. “Postmodernism ve Din”, çev. Ali Ayten, **Din Sosyolojisi:Kuram ve Yöntem**, (Ed. Peter B. Clarke), çev. Ed. İhsan Çapcıoğlu, İmge Kitapevi, Ankara, 2012.

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.

Winch Christopher ve John Gingell, “Constructivism”, **Key Concepts In Philosophy Of Education**, Routledge, London, 1999, pp. 42-43.

Woolfolk, Anita. **Educational Psychology**, Pearson, Boston, 2004.

Wright, Andrew. “Hermeneutics and Religious Understanding, Part One: The Hermeneutics of Modern Religious Education”, **Journal of Beliefs and Values**, Vol.18, No. 2, 1997, pp. 203-216.

Wright, Andrew. Dancing In The Fire: A Deconstruction of Clive Erricker's Postmodern Spiritual Pedagogy, **Religious Education**, Vol. 96, No. 1, 2001, pp. 120-135.

Wright, Andrew. **Religion, Education and Postmodernity**, RoutledgeFalmer, London, 2004.

Yaparel, Recep. **Bilişsel Psikolojinin Din Psikolojisine Katkıları Bağlamında Yükleme Kuramı**, İzmir, 2001.

Yaşar, Şefik. "Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 8, Sayı: 1-2, 1998, ss. 68-75.

Yavuz, Kerim. **Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi**, DİB Yayınları, Ankara, 1987.

Yeşilyurt, Temel. "Kuşkuyu Dışlayıcı Bir Süreç Olarak İman", **Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı: 5, 2000, ss. 537-556.

Yıldız, Murat. **Çocuklarda Tanrı Tasavvurunun Gelişimi**, İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, İzmir, 2007.

Yurdakul, Bünyamin. "Eğitimde Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Geçiş İçin Bilgi, Gerçeklik ve Öğrenme Olgularının Yeniden Anlamlandırılması", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 4, Sayı: 8, 2004, ss.109-120.

Yurdakul, Bünyamin. "Yapılandırmacılık", **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Ed. Özcan Demirel, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2005, ss. 39-64.

Yurdakul, Bünyamin. **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum**

Düzeylerine Etkisi İle Öğrenme Sürecine Katkıları, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2004.

Zengin, Mahmut. “Temele Alınan Yaklaşımlar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Programı”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, , Cilt: 8, Sayı: 29, 2010, ss. 225-258.

Zengin, Mahmut. **Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım**, DEM Yayınları, İstanbul, 2011.

Zuckerman, Phil. **Din Sosyolojisine Giriş**, çev. İhsan Çapcıoğlu ve Halil Aydınalp, Birleşik Dağıtım Kitapevi, Ankara, 2006.