



Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Din Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN 7E ÖĞRENME MODELİNE
GÖRE DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ 8. SINIF
İSLAM DİNİNE GÖRE KÖTÜ ALIŞKANLIKLAR ÜNİTESİNİN
ÖRNEK DERS İŞLENİŞLERİ**

Kazim SELEK

Diyarbakır 2013

Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Din Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN 7E ÖĞRENME MODELİNE
GÖRE DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ 8. SINIF
İSLAM DİNİNE GÖRE KÖTÜ ALIŞKANLIKLAR ÜNİTESİNİN
ÖRNEK DERS İŞLENİŞLERİ**

Kazim SELEK

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Davut IŞIKDOĞAN

Diyarbakır 2013

TAAHHÜTNAME

SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Dicle Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum **“Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E Öğrenme Modeline Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 8. Sınıf İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar Ünitesinin Örnek Ders İşlenişleri”** adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım. Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Dicle Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

12/07/2013

Kazim SELEK

YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

“Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E Öğrenme Modeline Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 8. Sınıf İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar Ünitesinin Örnek Ders İşlenişleri” adlı Yüksek Lisans tezi, Dicle Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi ’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Kazim SELEK

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Davut IŞIKDOĞAN

KABUL VE ONAY

Kazim SELEK tarafından hazırlanan “Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E Öğrenme Modeline Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 8. Sınıf İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar Ünitesinin Örnek Ders İşlenişleri” adındaki çalışma, 12/07/2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ Anabilim Dalı, DİN EĞİTİMİ Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.

İmza:

Yrd. Doç. Dr. Davut IŞIKDOĞAN (Başkan)

İmza:

Yrd. Doç. Dr. Mücahit ARPACI (Üye)

İmza:

Yrd. Doç. Dr. Yunus Emre GÖRDÜK (Üye)

Enstitü Müdürü

12/07/2013

ÖNSÖZ

Çağımızda bilim ve teknoloji alanında meydana gelen hızlı değişimler, eğitim alanında köklü değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu değişimler, bilginin anlaşılma, üretilme ve uygulanma sürecini de değiştirmiş, öğretmen ve öğrenenin rollerinde değişmelere neden olmuştur. Bu bağlamda, eğitimde bir paradigma değişikliği meydana gelmiştir.

Eğitimdeki bu paradigma değişikliği, pek çok şeyi de beraberinde getirmiştir. Davranışçı öğrenme teorisinden bilişsel öğrenme teorisine, bilişsel öğrenme teorisinden de yapılandırmacı öğrenme teorisine doğru bir geçiş meydana gelmiştir. Bu değişimden eğitim ve öğrenme hayatı da nasibini almıştır. Yapılandırmacılık, büyük bir reform olarak eğitimdeki yerini almıştır. Artık sınıflar birer laboratuvar haline gelirken, öğretmenler bilgiyi aktaran kişiler olmaktan ziyade, kolaylaştırıcılar haline gelmiştir. Bu bakımdan yapılandırmacılık yaklaşımı, eğitim çevrelerinde yükselen bir değer haline gelmiştir. Bu değer, öğrencilerin bilgilerini kendilerinin yapılandırması görüşüne dayanan, öğretme-öğrenme sürecini aktif bir süreç olarak değerlendiren, bilginin birey tarafından yapılandırıldığında bir anlamı olduğu görüşünü benimseyen, etkileşimde daha bilgili diğer kişinin önemini vurgulayan bir değerdir.

Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretimdeki öğretim programlarını yenileyerek 2005-2006 yılından itibaren yeni bir uygulamaya geçmiştir. Yenilenen bu program yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile yeniden düzenlenirken, ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi de yeniden yapılandırılmıştır.

Yeni uygulamaya geçilen bu yaklaşım hakkında her geçen gün yeni araştırmalar yapılarak sürekli geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde yer alan konuların işlenişi de sürekli yenilenerek yapılandırmacı eğitime uygun olarak dersler işlenilmeye çalışılmaktadır.

Eğitimdeki paradigma değişikliğinin sonucunda ortaya çıkan yapılandırmacılık yaklaşımının uygulanmaya konmasıyla birlikte dersler yapılandırmacı yaklaşımın çeşitli öğrenme modellerine uygun olarak işlenmeye çalışılmıştır. Özellikle dersler yapılandırmacı yaklaşımın 5E öğrenme modeline göre işlenilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın 7E öğrenme modeline göre ders işlenişini göstermek amacıyla oluşturulan çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yapılandırmacı yaklaşımın

kuramsal boyutuna değinilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın kavramsal çerçevesi, tarihsel ve felsefî arka planı ve yapılandırmacı yaklaşımın çeşitleri bu bölümde ele alınmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde ise yapılandırmacı yaklaşımın eğitim ve öğrenme sürecindeki etkileri ele alınmıştır. Bu bölümde yapılandırmacı öğrenme ortamının nasıl olması gerektiği, yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmenin rolleri, öğrenenin ve velinin rolleri, yapılandırmacı öğrenme ortamının özellikleri, yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği öğrenme sürecinde ölçme ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiği konularına değinilmiştir. Ayrıca bu bölümde yapılandırmacı öğrenme modelleri ele alınmıştır.

Üçüncü bölümde ise yapılandırmacı yaklaşımın din eğitiminde uygulanabilirliği üzerinde durulmuştur. Bu bölümde yapılandırmacı çağdaş din eğitimi yaklaşımları üzerinde durulmuş, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasıyla ilgili tavsiye ve öneriler yer almıştır.

Dördüncü bölümde ise İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi 8. Sınıf İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar ünitesinin yapılandırmacı yaklaşımın 7E öğrenme modeli ile örnek ders işlenişleri yer almıştır. Alkol, sigara ve uyuşturucu kullanma konuları ile kul hakkı konusunun 7E öğrenme modeline göre nasıl işlenilebileceği üzerinde durulmuştur. Örnek etkinlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Çalışmanın hazırlanmasında desteklerini ve değerli fikirlerini esirgemeyen değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Davut IŞIKDOĞAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Mücahit ARPACI hocama teşekkürlerimi iletmeyi bir borç bilirim. Ayrıca çalışmayı hazırlamam sırasında bana karşı sabır gösterip destekçi olan değerli eşime, oğlum Zeki Furkan'a ve kızım Fatma Feyza'ya şükranlarımı sunarım. Çalışmanın hazırlanması sırasında bana destekçi olan Hanköyü İlköğretim Okulu personeline de teşekkürlerimi iletirim.

Kazim SELEK
Diyarbakır 2013

ÖZET

Çalışmada 8. sınıf İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi “İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar” ünitesi için 7E öğrenme modeline göre ders işleniş örnekleri geliştirilmiştir.

Çalışma Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri için yapılandırmacı yaklaşımın 7E öğrenme modeline göre ders işleniş örneklerini göstermeyi amaçlamaktadır.

Çalışmada ünite konuları için örnek etkinlikler ve çalışma yaprakları yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı Yaklaşım, 7E Öğrenme Modeli, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi

ABSTRACT

In this study, 8. Primary class in Religious Culture and Moral Knowledge course according to İslam, Bad Habits unit according to 7E learning model of the course and number of samples has been developed.

Study of Religious Culture and Morality course for teachers based on the constructivist approach, 7E learning model is designed to show examples of processing.

Sample activities and worksheets for the study subjects of the unit is located.

Key Words: Constructivist Approach, 7E Learning Model, Primary Education Religious Culture and Moral Knowledge Lesson

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	IV
ÖZET	VI
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER.....	VIII
KISALTMALAR.....	XIII
GİRİŞ	1
1. Araştırmanın Problemi.....	6
2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
3. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
I. BÖLÜM	8
1. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM	8
1.1. YAPILANDIRMACILIĞIN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ	8
1.2. YAPILANDIRMACILIĞIN TARİHSEL VE FELSEFİ ARKA PLANI	14
1.3. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN ÇEŞİTLERİ	20
1.3.1 Bilişsel Yapılandırmacılık	21
1.3.2 Radikal Yapılandırmacılık	24
1.3.3 Sosyal Yapılandırmacılık	27
II. BÖLÜM.....	34
2. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMININ ÖĞRENME SÜRECİNE ETKİLERİ	34
2.1. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI	34
2.2. YAPILANDIRMACI ÖĞRETMENİN ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ ROLÜ	37
2.3. YAPILANDIRMACILIK VE ÖĞRENENİN ROLÜ	41
2.4. YAPILANDIRMACILIK VE VELİNİN ROLÜ	43

2.5.	YAPILANDIRMACILIKTA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME..	44
2.6.	YAPILANDIRMACI ÖĞRENME MODELLERİ	50
2.6.1	Öğrenme Döngüsü Yaklaşımı (The Learning Cycle Approach)	50
2.6.2	Yapılandırmacı Yaklaşımın 4 Aşamalı Modeli.....	53
2.6.3	Yapılandırmacı Yaklaşımın 5E Modeli	54
2.6.4	Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E Modeli	58
III.	BÖLÜM	65
3.	YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMININ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRENİMİNDE UYGULANABİLİRLİĞİ	65
3.1.	YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMININ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRENİMİNDE UYGULANABİLİRLİĞİNİN İMKÂN VE SINIRLARI.....	65
3.2.	YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM VE ÇAĞDAŞ DİN EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI.....	77
3.3.	DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRENİMİNDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN UYGULANMASINA DAİR ÖNERİLER	86
3.3.1	Din Eğitim Ve Öğreniminde Bilginin ve Anlamın Öğrenen Tarafından Yapılandırılmasına Fırsat Vermek	86
3.3.2	Din Eğitimi Ve Öğreniminde Öğrenen Odaklı Bir Yaklaşımı Tercih Etmek	88
3.3.3	Din Eğitim ve Öğreniminde Bütünlük İlkesini Gözetmek.....	88
3.3.4	Din Eğitimi ve Öğreniminde Bireysel Farklılıkları Dikkate Almak	89
3.3.5	Din Eğitim ve Öğretiminde Alternatif Öğrenme Koşulları ve Metotları Kullanmak	90
3.3.6	Din Eğitim ve Öğreniminde Öğrenen Merkezli ve Öğretmenin Nitelikli Yardımına Dayalı Bir Yaklaşımı Tercih Etmek.....	92

3.3.7 Din Eğitim ve Öğreniminde Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Önem Vermek	93
IV. BÖLÜM	97
4. İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ 8. SINIF İSLAM DİNİ'NE GÖRE KÖTÜ ALIŞKANLIKLAR ÜNİTESİ ÖRNEK DERS İŞLENİŞLERİ	97
4.1. “ALKOLLÜ İÇKİ İÇMEK” KONUSUNUN 7E ÖĞRENME MODELİNE GÖRE ÖRNEK İŞLENİŞİ.....	97
4.1.1 Merak Uyandırma Aşaması.....	97
4.1.2 Keşfetme Aşaması.....	98
4.1.3 Açıklama Aşaması	98
4.1.4 Genişletme Aşaması.....	101
4.1.5 Kapsamına Alma Aşaması.....	101
4.1.6 Değiştirme Aşaması	101
4.1.7 Değerlendirme Aşaması	102
4.2. “UYUŞTURUCU KULLANMAK” KONUSUNUN 7E ÖĞRENME MODELİNE GÖRE ÖRNEK İŞLENİŞİ.....	102
4.2.1 Merak Uyandırma Aşaması.....	102
4.2.2 Keşfetme Aşaması.....	102
4.2.3 Açıklama Aşaması	104
4.2.4 Genişletme Aşaması.....	106
4.2.5 Kapsamına Alma Aşaması.....	106
4.2.6 Değiştirme Aşaması	107
4.2.7 Değerlendirme Aşaması	107
4.3. “KUMAR OYNAMAK” KONUSUNUN 7E MODELİNE GÖRE ÖRNEK İŞLENİŞİ.....	109
4.3.1 Merak Uyandırma Aşaması.....	109

4.3.2	Keşfetme Aşaması.....	109
4.3.3	Açıklama Aşaması	110
4.3.4	Genişletme Aşaması.....	112
4.3.5	Kapsamına Alma Aşaması.....	112
4.3.6	Değiştirme Aşaması	113
4.3.7	Değerlendirme Aşaması	113
4.4.	“KÖTÜ ALIŞKANLIKLAR NASIL BAŞLIYOR?” KONUSUNUN 7E ÖĞRENME MODELİNE GÖRE ÖRNEK İŞLENİŞİ.....	114
4.4.1	Merak Uyandırma Aşaması.....	114
4.4.2	Keşfetme Aşaması.....	114
4.4.3	Açıklama Aşaması	116
4.4.4	Genişletme Aşaması.....	117
4.4.5	Kapsamına Alma Aşaması.....	117
4.4.6	Değiştirme Aşaması	118
4.4.7	Değerlendirme Aşaması	118
4.5.	“KÖTÜ ALIŞKANLIK VE DAVRANIŞLARDAN NASIL KORUNALIM?” KONUSUNUN 7E ÖĞRENME MODELİNE GÖRE ÖRNEK İŞLENİŞİ	119
4.5.1	Merak Uyandırma Aşaması.....	119
4.5.2	Keşfetme Aşaması.....	119
4.5.3	Açıklama Aşaması	120
4.5.4	Genişletme Aşaması.....	121
4.5.5	Kapsamına Alma Aşaması.....	122
4.5.6	Değiştirme Aşaması	122
4.5.7	Değerlendirme Aşaması	123
4.6.	“KUL HAKKI” KONUSUNUN 7E ÖĞRENME MODELİNE GÖRE ÖRNEK İŞLENİŞİ.....	123

4.6.1	Merak Uyandırma Aşaması.....	123
4.6.2	Keşfetme Aşaması.....	123
4.6.3	Açıklama Aşaması	125
4.6.4	Genişletme Aşaması.....	126
4.6.5	Kapsamına Alma Aşaması.....	126
4.6.6	Değiştirme Aşaması	127
4.6.7	Değerlendirme Aşaması	127
SONUÇ		137
KAYNAKÇA		139

KISALTMALAR

age.	: Adı geçen eser
agm.	: Adı geçen makale
as.	: Aleyhisselam
C.	: Cilt
ev.	: Çeviren
Der.	: Dergisi
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Enst.	: Enstitüsü
Fak.	: Fakültesi
Hz.	: Hazreti
MEB.	: Milli Eğitim Bakanlığı
n.	: niversitesi
S.	: Sayı
s.	: Sayfa
sav.	: Sallallahu aleyhi ve sellem
ss.	: Sayfa numaraları
vd.	: Ve diğerleri
vs.	: Vesaire

GİRİŞ

Son yıllarda dünyada ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik alanlarda hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmeler eğitim alanını da etkilemiştir. Eğitimde bilgiyi ezberleyen bireyler yerine bilgiyi kullanan, düşünen, araştıran, sorgulayan, sorun çözen, zihinsel, dil, duygusal ve sosyal yönden gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi zorunlu olmaktadır. Çağımızın gelişmelerine ayak uydurabilecek bireylerin yetiştirilmesi modern anlayışlarla mümkün olur. Geleneksel anlayışla yetişen bireyler bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayamamakta ve ülke kalkınmasına katkı getirememektedir. Bu durumu fark eden ülkeler eğitim yaklaşım ve uygulamalarını sorgulamaya başlamıştır.¹ Sorgulama ve incelemelerde geleceğin bireylerinin nasıl yetiştirileceği, hangi becerilerin kazandırılacağı, hangi yöntem ve tekniklerinin kullanılacağı üzerinde durulmuştur. Bu çalışmalar sonucunda eğitim yaklaşımlarında değişikliğe gidilmiş ve çoğu ülkede yapılandırıcı yaklaşım uygulamaya konmuştur.

Dünyada 1900'lü yıllardan günümüze kadar çeşitli eğitim yaklaşımları uygulanmıştır. Bunlar genel olarak davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı olmak üzere üç grupta toplanır.² Daha önceleri eğitim sürecinde daha çok öğretmen merkezli bir anlayış hâkimken daha sonraları öğrencilerin daha aktif olmaları gereken bir anlayış hâkim olmaya başlamıştır. Bu durum eğitimde referans alınan yaklaşımların değişmesini de beraberinde getirmiştir. Nitekim önceleri davranışçı yaklaşımlara göre eğitim programları hazırlanırken artık öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitim programları hazırlanmaya başlamıştır.³

Bu değişim süreci incelendiğinde 1930'lardan önceki dönemin daha çok felsefi düzeydeki tartışmaların yaşandığı bir dönem olduğunu, 1930'lardan sonraki dönemin ise bilimsel veriler ışığında önce fizik bilimlerinin daha sonra da davranışsal bilimlerin

¹ Firdevs Güneş, "Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımla Gelen Yenilikler", Eğitime Bakış Dergisi, S:16, 2010, s. 3.

² Güneş, agm., s. 3.

³ Yıldız Kızılabdullah, **Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara, 2008, s. 1.

egemen olduğu görülecektir.⁴ Davranışçı yaklaşım önce batılı ülkelerde uygulanmaya başlamış, zamanla yayılmış ve 1950-1960 yıllarında çoğu ülkede etkili olmuştur. Davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma geçiş aşamalı olarak 1960-1970 yıllarında gerçekleşmiştir. Araştırmacıların 1980’li yıllarda bilgiyi öğrenme sürecini tanımlamaları ve beyin araştırmalarının ilerlemesi yapılandırıcı yaklaşımı gündeme getirmiştir. Günümüz modern dünyasının eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci merkezli eğitim ön plana alınmakta ve öğrencinin davranışları yerine zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Eğitim sürecinde tek yönlü düşünme yerine çok yönlü düşünme ve sorgulama, düz mantık yerine sarmal mantık üzerinde durulmaktadır.⁵ Bu yaklaşımla birlikte öğrenme ve eğitimin tanımı, ilkeleri, öğretim programı, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, öğretmenin rolleri, okul yönetimi, denetim ve rehberlik anlayışında önemli değişiklikler olmuştur.

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının son otuz yılda eğitim uygulamalarını en çok etkileyen felsefelerden birisi olmasının nedeni, ülkelerin eğitim sistemlerinde ortaya çıkan ciddi nitelik sorunlarına çözüm aramalarıdır. Son yıllarda yapılan araştırmalarda Amerika ve Almanya gibi gelişmiş ülke öğrencilerinin de özellikle okuduğunu anlama, matematik ve fen bilimleri başarılarının gelişmekte olan birçok ülke öğrencilerinin gerisinde kaldıklarını ortaya koymaktadır. Yine araştırmalar, standart testlerde çok başarılı olan öğrencilerin bile öğrendiklerini bütünleştirme veya karşılaştırmada ve okul dışında gündelik yaşama uyarlamada başarılı olamadıklarını göstermektedir. Eğitimi bu çıkmazdan kurtarmak ve değişimlerin yoğun olduğu günümüzde başta gelişmiş ülkeler olmak üzere birçok ülkede öğretmenler yapılandırıcı yaklaşıma dayalı eğitim anlayışını ilgiyle karşılamışlardır.⁶ Bu ilginin nedeni yapılandırmacı yaklaşımı esas alan öğretimin, eğitim önceliklerini öğrencilerin öğrenmesine dayandırmasıdır.

Önceki programlarda benimsenen ve uygulanan davranışçı yaklaşımlara göre öğrenme öğrenenin davranışlarında gözlenebilen kalıcı değişme olarak kabul edilmekte ve öğrenmenin etki-tepkiye dayalı bir davranış değişmesi süreci olduğu

⁴ Mehmet Akif Özerbaş, “**Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi**”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Güz 2007, 5(4), s. 610.

⁵ Güneş, agm., s.3.

⁶ Mehmet Arslan, “**Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar**”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, c. 40, Sayı: 1, 2007, s. 43-44.

savunulmaktadır. Davranışçılara göre öğrenme organizmaya dışarıdan gerekli uyarıcıların verilmesi ile gerçekleşir. Dışarıdan verilen uyarıcı sayesinde etki-tepki oluşur.⁷ Bu süreçte olumsuz davranışlar cezalandırılır. Olumlu davranışlar pekiştiricilerle ödüllendirilmektedir. Bu yaklaşıma göre zihinde neler olup bittiği bilinemez. Öğrenmenin oluşup oluşmadığı dışı vurulan davranışlardan anlaşılır. Davranışçıların temel amacı birey davranışlarının neler olabileceğini önceden haber verip onları kontrol altına almaya çalışmaktır.⁸

Davranışçı yaklaşımda kullanılan eğitim ilke ve yöntemleri laboratuvarında yapılan hayvan deneylerinden elde edilmiştir. Pavlov köpekleri, Thorndike kedileri, Skinner fareleri, maymun ve güvercinleri gözlemiştir. Bu deneyler sonucunda oluşturulan eğitim ilkeleri insanlara aktarılmıştır.⁹ Davranışçı yaklaşımın amacı, öğrenciye öğretilecek davranışların önceden saptanması, bu davranışların şartlandırma yoluyla öğrencilere öğretilmesi ve böylece öğrenenlerin kontrol altına alınması oluşturmaktadır.¹⁰ Davranışlar uyarıcı-tepki, şartlandırma ve pekiştirme bağlamında kalıcı olarak değiştirilebilir. Bir davranış veya bilgi bireyde otomatik hale gelinceye kadar tekrar edilir. Bu süreçte uyarıcı-tepki formülü kullanılır. Verilen uyarıcıya öğrenenin istenilen tepkiyi göstermesi öğrenme olarak kabul edilir. Öğrenme, davranışların değişmesidir. Bu durum bireyin gözlenebilir davranışlarıyla belirlenir. Bilgi ise davranış haline gelen içeriktir. Öğrenciye öğretilecek bilgi ve davranışlar önceden belirlenir, küçük parçalara ayrılır ve çeşitli tekrarlarla öğretilir. Olumlu davranışlar pekiştirilir ve alışkanlık haline getirilir. Bu süreçte öğrenen değiştirilecek bir varlık olarak ele alınır, öğrenenin kişilik ve bireysel farklılıklarıyla ilgilenilmez.¹¹ Herkesin aynı şartlar karşısında aynı davranışları gösterecekleri görüşü hâkimdir.

Davranışçı yaklaşıma göre bütün bireyler ilkel ve işlenmemiş bir beyinle doğarlar. Beyin boş bir levhaya benzetilir. Doğduktan sonra yaşadıkları deneyimleri birer birer kaydedilir. Çocuklar okula gelmeden önce öğrenmeye elverişli ve yatkın değildir. Çocuklar tıpkı hayvan eğitiminde olduğu gibi vahşi bir birey olarak ele alınır

⁷ Mahmut Zengin, **Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım**, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2011, s. 30.

⁸ Kızılabdullah, age., s.2.

⁹ Güneş, agm., s.3.

¹⁰ Firdevs Güneş, **Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007, s. 35.

¹¹ Güneş, agm., s.4

ve her şeye temelden başlanır. Öğrencinin okul öncesinde öğrendikleri dikkate alınmaz. Öğrenci okulda çeşitli bilgilerle doldurulacak boş bir kova olarak görülür. Öğretmenin okulda bilgileri aktarması ve öğrencinin kafasını doldurması istenir.¹²

Davranışçı yaklaşımda zihin bir kara kutuya benzetilir. Bu kutunun içindekilerle yani düşünme, anlama, sorgulama, zihinde yapılandırma gibi süreçlerle ilgilenilmez. Daha çok bu kutunun girdi ve çıktılarıyla ilgilenilir. Davranış değiştirmeye önem verildiğinden zihinsel becerileri geliştirmeye önem verilmez. Skinner'e göre "Zihinle ilgilenmek yararsızdır. Çünkü öğrencinin kafasından geçenler görülmez." Öğrenme sürecinde öğrenenin istekleri, amaçları, öğrenme teknikleri, düşünme biçimleri, bilgileri seçme ve zihinde yapılandırma durumları dikkate alınmaz.¹³ Öğrenen pasif alıcı durumundadır. Sürece aktif katılımı yoktur.

Davranışçı yaklaşımda öğrenme bireyin kontrolünde değil bireyin dışındaki çevrede bulunan uyarıcılara ve olaylara bağlıdır. Öğrenen çevresinde gördüklerini taklit ederek ve uyarıcılara tepki vererek öğrenir. Bu nedenle birey öğrenme sorumluluğunu üstlenmez. Öğrenme sorumluluğu çevreye ve çevredeki uyarıcılara bırakılmıştır. Bu durum öğrenme yerine şartlandırmayı gerektirmektedir. Öğrenen, okulda sürekli uyarıcılarla şartlandırıldığı için bunu okul sonrasında da ister ve uyarıcıların olduğu çevreyi arar. Uyarıcı çevrede yoksa öğrenmesini sürdürmez. İş yaşamında da birileri uyarırsa öğrenir ve görevini yapar. Kendisi öğrenme sorumluluğunu taşımaz, birilerinden yönlendirme ve uyarma bekler. Şartlandırma alışkanlığı bireyde okul sonrası yıllarda da sürer. Birey, alışkanlık gereği şartlandıran ve uyaran çevreleri, toplulukları ve kişileri tercih eder. Çünkü zihinsel bağımsızlığını geliştirmiş değildir. Sürekli yönlendirilmeyi bekler.¹⁴

Dünyada uzun yıllar eğitim programlarında uygulanan davranışçı yaklaşım öğrenenleri şartlandırdığı, zihinsel becerileri geliştirmede sadece davranışları değil, duygu ve düşünceleri de şartlandırdığı için eleştirilmiş ve zamanla terk edilmiştir.¹⁵ 1960-1970 yıllarına gelindiğinde davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşımlara doğru geçiş yaşanmış ve eğitimde bilişsel yaklaşımlar etkili olmuştur.

¹² Güneş, agm., s.4.

¹³ Güneş, agm., s.4.

¹⁴ Güneş, agm., s.5.

¹⁵ Güneş, agm., s.5.

Bilişsel gelişim, bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişim olarak kabul edilir.¹⁶ Bilişsel kuramlara göre öğrenme, doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Davranışçıların davranışta değişme olarak tanımladıkları olay gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışı yansımasıdır. Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyu ve yaratma gibi kavramlar üzerinde dururlar.¹⁷ Davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşıma baktığımız zaman her ikisinde de öğrenmenin gerçekleşebilmesi için davranış olarak dışı yansıması gerekmektedir.

Bilişselciler vurguyu öğretmenler üzerinden öğrencilere kaydırmış, öğrencilerin edindikleri bilgiyi daha önceki bilgileriyle ilişkilendirerek kendi anlayış ağlarını kurmalarını sağlamak gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise bu sürecin kolaylaştırıcıları olarak tanımlanmıştır. Bilişselciler arasında bazı farklılıklar bulunmasına rağmen hepsinin birleştiği nokta çevreden duyu organları vasıtasıyla alınan bilgilerin zihinde bir bilgisayarda verilerin işlendiği gibi işlendiğidir. Bilişselciler, davranışçıların uyarıcı-tepki ve şartlanma ile açıkladığı öğrenmeyi zekânın bir ürünü olarak ve öğrenmede zihindeki şemaların rol oynadığını söylemektedirler.¹⁸

Bilişsel yaklaşımları savunan isimlerden biri olan Gagne'ye göre öğrenme sürecinin temel taşlarından biri ve en önemlisi öğrenme durumlarıdır ve bu yüzden bu durumların iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Ona göre öğrenme zihinsel beceriler üzerinde basitten karmaşığa doğru sekiz türde gerçekleşmektedir. Bunlar işaret öğrenme, uyarıcı-davranış ilişkisini öğrenme, zincirlemeyi öğrenme, sözel bağ kurmayı öğrenme, ayırt etmeyi öğrenme, kavram öğrenme, ilke öğrenme ve sorun çözmeyi öğrenmedir.¹⁹

Ausubel, anlamlı öğrenme ve mekanik öğrenme denen ezber öğrenmeyi birbirinden ayırarak yeni kavramların bireyin zihninde diğer kavramlarla ilişkilendirildiği sürece anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşebileceğini iddia etmektedir.²⁰

¹⁶ Nuray Senemoğlu, **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**, Ertam Matbaacılık, Ankara, 1997, s.39.

¹⁷ Zengin, age., s.35.

¹⁸ Zengin, age., s.35.

¹⁹ Güneş, age., s.37.

²⁰ Güneş, age., s.37.

Bruner'e göre ise öğrenme, öğrencinin yeni bilgi edinmesi, bunu zihnine yerleştirmesi ve diğer bilgileriyle bütünleştirmesiyle gerçekleşmektedir.²¹

Davranışçı ve bilişsel yaklaşımlar istenen hedefleri yakalayamadıklarından dolayı eğitimciler yeni yaklaşımlar araştırmışlardır. Özellikle beyinle ilgili yapılan araştırmaların ilerlemesi ve bilgiyi öğrenme sürecinin tanımlanması sonucu yapılandırmacı yaklaşıma yönelmişlerdir. 1980'li yıllardan itibaren birçok gelişmiş ülkenin eğitiminde yapılandırıcı yaklaşım uygulanmaktadır.

Ülkemizde 2004 yılından sonra geleneksel eğitim yaklaşımları terk edilerek yeni ilköğretim programları hazırlanmıştır. Türkiye üçüncü bin yılın başlarında insanını bu bin yıla hazırlamanın arayışı ve çabası içindedir. Hemen bütün dünyada 20. Yüzyılın eğitim sistemleriyle ve eğitim programlarıyla yeni yüzyılın insanının yetiştirilemeyeceği konusunda iktisatçısından politikacısına, din adamından eğitimcisine kadar herkes fikir birliği içerisinde.²² Bu fikir birliğinin sonucunda yapılandırıcı yaklaşıma dayanan eğitim anlayışı ülkemizde uygulanmaya başlamış ve bu uygulama halen devam etmektedir.

1. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemi günümüzde öğrenmeyle ilgili en iyi açılımı sağladığı düşünülen yapılandırmacı eğitim anlayışı ve bu anlayışın çeşitli yönleri hakkında gereken bilgileri bir araya getirmek ve bu anlayışın 7E öğrenme modeline göre ders işleniş örnekleri ortaya koymaktır.

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çalışmanın amacı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerine yapılandırmacı yaklaşımın 7E öğrenme modeline göre ders işleniş örnekleri göstermektir. Çalışmada 7E modelinin aşamalarına uygun olarak çalışma yaprakları

²¹ Güneş, age., s.38.

²² Arslan, agm., s.45.

hazırlanmış ve bu çalışma yapraklarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri için derslerde kullanabilmeleri açısından yol gösterici olması amaçlanmıştır.

Çalışmada yapılandırmacı öğrenme kuramı anlayışı çerçevesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin 7E öğrenme modeli ışığında nasıl işlenilebileceği gösterilmeye çalışıldı.

Çalışma yapılandırmacı öğrenme kuramı hakkında bilgi kazandırması ve bu kuramın 7E öğrenme modeli ile derslerin işlenişi hakkında ve 7E öğrenme modelinin basamaklarına göre çalışma yaprakları hazırlamada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine yol göstermesi açısından önemlidir.

3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmada yapılandırmacı öğrenme kuramı hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır. Bu kuramın eğitimle ilgili yönlerine değinilmiştir. Ayrıca kuramın tarihi gelişimi ve çeşitleri hakkında bilgi verilmiştir.

Çalışmada sadece 8. Sınıf “İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar” ünitesinin örnek işlenişleri gösterilmiştir. Örnek ders işlenişinde yapılandırmacı öğrenme kuramının 7E öğrenme modeli baz alınmıştır. Kuramın diğer modelleri ile ders işleniş ele alınmamıştır.

I. BÖLÜM

1. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM

1.1. YAPILANDIRMACILIĞIN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

İngilizce “Constructivism” kavramının Türkçe kaynaklardaki çevirisinde uzlaş bulunmamaktadır. Türkçe kaynaklarda yapılandırmacılık, oluşturmacılık, yapısalcılık, yapıcılık, inşacılık, kurgulamacılık, çatkıcılık, bütünleştiricilik, gelişimcilik gibi kavramlar ile yapısalcı oluşturmacılık gibi birden fazla kavram bir arada kullanılmaktadır.²³ Yapılandırmacılık, oluşturmacılık, yapısalcılık literatürde daha sık karşılaşılan kavramlardır. Bu kavramlardan hangisinin araştırmamızda kullanılacağına karar vermek için kavramlara değinmek gerekir.

Yapısalcılık, İngilizce “Structuralizm” teriminin karşılığı olarak kullanılmaktadır. İngilizce “Constructivism” kavramının yapısalcılık teriminin anlamıyla ilgisi çok azdır.²⁴

Bütünleştiricilik kavramı da “Constructivism” kavramını tam olarak ifade edemez. Constructivist öğrenme kuramında öğrenilenlerin birbiri ile ya da geçmiş öğrenmelerle bütünleştirilmesine önem verilmektedir ama bu kuramın tamamını yansıtmaz sadece bu kuramın bir ayrıntısıdır.²⁵

Çatkıcılık da mimarlık ve inşaat alanında kullanılan bir kavramdır. Bu kavramın eğitim bilimlerinde kullanılması pek isabetli olmaz.²⁶

Gelişimcilik sözcüğü de “constructivism” içindeki görüşlerden birisidir. İngilizcedeki “progressivism” kuramını ifade etmek için kullanılır. “Constructivism”

²³ Tuncer Can, “Oluşturmacılık ve Yabancı Dil Dersleri”, Eğitimde Çağdaş Yönelimler III: Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyum Bildiriler Kitabı, İzmir, Tevfik Fikret Okulları, 29.04.2006, s. 284.

²⁴ Nurettin Şimşek, “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım”, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 3, (5), 2004, s. 134.

²⁵ Şimşek, agm., s. 134.

²⁶ Şimşek, agm., s. 134.

sözcüğünü ifade edemez. “Progressivist constructivism” de yapılandırmacılık içindeki bir yönelimdir ve “constructivism”ın tamamını ifade edemez.²⁷

Oluşturma kelimesi Türkçe ‘de olmayan bir şeyi meydana getirme anlamını ifade eder. Constructivism kavramını ifade etmek için kullanılan oluşturmacılık kavramında oluşturmadan anlaşılan bilginin ya da anlamın oluşturulmasıdır. Oluşturmacılık daha çok bilginin ya da anlamın öğrenen tarafından biçimlendirilmesinden de öte tamamen oluşturulduğunu, ortaya çıkarıldığını, var edildiğini savunan bir yaklaşımdır. Ancak bu şekildeki bir anlayış “radical constructivism” olarak bilinen constructivism anlayışının bir çeşidini ifade eder. Bu yüzden constructivism kavramının karşılığı olarak Türkçe ’de oluşturmacılık sözcüğünü kullanmak pek uygun gözükmemektedir.²⁸

Yapıcılık ve yapılandırmacılık kelimeleri diğer kelimelere göre daha tutarlı gözükmemektedir. Bu iki sözcükten hangisinin kullanımının daha uygun olacağına karar vermek için constructivism anlayışının temel vurgusuna dikkat etme gereği vardır. Constructivism anlayışında zihinsel yapıların mı yoksa bu yapıların ortaya çıktığı, oluşturulduğu yapılandırma sürecinin mi önemli olduğunu belirlemek bize Türkçe karşılık bulmada kolaylık sağlayacaktır. İngilizce kaynaklarda constructivism kavramı Piaget’in öğrencisi Seymour Papert tarafından duyurulan bir yaklaşımı adlandırmak için kullanılmaktadır. Papert’in yaklaşımında “zihinsel yapılar – constructions” vardır. Sözcük yapısı açısından yapıcılık terimi “constructionism” kelimesiyle adlandırılmaya daha uygundur. İngilizce “constructivism” olarak adlandırılan yaklaşımda temel vurgu bilgi ve anlamın bireysel olarak yapılandırılması sürecidir. Bu yüzden constructivism kavramı yerine yapılandırmacılık sözcüğünün kullanılması daha uygun gözükmemektedir.²⁹ Bu yüzden biz de çalışmamızda yapılandırmacılık kavramını kullanacağız.

Yapılandırmacılığın kavramsal çerçevesini oluşturduktan sonra kuramsal boyutuna da değinmek faydalı olacaktır. Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak ortaya çıkan yapılandırmacılık daha sonra öğrenenlerin bilgiyi

²⁷ Şimşek, agm., s. 134.

²⁸ Şimşek, agm., s. 134.

²⁹ Şimşek, agm., s. 135.

nasıl yapılandırdıklarını inceleyen ve bununla ilgili varsayımlar ortaya koyan bir yaklaşım haline gelmiştir.³⁰ Yapılandırmacı anlayış epistemolojiden hareketle bir öğrenme kuramına öğrenme kuramından da uygulamaya aktarılmaktadır.³¹

Yapılandırmacı yaklaşımın temeli öğrenme anlayışına dayanır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, öğrenenin ön bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirerek, bütünlleştirerek ayrıca yeni bilgi ile eski bilgi ve deneyim arasında ilişki kurarak yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir.³² Öğrenme sürecinde yeni bilgiler, ön bilgilere ve mevcut zihinsel yapıya dayanarak anlamlandırılır.³³ Öğrenen daha önceki bilgileri ile yeni öğrendiği bilgiyi uyumlu hale getirerek yapılandırır. Öğrenenin yapılandığı bu bilgi yaşam problemlerini çözmede kullanılır.³⁴ Bu yüzden öğrenenin ön bilgileri ve mevcut zihinsel yapıları öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Öğrenenin önceden edinmiş olduğu bilgiler ve geçmiş deneyimleri öğrenmeyi kolaylaştıran ve takviye eden zengin bir kaynak olarak görülmektedir.³⁵

Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli özelliği öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Yapılandırmacılık zihinsel yapılandırmanın bir sonucu olan biliş (öğrenme) temelli bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşım öğretimle ilgili bir yaklaşım değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım bilgiyi temelden kurmaya dayanır.³⁶

Davranışçı yaklaşımlarda öğretmen bilgiyi verir veya öğrenen bilgiyi değişik kitap ya da farklı materyallerden elde eder. Bilgiyi almak ve duymak bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında dünyayı

³⁰ David N. Perkins, “**The Many Faces Of Constructivism**”, Educational Leadership, 1999, s. 8.

³¹ Seval Fer ve İlker Cırık, **Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya**. Morpa Yayınları, İstanbul, 2012, s. 30.

³² Tuncer Can, “**Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım**” (İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2004, s. 32.

³³ Firdevs Güneş, **Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi**, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2007, s. 54.

³⁴ Perkins, agm., s. 8.

³⁵ Muhittin Okumuşlar, **Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi**, Yediveren Yayınları, Konya, 2008, s. 56.

³⁶ Özcan Demirel, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretme Sanatı**, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2006, s. 157.

tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur.³⁷

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre yeni edinilen bilgi bireyin daha önce öğrendiği bilgilerle çelişmiyor ve zihninde belli bir şemaya yerleşiyorsa bilgi belleğe kaydedilir. Yeni edinilen bilgi bireyin zihnindeki yapıya uymuyor ve belli bir şema içine yerleşmiyorsa birey zihninde düzenlemeler yapar. Düzenlemeden kastedilen yeni öğrenilecek bilgiyle ilgili yeni şema oluşturmastır. Öğrenenin sahip olduğu şema yeni bilgiyi içine yerleştireceği veya asacağı askılık işlevini görmektedir.³⁸ Öğrenme eski bilgilerin yeni deneyim ve yaşantıların ışığında yeniden yorumlanması ve oluşturulması olarak tanımlanabileceği gibi öğrenenin zihinsel şemalarını sürekli yeniden örgütlemesi olarak tanımlanabilir.³⁹

Bu kurama göre yeni bilginin üzerine inşa edildiği boş bir levha (tabula rasa) yoktur. Öğrenenler önceki deneyimlerinden elde ettikleri bilgiyle öğrenmeyi oluştururlar. Önceki bilgi öğrenenlerin yeni öğrenme deneyimleriyle yapılandıracakları yeni bilgiyi etkiler.⁴⁰ Ön bilgilerle ilişkilendirilmeyen, zihinsel bir yapıya oturtulmayan bilgiler ezberlenmiş bilgiler olmakta ve kısa sürede unutulmaktadır.⁴¹

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen etkin bir rol alır. Öğrenme sürecinde aktif olan öğrenen sadece dinleme, okuma ve ezberleme yerine tartışma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi zihinsel etkinliklerle öğrenmesini gerçekleştirir.⁴² Öğrenen bilgiyi sünger gibi pasif olarak almaz. Aktif bir şekilde kendi bilgisini kendisi yapılandırır.⁴³ Öğrenme davranışçı yaklaşımlarda benimsendiği gibi uyarıcıya verilen

³⁷ Erdem, age., s. 6.

³⁸ Şefik Yaşar, **Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 8, S. 1-2, 1998, s. 31.

³⁹ Mehmet Gürol, “**Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Oluşturmacı Öğrenme Tasarımının Uygulanması ve Başarıya Etkisi**”, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2002, s. 170.

⁴⁰ Mahmut Zengin, “**Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım**”, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2011, s. 78.

⁴¹ Güneş, age., s. 54.

⁴² Perkins, agm., s. 7.

⁴³ Fer ve Cırık, age., s. 29.

bir cevap değil, öz düzenlemeyi, soyutlama ve yansıtmaya yoluyla kavramsal yapılar inşa etmeyi içeren zihinsel bir süreçtir.⁴⁴

Yapılandırmacı öğrenme, öğrenenin bilgiyi anlaması, yorumlaması, farklı bakış açılarını ortaya koyup kendi bakış açısını oluşturmamasını ve oluşturduğu bu bakış açısını savunması ve bu öğrenmenin günlük yaşamda gerçekleşmesi ve öğrenenin bunu günlük yaşamda gerçekleştirdiği görüşüne dayanır.⁴⁵

Öğrenme sürecinde bireyler elde ettikleri bilgilere kendilerine özgü bir şekilde anlam yüklerler. Bu süreçte bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan bilgilerin ham biçimiyle değil, kendi zihinlerinde yapılandırdıkları biçimde gerçekleştirirler.⁴⁶ Öğrenen bilgiyi olduğu gibi kabul etmez, bilgiyi yaratır ya da keşfeder. Öğrenen için temel olan aktif olma rolüdür.⁴⁷

Bireylerin etkileşimi öğrenme için önemlidir. Öğrenme sadece bireysel olarak değil, sınıf ortamında diğer bireylerle iletişim kurarak, tartışıp fikirleri paylaşarak da oluşur.⁴⁸ Öğrenenin sınıf içinde veya dışında aktif katılımı öğrenme için gereklidir. Öğrenme sürecinde öğrenen, sorumluluk alma ve karar verme sürecinin önemini algılar ve bu çerçevede hareket eder.⁴⁹

Öğrenme bireyin kendisini toplumda ifade edebilmesi için bir amaçtır. Bu bağlamda öğrenme, bireyin kendini çevresindekilere ifade etme sürecindeki etkileşimlerle oluşan bir iletişimin sonucudur. Bireyin kendini ifade edebilmesi bilgileri anlamlandırmasına bağlıdır.⁵⁰

Yapılandırmacı öğrenme kuramında ürün değil, süreç vurgulanmaktadır. Öğrenme mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir

⁴⁴ Ernst Von Glasersfeld, **A Constructivist Approach to Teaching**, L. Steffen ve J. Gale (Ed.), Constructivist in Education, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1995, s. 14.

⁴⁵ Fer ve Cırık, age., s. 29.

⁴⁶ Yüksel Özden, “**Öğrenme ve Öğretme**”, PegemA Yayınları, Ankara, 2008, s. 71.

⁴⁷ Erdem, age., s. 7.

⁴⁸ Perkins, agm., s. 7.

⁴⁹ Tekin Çelikkaya, “**Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5. Sınıf Örneği)**”, (Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum, 2008, s. 35.

⁵⁰ Ali Çerçi, “**Oluşturmacı Bilişsel Çıracılık Modelinin Yapı Tekniği ve Uygulaması-I Dersinde Psikomotor Öğrenmeye Etkisi**”, (Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ, 2003, s. 13.

süreçtir.⁵¹ Bu süreçte öğrenenin hataları olumlu bir ışık ve kendi deneysel dünyalarını nasıl oluşturdukları konusunda bir sezgi kazanma aracı olarak görülür.⁵²

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme bir yorumlama sürecidir. Bu süreçte öğrenen bilgiyi farklı kaynaklardan alır ve anlamak için yapılandırır. Öğrenenin yorumu yapıp yapmadığı değil, yorumu nasıl oluşturduğu önemlidir. Öğrenenin dış dünyayla bağlantı kurması, yaratıcılığını kullanması, deneyimini yansıtmaya ve gerçeklere eleştirel bakabilmesi uzun dönemli hatırlaması ve bilgiyi yapılandırması için önemlidir.⁵³ Bu yaklaşımda etkili problem çözümler olmaları, problemleri tanımlama ve değerlendirme ayrıca kendi öğrenmelerini problemlere transfer etmeye dair yolları çözmeleri konusunda öğrenenlere fazla serbestlik verilmiştir.⁵⁴

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi bir eşya gibi bir kişiden diğerine aktarılamaz. Öğrenen öğrendiklerini kendi yaşantısı yoluyla yapılandırır.⁵⁵ Bilgi dışarıdadır ve bilenden bağımsız değildir. Bilgi, öğrenenin nesnelerle olan ilişkisi yoluyla öğrenen tarafından etkin bir şekilde oluşturulmaktadır.⁵⁶

Yapılandırmacı öğrenmenin temel vurgusu bireyin bilgiyi zihninde nasıl yapılandığı üzerinde odaklanmaktadır. Yapılandırmacılık bireyin öğrenme sürecinde bilgiyi nasıl yapılandığını, bu yapılandırma sürecinde yaptığı işlemleri ve yapılandırma sürecini etkileyen unsurların neler olduğunu açıklayan bir öğrenme kuramıdır. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre bilgi, öğrenenin nesnelerle ve gerçek dünyayla etkileşimi sonucunda öğrenenin aktif olarak yapılandığı zihinsel yapıları oluşturur. Yeni zihinsel yapıların oluşması yeni öğrenmenin meydana geldiğini gösterir.⁵⁷

⁵¹ Halil İbrahim Sağlam, **Türkiye’deki Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilimler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi**, (Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum, 2006, s. 31.

⁵² Glasersfeld, “**Learning as a Constructive Activity**”, C. Janvier (ed.), Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987, s. 15.

⁵³ İlhami Bulut, “**Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi**”, (Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi), Elazığ, 2006, s. 60-61.

⁵⁴ Zengin, age., s. 80.

⁵⁵ Bulut, age., s. 58.

⁵⁶ Sağlam, age., s. 30.

⁵⁷ Fer ve Cırık, age., s. 30.

Bu yaklaşıma göre öğrenenin bilgilendirilmesinden çok, bilgi üretme kapasitesinin geliştirilmesi edildiği bilgiyi yorumlaması, anlamlandırması önem taşımaktadır.⁵⁸ Birey bilgi ile devamlı uğraşırsa ve o bilgi alanında uzmanlaşırsa oluşturulan bilginin bireyi yaşadığı sürece bırakmayacağı, bilginin kalıcı olduğu düşünülmektedir.

Bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul edilmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığı ya da oluşturduğu önemlidir.⁵⁹ Bilgi öğrenenin var olan değer yargıları ve deneyimleri tarafından üretilir. Yapılandırmacı yaklaşımda bütün çaba öğrenmelerin kalıcılığının sağlanmasına ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı sağlamaya yöneliktir.⁶⁰

1.2. YAPILANDIRMACILIĞIN TARİHSEL VE FELSEFİ ARKA PLANI

Yapılandırmacı yaklaşım sistematik bir şekilde Bruner tarafından 1960'lı yılların başında eğitim gündemine getirilmiş bir bilgi ve öğrenme yaklaşımıdır.⁶¹ Bruner tarafından sistematik hale getirilen yaklaşımın felsefi kökeni iki bin yıl öncesine Socrates'e kadar uzanmaktadır.⁶² Köklerini felsefeden alan yaklaşım sosyoloji, psikoloji, antropoloji ve eğitim alanında uygulanmıştır.⁶³ İlk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilen Socrates'e göre öğretmen ve öğrenenler karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdır.⁶⁴ Bilgi, onun doğası ve öğrenme, yapılandırmacılığın üzerinde durduğu temel konulardır. Felsefeciler, psikologlar ve eğitimciler bireyin doğa ve toplumla ilişkisini anlamaya

⁵⁸ M. Hanefi Palabıyık, "Bilim ve Eğitim Paradigmamız Üzerine", Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, S, 9, 2004, s. 330.

⁵⁹ Bünyamin Yurdakul, "Yapılandırmacı Öğrenme yaklaşımın Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Biliş ötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Öğrenme Sürecine Katkıları", Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2004, s. 41.

⁶⁰ Çelikkaya, age., s. 35.

⁶¹ Catherine Twomey Fosnot, "Constructing Constructivism", T. M. Duffy ve D. H. Jonassen (Ed.), Constructivism and The Technology of Instruction: A Conversation, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey, 1992, s. 167.

⁶² Şimşek, agm., s. 117.

⁶³ Çelikkaya, age., s.42.

⁶⁴ Eda Erdem, "Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı", (Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2001, s. 2.

çalışmış ve temel soruları yeniden düzenlemeye çalışmışlardır.⁶⁵ Yapılandırmacılığa göre bilgi, çevresi ile etkileşimi yoluyla birey tarafından yapılandırılmaktadır.⁶⁶

Ernst Von Glasersfeld, 18. yy. felsefecilerinden Giambattista Vico'yu ilk yapılandırmacılardan biri olarak kabul etmiştir.⁶⁷ Vico'ya göre “Bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir.” şeklindeki görüşleriyle insan yapısının biçimlendirilmesinde duygular, özlemler, saplantılar ve düşüncelerin etkisini vurgulaması yapılandırmacılığın temellerini oluşturan düşüncelerdendir.⁶⁸ Vico, “İnsan beyni ancak kendi yarattığını bilebilir” ifadeleriyle temel felsefesini kurmuştur. Vico'nun üzerinde durduğu fikirlerden biri de “Tanrı doğanın sanatkârıdır, insan da yaptıklarının tanrısıdır.” ifadesidir. O bilmek kavramının nasıl yaptığını bilmek anlamına geldiğini söylemektedir. Bunu şu şekilde ifade eder; “Tanrı tek başına gerçek dünyayı bilebilir çünkü o yarattıklarının nasıl ve ne olduğunu bilir ancak bilge kişi, bilge kişinin yaptıklarını bilebilir.”⁶⁹ Ancak Vico'nun yapılandırmacı yaklaşımla ilgili görüşleri o yüzyıllarda eğitimcilerin ilgisini çekmemiştir.⁷⁰

18. yy. felsefecilerinden olan Immanuel Kant, Vico'nun fikrini geliştirerek insanların bilgilerin pasif alıcıları olmadıklarını, bilgiyi aktif olarak aldıklarını geçmiş bilgileriyle ilişkilendirerek ve kendi yorumlarını da işin içine katarak onu kendilerinin yapılandırdıklarını savunmaktadır.⁷¹ Kant “Saf Aklın Eleştirisi” adlı eserinde insan zihninin bazı “a priori” bilgilere sahip olduğunu dile getirmiştir. “apriori” olarak ifade edilen bilgi yapılarının bireyin çevreyi algılayışını da belirlediğini savunmaktadır.⁷² Kant insan zihninin kuralları doğadan çıkarmadığını bu kuralları doğaya verdiğini

⁶⁵ Jacqueline Grennon Brooks ve Martin G. Brooks, **The Case For Constructivist Classrooms**, ASCD Alexandria, Virginia, 1993, s. 23.

⁶⁶ Elizabeth Murphy, **Constructivism: From Philosophy to Practice**, 1997

⁶⁷ Glasersfeld, age., s. 6.

⁶⁸ Şimşek, agm., s. 117.

⁶⁹ Yıldız Kızılabdullah, “**Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi**”, (Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2008, s. 27.

⁷⁰ T. M. Duffy ve D. H. Cunningham, “**Constructivism: Implications for The Design and Delivery of Instruction**”, D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, Simon and Schuster Macmillan, New York, 1996, s. 172.

⁷¹ Mehmet Arslan, “**Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar**”, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 40, S. 1, 2007, s. 47.

⁷² Bulut, age., s. 41.

savunmaktadır. Kant’a göre “zihin sürekli öğrenme etkinliği içinde kendini değiştirir. Zihin boş bir kara tahta değildir.”⁷³

Kant, fiziksel dünyaya inanmaktadır ancak dünyanın bize nasıl görüneceğini ancak duyularımızla bilebiliriz görüşünü savunmaktadır. Kant bazı bilgi kuramcılarının özneyi pasif, nesneyi etkin konuma getirdiklerini ama nesnenin değil öznenin bilgiyi oluşturmada etkin taraf olması gerektiğini savunmaktadır.⁷⁴ Kant’a göre bilginin oluşumu çalışmalar ile nesnelerin mantıklı analizine ve birey yaşantılarının yeni bilgiyi oluşturmaya dayanmaktadır.⁷⁵

18. yy. felsefecilerinden olan Rousseau zekânın, zihni gelişimin temeli olduğunu ve öğrenenin çevreyle etkileşiminin anlamı yapılandırmada temel etken olduğunu vurgulamıştır.⁷⁶ Rousseau kendi dönemindeki okuma ve ezberlemeye dayalı klasik eğitimin, öğrenenin etkin olmasını engellediğini, onları pasifliğe ve bencillığe ittiğini bu eğitimin de sıkıcı olduğunu, öğrenmeyi sağlamadığını ve öğrenenlerin çok şeye inanıp, az şey bildiklerini savunmaktadır. Rousseau’nun “Emile” adlı çalışması yapılandırmacılığın temelini oluşturan eserlerden birisidir.⁷⁷

Rousseau’nun öğrencilerinden olan Henrich Pestalozzi’ye göre eğitim süreci çocuğun doğal gelişimine dayalı olmalı ve çocuğun evdeki yaşantılarıyla program arasında bağlantı kurmalıdır.⁷⁸ Pestalozzi klasik eğitimin kulaklara üflediğini, öğrenenleri endişeli, şaşkın ve pasif kıldığını düşünmüştür. Öğrenenlerin bilgiyi anlamlandırmadan ezberlediğini savunmaktadır.⁷⁹

Günümüze ışık tutan yapılandırmacı yaklaşımın temelleri 20. yy. başından itibaren Jean Piaget, Lev Vygotsky, William James, Bruner ve John Dewey tarafından atılmıştır.⁸⁰

⁷³ Gürcü Koç ve Melek Demirel, “Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 27, 2004, s. 175.

⁷⁴ Koç ve Demirel, agm., s. 175.

⁷⁵ Erdem, age., s. 3.

⁷⁶ Erdem, age., s. 3.

⁷⁷ Yurdakul, age., s. 21.

⁷⁸ Yurdakul, age., s. 21.

⁷⁹ Erdem, age., s. 3.

⁸⁰ Çelikkaya, age., s. 43.

Öğrenenin bilgiyi yapılandırmada etkin katılımını destekleyen ve eğitimi “gelecek yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisi” olarak gören Dewey bu ifadeyle yapılandırmacılığın temel felsefesi olan bireyin kendi bilgisini kendi yaşantılarından hareketle yapılandırması gerektiği düşüncesine vurgu yapmaktadır.⁸¹ Dewey geleneksel öğretim yöntemlerini ezberciliğe yol açtığı için eleştirmiş ve öğreneni düşündürecek yaşantıların sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bunun için öğrenenin çevreyle etkileşimine, bilginin öğrenen tarafından keşfedilmesine ve gerçek yaşantılar geçirmesine önem vermiştir.⁸²

Dewey’e göre öğrenme eylem odaklı bir olgudur. Öğrenen bir işi en iyi yaparken öğrenir. Bu yüzden birey öğrenme etkinliklerinde aktif olmalı, düşünen, soran ve eleştiren bir role bürünmelidir. Bireylerin ilgi duyduğu konular araştırma konusu olmalıdır.⁸³

Dewey’e göre öğrenme ve öğretme ortamları gerçek yaşama uygun ve öğrenenlerin yaşamına aktarabileceği yapıda olmalıdır. Ona göre insan beyni sünger gibi doldurulacak bir şey değildir. Bu nedenle öğrenenlere sınıfta kâğıt, kalemle yapılan çalışmaların ötesinde, yaşantı fırsatları sağlayacak çalışmalar olmalıdır. Öğrenenin özdenetimi özendirilmelidir.⁸⁴

20. yy.’ da yapılandırmacı yaklaşımın ilerlemesini sağlayan felsefecilerden olan Kuhn, Wittgenstein ve Rolty, bireyin öğrenmeye etkin katılımı fikrini savunarak bireyin bilgiyi özgün bir şekilde yapılandırması gerektiğini savunmuşlardır. Bireyin özgün bir şekilde yapılandığı bilginin dış gerçekliğin temsili olmadığını, birey tarafından oluşturulan yapı olduğunu belirtmişlerdir. Bilginin doğru olmasının önemli olmadığını uygulanabilirliğinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bilimsel bilgilerimizin de gözlemsel yaşantılarımız sonucunda etkin olarak yapılandırıldığını düşünmüşlerdir.⁸⁵

⁸¹ Kızılabdullah, age., s. 27.

⁸² Bulut, age., s. 38.

⁸³ Seyhan Güngör, “Ortaöğretim Geometri Dersi Üçgenler Konusunda Oluşturmacı (Constructivism) Yaklaşımına Dayalı Elle Yapılan Materyaller ve Portfolyo (Portfolio) Hazırlamanın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi”, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak, 2005, s. 9.

⁸⁴ Bulut, age., s. 38.

⁸⁵ Erdem, age., s. 4.

Eğitimde felsefe, okulların amacına, okulda nasıl öğrenileceğine, hangi yöntem ve materyallerin kullanılacağına yanıt bulmaya çalışır. Eğitimin hedeflerine, içerik ve organizasyonuna, öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin bir bakış açısı sağladığından felsefe eğitim açısından önemlidir. Bu konuyla ilgili olarak L. Thomas Hopkins “Felsefe geçmişteki program ve öğrenme ile ilgili her önemli kararda yer almıştır ve gelecekteki her önemli kararın temeli olmaya da devam edecektir.” ifadelerini kullanmıştır.⁸⁶

Eğitimi başlıca dört felsefenin etkilediği kabul edilir. Bunlar idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluktur.⁸⁷ İdealizm ve realizmin geleneksel, pragmatizm ve varoluşçuluğun çağdaş olduğu kabul edilir.

Yapılandırımacılık yaklaşımının varoluşçuluk felsefesine dayandığı iddia edilmektedir. Varoluşçulukta birey kendi bilgisini kendisi oluşturur ve bu bilgi onun için önemlidir. Bireyler gerçekleri kendileri oluştururlar ve bu gerçekler onlar için anlamlıdır. Gerçek, bireyle doğrudan ilişkilidir ve bu nedenle gerçeği insandan bağımsız olarak görmek mümkün değildir. İnsanların deneyimleri ve bu deneyimlerin yorumlanış biçimleri önemlidir. Bilgi edinmenin yolu sezgidir. İnsan değerlerini kendisi oluşturur. İnsanın değerlerini kendisinin oluşturmasından dolayı kendisi özgürdür ve yaptıklarından sorumludur.⁸⁸

Öğrenenler birçok öğrenme durumu arasında seçim yapma hakkına sahiptir. Öğrenenin oluşturduklarının özü, seçimlerinin bir sonucudur ve bireyler arasında farklılıklar oluşturur. Öğrenenler bireysel kararlar verip, kendilerini tanıyabilirler.⁸⁹ Varoluşçu felsefede özne ve nesne ayrımı olmadığından dolayı özne ve nesne birliktedir. İnsandan bağımsız bir nesne düşünülemeyeceğine göre insan yapıp ettiklerinin bir toplamıdır.⁹⁰

Yapılandırımacılık yaklaşımı varoluşçuluk felsefesine dayandırılrsa da bu felsefe akımının okullar için sınırlı uygulamasının olması ve toplumu göz ardı etmesinden

⁸⁶ Erdem, age., s. 4.

⁸⁷ Özcan Demirel, **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2000, s. 4.

⁸⁸ Veysel Sönmez, **Eğitim Felsefesi**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1996, s. 47.

⁸⁹ Erdem, age., s. 5.

⁹⁰ Sönmez, age., s. 47.

dolayı bu felsefe yapılandırımcılık yaklaşımından ayrılmaktadır. Yapılandırımcılık yaklaşımı bireyin çevresiyle arasındaki dinamik ilişkiye önem verir.⁹¹

Yapılandırımcılık yaklaşımı, pragmatizmin bir kolu olarak görülmüş ve pragmatizmin bilgi ve gerçeğe yaklaşımıyla aynı tavrı takındığı iddia edilmiştir.⁹² Pragmatizm değişim, süreç ve gerçekliğe dayanır. Yaşantı ya da iş olarak hem birey hem de çevre değişir. Pragmatizme göre gerçek değişmez. Her türlü bilgi, insanın çevresiyle etkileşimi sonucu geçirdiği yaşantılar yoluyla elde edilir. Öğretme ve bilgiyi açıklama yerine öğrenme ve bilgiyi keşfetme, yorumlama önemlidir. Yapılandırımcılık yaklaşımına göre de bilgi öznedir ve bireyin yapılandırması sonucu oluşur. Yapılandırımcılık yaklaşımı, ulaşılan bilgilerin üstesinden nasıl gelebileceğimiz konusunda pragmatizmden ayrılır.⁹³

Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerinden her biri köklerini idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluktan alır.⁹⁴ İdealizm ve realizm felsefi akımlarına dayanan daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerinde öğretmen merkezli bir anlayış hâkim olduğundan dolayı yapılandırımcılık yaklaşımına uygun olmadığı iddia edilmiştir.⁹⁵ Yapılandırımcılığın etkilendiği eğitim felsefeleri olan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık, pragmatizm ve varoluşçuluk felsefelerine dayanmaktadır.

İlerlemecilik, pragmatik felsefenin eğitime uygulanması olarak kabul edilir. Bu akıma göre öğrenen merkezdedir. Eğitimin amacı çocukta gizli olan yetenekleri ortaya çıkarmak ve onları geliştirmektir.

Öğrenme yaşantı yoluyla oluşur. Bundan dolayı öğrenenin zengin yaşantılar geçirmesi sağlanmalıdır. Okul, yaşamın kendisi olmalıdır. Bu yüzden yaşamdaki her türlü olgu ve olay öğrenme ortamına getirilmeli veya öğrenen bu tür ortamlara götürülmelidir. Öğrenme ortamında kurama değil uygulamaya ağırlık verilmelidir.

⁹¹ Erdem, age., s. 5.

⁹² Kızılabdullah, s. 23.

⁹³ Kızılabdullah, age., s. 23.

⁹⁴ Demirel, age., s. 25.

⁹⁵ Erdem, age., s. 5.

Öğrenme ortamı demokratik olmalıdır. Öğretmen aktaran değil, açıklayan, yol gösteren, imkân tanıyan olmalıdır.⁹⁶

Yeniden kurmacılık, ilerlemeciliğin devamı sayılır. Bu akıma göre insanların evrensel değerler etrafında toplanması sağlanmalıdır. İnsanların yok olmaması için çatışan değerlerden kurtulmak gereklidir. Bunun için ırkların, ulusların, inançların evrensel bir düzen bayrağı altında toplanması sağlanmalıdır. Yeniden kurmacılık anlayışına göre eğitim bir değişim aracı olduğu kadar aynı zamanda bir denge aracıdır. Eğitimin hedefleri, dünya uygarlığını koruma, barışı sağlama, sevgi ve saygı gibi değerleri kazandırma, demokratik yaşam biçimini topluma hâkim kılma, eleştirel düşünceyi kullanma, bilgiyi mutlak kabul etmeme, yaşamı sürekli yeniden kurma olmalıdır. Toplumu değiştirmede sorumluluk okuldadır. Bu sorumluluk nedeniyle öğrenenler, toplumu yeniden kuracaklarına inandırılmalıdır.⁹⁷

1.3. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN ÇEŞİTLERİ

Yapılandırımcı yaklaşım çerçevesinde birbirine benzer ya da farklı hatta birbirine zıt anlayışlar türemiştir. Bu anlayışların hepsi de yapılandırımcı yaklaşım içinde yer almaktadır. Yapılandırımcı yaklaşım homojen, kurumsal bir yapıya sahip değildir. Yapılandırımcılığın radikal, bilişsel, sosyal, eleştirel, evrimsel, fiziksel, post-modern vb. birçok çeşidi bulunmaktadır.⁹⁸

Yapılandırımcılığın birçok çeşidi bulunmasına rağmen günümüzde özellikle üç temel yaklaşım genel kabul görmektedir. Bu üç temel anlayış; bilişsel, radikal ve sosyal yapılandırımcılıktır. Bu anlayışların genel kabul görmesinin nedeni daha sağlam temellere dayandırılmaları, eğitim uygulamalarını desteklemeleri ve araştırma literatüründe ve kurumsal boyutta kabul görmeleridir.⁹⁹

⁹⁶ Kızılabdullah, age., s. 24.

⁹⁷ Kızılabdullah, age., s. 24.

⁹⁸ Seval Fer ve İlker Cırık, **Yapılandırımcı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya**, Morpa Yayınları, İstanbul, 2012, s.56.

⁹⁹ Fer ve Cırık, age., s. 57.

1.3.1 Bilişsel Yapılandırmacılık

Biliş terimi öğrenmeyi ve anlamayı içeren zihinsel faaliyetler anlamına gelmektedir. Biliş terimini düşünme ile eş anlamlı olarak kullanabiliriz.¹⁰⁰

Bilişsel yapılandırmacılık, öğrenmenin nasıl oluştuğunu ve bilginin nasıl kazanıldığını açıklamak için Piaget'in bilişsel gelişim yaklaşımı olarak ortaya attığı Piaget felsefesine dayanmaktadır.¹⁰¹

Jean Piaget, 20. yy. gelişim psikolojisinde etkili olan düşünürlerden birisi olarak kabul edilmektedir. Piaget, zekâ ve bilgiyi biyolojik olarak ele almış ve insanın sadece biyolojik ve fiziksel olarak değil aynı zamanda da bilişsel olarak gelişen bir organizma olduğuna inanmaktadır.¹⁰² Bu inancını “Yaşamımı bilgiyi biyolojik olarak açıklamaya odakladım.” sözleriyle ifade etmektedir.¹⁰³

Piaget bilginin doğasını anlamak için bilginin oluşumu üzerinde düşünülmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu yüzden Piaget, duysal bilgi ve mantığın kurallarını incelemek için tarih öncesinden başlayarak bilimin evrimini incelemeye başlamıştır. Bilginin doğasına ilişkin tarih öncesine ait yeterli kanıt bulunmadığından Piaget, çocukları en yakın hazır veri kaynağı olarak görmüştür. Bu nedenle Piaget, bilginin doğasına ilişkin bulguları saptamak için çocuklar üzerinde araştırmalar yapmıştır.¹⁰⁴

Piaget, bilginin doğasıyla ilgili olarak şema, kavram ve yapı kavramlarını ileri sürmektedir. Şema fiziksel ya da zihinsel olan ve çocuklar tarafından amaca ulaşmak ya da bir problem çözmek için tekrar kullanılan süreçleri ya da hareketleri ifade eder. Kavram ise zaman, uzay, nedensellik, sayı, korunum vb. ifadelerdir. Piaget, hedef yönelimli süreçler içermeyen kavramların anlamaya yardımcı olduğunu, hedef yönelimli süreç içermediğinden dolayı şemalardan ayrıldığını ifade etmektedir. Şema ve

¹⁰⁰ Bulut, age., s. 45.

¹⁰¹ Çelikkaya, age., s. 51.

¹⁰² Zengin, age., s. 51.

¹⁰³ Çelikkaya, age., s. 51.

¹⁰⁴ Bulut, age., s. 45.

kavram yanında bilgiyi tanımlamak için kullanılan diğer bir terim ise yapıdır. Yapı bilginin şekli ve fikirlerin organize edilmesini açıklamaktadır.¹⁰⁵

Piaget'e göre bilişsel gelişim, çevre ile etkileşim sonucunda sürekli gelişen değişen ve etkinliklerimize yön veren şemalar veya zihinsel yapılar aracılığıyla ilerlemektedir.¹⁰⁶ Bu düşünceden hareketle öğrenmenin zihinsel bir yapı ve yaşantılar sonucunda oluştuğuna ulaşabiliriz. Piaget ayrıca çocuklarda öğrenmenin olgunlaşma ve yaşantılar aracılığıyla gelişmeye bağlı olduğunu belirtir. Piaget'e göre bireyin doğuştan getirdiği iki temel özelliği vardır. Bunlar; adaptasyon ve organizasyondur. Adaptasyon, bireyin çevreye ve çevresindeki değişikliklere uyum sağlayabilmesidir. Organizasyon basit süreçlerin üst sıradaki zihinsel yapılara (görme, dokunma, adlandırma vb.) inşa edilmesidir.¹⁰⁷ Piaget öğrenmeyi özümseme (özümleme), uyum (uyarlama, uyumsama) ve bilişsel denge kavramlarıyla açıklamaktadır.¹⁰⁸ Özümseme bireyin yeni karşılaştığı durum, nesne ve olayları kendisinde önceden var olan zihinsel yapının içine yerleştirmesidir. Uyum ise yeni şemalar oluşturarak veya önceden mevcut olan şemaların kapsam ve niteliklerini değiştirerek yeni edinilen deneyimlerin gereklerine uygun davranmak olarak tanımlanmaktadır.¹⁰⁹ Piaget'e göre birey yeni bir bilgi ile karşılaştığında bu yeni bilgi bireyin önceki bilgileriyle çelişmiyorsa özümseme ve yeni bir bilişsel denge oluşur. Eğer yeni bilgi önbilgilerle çelişiyorsa yeni bilgi var olan yapıya özümsemediği için dengesizlik yaşanır. Birey bu dengesizlikten kurtulmak için bir çaba içine girer ve bunun sonucunda yeni bir bilişsel yapı oluşturur. Özümseme zihindeki yaşantıları dönüştürmeyi içerir. Uyum ise yeni yaşantılar için zihni değiştirmeyi gerektirir.¹¹⁰ Özümseme ve uyumsama süreçlerinin etkileşimi sonucunda birey bilişsel dengeye ulaşır.¹¹¹ Piaget'nin "birey mevcut bilgi ve inançları ile çelişen yeni bir deneyim ile karşılaştığında ortaya çıkan dengesizliği giderebilmek için düşünce ve fikirlerini yeniden düzenlemek zorunda kalır. Bilgiyi özümseme ve uyumsama

¹⁰⁵ Yurdakul, age., s. 25.

¹⁰⁶ Koç ve Demirel, agm., s. 177.

¹⁰⁷ Bulut, age., s. 48.

¹⁰⁸ Koç ve Demirel, agm., s. 177.

¹⁰⁹ Bulut, age., s. 48.

¹¹⁰ Koç ve Demirel, agm., s. 177.

¹¹¹ Fer ve Cırık, age., s. 59.

yoluyla kendine göre anlamlandırır.” görüşü bilişsel yapılandırmacılık için temel oluşturur.¹¹²

Piaget, bilginin kazanılması ile ilgili geleneksel düşünceye sahip filozofların “Bilgi nedir?”, “Bilgi gerçek olabilir mi?” sorularına cevap aramasına karşın “Bir çocuk bilgiyi nasıl kazanır?” sorularına cevap aramıştır.¹¹³

Piaget’e göre çocuklar yetişkinlerin tüm bilgisini olduğu gibi almazlar, bilgiyi yapılandırırlar. Çocukluk dönemi yetişkinliğe erişimin ara bir dönemi olacaktır. Öğretmenden öğrenene öğrenme deneyimi aktarılacaktır. Çocukluk düşünmenin gelişiminde bir dönem olarak görülürse eğitim sistemi ile çocuk arasında karşılıklı bir ilişki olacaktır. Böyle bir bakış açısından birey kendi öğrenmesini gerçekleştiren ve bu öğrenmeden sorumlu olan kişi olarak görülmektedir.¹¹⁴

Bilişsel yapılandırmacılığa göre bilgi öğrenen tarafından aktif olarak oluşturulur, pasif biçimde çevreden alınmaz. Öğrenmenin temeli keşiftir. Anlamak keşfetmektir ya da öğrenmek, keşfederek yeniden anlamlandırmaktır. Öğrenenlerin öğrenmesini sağlamak için ilgilerini çeken etkinliklerle yeni bilgileri keşfederek anlamaları sağlanmalıdır. Öğrenenlerin aktif katılımıyla bilgileri keşfetmesi anlamlandırması ve zihninde adım adım yapılandırması sağlanmalıdır.¹¹⁵ Öğrenenin öğrenmeyi gerçekleştirmesinde okul ve öğretmene önemli görevler düşmektedir.

Piaget’e göre okulun görevi, bireyin araştırma yapmasını sağlamak ve sosyal çevreye uyumunu sağlamaktır. Okul, çocuğa dışarıdan baskı yapmak yerine çocuğun kendi çabasını kendisinin yönlendirmesine izin vermelidir. Yani okulda öğretim üzerine yoğunlaşmak yerine öğrenmeyi gerçekleştiren etkinliklere yer verilmelidir.¹¹⁶

Öğrenenlerin öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için bilgiyi yeniden keşfedecekleri ve yapılandırabilecekleri aktif yöntemler kullanılmalıdır. Aktif yöntemlerin kullanılması öğrenenlerin kendi yöntemleriyle baş başa bırakılması anlamına gelmemelidir. Öğretmen bu durumda sınıf etkinlikleri oluşturmalı ve

¹¹² Fer ve Cırık, age., s. 59.

¹¹³ Fer ve Cırık, age., s. 61.

¹¹⁴ Fer ve Cırık, age., s. 61.

¹¹⁵ Güneş, age., s. 50.

¹¹⁶ Fer ve Cırık, age., s. 63.

düzenlemelidir. Ayrıca öğrenenlerin yeterince düşünmeden geliştirdikleri düşünceleri yeniden gözden geçirmelerini sağlayıcı örnekler ve olanaklar sunmalıdır. Bu süreçte öğrenenlerin yanlışları baskı ile giderilmeye çalışılmamalı, öğrenenlerin doğruyu bulması için yönlendirme yapılmamalıdır. Öğrenenlere yanlışlarının farkına varmalarını ve doğruyu bulmalarını sağlamak için sorgulayıcı sorularla yönlendirme yapılmalıdır.¹¹⁷

Günümüzde Ernst Von Glasersfeld ve Cathy Fosnot gibi bilim adamları Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılığı üzerinde yoğunlaşmışlardır. Ernst Von Glasersfeld Piaget'nin düşüncelerini esas alarak radikal yapılandırmacılığı oluşturmuştur.

1.3.2 Radikal Yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacılık, bazı araştırmacı ve kuramcılara göre sosyokültürel yapılandırmacılığın yeniden yorumlanmasıyla ortaya çıkan bir görüştür.¹¹⁸ Piaget'in çalışmalarından etkilenen Ernst Von Glasersfeld onun düşüncelerinden yola çıkarak radikal yapılandırmacılığı ortaya koymuştur.¹¹⁹ Radikal yapılandırmacılık Glasersfeld tarafından ortaya atılan diğer yapılandırmacı yaklaşımlar ile benzer ve farklı yönleri bulunan bir öğrenme felsefesidir. Radikal yapılandırmacılık öğrenme kuramı geliştirmeye yönelik bir girişim olup bilgi, gerçek ve doğru gibi kavramların değişimler geçirmesi gerektiğini ileri sürer.¹²⁰

Glasersfeld radikal yapılandırmacılık konusunda şunları belirtmektedir:

“Radikal yapılandırmacılık nedir? Bu bilgi ve bilme problemlerine yönelik genel kabule aykırı bir yaklaşımdır. Bilgi nasıl ifade edilirse edilsin insanların kafalarının içindedir ve düşünülen konunun alternatifi yoktur. Fakat birey kendi deneyimlerine dayanarak bilgiyi oluşturur hipotezinden yola çıkılarak oluşturulmuş bir yaklaşımdır. Deneyimlerimiz içinde yaşadığımız dünyayı oluşturur. Her türlü deneyim öznel ve

¹¹⁷ Fer ve Cırık, age., s. 63.

¹¹⁸ Yurdakul, age., s. 32.

¹¹⁹ Fer ve Cırık, age., s. 64.

¹²⁰ Bulut, age., s. 56.

benim fikirlerimin ve deneyimlerimin sizinkilerden farklı olduğuna inansam da aynı olup olmadıklarını bilme şansım yoktur.”¹²¹

Glaserfeld’in ifadelerinden anladığımıza göre bilişin dışında bağımsız bir dünya ve gerçeklik yoktur. Çocuklara ne düşünceleri gerektiği veya neyin doğru olduğu söylenmeden fikirleri yapılandırılmalarına yardımcı olunmalıdır. Radikal yapılandırmacı görüşe göre bilgi, nesnel olarak ontolojik bir gerçekliği değil, tecrübelerle oluşan bir düzeni yansıtmaktadır.¹²² Radikal olarak zikredilmesinin nedeni de onun geleneksel epistemoloji ile ilişkisini kesip bilginin nesnel ontolojik bir gerçekliğini yansıtmadığını sadece kendi deneyimimiz tarafından yapılandırılmış düzenlenen ve organize edilen bir dünyayı yansıtan bilgi teorisini kabul etmesinden ileri gelmektedir.¹²³

Radikal yapılandırmacılara göre bilgi, bilenden bağımsız bir şekilde doğada bulunmaz. Bilgi öznenin bağımsız değildir, birey tarafından anlamlandırılır. Bilgi zihinsel süreçlerin düzenlenmesi sürecinden geçirilerek oluşturulur. Bu yüzden bilgiyi oluşturma bireysel ve içsel bir süreçtir. Bireyin oluşturmuş olduğu anlamın dışsal gerçeklikle uyumu beklenemez. Bireysel deneyimler değiştiğinden dolayı doğru ya da gerçekliğin tek bir doğru görüşü yoktur.¹²⁴ Her birey edindiği bilgileri kendi deneyimleri ve düşünceleriyle yapılandırır. Bireyin deneyimleri farklı olduğu için her birey bilgiyi farklı yorumladığı için bireyin oluşturduğu gerçekler birbirine benzemez. Ayrıca dış dünyadakine de benzemeyebilir. Bireyin öğrendikleri bire bir dış dünyadaki yansıması değildir.¹²⁵

Radikal yapılandırmacılık gerçek kavramının anlamına farklı bir bakış açısı getirmektedir. Gerçeklik vardır ama bu gerçeklik bireyler tarafından bilinemez. Gerçekliğin ne olabileceğini bilmeye dair bir yolumuzun olmadığını açık bir şekilde iddia ederek radikal bir duruş sergilemektedir.¹²⁶ Gerçekliğin tek bir bağımsız anlamı yoktur. Deneyimde bulunan bireyler tarafından yapılandırılan anlam vardır. Deneyimde

¹²¹ Yurdakul, age., s. 32.

¹²² Yurdakul, age., s. 32.

¹²³ Zengin, age. s. 56.

¹²⁴ Fer ve Cırık, age., s. 64.

¹²⁵ Çelikkaya, age., s. 61.

¹²⁶ Erdoğan Tezci, “Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi”, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Elazığ, 2002, s. 34.

bulunan bireyin oluşturduğu bilgi öznelidir. Anlam birey tarafından dünyaya verilir. Geleneksel yaklaşımdaki nesnel gerçekliğin dış dünyadaki varlığı ve değişmezliği radikal yapılandırmacılıkta yerini öznelliğe ve kişinin bilgiyi anlayışına bırakmıştır.¹²⁷

Glaserfeld yapılandırmacılığın radikal olmasının nedeni hakkında şunları belirtmiştir: “Radikal yapılandırmacılık, var olan bilgi ve gerçek arasında yeni ve daha elle tutulur bir ilişkiyi sunar. Bu ilişki uygulanabilirliktir. Uygulanabilirlik fikri bireyin kendisi için düzenlediği bir amacı veya görevi başarmada faydalı olan bir teoriyi ifade eder.” bu ifadelerden Glaserfeld’in bilgiye faydacı bir açıdan yaklaştığını söyleyebiliriz.¹²⁸

Glaserfeld, eğitim kavramı ile yapılandırmacılığı birleştirmek için iletişimin önemi üzerinde durmaktadır. Öğretmenlerin düşüncelerinin ve bilgilerinin kelimeler şeklinde paketlere sarılıp, alıcı olan öğrenenlere gönderilmesi yerine öğrenenlerin kendi bilgi ve düşüncelerini kendilerinin oluşturması için yönlendirilmesi gerektiğini düşünmektedir.¹²⁹ Öğrenenler, öğretmenlerin eylemlerini ve açıklamalarını önceki deneyimleri ve soyutlamalarıyla yorumlamalıdır. Öğrenenlerin öğrenme sürecini sorgulayarak işe başlamalarının sonucunda öğrenenlerde kendini düzenleme, aktif öğrenme, özerklik duygusunu kazanma sürecinin başlamasına neden olabilir.¹³⁰

Glaserfeld’e göre öğrenme uyarı-tepki olgusu değildir. Öğrenme bireysel uyarılama, yansıtma ve soyutlama yoluyla kavramsal yapılar oluşturmaktır. Mekanik öğrenmenin doğru yanıtlarının tekrarlanmasıyla problemler çözülemez. Bir problemi çözmek için kişinin ilk olarak onu kendi problemi olarak görmesi gerekir. Bir çabanın sonucu kişinin düşündüklerine ulaşma arzusu güdülemenin en güzel şeklidir. Hedefe giden yolu araştırmak ve bulmak basitçe doğru yanıtın hazır olarak verilmesine göre karşılaştırılmayacak kadar daha çok zevk ve tatmin sağlar. Öğrenmeyi sürdürmek için gerekli güdü, öğrenenlerin kendisinin gördüğü ve seçtiği bir problemi çözmeyle elde edeceği zevki tatmaya yönlendirmekle arttırılabilir. Öğretmenin öğrenenin zihninde nelerin olduğuyla ilgilenmesi gerekir. Bunun için öğreneni dinlemeli, söylediklerine ve yaptıklarına yoğunlaşmalıdır. Öğretmenin model oluşturma çabasında öğrenenin bir

¹²⁷ Fer ve Cırık, age., s. 67.

¹²⁸ Tezci, age., s. 49.

¹²⁹ Bulut, age., s. 57.

¹³⁰ Fer ve Cırık, age., s. 68.

problemi çözmesi sırasında yaptıkları ve söylediklerinin öğrenen için ne anlama geldiğini düşünmelidir.¹³¹ Öğrenenlerin günlük yaşamdan edindikleri deneyimlere bağlı olan kavramsal yapıları öğretmenlerin kavramsal yapılarından farklıdır. Bu yüzden öğrenenlerin kendilerine ait önceki yapıları ile öğretmenlerin önerdiği yapılar arasında bağlantı kurmak zor olacaktır. Öğrenenlerin bu yapıları, kendi bilişlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan kendi kavramsal şemalarıdır.¹³²

1.3.3 Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılık, öğrenmeyi açıklamada kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu savunan Lev Vygotsky'nin görüşleri tarafından şekillendirilmiştir. Lev Vygotsky sosyokültürel gelişim teorisi olarak bilinen çoklu disiplini içeren bir yaklaşımın öncüsüdür. Vygotsky, 1917 Rus devriminden sonra yeni kurulan sosyalist Rus devletinin başarılı olabilmesi için yaşamını eğitim sorunlarına uygulamalı çözümler üretmeye adanmıştır. Bilişsel süreçlerle ilgili teorisinin kökeni Marksizm'in diyalektik materyalizm teorisine dayanır.¹³³

Sosyal yapılandırmacılığın bilgi, gerçek ve öğrenme hakkında spesifik varsayımları bulunmaktadır. Sosyal yapılandırmacılar gerçekliğin insan faaliyetleri yoluyla yapılandırıldığına inanmaktadırlar. Toplumun üyeleri hep birlikte dünyanın özelliklerini oluştururlar. Gerçeklik keşfedilemez. Gerçeklik sosyal olarak oluşturulmadan önce yoktur.¹³⁴

Sosyal yapılandırmacılara göre bilgi insan ürünüdür. Sosyal ve kültürel olarak yapılandırılmıştır. Bireyler birbirleriyle ve çevreyle etkileşimleri yoluyla anlam oluştururlar.¹³⁵

Öğrenme sosyal yapılandırmacılara göre sosyal bir süreçtir. Vygotsky, bütün bilişsel fonksiyonların sosyal etkileşimlerden kaynaklandığını ve öğrenmenin sadece

¹³¹ Yurdakul, age., s. 33-34.

¹³² Fer ve Cırık, age., s. 69.

¹³³ Rezzan Çeçen, "Vygotsky'nin Sosyokültürel Perspektifi Işığında Bilimsel Gelişime Katkıları", Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 7, S. 11, s. 21.

¹³⁴ Zengin, age., s. 60.

¹³⁵ Zengin, age., s. 60.

öğrenen tarafından özümlemesi ve uyarlanması olmadığını ileri sürmektedir. Öğrenme, öğrenenlerin topluma uyum sağladıkları bir süreçtir.¹³⁶ Sosyal çevre içindeki öğrenme sürecinde hem bireyin kendisinde hem de sosyal çevresinde değişiklikler meydana gelmektedir. Sosyal çevre kurallar ve normlardan meydana gelmektedir. Çocukların öğrenmesi ve anlamı yapılandırmaları için sosyal çevre bir araçtır. Öğrenenler okul ortamında öğrenme deneyimleri ya da informal yollarla toplumun hangi davranışları kabul ettiğini öğrenirler. Toplum içindeki davranışlarını da bunlara göre yönlendirirler.¹³⁷

Vygotsky, öğrenmede kültürün ve dilin önemli etkisi olduğunu savunur. Vygotsky'e göre dil ve düşünce insan bilincinin anahtarıdır. Sözcükler sadece düşünce geliştirmede değil aynı zamanda bilincin bir bütün olarak gelişmesinde de rol oynar. Kültür içinde kazanılmış deneyimler çocuğun gelişimini önemli şekilde etkiler. Dil, semboller ve kavramlar kültürel deneyimlerin kazanılmasıyla birlikte çocuğun gelişiminin oluşmasını sağlar.¹³⁸

Vygotsky'e göre dil, zihinsel becerileri, işlemleri ve süreçleri geliştirmektedir. Dil, üst düzey düşünmeye yardım etmekte ve üst düzey becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bireyde üst düzey zihinsel beceriler (anlama, eleştirme, sorgulama, analiz, sentez vb. beceriler) iki aşamada oluşmaktadır. Birey önce çeşitli kişilerle etkileşim yoluyla üst düzey zihinsel becerileri öğrenmekte ve kullanmaya başlamaktadır. Daha sonra birey bu becerileri içselleştirmekte ve giderek kendi üzerinde uygulamaya başlamaktadır.¹³⁹ Vygotsky üst düzey bilişsel süreçlerin evriminin sosyalden bireysele doğru ilerlediğini ileri sürmektedir. Bilişsel gelişim çevreden bireye doğrudur. Bir bireyin içsel süreçleri diğer bireylerle etkileşiminin altındadır. Çocuklar dış dünyadaki insanlar arasında geçen etkileşimi izlerler, diğerleri ile etkileşim kurarlar daha sonra bu etkileşimi kendi gelişimleri için kullanırlar.¹⁴⁰

¹³⁶ Zengin, age., s. 61.

¹³⁷ Fer ve Cırık, age., s. 71.

¹³⁸ Fer ve Cırık, age., s. 70.

¹³⁹ Firdevs Güneş, **Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007, 52.

¹⁴⁰ Gürcü Koç, **"Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi"**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2002, s.24.

Üst düzey fonksiyonların bireyler arasından bireysele doğru ilerleme sürecine içselleştirme denilmektedir. İçselleştirme gözlenen sosyal ortamdan bilginin kazanılması ve özümsemesidir. Düşünme, dışsal ve sosyal etkinlikleri içselleştirme ve kendi zihinsel yapılarının bir parçası yapma sürecidir.¹⁴¹

Sosyal yapılandırmacılar öğrenmeyi açıklamada Vygotsky'e ait teorileri kullanmaktadırlar. Bu teoriler anlamlandırma, bilişsel gelişim araçları ve yakınsal gelişim alanıdır.¹⁴²

Anlamlandırma teorisine göre kişilerin içinde yaşadığı toplum ve kültür, kişilerin bilgiyi anlamlandırmasında etkilidir. Çevremizdeki insanlar ve kültür olayları algılamamızı ve anlamlandırmamızı etkiler ve bilgilerimizi bunlar aracılığıyla oluştururuz.¹⁴³ Sosyal yapılandırmacılara göre anlam oluşturma bireylerin doğal olarak oluşturdukları anlamları diğer insanlarla paylaşma yoluyla gerçekleşir. Bu görüşe göre anlamın yapılandırılması sosyal bağlam içinde gerçekleşir. Bireyler oluşturdukları anlamı paylaşarak hem diğer bireylerin düşüncelerini etkilemekte hem de kendi düşünceleri diğer bireylerin düşüncelerinden etkilenmektedir. Doğru ya da gerçek sosyal gruptaki bireylerin çoğunluğu tarafından kabul edilmişse o zaman doğru ya da gerçektir.¹⁴⁴

Bilişsel gelişim araçları teorisine göre çocuğun bilişsel gelişimini sağlayan araçlar vardır. Bunlar kültür, dil ve çocuğun çevresindeki önemli kişilerdir. Bu araçların kalitesi çocuğun bilişsel gelişimini biçimlendirir ve gelişim hızını etkiler.¹⁴⁵

Yakınsal gelişim alanı teorisine göre Vygotsky kişisel gelişimi sonu olmayan bir silindire benzetmiştir. Bu silindir üzerinde kişinin problem çözme becerileri geliştikçe yukarılara doğru kayan bir yakınsal gelişim alanı vardır. Bu gelişim alanının tabanını, kişinin yardım almadan kendi başına çözebildiği problemle oluşturur. Yakınsal gelişim alanının tavanı ise kişinin yardım alsa bile çözemeyeceği problemlerden oluşur. Yakınsal gelişim alanının tabanı ile tavanı arasında kişinin yardım alarak çözebileceği

¹⁴¹ Koç, age., s. 24-25.

¹⁴² Gülşen Bağcı Kılıç, “**Oluşturmacı Fen Öğretimi**”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, C. 1, S. 1, 2001, s. 13.

¹⁴³ Zengin, age., s. 61.

¹⁴⁴ Fer ve Cırık, age., s. 75.

¹⁴⁵ Kılıç, agm., s. 13.

problemler yer alır.¹⁴⁶ Yakınsal gelişim alanı, problem çözmede çocuğun mevcut zihinsel düzeyi ile yardım alarak ulaştığı düzey arasındaki farktır.¹⁴⁷ Vygotsky öğrenenin kendi çözebildiği problemlerden başlayıp daha sonra problemleri yavaş yavaş zorlaştırarak ve öğretmen ya da arkadaşlarının yardımını alarak gelişim silindirindeki yakınsal gelişim alanını daha üst noktalara çıkarabileceğini savunur. Bu teoriye göre kişinin gelişim sonsuzdur, bir yaşta sona ermez. Her seviyede yardımsız çözebildiği, yardım alarak çözebileceği ve yardım alsa bile çözemeyeceği problemler olacaktır ve kişi yardım aldıkça problem çözme becerilerini geliştirecek, önceden çözemediği problemleri çözebilecek duruma gelecektir ama yakınsal gelişim alanı sürekli yükseldiği için çözemeyeceği problemler her zaman olacaktır. Böylece yakınsal gelişim alanı gelişim silindirinde hep daha yükseklerle tırmanacak ve kişi problem çözme sürecini sürdürdükçe bilişsel açıdan gelişmeye devam edecektir.¹⁴⁸ Vygotsky, yakınsal gelişim alanını keşfetmekle çocuğun bireysel olarak ulaşabileceği başarı ile bir başkasının yardımıyla ulaşabileceği başarı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. Çocuk gelişiminde nedensel dinamikleri anlayabilirsek bireyin mevcut gelişimini değerlendirebilir ve onun bu süreçte nelere gereksinim duyduğunu belirleyebiliriz.¹⁴⁹

Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı teorisinde üzerinde odaklandığı bir kavram vardır. Bu "Scaffolding" kavramıdır. Scaffolding, bir öğretmen ya da aile tarafından genellikle ortam aracılığıyla sağlanan yardım ve desteği açıklamaktadır. Etkin yardım kastedilmektedir. Etkin yardım terimiyle yakınsal gelişim alanında öğrenene nasıl yardım ve destek sağlanacağı belirtilmek istenmektedir.¹⁵⁰ Etkin yardımı kullanan öğretmenler bireylerin hem bilişsel yeteneklerinin gelişimine hem de sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına katkıda bulunmaktadır.¹⁵¹

Sosyal yapılandırmacılara göre gelişimin doğasını ve yollarını tanımlamak için sosyal çevrenin incelenmesi gerekir. Gelişim bu çevre içinde meydana gelir. Gelişim sosyal ve kültürel durumlara bağlıdır. Toplum sürekli gelişmektedir. Bu yüzden çocukların gelişimi de birbirleri ile etkileşimlerine bağlıdır. Çocuğun daha yetenekli bir

¹⁴⁶ Kılıç, agm., s. 13.

¹⁴⁷ Fer ve Cırık, age., s. 72.

¹⁴⁸ Kılıç, agm., s. 13.

¹⁴⁹ Fer ve Cırık, age., s. 72-73.

¹⁵⁰ Yurdakul, age., s. 30.

¹⁵¹ Yurdakul, age., s. 31.

akranıyla çalışması onun gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Yetenekli çocuklar daha az yetenekli akranlarına yardım ederken öğretmenlik görevini üstlenmektedirler. Bunun sonucunda hem akranlarının öğrenmesine katkıda bulunur hem de kendi öğrenmelerini pekiştirmektedirler.¹⁵²

Sosyal yapılandırmacılara göre öğretme, bireye içinde bulunduğu gelişim düzeyinden biraz daha üst düzeyde sunulduğunda daha etkili olmaktadır. Öğretici çocuğun gelişimi ve gelişim dönemlerinde yapabilecekleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Öğretici, çocuğun gelişiminin daha üst düzeyde sağlanabilmesi için eğitimsel materyaller sağlamalıdır. Öğretmen öğreteceği şeyin içeriğini basitleştirmeden çocuğun var olan gelişim düzeyinin ötesine geçmesine köprü sağlayacak daha önce aşına olmadığı içerikle ilgili bir ortam oluşturmalıdır.¹⁵³

Vygotsky, eğitimcilerin, uzmanların, ebeveyn ve akranların yakınsal gelişim alanı yoluyla bilişsel gelişime müdahalede bulunabileceklerini savunmaktadır. Bu yaklaşım eğitimcilerin ve okul psikolojik danışmanlarının bireyin problem çözme gücüne müdahaleleriyle ilgili hareket alanlarını genişletmekte, onların bu konuyla ilgili sorumluluklarını arttırmaktadır. Öğrenen açısından yakınsal gelişim alanı bireyin içinde bulunduğu gelişim düzeyiyle birlikte asıl olarak daha sonraki gelişim düzeyini hedef almasından dolayı öğretmen rehberliğinde onu araştırmaya ve problem çözmeye teşvik etmektedir. Eğitimciler problem çözmeye ilişkin uygun yönerge ve geribildirimler verdikleri takdirde çocuklar problemi daha kolay çözüme ulaştırırlar. Eğitimciler ve yetişkinler problem çözme konusunda çocuğun yerine problemi çözmemeli, çeşitli öğrenme stratejileri ve işbirliği yoluyla çocuğun çözümü bulmasına yardımcı olmalıdırlar.¹⁵⁴

Eğitimciler, eğitim ortamında kullanacakları materyal ve teknikleri çok iyi belirlemeli ve güçlük derecesini yakınsal gelişim alanına göre düzenlemelidir. Eğitimciler çocuğun arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle işbirliğini teşvik edici ve

¹⁵² Fer ve Cırık, age., s. 71.

¹⁵³ Çeçen, agm., s. 22.

¹⁵⁴ Zengin, age., s. 65.

cesaretlendirici olmalıdır. Bu ortamlar çocuğun yalnızca bilişsel gelişimi için değil duygusal, sosyal vb. tüm gelişim alanlarının gelişiminde önemli rol oynamaktadır.¹⁵⁵

Sosyal yapılandırmacılıkta öğrenme için öğrenen-öğretmen ve öğrenen-öğrenen etkileşimi temel mekanizmadır. Öğrenme süreci işbirliği içinde olmayı gerektirir. Sosyal yapılandırmacılığı benimseyen bir öğretmen, öğrenenlerin seviyesine uygun etkinlikler oluşturmak, öğrenenleri öğretmen ve öğrenen ile iletişim kurabilmesi için cesaretlendirmek, işbirlikli öğrenmeyi teşvik etmek ve öğrenenlere fikirlerini ve sorularını rahatlıkla sorabilecekleri bir ortam oluşturmak durumundadır.¹⁵⁶ Öğretmenler ve yetişkinler öğrenenlerin uygun deneyimler yaşamaları ve öğrenmeyi gerçekleştirmeleri için yerine getirmeleri gereken görevleri açıklamalıdır. Öğretmenler ve diğer yetişkinler, öğrenenlere yönelik dışsal denetimi giderek azaltarak içsel denetimi beslemeli ve öğrenenlerin kendi kendilerini düzenlemelerini desteklemelidirler.¹⁵⁷

Vygotsky'e göre eğitimin rolü, öğreneni sosyal ortamdaki karmaşık etkinlikler için hazırlamaktır. Biliş sosyal etkinliklere dayalı olarak gelişir. İnsan diğer bireylerle etkileşimleri sonucunda kendini geliştiren sosyal bir varlıktır. Öğrenme; kültürel bilginin paylaşımı, kavramların kültür tarafından nasıl anlaşıldığı ve toplumun üyeleri tarafından nasıl uygulandığıdır.¹⁵⁸

Okuldaki etkinlikler okul dışı etkinliklerle ilişkilendirilmelidir. Böylece öğrenmenin toplum ve kültürle ilişkisi kurulabilir. Vygotsky, öğrenmenin sosyal olduğunu ve bunda kültüründe etkisi olduğu için sosyal yapılandırmacılar öğrenenlerin yaşadıkları toplum içinde eğitilmeleri ve okuldaki bilgilerin toplum ve kültürden kopuk sunulmak yüzünden okul bilgisi olarak kalmaması gerektiğini savunurlar.¹⁵⁹ Burada okul bilgisinden kastedilen uygulamaya dökülemeyen teorik bilgidir. Aynı zamanda toplumdan kopuk toplumla uyum içinde olmayan bilgi de kastedilmektedir.

Bilişsel ve radikal yapılandırmacılık, öğrenmedeki bireysel öğeleri vurgularken öğrenme sürecindeki sosyal öğeleri ikinci plana atmaktadır. Buna karşın sosyal

¹⁵⁵ Çeçen, agm., s. 25.

¹⁵⁶ Çelikkaya, age., s. 57.

¹⁵⁷ Fer ve Cırık, age., s. 78.

¹⁵⁸ Koç, age., s. 28.

¹⁵⁹ Kılıç, agm., s. 14.

yapılandırmacılık öğrenme sürecindeki sosyal ve kültüre öğelere önem vermektedir. Öğrenmenin sosyal olarak oluşabileceğini savunmaktadır.

II. BÖLÜM

2. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMININ ÖĞRENME SÜRECİNE ETKİLERİ

Çalışmamızın bu bölümünde yapılandırmacı öğrenme kuramının uygulama boyutuna ve uygulama alanında öğretmenin, öğrenenin ve velinin rollerine, yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği bir sınıfın özelliklerine yapılandırmacı öğrenme kuramında değerlendirmenin nasıl yapılacağına değinilecek, Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme modellerinden bahsedilecektir. Özellikle çalışmamızın uygulama boyutunu da oluşturan 7E modeli hakkında bilgi vereceğiz.

2.1. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI

Öğrenme ortamı, öğrenenin kaynaklardan yararlanarak kendi dışındaki şeyleri anlama ve problemlere anlamlı çözümlerin oluşturulduğu yer olarak tanımlanmaktadır.¹⁶⁰

Yapılandırmacı öğrenme ortamı ise rehberlik edilen öğrenme hedefleri ve problem çözme etkinliklerinde öğrenenlerin farklı araçlar ve bilgi kaynakları kullandıkları, birbirleriyle etkileşim halinde birbirlerini destekleyerek öğrenmelerini yaptırdıkları ortam olarak tanımlanmaktadır.¹⁶¹

Öğrenme ortamı kavramında iki önemli unsur ön plana çıkmaktadır. Biri öğrenen diğeri öğrenenin aktif olduğu araçların ve donanımların kullanıldığı, bilginin toplandığı ve yorumlandığı diğerleri ile etkileşimin gerçekleştiği alan veya

¹⁶⁰ Brent G. Wilson, “What is Constructivist Learning Environment?”, Constructivist Learning Environments, Educational Technology Publications, New Jersey, 1996, s. 3.

¹⁶¹ Wilson, agm., s.5.

düzenlemelerdir.¹⁶² Öğrenme ortamı dinamik bir şekilde ele alınmaktadır. Ortamda öğrenenin aktif olması sağlanmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme ortamı, bilişsel ve duyuşsal ürünlerin kazandırılmasında geleneksel ortamlardan daha etkilidir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler dersten zevk alır, daha fazla sorumluluk almak ister. Öğrenen daha cesaretli ve azimli olur.¹⁶³ Öğrenen öğrenmeye istekli hale gelir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında karşılıklı saygının olduğu ve ahlaki bir ortamın oluşturulması istenir. Öğretmen ve öğrenenler arasındaki yoğun etkileşim demokratik bir ortam öğrenenlerin görüşlerini rahatça açıklamasını sağlar. Yapıcı eleştirilerin ön planda olduğu bu sınıflarda öğrenenler güvenli bir ortamda öğrenmeye etkin katılmakta, sorumluluklarını yerine getirmekte ve kendisini değerli hissetmektedir. Derslerde eğlenceli vakitler geçiren öğrenenler öğrenmeye daha fazla ilgi duymaktadır. Duyuşsal kazançlar, anlamlı öğrenmeye ve bilgiyi yapılandırmaya katkıda bulunmaktadır.¹⁶⁴

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında işbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri uygulanmaktadır. Bu yöntem öğrenenleri hem bireysel hem de grup amaçlarına ulaşmak için birlikte çalışmaya yönlendirmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi demokratik bir öğrenme ortamının oluşturulmasına olanak tanımaktadır. Demokratik bir öğrenme ortamı öğrenenin kendini daha iyi hissetmesini ve diğer bireylere saygı duymasını sağlamaktadır. Heterojen gruplar oluşturmak bu amaçlara ulaşmada oldukça etkilidir. Heterojen grup her öğrenene eşit derecede öğrenme olanağı tanır. Bu gruplarda öğrenenler hem anlamlı öğrenmekte hem de arkadaşının öğrenmesine yardım etmekte, yardımlaşma, saygı ve hoşgörü gibi duyuşsal ürünleri kazanmaktadır.¹⁶⁵

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği bir ortamda iki temel etkinlik yer alır. Bunlar; öğretim ve bilgiyi yapılandırmadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenenin bilgiyi yapılandırması öğretimle kolaylaştırılabilir fakat öğretimin bir sonucu olarak

¹⁶² Zengin, age., s. 90.

¹⁶³ Koç, age., s. 33.

¹⁶⁴ Koç, age., s. 33.

¹⁶⁵ Koç, age., s. 33.

gerçekleşmez. Öğretim, öğrenenin bilgiyi yapılandırma sürecinde gereksinim duyacağı bilgi kaynaklarını sağlamalı, öğrenene bilgiyi yapılandırmak ve bu bilgilerin geçerliliğini sınavabilmek için öğretmen ve diğer öğrenenlerle karşılıklı işbirliği içinde çalışabileceği toplumsal bir alan sunmalıdır.¹⁶⁶

Yapılandırmacı öğrenme ortamları bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına böylece zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlamalıdır.¹⁶⁷

Yapılandırmacılığın uygulandığı bir sınıf bilgilerin aktarıldığı bir yer değil, öğrenmenin öğrenenin aktif etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulama ve araştırmanın yapıldığı, problemlerin geliştirildiği ve çözüldüğü bir yerdir.¹⁶⁸

Yapılandırmacı sınıftaki öğrenenler kendilerini ve yöntemlerini sürekli olarak sorgulayarak ideal birer uzman öğrenen olurlar. Bu durum onların sürekli öğrenmeyi sürdürmelerini sağlar. Çünkü öğrenme sadece sınıfta olup biten değil, hayat boyu devam eden bir süreçtir.¹⁶⁹

Yapılandırmacı sınıflarda öğrenenin kendi kararlarını verebildiği, kendi öğrenme planını yaptığı ve uyguladığı, gelişimini izlediği, çalışmalarını değerlendirdiği özgün öğrenme etkinlikleri kullanılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme etkinlikleri öğrenen tarafından belirlenmez, öğretmen ve öğrenenler etkinliklere birlikte karar verirler.¹⁷⁰

Yapılandırmacılık yaklaşımı, karşılıklı tartışma ve küçük gruplarda problem çözme yoluyla öğrenenlerin tecrübelerini nasıl oluşturduğunu açıklamada kullanılabilir. Bu yüzden yapılandırmacılık derste öğrenmenin niçin meydana geldiğini belirlemek ve derste öğrenmenin etkinliğini arttırmak için sıklıkla kullanılabilir.¹⁷¹

¹⁶⁶ Çelikkaya, age., s. 77.

¹⁶⁷ Yaşar, age., s. 70.

¹⁶⁸ Yüksel Güçlü ve Zehra Nur Ersöz. “İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeylerine Etkisi”, Sakarya Üniversitesi, Ekim, 2004.

¹⁶⁹ Çelikkaya, age., s. 82.

¹⁷⁰ Koç ve Demirel, agm., s. 178.

¹⁷¹ Kızılabdullah, age., s.49.

Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim programında içeriğin olup olmamasından çok öğrenenin süreç içinde içerik ile etkileşimde bulunma ve onu anlamlandırabilmesi önemlidir. Öğrenme yaşantıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin bulunduğu bağlama göre düzenlenir.¹⁷²

Yapılandırmacı bir sınıfta, öğrenenler, anlamalarını bilimsel bir zeminde öğretmen ve akranlarıyla işbirliği içinde tartışılırsa, gerçekleri ezberleme alışkanlığının ötesinde eleştirel düşünce öğrenmenin baskın bir özelliği haline gelir.

Yapılandırmacı sınıf ortamlarının oluşması, o sınıfta sadece yapılandırmacı etkinliklerin uygulanmasıyla değil, tam ve gerçek bir demokrasinin sağlanması ile mümkündür. Öğrenenin o sınıfta, sorgulama, eleştirme, diğerleriyle iletişimde tam bir demokrasi sağlandığı ölçüde, öğrenen kendi başarısını oluşturacaktır.

Yapılandırmacı sınıf ortamında öğrenenin rolü, bilgiyi olduğu gibi almak değil, üretmek ve araştırmaktır. Eğitici ise bireye bilgiye ulaşması için kaynak sağlayan, rehberlik eden, öğrenciyle birlikte öğrenen olan ve araştırandır.

Yapılandırmacı bir sınıfta, öğretmen öğrenenlerin kavramları anlaması için araştırma yapar, anlamalarını düzenlemek için, yeni bilgiler edinmek için, soru sormaları için ve araştırmaya teşvik etmek için öğrenenlere fırsatlar yaratır.¹⁷³

2.2. YAPILANDIRMACI ÖĞRETMENİN ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ ROLÜ

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim ve öğretimde uygulanmasıyla birlikte öğretmenin öğretme, öğretim ve sınıf içi rollerinde önemli değişimler olmuştur. Öğretmen artık sadece bilgileri aktaran, sunan otorite kişi değildir. Öğrenme ortamını düzenleyen, öğrenenin veya grubun öğrenme süreçlerini kolaylaştıran ve rehberlik eden kişidir.¹⁷⁴ Öğrenenlerin kendi bilgilerini yapılandırmasına, hatalarını fark etmesine,

¹⁷² Şaşan, agm., s.51.

¹⁷³ Kızılabdullah, age., s.50.

¹⁷⁴ Güneş, age., s. 77.

önbilgilerini işleyerek rafine etmesine diğer insanlarla ve bilgi kaynakları ile iletişime girmesine yardımcı olan kişidir.¹⁷⁵

Yapılandırmacı öğrenme kuramında öğretmenin çeşitli rolleri bulunmaktadır. Bu roller; öğretmenin temel rolleri, öğretim rolleri ve sınıf yönetimi rolleridir. Sınıf yönetiminde de düzenleme, düşündürme ve iletişim rolleri bulunmaktadır.¹⁷⁶

Davranışçı yaklaşımlarda öğretmenin bilgi aktarma, emir verme ve öğretimi otokratik olarak yönetme rolleri bulunmaktaydı. Bu roller yerini rehberlik yapma ve öğrenmeyi destekleme rollerine bırakmıştır.

Öğretmenin temel rolleri kapsamındaki birinci rolü; öğrenenleri öğrenen olarak kabul etmek ve onlara rehberlik etmektir.¹⁷⁷ Öğretmenler bilgi taşıyan ve aktaran olmamalı, bilgi kaynaklarına giden yolu gösteren birer rehber olmalıdır. Öğretmenlerin farklı konular hakkında bilgi sahibi olması ve kendini sürekli yenilemesi gerekmektedir.¹⁷⁸ Öğretmenin rehber olabilmesi için öğrenene uyum sağlaması gereklidir. Öğrenme ortamında çağın gereklerini iyi bilen kişiler olmalıdırlar.

Öğretmenin temel rollerindeki ikinci rolü; öğrenme sorumluluğunu öğrenene vermeli ve onların kendilerine güvenmelerini sağlamalıdır. Öğrenenin öğrenme sorumluluğunu alması için öğretmen işbirlikçi öğrenmeye ağırlık vermelidir.¹⁷⁹ Öğretmenler öğrenenler için problemi çözmek yerine öğrenenin çözümlemesi için ortam hazırlar, onları teşvik eder. Öğrenene soru sorar ama neyi ya da nasıl düşüneceğini söylemez. Yapılandırmacılığı benimsemiş bir öğretmen kuzey yıldızı gibidir. Öğrenenin nereye gideceğini söylemez ancak yolunu bulmasına yardımcı olur.¹⁸⁰ Öğretmen öğrenene balık vermez, balık tutmasını öğretir. Öğretmen teorik bilginin kaynağı olarak hareket etmekten ziyade bir rehber gibi hareket eder. Öğretmen otokratik olarak öğrenenin öğrenmesini düzenlemek yerine öğrenenlerin kendi bilişsel yönelimli açıklamalarında inisiyatifi ele almaları için onları desteklemeli ve onlara yardımcı

¹⁷⁵ Şimşek, agm., s. 126.

¹⁷⁶ Güneş, age., s. 78.

¹⁷⁷ Güneş, age., s. 80.

¹⁷⁸ Çelikkaya, age., s. 62.

¹⁷⁹ Güneş, age., s. 80.

¹⁸⁰ Brooks & Brooks, **the Courage to Be Constructivist**, Educational Leadership. 57(3), 1999, s. 21-23.

olmalıdır. Öğretmenin bu yeni görevi öğrenenleri yargılamak yerine cesaretlendirme, fikirleri dayatmak yerine alternatifleri sunmaktır.¹⁸¹

Öğretmenin üçüncü rolü; öğrenene çeşitli öğrenme yöntemleri sunmalı ve kendisi de farklı öğrenme ortamlarında farklı yöntemler uygulamaktır.¹⁸² Öğretmen öğrenenlerin öğrenme ortamında bilgiyi öğrenmeleri için farklı öğrenme yöntemleriyle bilgiyi sunmalı ve öğrenenin öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlamalıdır. Öğretmenin ortaya koyduğu yöntemler davranışçı yaklaşımda kullanılan yöntemlerden farklı olmalıdır. Öğretmen öğrenmeyi uyarır, bireysel ve doğal öğrenme süreçlerini teşvik eder. Öğrenenlerin değişik bakış açıları için toleranslı olmalarını sağlar. Öğretmenin işlevi öğrenme ortamının düzenlenmesinde öğrenme yöntemlerinin belirlenmesi ve farklı çözümler için üzerinde çalışılacak problemlerin belirlenmesi ile ilgilidir.¹⁸³

Yapılandırımcı yaklaşımı benimseyen bir öğretmene öğrenme sürecinde büyük görevler düşmektedir. Yapılandırımcı öğretmen öğretim rolleri kapsamında aşağıda belirtilen ilkeleri uygulamalıdır;

- Bilginin tek kaynağı değil, öğrenenlerin öğrenebileceği kaynaklardan biri olmalıdır. Öğretmen öğrenme ortamında kendini eşsiz bir bilgi kaynağı olarak görmemeli öğrenenin bilgiyi aldığı kaynaklardan biri olmalıdır. Öğrenme sürecinde öğrenen değişik kaynaklar kullanmalıdır.
- Öğrenenleri kendilerinde önceden var olan düşünceleriyle zıt olan deneyimleriyle uğraştırmalıdır.
- Öğrenen tepkilerinin dersi yönlendirmesine izin vermeli ve öğrenenlerin ilk tepkilerinin ayrıntılarını araştırmalıdır. Soru sorduktan sonra öğrenenlerin biraz düşünmelerine izin vermelidir. Öğrenenin öğrenme sürecindeki tepkileri onların öğrenmeye olan ilgilerini gösterir. Öğrenme sürecinde öğrenen tepki vermiyorsa öğrenenin o alanda ilgisinin olmadığını gösterir. Öğretmen öğrenenin ilgisinin olduğu alanlara yönelmelidir. Soruyu soran öğretmen öğrenenlerin cevap verebilmesi gerekli olan süreyi vermelidir.

¹⁸¹ Erdoğan Tezci ve Ayhan Dikici, “Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı”, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C. 13, S. 1, Elazığ, 2003, s.256.

¹⁸² Güneş, age., s. 80.

¹⁸³ Şimşek, agm., s. 126.

Öğretmen kavramların çevresindeki bilgiyi, soruları ve anlaşmazlık durumunu öğrenenlerin ilgilerine göre düzenlemelidir. Öğretmenler öğrenenlere yeni öğrendiklerini geliştirmede ve eskilerle bağlantı kurmada yardımcı olmalıdır.¹⁸⁴

- Açık uçlu sorular sorarak öğrenenin soru sorma isteğini teşvik etmeli, öğrenenler arasında düşündürten tartışmalar sağlamalıdır. Öğretmen öğrenenlere “Bu konuyla ilgili ne düşünüyorsun?”, “Niçin böyle düşünüyorsun? , böyle düşünmendedeki sebep nedir?”, “Bu sonuca nasıl ulaştın?” gibi sorular sormalıdır. “Evet” veya “Hayır” yanıtı gerektiren sorular yöneltmekten kaçınılmalıdır.¹⁸⁵ Öğrenenin öğrenmesini sağlayabileceği tarzdan sorular sormalıdır. Öğrenen öğrendiğini açıkça ifade edebilmelidir.
- Görev verirken “sınıflama” “analiz etme” ve “oluşturma” gibi bilişsel terminoloji kullanmalıdır. Öğretmen görev verdiğinde öğrenenin öğrendiğini gösterebileceği tarzdan görevler olmalıdır.
- Öğrenen özerkliğini ve girişimciliğini kabul ve teşvik etmeli, öğrenenlerin sınıf kontrolüne izin vermeye istekli olmalıdır.
- Elle kullanılan ve etkileşimli fiziksel araç –gereçlerle birlikte ham verileri ve ana kaynakları kullanmalıdır.
- Bilmeyi, bulma sürecinden ayırmamalıdır. Öğrenen kendisi yapılandırarak öğrenmelidir. Öğrenmenin tadına öğrenen kendisi ulaşmalıdır.
- Öğrenenlerden açık ifadeleri alma konusunda ısrar etmelidir. Öğrenenler ancak anladıklarını ifade edebildikleri zaman gerçekten öğrenmiş olurlar.¹⁸⁶

Öğretmenin sınıf yönetimi rollerinden olan düzenleme rolünde öğretmen, öğrenenlerle ilgili bazı bilgiler toplamalı bu bilgilerle gerekli düzenlemeleri yapmalıdır. Öğretmenin toplaması gereken bilgiler öğrenenin yaşadığı ortam ve önbilgileridir. Bu bilgilerle öğretmen sınıfta yapılacak çalışmaları belirler. Süreyi, değerlendirme

¹⁸⁴ Orhan Çınar, Emine Teyfur ve Mehmet Teyfur, “İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri”, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 7, S. 11, 2006, s.53.

¹⁸⁵ Yaşar, age.,s. 72.

¹⁸⁶ Brooks ve Brooks, age., 1993, s. 22-24.

ölçütlerini, araçlarını belirler.¹⁸⁷ Öğretmenin topladığı bilgiler öğrenenlerle ilişkilerini belirlemesi açısından da faydalı olacaktır. Öğrenenin öğrenme sürecine katılmasını da sağlar.

Yapılandırımcı öğretmen çocuklarla iyi iletişim kurabilen, çocuk psikolojisi ve öğrenme teorilerine hâkim sınıfta dinamik bir öğrenme ortamı yaratan ve bu ortamı yöneten ve yönlendirebilendir.¹⁸⁸

Düşündürme rolünde öğretmen çeşitli etkinliklerle öğrenenlerin zihinsel yapısını geliştirmeyi ve düzenlemeyi sağlamaktadır.¹⁸⁹ Öğretmen öğrenenlerin bilgilerini nasıl oluşturduklarını anlamaya çalışmalı yeri geldiğinde etkili sorular sorarak öğrenenlerin öğrenme sürecini yönlendirmeli ve kolaylaştırmalı gerektiğinde öğrenenleri doğru kaynaklara yönlendirerek bilgiyi yapılandırarak öğrenmelerini sağlamalıdır.¹⁹⁰

İletişim rolünde öğretmen öğrenenlerin iletişim ve etkileşimlerini düzenlemeli ve düşüncelerini sağlamaya yönelik çalışmalar yapmalıdır.¹⁹¹ Öğrenenlerin birbirleriyle etkileşime geçmesi ve işbirlikli bir öğrenme yöntemini uygulamaları yapılandırımcı öğrenmenin sağlanması açısından faydalı olacaktır.

2.3. YAPILANDIRMACILIK VE ÖĞRENENİN ROLÜ

Geleneksel öğretim yöntemleri, müfredata dayalı öğretmen merkezli yöntemlerdir. Bu yöntemler bilginin ve becerinin öğretmen tarafından doğrudan öğretilmesi ve aktarılması gerektiğini savunurlar. Buna karşın öğrenen merkezli olan yeni yöntemler ve kuramlar, bilginin ve becerinin doğrudan öğretmen tarafından öğrenene aktarılabileceği varsayımına karşı çıkarak bilgi ve becerinin ancak öğrenenin kendi etkinlikleri ile kazanılabileceğini savunurlar. Öğretmenin bir konu hakkındaki bilgilerini anlatma, açıklama ve gösterme yoluyla doğrudan öğrenene aktarma uğraşı sonunda öğrenenin o konu hakkında kazandığı bilgi, bireysel farklılıklar ve farklı

¹⁸⁷ Güneş, age., s. 83.

¹⁸⁸ Kılıç, agm., s. 17.

¹⁸⁹ Güneş, age., s. 84.

¹⁹⁰ Kılıç, agm., s. 17.

¹⁹¹ Güneş, age., s. 85.

deneyimlerden dolayı, öğretmenin sahip olduğu bilgiden tamamıyla farklı olabileceğini araştırmalar göstermiştir. Öğretmen merkezli yöntemlerin aksine, öğrenen merkezli yöntemler ve teoriler, öğreneni, karşılaştığı yeni durumları kendi deneyimlerine göre anlam veren aktif öğrenen olarak görmektedir. Araştırmalar bu yöntemlerin geleneksel metotlardan daha etkin olduğunu göstermiştir. Öğrenen merkezli yöntemlerde öğrenenin rolleri şu şekilde belirtilmiştir:

- Birey öğrenme sürecinde seçici, yapıcı ve etkindir.¹⁹²
- Öğrenmenin kontrolü bireydedir.
- Öğrenmeye öğretmeniyle birlikte yön verir.
- Öğrenenlerin önceki yaşantıları, öğrenme stilleri, bakış açıları ve hazırbulunuşluk düzeyleri öğrenmelerine yön veren etmenlerdir.
- Öğrenen kendi kararlarını kendi alır.

Birey, zihinsel özerkliğini kullanarak öğrenme sürecinde etkili rol almak için eleştirel ve yapıcı sorular sorar, diğer öğrenenlerle ve öğretmenle iletişim kurar, fikirleri tartışır. Öğrenen, öğrenme ortamındaki öğretici sorularıyla diğer bireylerin gelişimine de katkıda bulunur.

Birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmeye çalışır. Bir başka deyişle, bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluştururlar.¹⁹³ Yapılandırmacı yaklaşım, soru soran, yorum yapabilen, deneyler yaparak öğrenen, mücadeleci, meraklı, girişimci, özerk öğrenenler ve sabırlı öğrenenler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrenenler bilgiyi araştırıp, farklı çözümleri tartışarak ve keşfederek, yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırır.¹⁹⁴ Böylece içerik ve süreci aynı zamanda öğrenirler. Bireyden girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapma, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olması beklenir. Öğrenenler değerlendirme sürecinde de etkin rol alırlar. Kendi oluşturdukları

¹⁹² Gülten Ülgen, “Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar”, Lazer Ofset, Ankara, 1994 s. 144.

¹⁹³ Şefik Yaşar, **Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci**, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Konya Selçuk Üniversitesi, 9-11 Eylül 1998, s. 695-701.

¹⁹⁴ Eda Erdem, Özcan Demirel, “**Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı**”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S:23, Ankara, 2002, s. 86.

ürünlerini değerlendirirler. Öğrenenler öğrendiklerini yansıtarak öğrendiklerinin ve kazandıkları deneyimlerinin farkına varırlar.¹⁹⁵

Yapılandırmacı eğitim ortamında öğrenenler etkin rol alırlar. Öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenirler. Öğrendiklerini farklı ortamlarda kullanmak ve uygulamak için her türlü fırsatı değerlendirirler.¹⁹⁶

Yapılandırmacı öğrenmenin gerçekleşmesinde sorumluluk öğrenende olduğu için hem öğrenenlerin kendi öğrenme planlarını hazırlamalarına fırsat verilmeli hem de tüm öğrenenlerin aynı bilgileri öğrenmeleri yerine her öğrenenin farklı şeyler öğrenebilmesine izin verilmelidir.¹⁹⁷

2.4. YAPILANDIRMACILIK VE VELİNİN ROLÜ

Bu yeni anlayışın savunduğu temel özelliklerden biri de öğrenenin okul dışı öğrenmelere de ihtiyaç duyduğunu kabul etmesidir. Bu bağlamda baktığımız zaman öğrenen okul dışı öğrenmelerinde ona rehberlik edebilecek bir çevreye de ihtiyaç duymaktadır. Öğrenenlerin çevresinde ulaşabilecekleri en yakın kişiler de ebeveynleridir.

Öğrenen kültürel ve toplumsal etkinliklere, bir yetişkinin kılavuzluğunda katılır. Dolayısıyla yetişkin ve öğrenen arasında, usta çırak ilişkisine benzer bir ilişki ortaya çıkar. Bir yetişkin olarak veli öğrenenle girdiği problem çözme diyaloglarında öğrenene rehberlik yapar.

Bu süreçte veli sorularıyla, açıklamalarıyla, diyalog tarzıyla hem öğrenene model olur, hem de bu yolla problemin çözümünde ve bilginin edinilmesinde öğrenene kılavuzluk eder. Veli, öğrenenin öğrenme sürecine “katılımcı-gözlemci” olarak dâhil olmalıdır.

¹⁹⁵ Hıdır Karaduman, “Sosyal Bilgilerde Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi”, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir, 2005. s. 42.

¹⁹⁶ Çelikkaya, age., s. 75.

¹⁹⁷ Deniz Deryakulu, “Yapıcı Öğrenme”, Eğitim Sen Yayınları, 2001, <http://www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal.htm>, E.T: 23.03.2013.

Bu katılım yol gösterici, olası çözüm yollarını düşündürücü, araştırmaya yöneltici, farklı konularla ve bilgilerle bağlantı kurmaya teşvik edici sorularla öğrenenin bizzat kendi ödevini ve öğrenmesini tamamlamasını sağlayıcı sorularla olmalıdır.

Sorular bir madendeki vurulan kazmalara benzer. Her bir soru madencinin değerli madene ulaşmasına götüren yol gibi sorulan her bir soruda öğreneni bilgiye kendi kendine götüren araçtır. Bu süreçte öğrenen sadece bilgiye ulaşmaz aynı zamanda kendi bilgisini kendisi inşa ettiği için düşünme becerisi de gelişir. Veli çocuğuyla bu şekilde girdiği yapıcı diyaloglarla onun sosyal ve duygusal gelişimine de katkıda bulunmuş olur.

Sonuçta; değişen programlarla birlikte, okul yaşantıları ve gerçek hayat durumları arasındaki ilişkiler kuvvetlendirilmiş öğrenmelerde velinin rolü de artmıştır.¹⁹⁸

2.5. YAPILANDIRMACILIKTA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Yapılandırmacı yaklaşım, eğitim amaçlarında, içeriğinde ve öğretim yöntemlerinde değişimler meydana getirmiştir. Bu değişme süreci, ölçme ve değerlendirme sürecine de yansımış ve geleneksel ölçme değerlendirmelerin yetersiz olduğu, öğrenen değerlendirmelerinde başarısız olduğu gibi sorunlar nedeniyle yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerini gündeme getirmiştir.¹⁹⁹ Ölçme, öğrenmeyi destekleyen ve arttıran bir öğretim süreci olarak görüldüğünden yapılandırmacı ortamda öğretmenler yaptıkları öğretimle uyumlu ölçme yöntemleri kullanmalıdırlar.²⁰⁰

Yapılandırmacı yaklaşıma göre ölçme ve değerlendirmede önemli görülen şey süreç değerlendirme olduğundan, bu yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde odak nokta süreç değerlendirmesi olmuştur.

¹⁹⁸ İsmail Tengirşen, “İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programındaki Ahlak Ünitelerine Yapılandırmacı Eğitim Açısından Bir Yaklaşım”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2008, s.21.

¹⁹⁹ Güneş, age., s.176.

²⁰⁰ Feral Okan Bekiroğlu, “Ölçme ve Değerlendirmede Alternatif Yöntemler ve Portfolyo Kullanımı”, <http://egitim.clubs.bilkent.edu.tr>, E.T: 08.04.2013.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenin bilgiyi hatırlaması değil, uygulaması, analiz etmesi ve değerlendirmesi beklenir. Öğrenenin ölçülürken öğrenmesi, öğrenirken ölçülmesi temel amaçtır.²⁰¹

Bireyin kendi bilgisini kurması, yorumlaması, sorgulaması, derinlemesine anlaması yapılandırmacı bir öğrenmenin sonucudur. Yapılandırmacı değerlendirme, test edilen bilgiyi hatırlamak değil, bilgiyi açıklama, yordama ve yeni durumlara uydurma faaliyetidir. Öğrenme, süreçte ve karmaşık öğrenme durumlarında test edilmektedir.²⁰²

Öğrenme süreçlerinde ve sürecin sonucunda, öğrenenlerin süreç boyunca ilerlemeleri ve gelişmelerini yansıttıkları, kendilerini değerlendirebildikleri bir değerlendirme şekli yapılandırmacılıkta kullanılan değerlendirme yöntemlerindendir.²⁰³

Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, öğretimin içinde, öğrenimden ayrı olmayan ve öğrenime yön veren bir süreç olarak düşünülmektedir. Bu değerlendirme, daha öznel ve öğrenenin merkeze alındığı bir değerlendirmedir. Yapılandırmacı değerlendirme, bireyin ne kazandığından ziyade, birey tarafından bilginin nasıl kazanıldığına odaklanır.²⁰⁴

Öğretmenler, değerlendirmeyi öğrenenleri motive etmek için kullanırlar. Bir aktivite değerlendirilmedikçe, aktif katılımı sağlamak ve öğrenenlerin işbirliğini elde etmek zordur. Ancak yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirmenin bazı aşamaları vardır. Bunlar: Başlangıç değerlendirme, süreç ve sonuç değerlendirme olmak üzere üç aşamadır.²⁰⁵

Başlangıç değerlendirme, eğitimin başlangıcında yapılır ve buradaki amaç öğrenenlerin ön bilgileri hakkında bilgi sahibi olmaya çalışmaktır. Öğretmen bu bilgiler sayesinde, uygulayacağı eğitimin düzeyini, yöntemini, araç-gereçlerini ve değerlendirme biçimini belirleme olanağına sahip olmaktadır.

²⁰¹ Bekiroğlu, agm., s.1

²⁰² Bünyamin Yurdakul, **Eğitimde Yeni Yönelimler: Yapılandırmacılık**, PegemA Yayınları, Ankara, 2005, s.53.

²⁰³ Yurdakul, age., s.53.

²⁰⁴ Yurdakul, age., s.54.

²⁰⁵ Güneş, age., s.177.

Süreç değerlendirme, belirli ve düzenli aralıklarla öğrenenin ulaştığı seviyeyi belirlemek amacıyla yapılan değerlendirme aşamasıdır. Bu sayede öğretmenler, hem eğitim çalışmalarının ne ölçüde uygun olduğunu anlayabilmekte, hem de öğrenenin gelişim düzeyini belirlemektedir. Bu değerlendirme ile eğitim çalışmalarına yön verilmekte ve eğitim ile ilgili kararlar almada yardımcı olarak kullanılmaktadır.

Sonuç değerlendirme, eğitimin sonunda yapılan değerlendirme aşamasıdır. Bu değerlendirme ile öğrenenin öğrenme durumu, araç-gereçlerin etkinliği, kullanılan yöntem ve tekniklerin uygunluğu gibi konularda eğitimcilerle bir dönüt sağlanmaktadır. Bu aşamada, öğrenenlerin ulaşmış olduğu düzey hakkında bir yargıda bulunma imkânına kavuşulur.

Bilginin anlamlı bir şekilde yapılandırmasını gerektiren performans ölçümleri ve portfolyo kullanımı gibi ölçümler yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan ölçme yöntemleri arasında yer alırlar. Bu alternatif ölçme yöntemleri, kavramsal öğrenimin, bilimsel süreç ve problem çözme becerilerinin ölçülmesine imkân tanır.²⁰⁶

Öğrenenin sahip olduğu tüm bilişsel, duyuşsal, psikomotor beceriler onun kapasitesi olarak tanımlanabilir. Öğrenenin sahip olduğu kapasite gözle görülemediği için, öğretmen öğrenenin yaptığı birtakım görev ve davranışlardan onun kapasitesini anlamaya çalışır. Bu işaretlere performans denir.²⁰⁷

Performans değerlendirme, öğrenenlerin öğrendiği bilgi ve becerileri günlük hayata aktarmayı sağlayan etkinlik ve ödevler olarak tanımlanmaktadır. Performans değerlendirme esnasında yapılacak etkinlikler belli bir zamana bağlı değildir ve bu etkinlikler için belli bir zaman sınırlaması yoktur, süreç içerisine yayılmışlardır. Bu etkinlikler öğrenenin yeni bilgileri zihinlerinde yapılandırmalarını kolaylaştırmaktadır.²⁰⁸

Yapılandırmacılık yaklaşımında üzerinde önemle durulan değerlendirme yöntemlerinden biri de portfolyo(öğrenen ürün dosyası)dur. Portfolyo, öğrenene ve

²⁰⁶ Kızılabdullah, age., s.46.

²⁰⁷ Bekiroğlu, agm., s.2.

²⁰⁸ Güneş, age., s.178.

başkalarına öğrenenin bir veya daha fazla alandaki başarılarını sunma amaçlı olarak öğrenen çalışmalarının yansıtılmasıdır.²⁰⁹

Öğrenen ürün dosyası, öğrenenlerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren, öğrenenin ürünlerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulan bir dosyadır.²¹⁰

Portfolyo;

- Öğrenenlerin kendi çalışmalarını değerlendirmeye katmaları, kendilerine olan güven duygusunun gelişmesini ve her birinin kendi ilerleyişini izlemesini sağlar bu yolla bireysel olarak öğrenenlerin performanslarının değerlendirilmesi için bir temel oluşturulmuş olur.
- Portfolyo, öğrenenlerin sınıf içerisindeki ve sınıf dışındaki çalışmalarını ve aktivitelerini ortaya koyan bir değerlendirme şekli olduğundan dolayı öğrenenlerin birbirleri ile etkileşim ve işbirliğinin artmasına yardımcı olur.
- Öğrenen merkezli olup, öğrenenin kişisel çabalarını, ilerlemelerini ve başarılarını öz değerlendirmelerini belli aralıklarla ortaya koymasını sağlar.
- Öğretmenler portfolyo çalışması sonucunda elde edilen verileri gelecekteki eğitim hedeflerinin daha kolay ve daha gerçekçi belirlenmesinde kullanabilirler. Bu şekilde öğrenenleri motive etmeye, öğrenenlerin öğrenme sorumluluğunu ele almalarına, düşünme ve yazmada gelişmelerine yardımcı olurlar.²¹¹

Öğrenenlerin düzenli portfolyoları, öğretmen ve öğrenen arasındaki öğrenen merkezli diyalog için bir temel sağlar. Aynı zamanda portfolyolar öğrenenlere ne bildikleri hakkında diğerleri ile iletişimde fırsatlar sağlar. Portfolyo kullanmak, öğrenme, öğretme ve değerlendirmeyi bir araya getiren makul bir yoldur ve yapılandırmacı bakış açısıyla yalnız daha iyi bir değerlendirmenin değil aynı zamanda

²⁰⁹ Kızılabdullah, age., s.47.

²¹⁰ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kılavuzu, s.214.

²¹¹ Kızılabdullah, age., s.47.

daha iyi bir öğrenmenin de sonucunda bu etkileşimli sürecin nasıl olduğunu görmek kolaydır.²¹²

Portfolyonun en genel amacı, öğrenenin öğrenim hedeflerine ne ölçüde ulaştığını göstermesidir. Portfolyo hazırlamak ile öğrenende öz disiplin ve sorumluluk bilinci geliştirmek ve öğrenenin kendi kendisini değerlendirme becerisi kazandırma amacı güdülmektedir.

Portfolyo sayesinde, öğrenenlerin gelişimleri daha gerçekçi ve kanıtlarla izlenebilmekte ve geleneksel ölçme ve değerlendirmenin ötesinde alternatif bir ölçüm gerçekleştirilmektedir. Öğrenenler, portfolyo hazırlayarak, ilgi alanlarını geliştirme imkânına sahip olmaktadırlar. Portfolyo hazırlamak, öğrenenlerin gerçekte ne öğrendiğinin somut resmini çizerek öğretmene, eğitim-öğretim sürecini düzenleme fırsatı tanımaktadır. Portfolyo sayesinde, öğrenenlerin yaratıcılıkları, öz güvenleri, sorumluluk bilinçleri gelişmektedir.²¹³

Öğrenenin belirlenen bir süreç boyunca tüm etkinliklerinin toplandığı ürün dosyası olan portfolyonun içinde yalnızca yazılı değil, görsel ve işitsel materyaller de konabilir. Bir portfolyoda aşağıdaki materyaller bulunur:²¹⁴

- Öğrenenin ulaşması istenen öğrenim hedefleri
- Portfolyodaki çalışmaların hangi hedeflere yönelik olduğu
- Neden o çalışmanın seçildiği
- Çalışmaların hangi kriterlere göre değerlendirildiği
- Öğrenenin öz değerlendirmesi

Bir portfolyoda bulunabilecek çalışmalar arasında aşağıda sayılan çalışmalar gösterilebilir:²¹⁵

²¹² Kızılabdullah, age., s.47.

²¹³ Seyhan Güngör, “Ortaöğretim Geometri Dersi Üçgenler Konusunda Oluşturmacı (Constructivism) Yaklaşımına Dayalı Elle Yapılan Materyaller ve Portfolyo (Portfolio) Hazırlamanın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi”, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak, 2005, s. 18.

²¹⁴ Bekiroğlu, agm., s.4.

- “İçindekiler” bölümü
- Ön söz, özet ya da öz geçmiş
- Öğrenenlerin ödevleri (ödevlerin geliştirilme sürecindeki bölümleri ile son biçimi)
- Araştırmalar, derlemeler
- Diyagramlar, fotoğraflar, resimler
- Video – kaset, ses kasetleri, CD’ler
- Grup ödevleri ve projeler
- Öğrenenlerin mektupları
- Öğretmen kontrol listeleri
- Öğrenen çalışmalarını değerlendirmede kullanılacak puanlama anahtarları

Bir diğer değerlendirme yöntemi, gözlemlerdir. Öğretmen bir gözlem formu hazırlayarak, öğrenenleri süreç içerisinde farklı açılarda gözlemleyerek öğrenenin gelişimi hakkında fikir edinmeye çalışır. Öğretmen öğrenenlerin:

- Soru ve önerilerine verdikleri cevaplarını
- Grup çalışmalarındaki faaliyetlerini
- Kitaplara gösterdikleri tepkileri
- Dil ve zihinsel becerilerini kullanmadaki performanslarını gözlemler.

Yapılandırmacı yaklaşımda önerilen bir diğer değerlendirme yöntemi de öz değerlendirmedir. Öz değerlendirmede, öğrenenin kendi kendisini değerlendirmesi sağlanır. Bu sayede öğrenen kendi başına eksiklerini görecektir ve bunları nasıl

²¹⁵ Bekiroğlu, agm., s.4.

tamamlayacağı noktasında fikirler geliştirebilecektir. Bu değerlendirme yöntemi, öğrenenin güdülenmesine ve gelişmesine katkı sağlamaktadır.²¹⁶

Yapılandırmacı değerlendirme, öğrenen öğrenmelerini kendi doğal ortamında ders ve etkinlikler bağlamında değerlendirmektedir. Öğretmen, öğrenenlerin ürünlerini ve sergilediklerini devam eden uygulamalara ve gelecek etkinliklere referans olması bakımından analiz eder.²¹⁷

Yapılandırmacı yaklaşımdaki değerlendirme yöntemleri, öğrenen ve öğretmen işbirliği ile yapılan ve öğrenenin aktif katılımını sağlayan, öğrenenin öğrendiği yeni bilgileri gerçek hayata uydurmalarını sağlayan, kolaylaştıran ve öğrenenin çalışmasını güdüleyici yöntemlerdir. Bu yöntemler, sadece ürün değerlendirmekle kalmayıp, sürecin içine yayılmakta ve aynı zamanda süreci de değerlendirmektedir.²¹⁸

2.6. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME MODELLERİ

Yapılandırmacılığın teorik ve felsefi bakımdan ortaya koyduğu temel özelliklerin öğrenme öğretme sürecine uygulanabilmesi için çeşitli modeller geliştirilmiştir. Burada alan bazında ön plana çıkan belli başlı yapılandırmacı öğrenme modelleri üzerinde durulacaktır.

2.6.1 Öğrenme Döngüsü Yaklaşımı (The Learning Cycle Approach)

Bir öğrenme modeli olarak öğrenme halkasını kimin keşfettiği bilinmemektedir. Modelin ilk uygulamalarına biyoloji eğitiminde rastlanabilir. 1953 yılında Amerikan Ulusal Fen Bilimleri Akademisi (National Academy Sciences) toplantısındaki biyoloji eğitimi konferansında alternatif yaklaşımlar önerilirken, geçmiş öğretim uygulamaları tartışılır. Bu proje 1956'nın sonlarında Ulusal Fen Vakfı'nda görev alan genetikçi Chester Lawson yönetiminde ileriki yıllarda çok iyi bilinen Biyoloji Bilimi Program

²¹⁶ Güneş, agm., s.178.

²¹⁷ Kızılabdullah, age., s.49.

²¹⁸ Kızılabdullah, age., s.49.

Çalışması'nın (Biological Science Curriculum Study-BSSC) temelini oluşturacaktır. Fakat öğrenme döngüsünün somut temelleri, 1960'ların başlarında Amerikan Fen Programı (Geliştirme (Science Curriculum Improvement Study-SCIS) çalışmalarında atılır. Modern öğrenme döngüsü ve onun üç aşamasının tanımlanmasında, Kaliforniya Üniversitesi'nde görev yapan Robert Karplus'un çalışmaları ilk çalışma olarak kabul edilebilir.²¹⁹

Öğrenme döngüsü yaklaşımı Piaget'in keşfettiği zihinsel gelişim teorisi üzerine oturtulmuş bir program geliştirme ve yürütme modelidir. Modelin geliştirilmesindeki en büyük pay Karplus'a aittir. Karplus ve arkadaşları bu modeli kullanarak ilk defa "Fen Programlarını İyileştirme Çalışması" (SOS) olarak Türkçeye çevirebileceğimiz bir fen bilimleri müfredatı geliştirmişlerdir. Bu programın sınıftaki uygulaması için ise üç adımlık bir döngü modeli önermişlerdir. Bunlar keşif veya veri toplama, kavram tanıtımı ve kavram uygulamasıdır. Karplus bunları özetle şu şekilde açıklamaktadır.²²⁰

2.6.1.1 Keşif veya Veri Toplama Aşaması

Keşif veya veri toplama aşamasında öğrenenler yeni bir öğrenme ortamında kendi çabaları ve tepkileri ile deneyim kazanırlar. Bu aşamada öğrenenler öğrenme ortamındaki yeni araç, gereç ve diğer materyalleri öğretmenin veya başka kişilerin yardımı olmadan incelerler ve onlar hakkında deneyim kazanmaya çalışırlar. Bu yeni deneyimlerden zihinlerinde sorular veya karmaşık durumlar ortaya çıkar ki bunlar öğrenenin önceki bilgi birikimi ile çözümlenemez ve öğretmenin vereceği bilgilere ihtiyaç duyar. Böylece öğrenen öğrenmeye hazır hale gelmiş olur.

²¹⁹ Uygur Kanlı, "Yapılandırmacı Kuramın Işığında Öğrenme Halkasının Kökleri ve Evrimi: Örnek Bir Etkinlik", Eğitim ve Bilim, 34/151, s.52.

²²⁰ Ali Paşa Ayas, "Fen Bilimlerinde Program Geliştirme ve Uygulama Teknikleri Üzerine Bir Çalışma: İki Çağdaş Yaklaşımın Değerlendirilmesi", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara, 1995, sayı: 11, s.150.

2.6.1.2 Kavram Tanıtımı Aşaması

Kavram tanıtımı aşamasında öğrenene yeni bir kavram veya prensibin tanımı verilir ve öğrenenden bunu kullanarak yeni kazandığı deneyimlerini yorumlaması sağlanır. Bu aşamada kavram öğretmen tarafından verilebileceği gibi kitap, film, bilgisayar programı veya buna benzer bir materyalden de istifade edilebilir. Karplus bu ikinci aşamanın her zaman birinciyi takip etmesini ve onunla ilişkilendirilmesini şiddetle savunmaktadır. Bu ilişkilendirme yeterince yapılamazsa öğrenenler öğrenme zorlukları çekebilir.

2.6.1.3 Kavram Uygulama Aşaması

Kavram uygulama aşaması olan üçüncü adımda ise öğrenenler öğrendikleri kavramları yeni ve farklı durumlara uygulayarak pekiştirme yaparlar. Bu aşamada öğrenenin araç-gereç ve malzemeler ile fiziksel deneyimi, öğretmen ve diğer öğrenenlerle iletişim faaliyetleri önemli bir rol oynar. Bu aşamadaki faaliyetler zihinsel seviyesi ortalamanın altında olan ve dolayısıyla kendi deneyimlerini yaptıkları ve öğretmenin anlattıkları ile ilişkilendiremeyen öğrenenlere yardım eder.

Öğrenme döngüsü esnek bir modeldir. Üç aşamanın öğrenme formatı değiştirilebilir fakat sırası değiştirilemez ya da aşamaların hiçbirisi atlanamaz, atlanırsa öğrenme döngüsü olmaz. Buradaki ana tez, öğrenenlerin ön bilgilerinin yeterliliğini sınamaları için olanak sağlayan yeni durumlar hakkında tartışmalarına ve bunları test etmelerine fırsat vermektir. Bu yolla, öğrenenlerin ön bilgileri yeni durumla çeliştiğinde dengesizlik ortaya çıkabilir ve öğrenenlerin kavram oluşturma için gereken yolları kullanmada bilinçli ve becerikli olmaları sağlanır.²²¹

Öğrenme halkasının, yapılan birçok araştırmada öğrenenin bilimi tanınması, içeriğini anlaması ve bilimsel süreçleri uygulaması açısından etkili modellerden biri olduğu vurgulanmaktadır.²²²

²²¹ Kanlı, agm., s.52.

²²² Kanlı, agm., s.52.

2.6.2 Yapılandırmacı Yaklaşımın 4 Aşamalı Modeli

Bu model öğrenenlerin daha önceki deneyimlerinden ve ön bilgilerinden yararlanarak yeni karşılaştıkları durumlara anlam verebileceklerini savunan ve bir psikolog olan M. Wittrock tarafından geliştirilmiştir. Bu modelin temeli Ausubel'in "öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrenenin mevcut bilgi birikimidir. Bu ortaya çıkarılıp ona göre öğretilmelidir" anlayışına dayanmaktadır. Ausubel'e göre öğrenenler ancak işitme, koku, görme ve dokunma gibi duyu organları yardımı ile aktif bir şekilde algıladıkları bilgiyi yapılandırırlar. Bilgi yapılandırmanın zihinsel bir süreç olduğu ve dışarıdan hazır olarak verilemeyeceği fikri Piaget tarafından da ifade edilmiştir.²²³

Bu model okul ortamında dört aşamalı olarak uygulanmaktadır. Modelin aşamaları aşağıda verilmektedir.²²⁴

2.6.2.1 Birinci Aşama

Bu aşamada öğrenenlerin dikkatlerini kavram üzerine çekmek için bir tanıtım yapılır. Öğrenenler sınıflara daha önceden edindikleri deneyimleri, fikirleri ve yanlış kavramaları ile gelirler. Öğretmenin görevi öğrenenlerin ön bilgilerini, kavrama düzeylerini ve varsa yanlış kavramalarını ortaya çıkarmaktır. Böylece öğretmenin öğrenim etkinliklerini öğrenenlerin düzeyine göre hazırlaması olanaklı hale gelir.

2.6.2.2 İkinci Aşama (Odaklama Aşaması)

Bu aşamada öğretilmek istenen kavramla ilgili olarak öğrenenlerin zengin öğrenme yaşantıları geçirmeleri için çaba gösterilir. Öğretmen öğrenenlerin aktif olduğu (grup çalışması, beyin fırtınası, sınıf tartışması, yeni araç-gereçlerle deneyim kazanma vb.) veya öğrenenlerin dikkatini çekip onları konuya odaklayacak (film

²²³ Ayas, agm., s.151.

²²⁴ Ayas, agm., s.151.

izletme, data show kullanma, modeller kullandırma vb.) değişik öğrenim yöntemlerinden yararlanır.

2.6.2.3 Üçüncü Aşama (Mücadele Aşaması)

Bu aşama öğrenenlerin kavramlarla ilgili yeni öğrendiklerini ön bilgileriyle karşılaştırdıkları, sorguladıkları ve değiştirdikleri aşamadır. Öğretmen bu aşamada biraz daha aktif hale gelir ve verilmek istenen kavram veya konu öğretmenin belirleyeceği yöntem kullanılarak verilir. Öğretmen sınıfın düzeyine göre açıklamalar yapar, öğrenenlerin konuyla ilgili sorular sormalarına olanak sağlayarak konunun öğrenenlerce tamamen anlaşılmasına yardımcı olur.

2.6.2.4 Dördüncü Aşama (Uygulama Aşaması)

Bu aşama öğrenenlerin yeni kazandıkları bilgileri farklı durumlara uyguladıkları aşamadır. Bunun sağlanması için öğrenme-öğretme sürecinde öğrenenlerin öğrenilen kavramlarla ilgili değişik uygulamalar yapmalarına olanak sağlayacak problem çözme, kompozisyon yazma, günlük hayattaki olaylarla bağlantı kurma gibi etkinlikler gerçekleştirilir. Ayrıca öğrenenlere ilk aşamadaki yanlış kavramaları hatırlatılarak neler öğrendiklerinin farkına varmaları sağlanır. Bu aşamanın en önemli özelliği yeni kazanılan kavramların farklı uygulamalarla pekiştirilmesinin amaçlanmasıdır.

2.6.3 Yapılandırmacı Yaklaşımın 5E Modeli

Öğrenme döngüsü modelinin genişletilerek geliştirildiği 4 aşamalı modele daha sonraları yapılan katkılar neticesinde 5E modeli olarak isimlendirilen başka bir model ortaya çıkmıştır. Geliştirilen 5E modeli de, temeli Piaget'nin teorisine dayanan ve yapılandırmacı kuram ile şekillenen bir öğrenme modelidir. 5E modeli öğretmen için çerçeve sunan bir yardımcı ve düzenleyici modeldir. 5E modelindeki her bir E

modeldeki her bir aşamayı sembolize etmektedir.²²⁵ Bunlar; Giriş (enter/engage), Keşfetme (explore), Açıklama (explain), Derinleştirme (elaborate) ve Değerlendirme (evaluate) aşamalarıdır.

2.6.3.1 Giriş (Enter/Engage) Aşaması

Yeni fikirleri öğrenmeye başlamadan önce, insanların eski fikirlerinin farkında olmaları gerekir. Bu nedenle öğretmenin ilk eylemi öğrenenlerin konu hakkında bildiklerini tanımlamalarına yardımcı olmaktır. Öğrenen karşılaştığı bir sorunu veya gözlediği bir olayı anlamak için eğlendirici ve merak uyandırıcı bir girişle başlar. Bu aşamada öğrenenlere olayın nedeni hakkında sorular sorulur. Bu basamakta anlatma, tanımlar verme, kavramları açıklama ya da öğrenenlere göreceklerini ve öğreneceklerini söyleme söz konusu değildir. Burada önemli olan doğru cevabı bulmaları değil, değişik fikirler ileri sürmelerini, soru sormalarını teşvik etmektir.²²⁶

Bu aşama en genel anlamda ilgiyi ve motivasyonu artırır. Bu aşamanın amacı, çocukların hayal gücünü ortaya çıkarmaktır. Bu aşamanın uygulamasının başarısı eğer öğrenenler kafası karışmış gözüküyorsa ya da sorgulamaya ve öğrenmeye etkin olarak motive olmuşlarsa kanıtlanabilir. Bu nedenle bir öğretmen her şeyden önce bu aşamada öğrenenlerin öğrenme ortamına katılımını sağlamalıdır. Öğrenen bir probleme, bir duruma ve bir olaya zihinsel olarak odaklanmalıdır. Bu bölümde yapılan etkinlikler her zaman geçmiş ve gelecek etkinliklere referans olmalı, bu etkinliklerle bağ kurularak yapılmalıdır.²²⁷

2.6.3.2 Keşfetme (Explore) Aşaması

Öğrenenler birlikte çalışarak, deneyler yaparak, öğretmenin yönlendirebileceği bilgisayar, video ya da kütüphane ortamında çalışarak sorunu çözmek için veya olayı açıklamak için düşünceler üretirler. Bu düşünceler öğretmenin süzgecinden geçtikten

²²⁵ Kanlı, agm., s.52.

²²⁶ Özmen, agm., s.109.

²²⁷ Kanlı, agm., s.52.

sonra olayı çözümlmek için beceriler ve çözüm yollarına dönüştürölür. Bu aşama büyük oranda öğrenen faaliyetini içeren aşamadır.²²⁸

2.6.3.3 Açıklama (Explain) Aşaması

Öğrenenler çoğu zaman öğretmenin yardımı olmadan yeni düşünme yolları bulmayı başarmakta güçlük çekerler, Öğretmenin öğrenenlerin yetersiz olan eski düşüncelerini daha doğru olan yenileriyle değiştirmelerine yardımcı olduğu bu basamak modelin en öğretmen merkezli evresi olup, bu evrede öğretmen düz anlatım yöntemi kullanabileceğı gibi, film ya da video, bir gösteri ya da öğrenenlerin yaptıkları tanımlamalarını ve sonuçları açıklamalarını teşvik edici bir etkinlik gibi da ilginç yollara da başvurulabilir. Öğretmen formal olarak tanımları ve bilimsel açıklamaları yapar. Mümkün olan yerlerde, öğrenenlerin deneyimleri bir araya getirmelerinde, sonuçlarını açıklamalarında ve yeni kavramlar oluşturmalarında onlara temel bilgi düzeyinde açıklamalarda bulunarak yardımcı olur.²²⁹

Açıklama aşaması, öğrenenlere kendi bulgularını başkalarına açıklama konusunda fırsat verir. Öğrenenler kendi açıklamalarını ilk önce yapmalıdırlar. Öğretmen bunun devamında ilgili bilimsel açıklamaları öğrenene vermeye başlar. Bu açıklamalar çok net bir şekilde öğrenenlerin katılım ve keşif etkinliklerine ve öğrenen açıklamalarına bağlanmalıdır. Esas olarak böyle bir modelle öğrenenler kendi düşüncelerini ve anladıkları şeyleri anlatmaları konusunda teşvik edildikleri bir ortam içinde öğrenirler.²³⁰

2.6.3.4 Derinleştirme (Elaborate) Aşaması

İncelenmeye başlanan konuya yeni bilgiler elde edildikten sonra yeniden dönölmesi gerekir. Öğrenenler birlikte ulaşmış oldukları bilgileri veya problem çözme yaklaşımını yeni olaylara ve problemlere uygularlar. Bu yolla zihinlerinde daha önce

²²⁸ Özmen, agm., s.105-106.

²²⁹ Özmen, agm., s.106.

²³⁰ Kanlı, agm., s.52.

var olmayan yeni kavramları öğrenmiş olurlar. Öğretmen, yeni bilgileri ilgili olgulara uygulamalarında öğrenenlerden daha çok doğruluk ve sorumluluk ister. Öğrenenler, formal terimleri ve tanımları kullanmaları ve yeni durumlarda anlayışlarını sergilemeleri yönünde teşvik edilir.²³¹

Çocuklar kavramları özel durumlarla özdeşleştirme gibi bir eğilime sahiptir. Bu yüzden değişik durumlarda ilişkileri anlamakta zorlanabilirler. Bu aşama bunun için çok önemlidir. Çünkü olaylar hakkında daha genel düşüncelerin oluşmasını sağlar ve öğrenenler değişik bağlamlardaki benzerlikleri fark ederler. Esas olarak çocuklar yeni öğrendikleri şeyleri farklı bağlamlara uygularlar. Bu aşama etkinlikleri öğrenene hem daha çok zaman, hem de öğrenmeye katkı sağlayacak daha çok deneyim sunmaktadır. Bu aşamada öğrenenler, birbirleriyle tartışarak, bilgiyi paylaştıkları etkinliklerin içine girer. Grubun amacı, işi bitirmeye ya da anlamaya yönelik yaklaşımlar geliştirmektir. Grup tartışması sırasında öğrenenler hem kendi yaklaşımlarını ortaya koyarlar, hem de bunları savunurlar. Bu tartışmalar daha iyi bir açıklama ve bu işin tamamlanması için daha iyi bir şekilde bilgi elde etme ile sonuçlanır. Öğrenme döngüsü dışarıdan gelen bilgilere kapalı değildir. Öğrenenler her zaman diğer arkadaşlarından, öğretmenden, yazılı materyallerden, uzmanlardan ve kendi yaptıkları deneylerden bilgi elde edebilirler.²³²

2.6.3.5 Değerlendirme (evaluate) Aşaması

Bu dönem, öğrenenlerden anlayışlarını sergilemelerinin beklendiği ya da düşünme tarzlarını ya da davranışlarını değiştirdikleri evredir. Çoğu zaman, öğretmen problem çözerken öğrenenleri izler ve onlara açık uçlu sorular sorar. Bu aynı zamanda yeni kavram ve becerileri öğrenmede, öğrenenlerin kendi gelişmelerini değerlendirdikleri evredir. Böylelikle bu son aşamada yeni edindikleri bilgilerini ve becerilerini değerlendirerek bir sonuca ulaşırlar.²³³ Bu aşamada öğretmenler testler verebilir, performans değerlendirmesi için etkinlikler verebilir, her öğrenenin anlama seviyesini ancak böyle değerlendirebilir. Ayrıca öğrenenler için de kendi yeteneklerini

²³¹ Özmen, agm., s.106.

²³² Kanlı, agm., s.54.

²³³ Özmen, agm., s.106.

kullanmak, öğrendikleri kavramları kullanmak ve kendi anlama seviyelerini göstermek için bir olanak sunulmuş olur.²³⁴

2.6.4 Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E Modeli

Öğrenme döngüsünün uygulandığı, araştırıldığı ve rafine edildiği yıllar içerisinde bazı uygulayıcılar bu üç aşamalı döngüyü bir önceki bölümde ifade edildiği üzere önce dört fakat bu çok rağbet görmediği için sonra beş aşamaya dönüştürmüşlerdir. Son yıllarda da bu yenilenme devam etmiş, Bybee ve Eisenkraft tarafından geliştirilerek 7E olarak tekrar yorumlanmıştır. Her iki araştırmacı temelde aynı düşünceler çerçevesinde birleşmiş, fakat bazı aşamaları özellikle vurgulamış ve yorumlamıştır.²³⁵

Eisenkraft; yapılandırmacı kuramın olmazsa olmazlarından olan "öğrenenlerin zihinleri tabula rasa (boş sayfa) değildir" ilkesini dikkate alarak "ön bilgileri yoklama" aşamasını E'lere dâhil etmiştir. Bu aşama ile öğretmenler öğrenenlerdeki yaygın fikirleri belirlemek için çeşitli uygulamalara yer verebilir. Aynı zamanda öğrenen bu aşamada "Bu konu hakkında neler biliyorum? Bu niçin/nasıl oldu? Bu konu hakkında neler öğrenebilirim? Gerçekten bu konuyla ilgili ne/neler bulabilirim?" sorularını da sorar. Öğretmen öğrenenin ön bilgilerinden yola çıkarak öğrenme etkinliklerini yeniden yapılandırır.

Ayrıca Eisenkraft, "bilginin transferini" içeren genişletme aşamasına destek olacak şekilde "İlişkilendirme-Uzatma" aşamasını eklemiş, bununla, edinilen yeni kavramların farklı disiplinlere uygulanmasını ve yeni kavram hakkında çeşitli problemlerin çözülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu aşamada öğretmen zaman elverdiği sürece sınırsız sayıda örnek verebilir ve tartışma yapabilir.²³⁶

Bybee, 5E yaklaşımını temele alarak geliştirdiği öğrenme modelinde ise "Ön Bilgileri Yoklama" aşamasını ayrı bir aşama olarak vurgulamayıp, "Merak Uyandırma"

²³⁴ Kanlı, agm., s.54.

²³⁵ Kanlı, agm., s. 55.

²³⁶ Kanlı, agm., s.55.

aşamasının içerisinde ifade ederken, "İlişkilendirme-Uzatma" aşamasını da değerlendirme aşamasından önce ifade etmiştir. Ayrıca Eisenkraft' tan farklı olarak "Fikir Alışverişi/Paylaşma" aşamasını ekleyerek bir anlamda sosyal yapılandırmacı kuramın ilkelerini dikkate almıştır.²³⁷

7E öğrenme modeli için farklı kişiler tarafından farklı bir takım öneriler getirilmiştir. Bu çalışmada

2.6.4.1 Ön Bilgileri Yoklama/Merak Uyandırma/ Teşvik Etme (Elicit/Engage/ Excite) Aşaması

Bu basamakta öğretmen öğrenenin derse ilgisini çekmek için çeşitli sorular sorar ve öğrenenlerin yeni öğretilecek kavram hakkında ne bildiklerini, hangi ön bilgilere sahip olduklarını ve ne düşündüklerini ortaya çıkarmak için değerlendirme yapar. Öğrenenler yeni anlatılacak konuyla ilgili düşünmeye sevk edilir.²³⁸ Öğrenenler konuyla ilgili olarak düşünmeye başlar. “Bu nasıl oldu?” , “Bu konuyla ilgili ne öğrenebilirim?” gibi soruları kendine sorar ve cevaplarını arar. Bu bağlamda öğretmen öğreneni öğrenmeye odaklamalı ve öğrenenin öğrenme ortamına katılmasını sağlamalıdır. Böylece öğrenenin konuya olan ilgi ve merakını attırabilir.²³⁹

2.6.4.2 Keşfetme (Explore) Aşaması

Bu basamakta öğrenenler yeni karşılaştıkları olayı keşfetmek ve gözden geçirmek için sorgulama yöntemini kullanırlar. Ayrıca yapacakları etkinliğin sınırları içerisinde kalmak şartıyla serbest düşünerek tahminler yapar ve hipotezler kurarlar, çözüme yönelik alternatif deneyler yaparlar ve bunların sonuçları üzerinde tartışırlar. Öğretmen bu aşamada pasif bir rol üstlenir, mümkün olduğu kadar az yardımla öğrenenlerin birlikte çalışmasını teşvik eder, onları gözlemler ve dinler. Bunun yanı sıra

²³⁷ Kanlı, agm., s.55.

²³⁸ Özmen, agm., s. 106.

²³⁹ Orçun Avcıoğlu, “Lise 2 Fizik Dersinde Newton Yasaları Konusunda 7E Modelinin Başarıya Etkisinin Araştırılması”, (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2008, s. 19.

yaptıkları incelemeleri tekrarlamaları için öğrenenlere geniş kapsamlı sorular sorar ve onları düşünmeye, yorum yapmaya yöneltir.²⁴⁰

2.6.4.3 Açıklama (Explain) Aşaması

Öğrenenler farklı bilgi kaynakları kullanarak grup tartışmaları ile ve öğretmenin rehberliğinde seçilen kavramların açıklamalarını ve tanımlamalarını yapmaya çalışırlar. Öğretmen sorduğu sorularla onlardan daha derin açıklamalar yapmalarını ister. Ayrıca öğrenenlerin daha önceki deneyimlerini temel alarak tanımlamalar ve açıklamalar yapar ve bu yolla yeni kavramlar ortaya atar. Öğrenenler ise öğretmenin önerilerini dinleyerek yorumlamaya çalışırlar. Açıklamalarında ise daha önce yaptıkları etkinliklerdeki kaydedilmiş gözlemleri kullanırlar. Açıklama aşamasında öğrenenlerin ihtiyaç duydukları ve eksik bıraktıkları noktaları öğretmen açıklar.²⁴¹

2.6.4.4 Genişletme (Expand) Aşaması

Öğretmen öğrenenlerin formal kavramları, tanımlamaları ve açıklamaları araştırmalarını ve bunları kullanmalarını ister, öğrenenler ise önceki bilgilerinin yardımıyla yeni sorular sorarlar, çözüm yolları önerirler, kararlar alırlar ve deneyler tasarlarlar. Öğrenenler bunları yaparken öğretmenin teşvikine ihtiyaçları vardır. Öğrenenlerin yeni uygulamalar için gerekli bilgi ve delillere sahip oldukları onlara hatırlatılmalıdır. Bu aşamada öğretmen şu soruları sorabilir; “Daha önceki mevcut bilgilerinizin yardımıyla neler yapabilirsiniz?” , “Şu konu hakkında neler düşünüyorsunuz?”²⁴²

²⁴⁰ Avcıoğlu, age., s. 19.

²⁴¹ Avcıoğlu, age., s. 19.

²⁴² Avcıoğlu, age., s. 20.

2.6.4.5 Kapsamına Alma/Uzatma/İlişkilendirme (Extend) Aşaması

Öğretmen mevcut kavramların diğer alanlardaki anlamlarını da hatırlatır, karşılaştırır ve bu yolla yeni kavramlar oluşturur. Öğrenenlerin bu ilişkiyi anlamalarına yardım etmek için öğrenenlere sorular yöneltir. Öğrenenler ise kavramların diğer alanlardaki anlamları ile kendilerine öğretilen anlamları arasındaki ilişkileri görmeye ve orijinal kavramların anlamını genişletip dünya gerçekleri ile kavramların arasında ilişki kurmaya çalışırlar.²⁴³

2.6.4.6 Değiştirme/Fikir Alış Verişi/Paylaşma (Exchange) Aşaması

Öğretmen öğrenenlere grup tartışması yoluyla kavramlar hakkında bilgi paylaşımı yaptırır. Öğrenenler ise ilgi alanlarına dayalı etkinlikler ile ilgili diğer gruplar veya kendi grubundaki arkadaşları ile işbirliği yaparlar. Bu tartışmalarla öğrenenlerin fikirleri değişebilir. Bu yolla öğrenenler yeni bir plan yaparak değişen fikirleri doğrultusunda yeni deneyler yaparlar.²⁴⁴

2.6.4.7 Değerlendirme/İnceleme/Sınama (Evaluate/Examine) Aşaması

Bu modelin son basamağında öğretmen yeni kavram ve becerilerini uygulayan öğrenenleri inceler, bilgi ve becerilerini ölçerek davranış değişikliklerinin sebeplerini açıklamaya çalışır. Öğretmen grup çalışmalarını teşvik ederek öğrenenlere, “Neden bu şekilde düşündün?” , “Bunun için delilin nedir?” , “Hakkında ne biliyorsun?” , “Nasıl açıklarsın?” şeklinde açık uçlu sorular yöneltir. Öğrenenler ise delillerini, açıklamalarını kullanarak ve önceki açıklamaları dikkate alarak açık uçlu sorulara cevaplar vermeye çalışırlar.²⁴⁵

Öğrenenlerin daha aktif ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için süreç içinde geliştirilerek ortaya konan modeller birçok disiplinde kullanılmaya uygun

²⁴³ Kanlı, agm., s. 107.

²⁴⁴ Kanlı, agm., s. 107.

²⁴⁵ Özmen, agm., s. 107.

gözükmektedir. Bu modelleri dikkate alan öğrenme öğretme faaliyetlerinin sürece önemli katkı sağladığı araştırmalar tarafından; da desteklenmektedir. Bu modellerin farklı disiplinler açısından uygulama örnekleri ile birlikte çalışılması ve öğretmenlerin istifadesine sunulması önemlidir.²⁴⁶

7E modelinde her bir basamakta öğretmenden beklenen tutum ve davranışlar şunlardır;²⁴⁷

Merak uyandırma basamağında

- Öğrenenin konuya ilgisini attırmaya çalışır.
- Öğrenenin ilgisini çekerek konuya merakını attırır.
- Konu ile ilgili sorular sorarak öğrenenlerin sahip oldukları ön bilgileri yoklar.

Keşif basamağında

- Öğrenenlere yeterli zaman vererek öğrenenlerin grup şeklinde işbirliğiyle çalışmalarını sağlar.
- Öğrenenleri çalışma esnasında gözler.

Açıklama basamağında

- Öğrenenlerin kavram ve bulguları tanımlamaları için onları cesaretlendirir.
- Öğrenenlerin açıklamalarını dinler, onlara açıklamalarının sebeplerini sorar.

Genişletme basamağında

- Öğrenenlerin sahip oldukları bilgileri yeni durumlara uyarlamaları için onları cesaretlendirir.

²⁴⁶ Zengin, age., s. 118.

²⁴⁷ Avcıoğlu, age., s. 21-22.

- Sahip oldukları bilgileri kullanmaları için öğrenenlere sorular sorar. Sorduğu sorular şu şekillerde olabilir; “Bu konu hakkında neler söyleyebilirsiniz?” , “Bu konu hakkında nasıl bir yorum yapabilirsiniz?”

Kapsamına alma basamağında

- Sahip olunan kavram ve açıklamaları diğer konu ve ünitelerle ilişkilendirir.

Değiştirme basamağında

- Öğretmen öğrenenlere grup tartışması yoluyla kavramlar hakkında bilgi paylaşımı yaptırır.

Değerlendirme basamağında

- Yeni kavram ve tanımları kendi içinde örgütleyen ve bunları hayata aktarabilen öğrenenleri izler.
- Öğrenenlerin yeni kavram ve durumlar karşısında gösterdikleri davranışlarının nedenlerini araştırır.

Öğrenenden beklenen tutum ve davranışlar ise şunlardır;²⁴⁸

Merak uyandırma basamağında

- Öğrenen konu ile ilgili düşünmeye başlar.
- Kendi kendine ön bilgilerini yoklar.

Keşif basamağında

- Konu hakkında düşüncelerini ortaya koyar.
- Konu ve kavramlar hakkında tahminler yapar.
- Arkadaşları ile fikir taraması yapar.

Açıklama basamağında

²⁴⁸ Avcıoğlu, age., s. 23-24.

- Öğretmenin yardımıyla konu ve kavram hakkında açıklamalar yapar.
- Arkadaşlarının yaptığı açıklamaları dinler.

Genişletme basamağında

- Sahip olduğu bilgileri yeni durumlara aktarır.

Kapsamına alma basamağında

- Sahip olduğu kavram ve açıklamaları diğer kavram ve açıklamalarla ilişkilendirir.
- Sahip olduğu kavramların günlük hayatla olan ilişkisini kurar.

Değiştirme basamağında

- Sahip olduğu bilgiyi öğretmenin rehberliğinde arkadaşlarıyla paylaşır.

Değerlendirme basamağında

- Öğretmenin sorduğu açık uçlu soruları cevaplandırır.
- Yeni öğrendiği bilgileri sahip olduğu bilgilerle şemasında yapılandırır.

III. BÖLÜM

3. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMININ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRENİMİNDE UYGULANABİLİRLİĞİ

Bu bölümde yapılandırmacı öğrenme kuramının din eğitimi ve öğreniminde uygulanabilirliğine değinilecektir. Yapılandırmacı kuramın din eğitiminde hangi açıdan uygulanabildiğini ele alacağız. Çalışmamızda ayrıca din eğitimi ve öğreniminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayabilmek için bazı öneri ve tavsiyeler yer alacaktır.

3.1. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMININ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRENİMİNDE UYGULANABİLİRLİĞİNİN İMKÂN VE SINIRLARI

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi müfredatı 2006 yılında değiştirilmiştir. Hazırlanan yeni müfredat öğrenene yönelik olma ilkesi göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Yeni müfredatın temelinde öğrenen merkezli öğrenim yöntemlerini temel alan bir yaklaşım bulunmaktadır. Yapılandırmacı eğitim anlayışı öğrenen merkezli öğrenim yöntem ve tekniklerini desteklemektedir.²⁴⁹

Türkiye’de din eğitiminde geleneksel İslam öğretimi anlayışının günümüz ihtiyaçlarını karşılama noktasında yetersiz olduğu görülmektedir. Bu yetersizliğin belirlenmesi din eğitimi ve öğreniminde değişim ihtiyacını getirmiştir. Ayrıca içerik ve temele alınacak yaklaşım açısından din eğitiminin nasıl olması gerektiği din bilimcilerini çeşitli arayışlara yönlendirmiştir.²⁵⁰ Bir dinin ne olduğu kadar nasıl anlaşıldığı ve öğretildiği de önemlidir. Bu yüzden bir dinin doğru anlaşılması ve

²⁴⁹ Muradiye Soyyiğitoğlu, “Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Işığında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi IV. Sınıf Müfredatında (2007) Yer Alan Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyoruz, Temiz Olalım, Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım Ünitelerinin İşlenişi”, (Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya, 2008, s. 18.

²⁵⁰ Recep Kaymakcan, “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7/1, s. 179.

öğretilmesiyle yakından ilgilenmek gereklidir. Dinin anlaşılması ve öğretilmesi noktasında din eğitiminin işlevi ve önemi karşımıza çıkmaktadır. Yürütülecek din eğitimi geleneksel eğitim anlayışından uzak, ezberci olmayan ve bunun yerine anlamlı öğrenmeyi ve öğreneni merkeze alan öğrenme yaklaşımları olmalıdır. Böylece din eğitiminde bir takım kalıpları ve şablonları ezberletmek yerine din öğretisinin bizzat birey tarafından tahlil edilerek anlamlandırılmasına, keşfedilmesine ve özümseyip içselleştirilmesine rehberlik eden yaklaşım benimsetilecektir.²⁵¹ Bireyin etkin katılımının gerçekleşmesi öğrenmesinin kalıcı olmasını ve içselleştirilmesini sağlar. İçselleştirilmeyen ve kalıcı olmayan öğrenme sonucunda öğrenilenler hayattan kopuk ve kişiye fayda sağlamaktan uzaktır.

Nasıl bir din öğretimi sorusuna din öğretiminin amacı göz önünde bulundurularak cevap vermek mümkündür. Din öğretiminin amacı; “ Yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek, onların toplumda yaygın olan zihniyetler üzerinde düşünmelerini sağlamak ve gençleri bilinçlendirmek.” cümlesinde açık bir şekilde verilmiştir.²⁵²

Yukarıda verilen amaç doğrultusunda düşünüldüğünde, din dersi kuru bir ezber bilgiye sahip olma, körü körüne uygulayıcı olma öğrenenlerden beklenen davranışlar değildir. Beklenen ve istenen davranışlar, öğrenenin “kendi akıl yürütme gücünü kullanarak varlık karşısında tavır almasını belirlemesidir.”²⁵³ Din öğretiminde amaç, öğrenenlerin bilginin hangi amaçla, kim için, nasıl bir dünyada kullanılabileceğini sorgulayacak biçimde yetiştirilmeleridir. Öğrenenlerin, özellikle inanç ve hayat konusundaki tercihlerini özgür olarak yapabilmeleri din öğretiminin esas amacıdır; bilinçli dindarlık da budur. Bu amaçlara uygun olarak din öğretimi, öğrenenin kendi akıl yürütme gücünü kullanarak varlıklar içindeki konumunu belirlemesine katkıda bulunur.

Din öğreniminde nasıl bir yöntemin izleneceği ve öğrenimin nasıl olacağıyla ilgili olarak temelinde insana saygı, düşünceye saygı, ahlaki olana saygı, hürriyete saygı ve kültürel mirasa saygı olan bir öğretim biçimidir. Burada kullanılan saygı kelimesi,

²⁵¹ Mehmet Sait Aydın, “Avrupa Birliği ve Din” , Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu, Değişim Yayınları, Sakarya, 2001.

²⁵² Mualla Selçuk, “**Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri**”, Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, 2000, s. 13.

²⁵³ Selçuk, agm., s. 13.

üzerinde düşünmek, tanımak, anlamak, sorgulamak ve değerlendirmek anlamında kullanılmıştır. Saygı duymak, düşünmeyi, tanımayı, anlamayı, sorgulamayı ve bir değerlendirmeye gitmeyi gerektirir.²⁵⁴

İnsana saygı temeli, insanı bütün yönleriyle ele almayı gerektirir. Burada amaç, insanı bütün varlık şartlarıyla tanıma ve anlamayı içerir. Bu temel, insanı biyolojik ve manevi yönü ile birlikte düşünmeyi ve bütün bu yönleriyle insanın sahip olduğu potansiyeli değerlendirmeyi gerektirir.²⁵⁵

Düşünceye saygı temeli, bizim dışımızda da diğerlerinin de doğruları olabileceği fikri ve onların düşüncelerine saygıyı ihtiva etmektedir. Burada önemli olan husus ötekinin düşüncesinin de doğru olabileceğini kabul etmek ve bir tek benim doğrum vardır diğerleri yanlıştır fikrinden uzak olmaktır. Burada amaç, düşünebilmek, dinlemesini bilmek, farklılıklara tahammül etmek, karşıdakinin fikrine katılmasa bile fikirler üzerinde düşünmek ve onları sorgulamaktır.

Düşünceye saygı aynı zamanda insanın inancına ve vicdani kanaatlerine saygı anlamına gelmektedir. Bu tavırlar din öğretiminin insana kazandıracak önemli özellikler olmalıdır.²⁵⁶

Hürriyete saygı temelinde, insanın gelişimine sınır koyan her türlü tutum veya eğilimin karşısında olmak esastır. İnsanın kişiliğini zedeleyen ve bağımsız karar vermesini engelleyen her türlü baskı insanın hürriyetine yapılmış bir baskıdır. Hürriyete saygı bağlamında din öğretiminde konuları çözümleyici ve yorumlayıcı bir yaklaşım benimsenmelidir.²⁵⁷

Ahlaki olana saygı temelinde, çocukların ve gençlerin ahlak eğitiminde dinle temellendirilen bir ahlak anlayışının bulunması gerekmektedir. Amaç ahlaklı insanlar yetiştirmekse, inanç boyutunun ihmal edilmemesi gerekmektedir. Ahlaki fikirlerin

²⁵⁴ Selçuk, agm., s. 15.

²⁵⁵ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara, 2010, s. 3.

²⁵⁶ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, s. 4.

²⁵⁷ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, s. 4.

mümkün olduğunca büyük bir bölümünün davranışa kılavuzluk etmede itici güçler olması gerekmektedir.²⁵⁸ Modern dünyada insanların her geçen gün gönül ve zihin huzuru, vicdan ile barışık olma, ruh zenginliği gibi hallerin eksikliğini daha fazla hissettiği açıktır. Teknik açıdan olağanüstü imkânlarla sahip olunsan bile güçlü bir ahlaki yapıya sahip olmadığımız açıktır.

İyinin ne olduğunu bilen insanın da her zaman iyiyi yapmadığı görülmektedir. İşte burada inancın bireyleri teşvik edici yönünden faydalanılabilir. İnsanlara yalnızca güzel sözler söylemek, konferanslar vermek, öğütlerde, tavsiyelerde bulunmak, örnek insan ve örnek durumlar anlatmak yetmemektedir. Çünkü insan hayatında etkin olan ve onun yönünü tayin eden şey, sözlerden çok yapılan işler ve eylemlerdir. Bir çağın ahlaki yapısına, doğruluk, dürüstlük, insan sevgisi, çalışma, yardımseverlik, cana ve mala saygı gibi değerler hâkimse, o zaman bu özellikleri taşıyan insanlar yetişir ve etkili olur. Eğer çağın yapısı bozulmuş, ahlaki olmayan kavramlarla düşünölmeye başlanmışsa o vakit de bu tip davranış gösterenler etkin hâle gelirler. Bireyleri etkileyen şey hayatın kendisidir.²⁵⁹

Költörel mirasa saygı temelinde, tarihi birikime bakabilmek, geçmişin günümüz açısından yerini, değerini ve fonksiyonunu tespit edebilmek ve değerlendirebilmek düşünölmelidir. Burada amaç ne geleneğe sığınmak ne de gelenekten kaçmaktır. Költörel miras konusundaki engel, bilinçsiz biçimde tarihî birikim adına değerli ve güzel olduğu kabul edilen her ne varsa öğrenenlerin kafasına doldurmak gibi bir düşünce içinde olmaktır. Oysa artık öğrenenlerin öğrenmeleri gereken muhtevayı seçmede bazı ölçölere sahip olunmalıdır. “Din ve költörel miras konusunda öğrenenler hangi muhtevaya ihtiyaç duymaktadır?” sorusuna verilecek cevap; öğrenenler için sahip olunmaya değer muhteva, hayatın problemlerini çözebilecek nitelikte olmasıdır. Geçmişin birikimi öğrenenlere ne sadece ilginç bir tarih olduğu için ne de sadece çok güzel edebî anlatımlar taşıdığı için nakledilmelidir. Költörel miras, bu özelliklerinin yanı sıra yetişmekte olan nesle; Allah’la, kendileriyle ve diğer insanlarla olan iletişimlerini düzenlemelerinde bir yardım vasıtası olarak sunulmalıdır. Böyle bir

²⁵⁸ İlköğretim Din Költörü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, s. 4.

²⁵⁹ İlköğretim Din Költörü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, s. 4.

anlatımın sonucunda yöntemimiz değişecektir. Bu yöntem, bilgi istiflemeye değil, düşünmeye, anlamaya, karşılaştırmaya, değerlendirmeye yani öğrenenin kendisini keşfetmesine önem verecek bir yöntemdir.²⁶⁰

Bu beş temel kavram artık din öğretiminin tamamen ezberletici ve nakilci bir yaklaşımla yapılmasının mümkün olmadığını göstermektedir. Çünkü dünya ve insan değişmekte, çünkü problemlere yeni problemler eklenmekte ve bu değişime yetişmek hiç de o kadar kolay olmamaktadır. Yetişmekte olan nesle sadece hazır kalıplar sunarak onların bu dünyada yaşamlarını başarılı bir şekilde sürdürmelerini bekleyemeyiz. İnsana, düşünceye, hürriyete, ahlaka ve kültürel mirasa saygıyı temel alan bu bakış açısı, din öğretimine karşı takınacağımız tavrı belirlemektedir. Bu bakış, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programları geliştirilirken, ders kitapları yazılırken veya öğrenenlerle din alanında iletişime geçerken göz önüne alacağımız hususlara işaret etmektedir. Din öğretimi ile ilgili yaklaşımımız da genel olarak öğrenenin bilincinin gelişmesini sağlayacak şartları oluşturmak ve öğrenene, hayatın problemlerini çözebilmesinde yardımcı olacak yolları göstermek şeklinde formüle edilebilir.

Din öğreniminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesini gerektiren birçok sebep vardır. Öncelikle yukarıda belirttiğimiz gibi dünya birçok yönden değişmektedir. Artık toplumlar kapalı toplum yapısında değil birbirlerine açıktırlar; birbirlerini etkilemekte ve birbirlerinden etkilenmektedirler. İnsanlığın teknolojik ve bilgi açısından geldiği noktaya, din öğretiminde de uyulmalıdır. Bu aynı zamanda din öğretiminin dünyanın karşılaştığı problemlerin çözümünde katkıda bulunması anlamına da gelmektedir.

Böyle bir yaklaşımın öğrenenin, bilişsel, duyuşsal ve bilimsel gelişimine de çok somut katkıları olacaktır. Bunlar; doğru bilgi edinme, kendi başına düşünme kabiliyeti, eleştirel düşünme, seçme kabiliyeti, hayatın anlamını keşfetme ve aklını kullanarak inancını temellendirebilmektir. Aynı zamanda bunlar öğrenenin kazanması istenen yetenekleri ve geliştirmesi beklenen kabiliyetleri göstermektedir. Buradan hareketle din

²⁶⁰ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, s. 5.

kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenenlerin hayatı boyunca kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri amaçlanmaktadır.²⁶¹

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı bu açıdan değerlendirildiğinde programda geçen ifadesiyle programın vizyonu,²⁶²

- 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, çağın gerektirdiği donanıma sahip, insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı,
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrenmekten zevk alan, dinî kavramları doğru kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, sorun çözen, bilimsel düşünen, araştıran, soran, sorgulayan, eleştiren,
- Dinî bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen, sosyal katılım becerileri gelişmiş,
- Kendini, toplumu, kültürel mirasını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,
- Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan temel dinî bilgiler ve yaşam becerilerine sahip,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu,
- İnsanlık tarihi boyunca birey ve toplum üzerinde etkili olan dini doğru anlayan ve yorumlayan,
- İslam dininin inanç, ibadet, ahlak değerleri ile insani ve kültürel mirasını öğrenen,
- İslam dininin kültür, dil, sanat, örf ve âdetler ile ahlak üzerindeki etkisini dikkate alan kendi dininden ve başka dinlerden olanlara anlayışlı davranan ve diğer dinleri tanıyan,
- Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar dinî kavramlara hâkim,
- Millî, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh, duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişen; üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen vatandaşlar yetiştirmektir.

²⁶¹ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, s. 5.

²⁶² İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, s. 8.

Vizyonu yukarıdaki gibi belirlenen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının temel yaklaşımının insanın eğitimin hem öznesi hem de nesnesi olarak düşünüldüğü ve bu bağlamda ele alınarak belirlendiği ifade edilmektedir. Bu noktada eğitimsel yaklaşımın, yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenen merkezli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınarak belirlendiğinin altı çizilmiştir.²⁶³

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı incelendiği zaman yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı ve yapılandırmacı öğrenme kuramına göre oluşturulduğu ortaya çıkmaktadır. İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programı öğrenen etkinlikleri yoluyla öğrenenin değer kazanması gerektiğini, öğrenenlerde kavram ve kavramsal ilişkilerin oluşturduğu öğrenme alanlarının yer aldığı görülecektir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında felsefesi, öğrenme alanları, vizyonu ve temeli verilen din öğretimi yapılandırmacılık yaklaşımına uygun olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında daha önce de ifade edildiği gibi bu ders yapılandırmacılık yaklaşımının felsefesine uygun bir derstir. Çünkü yapılandırmacılık yaklaşımında vurgulanan pek çok husus bu dersin kapsamında yapılabilir, uygulanabilir hususlardır.

Bu noktada yapılandırmacılık yaklaşımının din dersinin doğasına uygun olmayabileceğini ifade edenler mevcut olmasına rağmen, ülkenin içinde bulunduğu koşul, dersin muhtevası, yapılması öngörülen etkinlikler noktasında düşünülecek olursa Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin diğer derslerde olduğu gibi, tüm öğrenen merkezli yaklaşımlar doğrultusunda işlenebilecek bir ders olduğu ortaya çıkacaktır.²⁶⁴

Yapılandırmacılık yaklaşımının din eğitiminde olamayacağını savunanlar, yaklaşımın felsefî yönü üzerinde durarak, bilginin epistemik değeri açısından olaya yaklaşmakta ve din eğitimi için bu yaklaşımın imkânsız gibi görüldüğünü dile getirmektedirler.²⁶⁵

²⁶³ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, s. 5.

²⁶⁴ Kızılabdullah, age., s. 58.

²⁶⁵ Okumuşlar, age., s. 69.

Din eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanamayacağını dile getirenlerin üzerinde durdukları hususlar şunlardır.²⁶⁶

- Yapılandırmacı kurama göre bilginin nasıl oluştuğu ve bu bilgi oluşum teorisinin din tarafından kabul edilebilir olup olmadığı hususudur. Daha açık bir ifadeyle, yapılandırmacılık yaklaşımında bireylerin kendi bilgilerini kendisinin oluşturması ilkesinden dolayı göreceli bir bilgi anlayışının kabul edilmesi ve bunun din anlayışına ters olduğudur.
- Bir dine inananların yorum ve deneyiminden bağımsız olarak herkes tarafından kabul gören temel dinî esasların varlığının olmadığı tezinin din mensupları tarafından kabul edilebilirliğinin zor olduğu düşüncesidir. Ayrıca değinilen bir diğer konu, dini bilginin kutsala olan referansından dolayı farklı bir karakteristiğinin olmasıdır.
- Yapılandırmacılık yaklaşımının bireylerin önceki bilgilerini esas alması ve yeni bilgileri bu eski bilgiler üzerine inşa etmesi noktasındadır Burada “bireyde ne tür bir dini bilgi var ki onun üzerine yeni bilgiler inşa edilsin” noktasındadır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre bilginin nasıl oluştuğu ve bu bilgi oluşum teorisinin din tarafından kabul edilebilir olup olmadığı hususunda yapılandırmacı yaklaşım insandan bağımsız nesnel ve tek bir gerçekliğin olduğu düşüncesini kabul etmemekte ve her bireyin kendi gerçekliğini inşa ettiğini iddia etmektedir. Epistemolojik olarak göreceli bir bilgi anlayışı kabul edilmektedir. Kişilere göre farklı hakikatler olabilmektedir. Dinler ise genelde hakikati kendilerinin temsil ettiğini savunmaktadır.²⁶⁷ Din açısından bakıldığında vurgu seviyesi farklı olsa da hakikatin mutlaklığı ve herkesten bağımsız olarak var olduğuna inanıldığı görülmektedir. Bu durum yapılandırmacı öğrenme kuramının temel felsefesi ile örtüşmemektedir.²⁶⁸

Yapılandırmacılığın gerçekliğe bakışı, bilginin göreceliliği, öznellik üzerine yaptığı felsefi vurgular onun çoğulcu ve çok kültürlü bir yapıyı ön plana çıkardığını

²⁶⁶ Kızılabdullah, age., s. 58.

²⁶⁷ Okumuşlar, age., s. 69.

²⁶⁸ Kaymakcan, agm., s. 182.

göstermektedir. Dinin mutlak hakikati temsil iddiasını kabul etmeyen göreceli din anlayışı ise dini çoğulculuğu ortaya çıkarmıştır.²⁶⁹

Yapılandırmacı felsefe, modern bilim düşüncesinin tekçi ve tek kültürcü anlayışına çoğulcu bir anlayışı benimseyerek karşı çıkmaktadır. Tek iyi, tek hakikat gibi vurgular yapılandırmacılıkta terk edilir ve zıtlıkların birbirine karıştığı çoğulcu bir dünya öngörülür. Bu durumda her türlü bilgi, anlayış, değer ve doğru, bireye ve kültürel yapıya bağlıdır.²⁷⁰ Çoğulcu bir anlayış doğrultusunda yerelliğin gündeme getirilmesi, bu konudaki duyarlılığın arttırılması, farklılıkların bilincinde olma gibi olumlu görülebilecek hususları ortaya çıkarmaktadır. Ancak yerellik ve bireyselliğin evrenselin karşısına yerleştirilmesinin doğru olmayacağı belirtilmektedir.

Hiçbir dinin mutlak anlamda hakikati savunmadığını öngören göreceli bir din anlayışını dini çoğulculuk içerisinde görmekteyiz. Bu nedenle okullardaki geleneksel din eğitimi modellerinden daha çok çoğulcu din eğitimi modelleri yapılandırmacı öğrenme kuramı ile uyumludur. Ancak Türkiye gibi öğrenenlerin dindarlık düzeyinin yüksek olduğu ve İslam dininin hakikati temsil etme konusunda diğer dinlerden daha üstün olduğu inancının hâkim olduğu toplumlarda din öğretiminde göreceliliği öngören yapılandırmacı öğrenme kuramını esas alarak İslam dininin öğretiminin yapılması ve kabul görmesi noktasındaki soru işaretlerini gündeme getirmektedir.²⁷¹

Yapılandırmacı felsefe evrensel bilgi, değer ve hakikat vurgusunu kabul etmediği için dünyayı ve insanı açıklama ve yönlendirme iddiasında olan üst anlatıları da reddetmekte ve bunların hiçbir anlam ifade etmediğini belirtmektedir. Din aslında dünyaya ve insana dair üst anlatı kabul edebileceğimiz bir takım bilgi, değer ve hakikatler sunmaktadır. Bu durumda görecelilik ve çoğulculuk bağlamında evrene, insana, topluma parçalı, bölük pörçük, neyin hangi şeyle ilgili olduğu belirsiz bilgilerle bakmak zihinsel karmaşa yaratabilir. Hâlbuki adalet, insan hakları, iyilik gibi değerlere bakmak için üst anlatıların varlığı gereklidir.²⁷²

²⁶⁹ Zengin, age., s. 162.

²⁷⁰ Hasan Aydın, **Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık**, Nobel Yayınları, Ankara, 2007, s. 34.

²⁷¹ Kaymakcan, agm., s. 182-183.

²⁷² Aydın, age., s. 36-37.

Yapılandırmacı yaklaşımın din eğitiminde uygulanamayacağını savunanlara göre dinler tarafından hakikat olarak sunulan bilgilerin önemli bir kısmının özellikle inanç ve ibadetler gibi insan bilgisiyle ortaya konması mümkün olmayan konuların insanların zihninde oluşan bireysel bilgileriyle yapılandırılması imkânsız görünmektedir. Ancak yapılandırmacı yaklaşımın bir öğrenme kuramı olması göz ardı edilmemelidir. Yapılandırmacılık öğrenme kuramı olarak bilginin epistemik değerinden daha çok bilginin insan zihninde nasıl oluştuğu ile ilgilenmektedir. Buna göre dini bilgileri insanların algı biçim ve düzeylerine göre sunmanın imkânı üzerinde durmak gerekmektedir.²⁷³

Yapılandırmacılığın din eğitiminde uygulanmasına karşı çıkılan noktalardan birisi de belirli bir dinde o dine inananların yorum ve deneyimlerinden bağımsız olarak herkes tarafından kabul gören temel dini esasların varlığının olmadığı tezinin din mensupları tarafından kabul edilebilirliğinin zorluğu noktasındadır.²⁷⁴ Bu nedenle çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarıyla daha çok örtüşen yapılandırmacı öğrenme teorisinin din öğretiminde uygulanması üzerinde düşünmek gerekmektedir. Ayrıca bilindiği gibi dinî bilgi kutsala olan referansı nedeniyle diğer bilgi türlerinden farklıdır. Bu ise yapılandırmacı öğrenmeye göre din dersi programı geliştirmesinde ve uygulamasında ayrı bir özen gösterilmesini gerekli kılmaktadır. Türkiye’de okullarda dinî yapılandırmacılık bağlamında, din dersinde yöntem geliştirirken bir din veya mezhebin doktriner boyutunu içeren ve genel kabul gören temel esaslarından ziyade dinin teorik esaslarından yola çıkarak oluşan inananların fert ve toplum içerisindeki deneyimlerinin yapılandırmacı öğrenmeye göre işlenilmesi daha uygun olacaktır. Sonuçta dinî metinler ve ilkelerden yola çıkarak oluşan deneyimler ve sosyal hayata yansımaları mutlak anlamda kutsal değildir. Farklı algılama ve yasama biçimleri her zaman için mümkündür ve dinî açıdan da kabul edilebilir. Örneğin; yapılandırmacı yaklaşıma göre İslamiyet’teki kutsal metinlere dayalı Allah inancı kavramı öğretim konusu yapılmaktan çok öğrenenlerin farklı Allah tasavvurları ve bu tasavvurların oluşma nedenleri islenebilir. Çünkü farklı inançlara mensup insanların Allah tasavvurunun oluşmasında

²⁷³ Okumuşlar, age., s. 70.

²⁷⁴ Kaymakcan, agm., s. 184.

dinî metinlerden beslenen Allah kavramı ile birlikte kişinin yetiştiği ortam, yaşadığı deneyim, kişiliği, eğitim seviyesi vb. birçok dinî olmayan faktör etkin olmaktadır.²⁷⁵

Öğrenme ve anlama bir yönüyle bireysel bir yorumlamadır. İnsanın bir konu ile ilgili yorumları da onun algı ve tasavvurlarına dayanmaktadır. Aynı bilgi farklı insanların zihninde farklı tasavvurlar oluşturabilir. Bu yüzden neredeyse insan sayısı kadar tasavvurdan söz edilebilir. Yapılandırmacı yaklaşımda belirli bir bilginin insanın kendi algı ve tasavvurlarıyla oluşturulmasını öngörür. Eğitsel yapılandırmacılığa göre bilgi herkesin istediği gibi yorumlayacağı öznel bir gerçeklik değil, öznel yorumlarla ulaşılması öngörülen bir durumdur. Bu öznel yorumların temeli olan algı ve tasavvurlarda öğretmenler tarafından yönlendirilmelidir.²⁷⁶

Dini bilgiler hakkında bireysel algı ve tasavvurlar nedeniyle farklı yorumların bulunması kaçınılmazdır. Diğer bir deyişle her birey aynı dini bilgi hakkında farklı tasavvurlara sahip olabilir. Bu nedenle dinde yorum farklılıklarının olması yadırganacak bir durum değildir. Ancak dini bilgilerin kutsal kaynaklı olup hakikati ifade etmesi ile ontolojik farklılık nedeniyle insan bilgisini aşan konuların birey tarafından yorumlanması arasında sorunlar çıkabilmektedir. Bu sorunların çözümü için dini öğretinin sunulduğu ana kaynaklardaki bilgiler esas alınmalı ve bu kaynakların belirlediği sınırlar içinde yorumlar kabul edilmelidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre din eğitimi değişmesi mümkün olmayan dini bilgilerin fertlerin algı biçim ve düzeylerine göre sunulup onların dinin sınırları içinde tasavvurlar gerçekleştirmelerine yardımcı olarak bilgiyi zihinlerinde yapılandırmalarını sağlamalıdır.²⁷⁷

Yapılandırmacı yaklaşımın din eğitiminde uygulanabilirliği üzerinde durulması gereken konulardan birisi de dini bilgilerin özellikle inanç konularının yapılandırmaya uygunluğu sorunudur. Kutsal kaynaklı olması nedeniyle dini bilgiler diğer bilgilerden çok farklıdır. Din eğitiminin yapılandırmacı yaklaşıma göre yapılabilmesi için otantik dini öğretilerin bu imkânı vermesi gerekmektedir. Kuran'ın temel öğretisinin din eğitiminde kullanılacak ana kaynak olması yönüyle yapılandırmacı öğrenme

²⁷⁵ Davut Karaman, **Din Eğitimi ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı; Ortaöğretim Din Kültürü DKAB Dersinin Değerlendirilmesi**, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya, 2008, s. 43-44.

²⁷⁶ Okumuşlar, “**Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Din Eğitiminin İmkân ve Sınırları**”, Türkiye’de Okullarda Din Eğitimi, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2011, s. 222.

²⁷⁷ Okumuşlar, agm., s. 222.

yaklaşımına uygun materyaller sunduğu söylenebilir.²⁷⁸ Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin temelinde Allah inancı bulunmaktadır. Rabbimizin bizden istediği kendini gerçekleştirmiş inanırlar vücuda getirmektir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı da öğrenene ilk olarak kendi öğrenmesinin sorumluluğunu vermektedir. Bireye öğrenme sorumluluğunu vermek, bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlar. Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin en temel ve en genel amacı kendini gerçekleştirmiş bireyler yetiştirmektir. Bu durumda hem din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin hem de yapılandırmacı eğitim anlayışının hedeflediği birey profili aynıdır. Hedeflerin ortak olması yapılandırmacı yaklaşımın din kültürü derslerinde faydalı bir şekilde kullanılabileceğini gösterir.²⁷⁹

Yapılandırmacı yaklaşımın din eğitiminde uygulanabilirliği üzerinde durulması gereken konulardan birisi de dini bilgilerin bireydeki hangi bilgiler üzerine yapılandırılacağıdır. Bireyde mevcut olan bilgilerin doğuştan mı yoksa sonradan edindiği bilgilerin mi kastedildiği açıklığa kavuşturulmalıdır. Tartışmalı bir konu olsa da bireydeki diğer bilgiler gibi dini bilgiler de doğuştan bulunmamaktadır. İslam literatüründeki fıtrat kavramı doğuştan dini bilgiye sahip olmayı değil, inanmaya uygun bir yaratılışı ifade eder.²⁸⁰ Bundan dolayı yapılandırmacı yaklaşıma göre din eğitimi bireyin fıtratında bulunan inanma duygu ya da eğilimini göz önüne alabilir ancak burada bir bilgi söz konusu olmadığı için bir inşadan da söz etmek mümkün görünmemektedir. Bireyin sonradan edindiği dini bilgiler ise çoğu zaman yeni bir bilginin inşası için uygun zemin oluşturmamaktadır. Örneğin çocukların ailelerinden ya da çevrelerinden aldıkları kimi malumatlar ya da içselleştirilmesi mümkün olmayacak türdeki bilgiler yeni ve doğru bilgilerle çatışabilmektedir. Bunun için din eğitimi mevcut dini bilgiler üzerine inşa etmek gibi bir düşünce yerine gündelik bilgilerle dini bilgiler arasında bağ kurma yönüyle ele almak daha uygun olacaktır.²⁸¹

Yapılandırmacı yaklaşıma göre gündelik bilgiler öğrenmede önemli bir yere sahiptir. Gündelik bilgilerin yani yaşantılardan elde edilen pratik bilgiler özel bir alanı ilgilendiren bilgilerin öğrenilmesi için zemin oluşturmaktadır. Örneğin yapılandırmacı

²⁷⁸ Okumuşlar, agm., s. 227.

²⁷⁹ Soyyiğitoğlu, age., s. 20.

²⁸⁰ Okumuşlar, **Fıtrattan Dine- Din, Fıtrat, Eğitim İlişkisi**, Yediveren Yayınları, Konya, 2002, s. 57.

²⁸¹ Okumuşlar, agm., s. 228.

yaklaşımına göre matematik ya da fen konularını öğrenenlere öğretirken onların bu bilim dallarıyla ilgili doğuştan getirdikleri veya önceden var olan herhangi bilgi üzerine inşaaya değil, gündelik bilgileri aracılığıyla bilimsel bilgiye ulaşmaları sağlanmaya çalışılır. Bu yaklaşım dini bilgiler için de geçerlidir. Öğrenenlerin gündelik bilgileri kullanarak dini bilgileri bunlar üzerine yapılandırmaları sağlanmalıdır.²⁸²

Dini bilgilerin yapılandırılabilmesi için din eğitimi programlarının ve öğretim stratejilerinin öğrenenlerin yaşantıları ve deneyimleri göz önünde bulundurularak hazırlanması ve sunulması gerekir. Örneğin; eğitim sürecindeki çocukların matematik, fen ve tarih gibi konularda öğrenmeleri fizik kanunları, dokümanlar ve somut deliller sayesinde çok daha kolay olmaktadır. Bunun için din eğitiminde de benzer stratejilerin izlenmesi öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.²⁸³

Din eğitimi ile ilgili yapılandırmacı stratejilerin geliştirilmesinde kültürel altyapıya değer veren çağdaş din eğitimi yaklaşımlarının katkıları bulunabilir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme bağlamında çağdaş din eğitimi yaklaşımlarını incelemek yararlı olacaktır.

3.2. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM VE ÇAĞDAŞ DİN EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI

Batılı çağdaş din eğitimcilerinin geliştirdikleri din eğitimi yaklaşımları genel olarak çok kültürlülük temeline dayanmaktadır. Çağdaş din eğitimi yaklaşımları özellikle İngiltere ve Amerika'daki eğitimcileri yeni arayışlara yönlendirmiştir. Farklı dinlere ve kültürlerle mensup insanların devlet okullarında aynı dini öğrenmeye zorunlu tutulmalarının oluşturduğu sorunlar nedeniyle çok kültürlü ortamlarda uygulanabilecek din eğitimi modelleri geliştirilerek uygulanmaya konmuş, Avrupa'daki kimi ülkelerle Amerika'da halen bu modellere göre din eğitimine devam edilmektedir.²⁸⁴ Çoğulcu toplumlarda zorunlu bir ders olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine sosyalleştirme ve kültürleme görevlerinin yüklenmesi her bir öğrenenin benlik

²⁸² Okumuşlar, age., s. 84.

²⁸³ Okumuşlar, age., s. 85.

²⁸⁴ Okumuşlar, agm., s. 229-230.

duygusunu, kültürel bağlılığını devam ettirmek ve aynı zamanda paylaşılan bir kültürdeki diyalogu ilerletmek için yeni öğretici yaklaşımları gerekli kılmaktadır.²⁸⁵

Çok kültürlülüğe dayanan din eğitimi yaklaşımları temel olarak yapılandırmacı kurama göre tasarlanmaktadır. Bu yaklaşımlar öğrenenlere herhangi bir dinin öğretisini benimsetmeyi değil, bir fenomen olarak dini öğrenmelerini ve öğrenenlerin inandıkları dini bilgilerini belli çerçeveler dâhilinde geliştirmelerini amaçlamaktadır.²⁸⁶

İngiliz din eğitimcisi Grimmit, özellikle sosyal yapılandırmacılıktan elde edilen metotlarla eğitim ve öğrenimin yapılandırmacı modellerinin din eğitimi ve öğreniminde de geliştirilebileceğini belirtmektedir. Bu yaklaşımda öğrenenler düşüncelerini ve sorunlarını kendi kendilerine keşfetmek ve kendileri bir sonuca ulaşmak için teşvik edilmektedirler. Grimmit’ in uygulanmasında pedagoji, dinlerdeki ve geleneklerdeki ataerkil düzen, eşitsizlik ve adaletsizlik sorunlarını tespit etme aracıdır. Öğretmenlerin ve öğrenenlerin dini ve felsefi konuları eleştirel bir şekilde incelemeye zorlandıkları bir çerçeve oluşturur.²⁸⁷ Bu tür bir din dersi anlayışını “dinden öğrenme” olarak isimlendiren Grimmit, yapılandırmacı yaklaşıma göre din eğitiminin nasıl yapılması gerektiği hakkında önemli önerilerde bulunmaktadır. Grimmit, dinden öğrenme kavramını şöyle tasvir etmektedir;

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

²⁸⁵ Karl Flornes, “**Religious Education As A Compulsory Scholl Subject İn A Pluralistic Society**”, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, 28 – 30 Mart 2001-İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 2003, s. 130.

²⁸⁶ Okumuşlar, agm., s. 230.

²⁸⁷ Halit Ev, “**Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme-İmkân ve Sınırlılıkları**”, Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, XXXII/2010, S. 124.

özellikle kişisel inanç ve amellerle ilgili konularda kendi karar verebilmelerinin sorumluluğunu üstlenme gerekliliği hakkında öğrendikleri şeyleri kastediyorum.²⁸⁸

Kişinin kendi inançlarını karşılaştırması; kendi varsayımlarına meydan okuması; materyalden, kendiyle ilgili şeyler öğrenmesini ihtiva etmektedir. Diğer taraftan ona göre, bunlara ilâve olarak birey olan çocuk ya da gencin, bağımsız bir kişi olarak kendi gelişim sürecinde seçme hakkına sahip olduğu da unutulmamalıdır.²⁸⁹

Bu yaklaşımın benimsendiği din eğitiminden anlaşılan dinin eğitimsel olarak işlenmesidir. Bu anlayışın benimsendiği din dersinde temel amaç öğrenenleri insancıllaştırmak ve öğrenenlerin ahlaki ve manevi gelişimini sağlamaktır.²⁹⁰ Ayrıca öğrenenlerin hak, adalet, özgürlük, eşitlik, ekolojik denge, küresel ısınma, insan hakları vb. konularda bilinçlenmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır.²⁹¹ Asıl amaç, bireyin bir taraftan kültüre girmelerinin bir taraftan da bilinçlerinin yükseltilmesinin sağlanmasıdır. Belli bir modele göre yetişkinler üretmek yerine her insanda kendi olmasını engelleyen şeyi açığa çıkararak onlara bireysel dehalarına ve niteliklerine göre olmak ve yaşama imkânı sunulmasıdır.²⁹²

Eğitimin, dolayısıyla din eğitiminin özgürleştirici bir süreç olarak işleyebilmesi için ise eleştiriye açık oluş halini canlı tutmayı sağlaması gerekir. Çünkü eleştiriye açık oluş hali, bireysel ve toplumsal bilinçlenme sürecini geliştirerek olasılıklarla dolu olan gelecekte daha olumlu şartlara zemin hazırlayabilir. Bu bağlamda ‘ben’ in, sınırları belli olan ve değişmeyen bir varlık olarak algılanmasını çokça eleştiren ve var oluştaki kaçınılmaz yorumsallığı tekrar gündeme getiren post modern felsefe, sürekli olarak tek

²⁸⁸ Michael Grimmit, **Religious Education and Human Development: The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education**, McCrimmon cop., 1987, s. 286.

²⁸⁹ Robert Jackson, **Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım**, Çev.: Üzeyir Ok, Mehmet Ali Özkan, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 205.

²⁹⁰ John M. Hull, **“Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler”**, Çev.: Didem Namsan, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, 28 – 30 Mart 2001-İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 2003, s. 45.

²⁹¹ Mustafa Köylü, **“Sosyal Din Eğitimi Modeli: ABD ve Latin Amerika Ülkeleri Örneği”**, Değerler Eğitimi Dergisi, C.4, S.12, İstanbul, 2006, s. 126.

²⁹² Mehmet Evkuran, **“Değerler Eğitimi ve Eğitimde İdeoloji Sorunu”**, Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu (Bildiriler ve Tartışmalar 6-8 Mart 2009 Ankara), Eğitim Bir-Sen. Yayınları, Ankara, 2010, s. 480.

sesliliği ve monizmi savunan modernitenin bu düşünüş biçimini ciddi bir şekilde eleştiriye tabi tutmuştur.²⁹³

Çağdaş din eğitimi yaklaşımları genel olarak farklı kültürü ve dinlere sahip olan vatandaşların çok kültürlü ortam içinde herkesin farklı din ve kültürleri saygı duyarak kendi dinlerini öğrenmelerini amaçlamaktadır.²⁹⁴ Ayrıca çağdaş din eğitimi yaklaşımları bir din içinde var olan farklı mezhep veya dini yorumları da derste dikkate almayı gerektirmektedir.²⁹⁵ Diğer dinlerin ve dinin içindeki farklı yorumların gündeme gelmesiyle din derslerinde tüm bunların saygı ve hoşgörüye layık bir şekilde ele alınması söz konusu olacaktır.²⁹⁶

Eğitimsel amaçları gözeten böyle bir din dersi, gerek farklı dinlerin gerekse aynı din içerisindeki farklı anlayışların öğretim konusu yapılmasına imkân tanıyarak, öğrenenlerin kendilerini ifade etmelerine, birbirlerini tanımalarına ve anlamalarına böylece hoşgörü ve birlikte yaşama bilincinin oluşmasına sağlayacağı katkı nedeniyle önemli bir adım gibi görünmektedir.²⁹⁷

Kitle iletişiminin hızla kolaylaştığı çoğulcu bir dünyada ve birçok farklı hayat tarzı ve hakikat iddiasına sahip bir toplumda yaşıyoruz. Bu çoğulculuğu göz ardı etmek dürüstçe olmaz ve genç insanları geleceğin dünyasına hazırlamaz. Çağdaş din eğitimi yaklaşımları, gerek öğrenenlerin içinde yaşadığı toplumu gerekse dışarıdaki dünyada bulunan dinî ve kültürel grupların söylemini oluşturan değer, inanç ve uygulamalardan genç insanların izole edilmesi gerektiği düşüncesini reddeder. Onun yerine, hakikat ve değerle ilgili soruları açık uçlu bırakır ve bunu dinî eğitimin bir parçası olarak görür. Yeni yaklaşımlarda dinî eğitimin temel amacı, dinî geleneklerde insanların kullandığı gramerin –dil ve sembolik şablonların- bilgisi ve kavrayışını geliştirmektir. Böylece bir kimse inançlarını, hislerini ve tavırlarını daha iyi kavrayabilir. Umut edilir ki, bu sayede

²⁹³ Abdullah Şahin, “Kişilik Gelişimi ve Din Eğitimi: Din Eğitiminin Teolojik ve Eğitimsel Temellerine İlişkin Diyalektik/Hermenötik Kuramsal Bir Yaklaşım, İslâmiyât, C.1, S.2, Ankara, 1998, s. 67.

²⁹⁴ Okumuşlar, agm., s. 232.

²⁹⁵ Nurullah Altaş, “Küreselleşmenin Dönüştürdüğü Din Eğitimi”, Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefî Boyutu (Bildiriler ve Tartışmalar 6-8 Mart 2009 Ankara), Eğitim Bir-Sen. Yayınları, Ankara, 2010, s. 204

²⁹⁶ Halit Ev, “Yapılandırmacılık: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İçin Tehdit mi Yoksa Fırsat mı?”, Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2011, s.209.

²⁹⁷ Ev, agm., s. 127.

dinler ve kültürler arası anlayış geliştirecektir, fakat bu ‘dinlerin’ eşit hakikatlere sahip olduğu şeklinde metodolojik bir varsayım anlamına gelmez. Öğrenenler muhtemelen, eğitim sonucunda dinlerin hakikat iddiaları arasındaki ilişkiler hakkında çok çeşitli görüşlere sahip olacaklardır ve bu görüşler, çoğu, din eğitimi sınıfının ötesinde olan pek çok faktör tarafından etkilenecektir.²⁹⁸

İlk ve ortaöğretim okullarının programlarında yer alan DKAB derslerinin öğretim programlarında da belirtildiği gibi, insanlar, toplumlar ve milletler arası ilişkilerin olumlu yönde geliştirilmesi ihtiyacı bu dersin programlarının hazırlanmasında önemli bir hareket noktası olmuştur. Bunun gerçekleşmesi için de dinin doğru anlaşılması ve yorumlanmasına katkıda bulunulması toplumumuzda yaşayan bir din olması nedeniyle İslam dininin tanıtımı, öğretilmesi ve diğer dinler hakkında genel bilgilerin verilmesini benimsenmiş, öğrenenlerin beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmeleri hedeflenmiştir. Bu ifadelerle bakıldığında zorunlu bir DKAB dersinin geleneksel anlamda yürütülmeye çalışılmasının pek anlamlı olmayacağı görülecektir. Çünkü programda belirtildiği şekliyle işlenilmesi önerilen bir ders kaçınılmaz olarak eleştirel ve sorgulayıcı olduğu kadar, dinler ve din anlayışları konusundaki farklılıkları da dikkate almak zorundadır.²⁹⁹

Grimmit yapılandırmacı din eğitimi pedagojisi önerisini çok kültürlü din eğitimi bağlamında radikal ve özgürleştirici yapılandırmacılık temeliyle şekillendirmektedir. Ona göre din eğitiminin yapılandırmacı pedagoji yaklaşımı içinde öncelikle insan deneyimi ile dinlerin içerikleri arasındaki diyalektik ele alınmalıdır. Grimmit, yapılandırmacı teoriler açısından öğrenenlerin dini bilgileri etkin olarak öğrenmeleri için şu ilkelerin göz önünde bulundurulması gerektiğini söylemektedir;³⁰⁰

- Öğrenenler dini bilgilerle bireysel düşünce ve tecrübenin etkileşimini teşvik eden araştırma ve yansıtmaya yönlendirilmelidir.
- Öğrenenlerin kendi tecrübeleri, ilgi alanları, ihtiyaçları, sorunları, inançları

²⁹⁸ Jackson, age., s. 190-192.

²⁹⁹ Ev, agm., s. 130.

³⁰⁰ Michael Grimmit, “**Constructivist Pedagogies of Religious Education Project: Re-thinking Knowledge, Teaching and Learning In Religious Education**”, Pedagogies of Religious Education Case Studies in The Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE, Essex: McCrimmons, 2000, s. 215-216.

ile öğrenimi yapılacak dini içerik arasında irtibat kurmaları sağlanmalıdır.

- Öğrenenlerin kendi anlamlarını oluşturma, kendi sonuçlarına ulaşma ve bu sonuçlara nasıl ulaştığını tanımlamaları sağlanmalıdır. Ayrıca ulaştıkları sonucu nasıl zenginleştirebilecekleri gösterilmelidir.
- Diğerlerinin(öğrenen ve öğretmenlerin) görüşleriyle etkileşimleri sağlanmalıdır.
- İşbirliği içinde grup olarak problem çözme teşvik edilmelidir.
- Öğrenenlerin kendi değer yargılarını, inançlarını ve bilgisini eleştirel bir şekilde yansıtmaya gerçekleştirilmeli ve bunların alternatif kültürel perspektifleriyle karşıtlıklarını ortaya koymaları sağlanmalıdır.
- Kullanılan dil ve kelimelerin farklı grupların kültürel, dini, sosyal, siyasal vb. bireysel ilgi ve değerlerini betimleyen anlam ve yorumlara yol açtığı fark ettirilmelidir. Bu anlamlar alternatif grupların bireysel ilgi ve değerlerini tanımlayacak yeni anlamlar kazanmak üzere yeniden yorumlanabilir ya da yapı bozum (deconstruction) yaklaşımıyla analiz edilebilir.

Tüm bu önerilerinden sonra Grimmit, yapılandırmacı yaklaşımın din eğitiminde uygulanabilmesi için üç aşamalı bir pedagojik stratejinin izlenmesi gerektiğini dile getirmektedir.³⁰¹

- **Hazırlayıcı Eğitimsel Yapılandırmacılık:** Bu aşamada, öğrenenler dini içerikle karşılaşacaklarından dolayı onları dil ve kavramsal olarak hazırlamak için kendi tecrübelerini yansıtmaya ve araştırmaya teşvik edilir. Öğretmen, öğrenenlerin grup merkezli aktiviteleri uygulamalarını içeren sorular ve uğraşları yoluyla araştırma yansıtmalarına katkıda bulunur.
- **Doğrudan Eğitimsel Yapılandırmacılık:** Stratejinin bu aşamasında öğrenenler, açıklama ve bilgi olmaksızın dini içeriğin araçlarıyla doğrudan yüz yüze getirilmelidir. Bu durum onların kendi anlamlarını oluşturmaya

³⁰¹ Grimmit, age., s. 217.

başlamalarında ve gözlemlerini kullanmalarında, hipotezlerini formüle etmede ve ondan kendi tecrübelerini çıkarmada ve grup içinde sunmada güdüleyici olur. Öğretmen ve öğrenenler, bu sürece sorular sorma ve araya girmelerle katkıda bulunmalıdır.

- **Tamamlayıcı Eğitimsel Yapılandırıcılık:** Stratejinin bu üçüncü aşamasında öğrenenlere kendi oluşturmalarını daha karmaşık ve daha kapsamlı alternatif bakış açılarına dönüştürecek, dini içerik hakkında tamamlayıcı veya ek bilgiler verilmelidir. Bu önemlidir, ancak, bu süreç, öğrenenleri yeni bilgilerden kendi yanıtlarını oluşturmada yapılandırıcı olmaya devam etmeye çağırıyor gibi gözükmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrenenler, öğretmenin sağladığı objektif bilgilerde kendi yorumlarından vazgeçmezler ancak yeni bilgiyi eleştirel yorumlayabilecekleri yorumlayıcı bir süreçte meşgul olmaya devam etmelidirler ve bu kendi anlamalarına uygun olabilir de olmayabilir de. Öğretmen, bilgi sağlama ve bu bilgilerin onların kendi anlam yapılarında nasıl bir yer bulabileceği noktasında onların girişimlerini destekleme noktasında bu sürecin önemli bir parçasıdır.

Grimmit, bu üç aşamadan yapılandırıcı öğrenme prensiplerinin en önemli üç maddesi çıkarılabileceğini belirtmektedir. Bu ilkeler şunlardır;³⁰²

- Dini içerik, daima eleştirel ve yansıtıcı bir biçimde dinamik bir ilişki içerisinde verilmelidir.
- Öğretmen, öğrenenlerin kullandıkları, uyguladıkları ve hesaba kattıkları yapılandırmalarıyla dini içeriğin bilgisiyle iletişim kurmalıdır.
- Öğrenme, her zaman mevcut düşünceler içinde deneyimlerin öğrenen merkezli yorumlanmasının teşviki ile başlayıp öğretmen ve öğrenenlerce alternatif bağlamsal yorumların ortaya konmasıyla devam etmeli, sunulan ve açıklanan her yorumun ifade ettiği ilgilere değerlendirilebilir yargılar çıkarmayla sonuçlanmalıdır.

³⁰² Grimmit, age., s. 217.

Yapılandırmacılık yaklaşımının öğrenenin bilgiyi kendisinin yapılandırmasını öngören bir yaklaşım olduğu ilkesi, yapılandırmacılık yaklaşımının en temel ilkelerinden birisidir. Ancak, yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenenin bilgiyi kendisinin yapılandırması demek, tamamıyla her şeyi yeni baştan bulması- Amerika'yı yeniden keşfetmesi- olarak anlaşılmamalıdır. Yapılandırmacılık yaklaşımının vurguladığı nokta, öğrenenin ön bilgilerinin dikkate alınması ve öğrenene ezber, kalıp bilgilerin verilmesinden ziyade, kendisinin içerisinde aktif olarak bulunabileceği ve kendi deneyimleriyle bu bilgileri zenginleştirebileceği, bu bilgilerin bu yolla kalıcı olabileceği, öğrenenin kendisinin katıldığı bilgi ve tecrübenin öğrenen için bir anlam ifade edebileceğidir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşım, davranışçı yaklaşımda vurgulanan davranış kazandırmayı yadsımaz, ancak bu davranışın da birey tarafından yapılandırılması görüşüne dayanır.³⁰³ Bu noktada değerlendirilecek olursa, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde programdaki ifadesiyle öğrenen merkezli bir yaklaşımı benimseyerek, öğrenenin aktif katılımını sağlamak ve bu yolla yine programdaki ifadesiyle, eleştirel düşünebilen, kendi doğrularını oluşturabilen, kendi başına karar verebilen bireylerin yetiştirilmesine katkıda bulunmak amaçlanmaktadır.³⁰⁴

Ayrıca, yapılan her program, içinde bulunduğu milli eğitim politikası ve toplumun sosyokültürel yapısı, etnik ve dini kimliği ile uyumlu olmak durumundadır. Öğrenenleri toplumun bir üyesi haline getirip onları kültürlenme eğitime düştüğüne göre programlarda topluma uyumlu olmalıdır. Öğretim, tabiatı gereği, sınırları belli olan bir alanı içerir. Dolayısıyla, her öğretim programında olduğu gibi, din dersinde de sınırsız bir eğitimin imkânı söz konusu olamaz. Yani din dersinde, öğrenenin kendi bilgisini kendisinin oluşturması demek, herkesin istediği konuda dinle ilgili bir şey oluşturması anlamına gelmez. Bu, bütün dersler, bütün alanlar için aynı şekildedir. Dolayısıyla, eğitim dediğimiz olgu bizi bu anlamda sınırlamaktadır. Önemli olan daha önce de ifade edildiği gibi, öğrenenin nasıl anladığı, nasıl ürettiği, süreçte neler yaşandığı ve öğretimin etkili olabilmesi için öğrenenin aktif katılımının hangi yöntem ve tekniklerle yapılabileceği ve öğrenenin bu bilgileri oluşturmaya nasıl rehberlik edilebileceğidir.³⁰⁵

³⁰³ Kızılabdullah, age., s. 62.

³⁰⁴ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kılavuzu, s. 13.

³⁰⁵ Kızılabdullah, age., s. 63.

Bu bağlamda, hazırlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı kendi toplumumuzun gerçekleri ile uyumludur ve bu çerçevede yapılandırmacılık yaklaşımı din dersinin doğasına uygun bir yaklaşımdır.

Yapılandırmacılık yaklaşımı, öğrenen etkinliklerini önceleyen, bilgiyi öğrenenin kendi oluşturmalarına dayandıran, öğretmenin öğrenene rehber olması gerektiğini vurgulayan bir yaklaşımdır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için düşünüldüğünde, referans noktamız olan öğretim programında bu hususlar açıkça ortaya konmuştur.

Din öğrenimi, öğrenenlerin bağlamlar içinde bilgilerini, kaynaklar arasında keşfederek yapılandıkları etkin ve etkileşimsel bir süreçtir. Böyle bir süreç merkezli öğretim, öğrenenin etkin katılımını, becerisini ve farkındalığını arttıran bir süreç olabilir.³⁰⁶ Din kültürü dersleri içselleştirmeyi ve davranış oluşturmaya amaçlayan bir yapıya sahiptir. İçselleştirme ve davranış oluşturma ise anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi ile mümkün olur. Anlamlı öğrenme ise ezberlenmiş bir bilgiyi değil benimsenmiş bir bilgiyi temsil eder. Bir bilginin öğrenilmesi ve benimsenmesi ise öğrenen tarafından yapılandırılmasıyla mümkün olur. Bu sebeplerden ötürü yapılandırmacı öğrenme kuramı din kültürü programı açısından verimli olacaktır.

Programda, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının öğrenme alanlarına ayrıldığı, bu öğrenme alanları belirlenirken; öğrenenin ilgisini çekmesi, öğrenenlerde merak ve araştırma isteği oluşturmaya, öğrenenlerin yeni çalışmaları denemelerine ve beceri kazanmalarına fırsat vermesi, kişisel niteliklerin kazanılmasına imkân sağlaması, çeşitli öğrenme yaklaşımlarına uygun olması, diğer disiplinlerle bütünleşebilmesi ve eğitim yoluyla ulaşılabilecek kadar sınırlı olması, öğrenmede derinliği ve genişliği teşvik etmesi gibi hususlar göz önünde bulundurulmuştur. İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Kur'an ve Yorumu, Ahlak, Din ve Kültür olmak üzere altı öğrenme alanı belirlenerek, programın genel amaçları ve dersin genel amaçlarının gerçekleşmesine olanak sağlanmıştır.³⁰⁷

Dersin kazanımları, öğrenme alanları içerisinde mantıki bir sıra çerçevesinde belirlenmiş olup, bu kazanımları edinmede etkinlik merkezli bir yol izlenmiştir.

³⁰⁶ Okumuşlar, age., s. 72.

³⁰⁷ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kılavuzu, s. 18.

Etkinlik, yapılandırmacı yaklaşımda ısrarla vurgulanan temel taşlardan biridir. Dersin etkinlikler çerçevesinde işlenmesi demek, derste öğrenenin katılımının teşvik edilmesi, öğrenene kendini ifade etme alışkanlığının kazandırılması, öğrenenin yapıp-etmelerine kılavuzluk edilmesi, öğrenenin bilgiyi kendisinin oluşturmaya olanak sağlanması, öğreneni ezberden kurtaracak, edindiği bilgileri nerde ve nasıl kullanacağını öğretecek, eleştirel düşünmesini sağlayacak, kendi kararlarını kendisinin vermesini sağlayacak ders ortamı oluşturmak demektir.

Bu çerçevede düşünülecek olursa Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi yapılandırmacılık yaklaşımı çerçevesinde düşünülerek işlenmeli ve dersin doğası gereği öğrenenin bilgiyi kendisinin yapılandırmasına fırsat verilmelidir.³⁰⁸

3.3. DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRENİMİNDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN UYGULANMASINA DAİR ÖNERİLER

Yapılandırmacı öğrenme kuramı hakkında çalışma yapan birçok bilim adamı yapılandırmacı öğrenme ortamı, içerik, öğrenme amaç ve hedefleri, öğretim metotları ve değerlendirme hakkında birçok öneri ortaya koymuşlardır. Bu başlık altında çalışmamızda yapılandırmacılığın öğrenim sürecine dair ortaya attığı temel ilkeleri din eğitimi ve öğrenimi açısından inceleyeceğiz.

3.3.1 Din Eğitim Ve Öğreniminde Bilginin ve Anlamın Öğrenen Tarafından Yapılandırılmasına Fırsat Vermek

Geleneksel din eğitim ve öğreniminde genel olarak belirli bir dini içeriğin öğretmen tarafından öğrenene aktarılması, öğrenenin de bunları olduğu gibi kabul etmesi ve zihnine yerleştirilmesi istenmektedir. Yapılandırmacı öğrenme kuramı bu bakış açısını kabul etmez. Bilginin ve anlamın yapılandırılması sürecinde öğrenenin içerikle etkileşim kurmasını ve etkin olmasını teşvik etmektedir.³⁰⁹ Bilgi ve anlamın öğrenen

³⁰⁸ Kızılabdullah, age., s. 64.

³⁰⁹ H. Mahmut Çamdibi, **Din Eğitiminde İnsan ve Hayat**, Çamlıca Yayınları, İstanbul, 2003, s. 49.

tarafından yapılandırılabilmesi için düşünceyi geliştirmek ve derinleştirmek gerektiği belirtilmektedir. Bunun da ancak çocukluktan başlayarak gerçekleştirilmesi gereken bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Öğrenenin sahip olduğu ön dini bilgiler ile din eğitimi aracılığıyla öğreneceği yeni bilgiler arasında anlamlı bir bütün oluşturabiliyorsa öğrenen kendini, kâinattaki yerini, varlıkları ve bu varlıklar arasındaki konumunu ve yaratılışını daha iyi yapılandırabilir. Bu şekildeki bir süreç ise öğrenenin kendini rahat bir şekilde ifade edebileceği, etkin bir şekilde bilgiyi yapılandırabileceği özgür bir ortamda gerçekleşebilir.³¹⁰

Öğrenenin dini bilgiyi kendisi için nasıl yapılandıracağı ve anlamlı hale getireceği sahip olduğu ön bilgilerin ne derece doğru olduğu üzerinde durulmalıdır. Özellikle çocukların aileden, çevreden medya ve iletişim araçlarından aldığı yanlış dini bilgiler olabilmektedir. Bunların düzeltilmesi din eğitim ve öğreniminin en önemli amaçlarından birisi olmalıdır.³¹¹ Yanlış bilgiler düzeltilmeden çocuğa doğru bilgileri veremeyiz. Doğru bilgilerle yanlış bilgiler arasında çocuk karmaşa yaşar. Bu karmaşanın yaşanmaması için öğrenenin yanlış bilgileri düzeltilmelidir.

Öğrenenin yanlış bilgilerinin düzeltilebilmesinin din eğitim ve öğrenimini öğrenenin mevcut dini bilgileri üzerine inşa etmek yerine gündelik bilgilerle dini bilgiler arasında bağ kurarak mümkün olacağı belirtilmektedir. Gündelik bilgiler öğrenmede önemli bir yere sahiptir. Öğrenenlerin gündelik bilgileri kullanarak dini bilgileri bunlar üzerine yapılandırmaları sağlanmalıdır. Bu konuda Kuran'daki Hz. İbrahim kıssası bize örnek olabilir. Hz. İbrahim ay ve yıldızlara tapan toplumuna Allah'a ibadet etmeleri gerektiğini anlatırken onların gerek Allah, gerekse güneş, ay ve yıldızlar hakkındaki mevcut bilgilerini kullanmıştır.³¹² Putların kırılması olayında Hz. İbrahim putların konuşmadığı gündelik bilgisini kullanarak insanları Allah'a inanmaya çağırmıştır. Burada önemli olan insanların bir inancı kabul etmeleri değil bilginin sunulmuş biçimidir. Bu nedenle dini bilgilerin yapılandırılabilmesi için din eğitimi programlarının ve öğrenim stratejilerinin öğrenenlerin yaşantı ve deneyimleri göz önünde bulundurularak hazırlanması ve sunulması gerekir.³¹³ Öğrenenin yaşamından ve

³¹⁰ Zengin, age., s. 185.

³¹¹ Zengin, age., s. 185.

³¹² En'am Suresi, 75-79.

³¹³ Zengin, age., s. 185-186.

gündelik problemlerinden uzak bilgiler yapılandırılmaz ve öğrenen tarafından benimsenemez. Bu bilgiler hayattan kopuk bir bilgi yığını haline gelir.

3.3.2 Din Eğitimi Ve Öğreniminde Öğrenen Odaklı Bir Yaklaşımı Tercih Etmek

Din eğitiminde öğrenene sunulacak olan içerik öğrenenlerin gelişim özellikleri, ilgileri ve gereksinimlerine cevap verip gerçek yaşamla ilgili olmalıdır. Geleneksel din eğitiminde genellikle konu odaklı bir öğrenim metodu esas alınmakta ve bunun takip edilmesi hedeflenmektedir. Bu şekildeki bir içerikte öğrenenin ilgi ve gereksinimlerinin çok uzağında kalabilmektedir. Öğrenene sunulan içerik günlük yaşamlarında öğrenenlerin karşılaştıkları durumlara uygulanabilir bir özellik de göstermemektedir. Bunun yerine öğrenenin gelişimine, ilgisine ve beklentilerine odaklanmış bir din eğitimi ve içeriği temele alınabilir. Günlük yaşamdaki dini konular ve içerik etkileşim içine sokularak öğrenene sunulabilir.³¹⁴ Bu şekildeki öğrenme yöntemi öğrenen açısından faydalı olacaktır.

3.3.3 Din Eğitim ve Öğreniminde Bütünlük İlkesini Gözetmek

Din eğitimi, dinin mahiyetine uygun olarak insan varlığının bütünü ile ilgilenir. İnsanın hayatını, hayatın bütünlüğü içindeki yeri ile ele alır. İnsanla insan olarak ilgilenir.³¹⁵ İnsanın biri duyuyla gözlemlenen beden, diğeri akıl ile idrak olunan ruhtan oluşan bir bütünlük içerisinde olduğundan din eğitimi insanın hayatının bütünüyle ilgilenmelidir. Eğitimde bütünlükten kastedilen hem öğrenmede hem de şahsiyette bütünlüktür. İnsanın şahsiyet bütünlüğü duygu, düşünce ve davranışlarının bütünlüğünü göz önünde bulundurmayı gerektirmektedir.³¹⁶ Din eğitiminde davranış değişikliğini sağlama amaçlanmaktadır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasıyla mümkün olabilir.

³¹⁴ Zengin, age., s. 186.

³¹⁵ Beyza Bilgin, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Gün Yayıncılık, Ankara, 1998, s. 28.

³¹⁶ Çamdibi, age., s. 60-61.

3.3.4 Din Eğitimi ve Öğreniminde Bireysel Farklılıkları Dikkate Almak

İnsanlar duyguları, düşünceleri, beden yapıları, psikolojik ve toplumsal etkilerden etkilenmesi gibi noktalarda çok farklı şahsiyetleri sahiptir. İnsanlar birçok yönleriyle birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Bu nedenle insanın eğitiminde onun bütün özelliklerinin bilinmesi ve bu özelliklerin geliştirilmesi için bireysel farklılıkların dikkate alınması gerekir.³¹⁷

Eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınması eğitim ve öğrenimin etkisini arttırdığından dolayı yapılandırmacı yaklaşımda da bireysel farklılıkların dikkate alınması önemli bir konudur. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme amaç ve hedeflerini belirlemede her öğrenen için aynı hedeflerin belirlenmesi söz konusu değildir. Bunun yerine öğrenenlerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri dikkate alınmaktadır. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımda tüm öğrenenler için aynı hedefleri belirleme ve hepsinin aynı hedeflere aynı düzeyde ulaşmasını bekleme yaklaşımından vazgeçilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda “ne öğretelim” yerine “birey neyi nasıl öğrenir” sorusu temele alınmaktadır.³¹⁸

Yapılandırmacı yaklaşımda hedeflerin belirlenmesinde öğrenme sürecine vurgu yapılmaktadır. Her bir alanın kendine özgü öğrenme biçimi olduğundan dolayı belirlenen hedefler de çeşitlenmektedir. Her bir alanın kendine ait özel öğrenme biçimleri söz konusu olmaktadır. Bu yüzden geleneksel yaklaşımda program yapanlar önceden tasarlanmış çıktıları belirlemeleri ve bunları içeriğin tamamına uygulamaya çalışmaları yapılandırmacılar açısından uygun değildir. Çünkü geleneksel yaklaşımda öğrenenlerin bireysel farklılıkları dikkatten uzak tutulmaktadır. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımda hedefler gerçek yaşamdaki görevlerle ilgili problem çözme sürecinden elde edilen çok daha özel hedeflerle birlikte otantik görevlerden elde edilmektedir. Diğer bir

³¹⁷ Çamdibi, age., s. 12.

³¹⁸ Zengin, age., s. 188.

nokta ise öğrenme çıktılarının bilgi yapılandırma süreci ve bu sürecin farkındalığının geliştirilmesine odaklanmasıdır.³¹⁹

Her alanın kendine ait özel hedefleri olduğundan dolayı din eğitimi ve öğreniminde de özel hedefler bulunmaktadır. Önceden belirlenmiş çıktıların yapılandırmacılık açısından sorgulanması din eğitimi açısından bir problem olarak algılanabilir. Hedefleri önceden belirlenmemiş bir din eğitimi ve öğrenimi programı veya genel anlamda bir öğretim programının olması söz konusu değildir. Burada önceden belirlenmiş olan öğrenme hedeflerinin ve çıktılarının esnek olması üzerinde durulabilir ve bu çerçevede öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda farklı öğrenme hedefleri geliştirilebilir. Bunun dışında din öğretimindeki hedeflerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi öğrenme çıktılarının dini bilgiyi yapılandırma sürecine odaklanması etkili düşünme muhakeme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi öğrenenlerin farklı bakış açılarını ve farklı yorumları anlamaları üzerine bina edilmesi uygulanabilir bir yaklaşım olabilir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programından örnek verilecek olursa Allah inancı konusu işlenirken makul sınırlar içerisinde kalmak suretiyle farklı bakış açılarının ifade edilmesine muhakemeye ve yorumlama yapmaya imkân sağlanabilir.³²⁰

3.3.5 Din Eğitim ve Öğretiminde Alternatif Öğrenme Koşulları ve Metotları Kullanmak

Geleneksel eğitim modellerinde genelde tek düze bir öğrenim ortamının ve daha çok öğretmen odaklı bir yöntemin takip edildiği görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme süreci boyunca karmaşık görevler, işbirliği, çoklu bakış açıları ve öğrenen merkezli uygulamalar gibi çeşitli önerilerde bulunmaktadır.³²¹

Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bilim adamlarının çoğu öğrenme ortamının karmaşık ve otantik olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Dünyanın kendi

³¹⁹ Muhammed İbrahim Zakari, “Constructivism: Is It The Last Paradigm Shift Influencing Instructional Design?”, Muslim Education Quarterly, Islamic Academy, Cambridge, 2005, C. 22, S.1-2, s. 51.

³²⁰ Zengin, age., s. 189.

³²¹ Zengin, age., s. 189.

yapısı da karmaşıklık arz etmektedir. Bu nedenle öğrenme hedefleri bu karmaşıklığı öğrenene sağlamayı amaçlamalı ve bu karmaşıklık içinde çalışarak onlara yardım etmelidir. Yapılandırmacılar öğrenenlere verilen görevlerin basitleştirilmesinin, onları otantik problemleri nasıl çözebileceklerini öğrenmekten alıkoyacağını ve yanlış düşüncelere götüreceğine inanmaktadırlar.³²²

Din eğitimi ve öğrenimi açısından bu karmaşıklık ve otantikliğin üzerinde durulması gerekmektedir. Buradan karmaşık görevlerden kasıt öğrenenlerin üstesinden gelemeyecekleri sorumlulukları onlara yüklemek ve bunları yerine getirmelerini istemek değildir. Karmaşık görevlerin düzeyi ile ilgili olarak iki faktörün üzerinde durmak gerekir. Bunlardan birisi öğrenme konusu olan içerik, diğeri ise öğrenenlerin yaş ve özellikleridir. Öğrenenlere günlük yaşamda karşılaşacakları dini problemleri anlayabilmeleri ve bunları çözebilmeleri için otantik görevler verilebilir. Ancak bunların öğrenenlerin yaş seviyesi ve anlama düzeylerine uygun olması gerekir.³²³

Yapılandırmacı öğretim hedeflerinden birisi de öğrenenleri bu alan veya konu hakkındaki farklı bakış açıları ile tanıştırmaktır. Bu yüzden yapılandırmacılar işbirliğine dayalı öğrenmeye çokça vurgu yapmaktadırlar. Öğrenenlerin başkalarının düşüncelerini anlaması için başkaları ile diyalog içinde olması şarttır.³²⁴ Günümüzde farklı kültürel ve dini arka plana sahip öğrenenlerin aynı okulda eğitim aldıkları göz önüne alınırsa özellikle din eğitim ve öğreniminde farklı din ve inançların temel özelliklerinin öğrenenlere sunulması önemlidir. Farklı dini bakış açıları ve değer yargılarına sahip öğrenenlerin işbirliğine dayalı etkinliklerle diyaloga girmeleri onların farklılıkları anlamasına yardımcı olacaktır. Din eğitiminde çoğulcu modellerin geliştirilmesi de bu ihtiyacın bir sonucudur.

Din eğitim ve öğreniminde öğrenenlere farklı dini inanç ve anlayışların sunulması ve onlar hakkında bilgi edinmelerinin sağlanması öğrenenlerin karşılıklı anlayış geliştirmeleri açısından son derece faydalıdır. Son yıllarda dünyada çoğulculuk bağlamında din eğitim ve öğreniminde dinlerin öğrenimine ve hatta modern bir durum

³²² Zakari, age., s. 53-54.

³²³ Zengin, age., s. 190.

³²⁴ Zakari, age., s. 54.

olarak bir dinin içindeki yorum farklılıklarına yer verildiği gözlenmektedir. Din eğitim ve öğreniminde farklı yorumlar ve yönelişler alanın dışında bırakılamaz.³²⁵

3.3.6 Din Eğitim ve Öğreniminde Öğrenen Merkezli ve Öğretmenin Nitelikli Yardımına Dayalı Bir Yaklaşımı Tercih Etmek

Geleneksel eğitim ve öğrenim uygulamalarında öğretmene güçlü bir vurgu yapılmaktadır. Öğrenimin planlanması öğrenenlerin en öğrenmesi gerektiği öğrenim sonucunda öğrenenlerden ne tür çıktıların elde edileceği gibi konular çoğunlukla öğretmen sorumluluğundadır. Öğrenenlerin bu anlayıştaki yeri öğretmenin aktaracağı bilgiyi pasif bir şekilde almak ve ezberlemektir. Geleneksel din eğitim ve öğrenim uygulamalarında da bu anlayışın hâkim olduğu görülmektedir.³²⁶

Geleneksel anlayıştaki öğretmen odaklı yaklaşım yapılandırmacı yaklaşımda yerini öğrenen merkezli bir anlayışa bırakmıştır. Öğrenenler neyi, nasıl ve ne zaman öğreneceklerine karar veren, karar alıcılar olarak görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyenlere göre öğrenenlere kendi öğrenmelerini organize etme imkânı verilmezse öğrenenler bağımsız düşünürler olamayacaklardır.³²⁷ Yapılandırmacıların öğrenenlere geniş bir alan bırakması ve öğrenmenin bütün sorumluluğunun öğrenenlere yüklenmesi öğretmenin tamamen devre dışı bırakıldığı izlenimini verebilir. Ancak yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğretmen son derece kritik görevlere sahiptir. Çünkü öğrenenlerin tek başlarına öğrenmelerini organize etmeleri mümkün değildir. Bu süreçte öğretmenler öğrenenlere yardım eden, onları destekleyen ve yönlendiren kişilerdir. Özellikle yapılandırmacılığın öngördüğü karmaşık ve otantik öğrenme anlayışı hem öğrenen hem de öğretmenin farklı rollerini birlikte ele almayı gerektirmektedir.³²⁸

Din eğitimi ve öğrenimi açısından öğretmenin öğrenenlerin dini içeriği anlamaları ve öğrenmeleri sürecinde onlara yardımcı olması, onları desteklemesi gerekir. Öğrenenin dini bilgiyi yapılandırması sürecinde öğretmenin rolü ona doğrudan

³²⁵ Bilgin, age., s. 31.

³²⁶ Zengin, age., s. 192.

³²⁷ Zakari, age., s. 55.

³²⁸ Zengin, age., s. 193.

bilgi vermek değil yapılandırmanın gerçekleşebilmesi için ona rehberlik etmek ona nitelikli bir yardım sağlayarak kolaylaştırıcı olmaktadır.³²⁹

3.3.7 Din Eğitim ve Öğreniminde Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Önem Vermek

Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme öğretmen ve öğrenenlerle birlikte planlanan ve yürütülen bir süreçtir. Süreç temelli değerlendirme esastır. Öğrenenlerin belli yorumları yapıp yapmadığı değil, yorumları ne derece iyi formüle ettikleri ve sürece ne kadar katıldıkları yani güdülleri ve performansları değerlendirilir. Bu yüzden değerlendirme geleneksel yöntemde olduğu gibi öğrenmenin sonunda sonucu ve ürünü görmek için yapılmaz. Değerlendirme öğrenme süreci ile birlikte yürütüldüğü için aynı zamanda öğrenme öğretme sürecini yönlendiren bir işleve de sahiptir.³³⁰

Yapılandırmacı yaklaşımda her şeyden önce öğrenen performansına dayalı bir değerlendirme yapmak gerekmektedir. Kendi çeşitliliği ve açık uçluluğu içinde performansları anlamak ve bilginin aktif kullanımı değerlendirmek oldukça yetenek ve zaman gerektiren bir süreçtir. Din eğitimi ve öğreniminde de değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar vardır.

Din eğitimi ve öğreniminde öğrenenlere düşüncelerini ve yorumlarını yapma fırsatı verilerek kendi kararlarını tanımlamaları istenmelidir.

Öğrenenlerin din eğitimi ve öğrenimi alanına ait içeriği olduğu gibi tekrar etmesinden ziyade bu bilgileri yapılandırırken geçirmiş oldukları sürece ve bu sürecin kalitesine dikkat edilmelidir.

Din eğitimcileri öğrenenleri gözleyerek, onlarla konuşarak, diğer öğretmenlerle değerlendirmeler yaparak öğrenen günlüklerini ve ödevlerini okuyarak öğrenenlere gerek bireysel ve gerekse grupla çalışabilecekleri görevler vererek mümkün olabildiği oranda öğrenenler hakkında bilgi toplamalıdır. Değerlendirme, öğrenme sürecinin

³²⁹ Zengin, age., s. 193.

³³⁰ Koç ve Demirel, agm., s. 178.

doğal bir parçası olarak görülmeli ve öğrenme öğretme faaliyetinin sonunda gerçekleştirilen bir aktivite olarak görülmemelidir.³³¹ Değerlendirme süreci, öğrenme sürecine yön veren bir aktör olarak görülmelidir.

Yapılandırımacı yaklaşımı benimsemiş din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeninde bulunması gereken özellikler şunlardır;³³²

- Öğretmen, öğrenenlerin kendilerini ifade edebilmesi için uygun ortamlar ve fırsatlar oluşturmalıdır.
- Öğretmen, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde, öğrenene bilgileri empoze etmemeli, model olmalıdır.
- Öğretmen, öğrenenin akıl ve iradesini kullanmasında öğrenene rehberlik etmelidir.
- Öğretmen, çocuğun özsaygısını korumalı ve geliştirmelidir.
- Öğretmen, öğrenenler üzerinde değer yargılarında bulunmamalı, öğrenenin değerlerine ve görüşlerine saygı göstermelidir.
- Öğretmen, öğrenenler arasında uygun olmayan karşılaştırmalardan ve gereksiz rekabet oluşturmaktan kaçınmalıdır. Yapılandırımacılık yaklaşımında esas vurgu, öğrenenler arasında işbirliği ruhunu geliştirmektir. Öğretmenin yapması gereken şey, öğrenenlerin bir arada uyum içerisinde çalışabilmeleri için onlara rehberlik etmelidir.
- Öğretmen, öğrenenler arasındaki bireysel farkları göz önünde bulundurarak, onların öğretme-öğrenme süreçlerine etkin katılımlarını sağlamaya çalışmalıdır.
- Öğretmen, öğrenen merkezli bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır, bunu yaparken öğrenenin etkinliklerine rehber olmalıdır.
- Öğretmen, öğrenen adına karar almamalı, onun kararlarında ona yol göstermelidir.

Yapılandırımacılık yaklaşımını benimsemiş bir Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenin yapması gereken hususlara değindikten sonra bu yaklaşım ile çelişen ve

³³¹ Zengin, age., s. 194.

³³² Recai Doğan ve Cemal Tosun, *İlköğretim 4 ve 5. Sınıflar için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara 2003, s. 140-143.

öğretmenin yapmaması gereken hususlara da değinmek konunun anlaşılması açısından önem taşımaktadır.

Yapılandırmacılık yaklaşımını benimsemiş bir öğretmenin din dersinde yapmaması gereken davranışlar da şunlardır;³³³

- **Düşünmeyi Engelleme:** Din dersi muhtevası gereği, Allah, kitap, peygamber vb. kutsal olarak nitelendirilebilecek bazı konuları muhteva ettiğinden, öğrenenlerin bu kavramlarla ilgili bazı soyut konuları anlayamamalı gayet doğaldır. Öğrenenlerin, bu soyut konulardaki soruları farklı endişelerle öğretmen tarafından bastırılmamalı ve öğrenen “sus, kâfir olursun” gibi tamamıyla yanlış ifadelerle öğrenenlerin din hakkında düşünceleri, kafa yormaları, fikir alış verişinde bulunmaları, beyin fırtınası yapmaları engellenmemelidir.
- **Kültürü Sınırlama:** Din, belli bir zaman diliminde indirilmiş bir kitaba sahip olması dolayısı ile tarihi bir özelliğe sahiptir. Bir dinin kitabı oluşurken, oluştuğu dönemin özellikleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Dolayısıyla öğretmen, kitabın indiriliş dönemi ve dinin oluşum dönemini öğrenenlerle paylaşırken, o dönemi günümüze taşıyabilecekleri, dün ile şimdi ve gelecek arasında bağlantı kurabilecekleri, çözümleme yapabilecekleri, problemlerin çözümünde tarihi unsurlardan yararlanabilecekleri bir ortam oluşturmalıdır. Yapılandırmacılık yaklaşımında, bilgilerin direkt olarak öğretmen tarafından kelime kelime sunulması değil, öğrenenlerle birlikte bilgilerin ön bilgilere dayanılarak hem yeni bilgilerin oluşturulması hem de önceki bilgilerin yeniden düzenlenmesi esastır. Dolayısıyla, öğretmen, öğrenenler için bu bilgileri doğru kullanmaları için rehber olmalıdır.
- **Kalıp Bilgiler:** Din dersinde, din dilinin gelişmesi ve ilk zamanlarda bilgi ağının gelişmesi için bazı kalıp bilgiler verilecek olursa, burada izlenmesi gereken yol, öğrenenlere kalıp bazı bilgiler verilirken, bunların yanında kendi cümleleri ile ifade edebilecekleri alternatif bilgiler oluşturmalarını sağlamak

³³³ Doğan ve Tosun, age., s. 171-173.

ve verilen bu kalıp bilgiler üzerinde düşünmelerini, yorum yapmalarını ve gerekirse bunlardan ilkeler çıkarmalarını sağlamaktır. Özellikle bazı sure veya duaların öğrenilmesi istendiğinde bu yola başvurulabilir.

- **Din Dili:** Her bilim dalının, her dersin kendine ait bir terminolojisinin olması gayet tabiidir. Öğretmen, din dersinde kullanacağı dili, öğrenenin seviyesini, gelişim özelliklerini ve öğrenenin sahip olduğu ön bilgileri dikkate alarak kullandığı dili, günümüz Türkçesine uygun olarak kendisi belirlemelidir. Böylece, öğrenenlerle iletişim ve diyalog ortamını daha verimli hale getirecektir.
- **Metot:** Yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş bir Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, dersinde muhtevasına uygun olarak strateji, yöntem ve tekniklerini belirlemelidir. Yapılandırmacılık yaklaşımı, öğrenen merkezli bir yaklaşım olduğundan dolayı, öğretmenin seçtiği yöntem ve teknik de öğrenen merkezli olmalıdır. Bunların arasında beyin fırtınası, drama, kavram haritası oluşturma, sınıflandırma, görsel imge oluşturma, bulmaca, örnek olay analizi, poster hazırlama vb. öğrenen merkezli uygulamalar sayılabilir.

IV. BÖLÜM

4. İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ 8. SINIF İSLAM DİNİ'NE GÖRE KÖTÜ ALİŞKANLIKLAR ÜNİTESİ ÖRNEK DERS İŞLENİŞLERİ

Çalışmamızın bu bölümünde yapılandırmacı öğrenme kuramının 7E öğrenme modeline göre örnek ders etkinliklerine yer vereceğiz. Çalışmada yer alan ünite İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ahlak öğrenme alanı içerisinde yer almaktadır. Ünite içerisinde yer alan konular şunlardır:

- Alkollü içki içmek ve uyuşturucu kullanmak
- Kumar oynamak
- Kötü alışkanlıklar nasıl başlıyor?
- Kötü alışkanlık ve davranışlardan nasıl korunalım?
- Başkalarına zarar vermek: Kul hakkı

Konulardan her biri 7E öğrenme modelinin aşamalarına uygun olarak işlenecektir. Bu ünitedeki konular Milli Eğitim Bakanlığı'nın İlköğretim okulları için dağıttığı 8. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabından alınmıştır.³³⁴

4.1. “ALKOLLÜ İÇKİ İÇMEK” KONUSUNUN 7E ÖĞRENME MODELİNE GÖRE ÖRNEK İŞLENİŞİ

4.1.1 Merak Uyandırma Aşaması

Öğretmen öğrenenlere “Trafik kazaları ile alkollü içki içmek arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusunu sorarak onların konuya yoğunlaştırmalarını sağlar.

³³⁴ Mehmet Şahinbaş, *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi 8. Sınıf Ders Kitabı*, Bilge Ders Kitapları, Ankara, 2012, s. 74-80.

4.1.2 Keşfetme Aşaması

Öğretmen öğrenenlerden gruplar halinde aşağıdaki çalışma kâğıdını doldurmalarını ister.



Öğretmen öğrenenlerin çalışma kâğıdına yaptıkları tespitleri tahtaya yazar. Bunlar çerçevesinde alkollü içki içmenin zararları çerçevesinde sınıfta konuşma ortamı oluşturur.

4.1.3 Açıklama Aşaması

Öğretmen öğrenenlere aşağıdaki açıklamaları yapar. Onların konu hakkında bilgi sahibi olmasını sağlar.

Alkol, içilmesi İslam dini tarafından yasaklanan, insanın akli melekelerinin çalışmasına mani olan maddelere verilen genel bir ifadedir. İçki alışkanlığının ve bağımlılığının tarihi insanlık tarihi kadar eskidir.

İslam dini akli, malı, canı, nesli ve dini korumayı insanlara birer sorumluluk olarak vermiştir. Bu sorumlulukların yerine getirilmesine engel olan kötü alışkanlıklardan biri de alkollü içki içmektir. İnsan alkollü içki içmek suretiyle beyne, merkezi sinir sistemine etki yaparak insanın zekâsına, yaşamına, sosyal ilişkilerine zarar verir. İnsanın iradesini kullanmasına engel olur.

İnsan bu maddeyi vücuduna almaya başladığında artık iradesi zayıflamış, sosyal ilişkileri zedelenmiş, çevresine zarar veren bir varlık haline gelmiştir. Alkole başlayan insanlar ailesine, sosyal ve mesleki çevresini etkileyerek toplumdan dışlanmaya başlanmıştır. Çünkü alkol insan beynini etki altına alarak kişinin yapması gereken görev ve sorumluluklarını aksatmasına neden olmakta böylece kişi sadece kendisine değil çevresine de zarar vermeye başlamaktadır. Hz. Peygamberimiz: “Her sarhoş edici haramdır. Çoğu içildiği zaman sarhoşluk eden şeyin az içilmesi de haramdır.” buyurmaktadır.³³⁵ Alkole ilk başlayanlar günde bir kadehten bir şey olmaz hem bunu içerek günün stresini atıyor, hem de rahatlıyorum diyerek aslında kendinin ve çevresinin felaketlerini hazırlamaktadır. Zira bir kadehle başlayan içki alışkanlığı ilerleyerek günde bir şişeye doğru gitmekte ve devamlı içki alma alışkanlığına dönüşmektedir.

Yüce Allah kişinin sarhoşluk veren maddeleri almasını haram kılarak Kur'an-ı Kerim'de: “Ey iman edenler! İçki, kumar, dikili taşlar, fal ve şans okları birer şeytan işi pisliliktir. Bunlardan uzak durun ki kurtuluşa eresiniz. Şeytan içki ve kumar yoluyla aranızda düşmanlık ve kin sokmak, sizi Allah'ı anmaktan ve namazdan alıkoymak ister. Artık bunlardan vazgeçtiniz değil mi?”³³⁶ buyurarak toplumu ve bireyi bu kötü alışkanlıktan korumuştur. Bu ayetle birlikte içki içilmesi dinimizde kesinlikle haram kılınmıştır.

İçkinin yasaklanması hakkında Peygamberimizin uyarıları hadis kitaplarında bulunmaktadır. Bu hadislerden birkaç tanesi şöyledir:

³³⁵ Buhari, Edep, 80; Müslim, Eşribe, 73; Tirmizi, Eşribe, 3.

³³⁶ Maide Suresi, 90-91. ayetler.

- Hz. Enes (r.a.)’den rivayetle: -“Biz içki âleminde idik. Ben dağıtıyordum. Bir adam geldi, ‘içki haram edildi’ dedi. Arkadaşlar derhal şu içki kaplarını dök, temizle emrini verdiler. O haberden sonra kimse ağzına içki almadı.”³³⁷

“Her sarhoş edici haramdır. Bir küp içildiği takdirde sarhoşluk veren bir şeyin tek damlası da haramdır.”³³⁸

“Muhakkak ki içki deva değildir; bilakis hastalık edici bir marazdır.”³³⁹

İslam insanlar için neyi emretmiş ise onda insanlar için birçok faydalar varken, neyi yasaklamış ve haram kılmışsa da insanların zararına bir takım şeyler olduğu açıktır.

Alkol kullanımına başlamak, kişinin bir takım sorumluluklardan kaçmak, yalnızlıktan kurtulmak, gündelik hayattaki bir takım endişelerden uzaklaşmasına yarayan bir vasıta gibi algılanmaktadır. Alkollü içkiler insanları geçici olarak rahatlatırsa da aslında hiçbir soruna kalıcı çözüm sağlayamamaktadır. Aksine yeni sorunların çıkmasına da zemin hazırlamaktadır.

Alkollü içkilerin kullanımının yaygın olduğu toplumlarda şiddet, gasp, hırsızlık, trafik kazaları gibi pek çok felaket haberleri de beraberinde getirmektedir. Pek çok ailenin parçalanmasına, huzursuzluklara, cinayetlere de sebep olup toplumun etkilenecek sosyal yaşantıyı korkulur bir hale getirmektedir.

Alkole başlamak kolay ve çoğu zaman özentiyile olmaktadır. Ama zaman içinde alışkanlık haline gelen bu illet bireyin düşünemeyen, sosyal çevresiyle ilişkileri azalmış, insan olmanın en temel özelliği olan utanma hissini zayıflatarak yok olmasına ve vücuttaki tahribatlarıyla beraber başlı başına bir sorun haline gelmektedir.

Alkolden kurtulmanın yolu ona hiç başlamamaktan geçmektedir. Alkolü bırakmak çoğu zaman zor ve masraflı bir tedavi gerektirmektedir. Alkol aileye, iş hayatına, ülkesine ve topluma zarar veren kötü bir alışkanlıktır.

³³⁷ Sünen-i Nesai, Eşribe, 51/2.

³³⁸ Ebu Davut, Eşribe, 5; Tirmizi, Eşribe, 2-3.

³³⁹ İbn Mace, Tıp, 27; Müslim, Eşribe, 12.

4.1.4 Genişletme Aşaması

Öğretmen öğrenenlere genişletme aşamasında aşağıdaki çalışma kâğıdını yaptırır.³⁴⁰



4.1.5 Kapsamına Alma Aşaması

Öğretmen öğrenenlerden günlük yaşamdan alkolün zararlarıyla ilgili örnekler vermelerini ister. Onların konuyla ilgili görüşlerini alır.

4.1.6 Değiştirme Aşaması

Öğretmen öğrenenlerden “İçki bütün kötölüklerin anasıdır.”³⁴¹ hadisini yorumlamalarını ister. İçkinin neden kötölüklerin baş faktörü olarak değerlendirildiğini sorar. Ayrıca öğrenenlerden alkolün zararlarıyla ilgili bir paragraf yazmalarını ister.

³⁴⁰ www.dindersi.com, E.T. 18.05.2013.

³⁴¹ Darekutni, Sünen, C.4, s. 247.

Öğrenenlerden yazdıkları paragrafları sınıfta okumalarını ve sınıftaki konuşma ortamında öğrenenlerin görüşlerini arkadaşlarıyla paylaşmalarını ister.

4.1.7 Değerlendirme Aşaması

Değerlendirme aşamasında öğretmen öğrenenlere aşağıdaki açık uçlu soruları sorup cevaplar ister:

- Alkollü içki içmenin birey açısından ne gibi zararları vardır?
- Az miktarda alınan alkolün dinimiz açısından bir sakıncası olabilir mi?
- Alkollü içki içmenin toplumsal zararları neler olabilir?

4.2. “UYUŞTURUCU KULLANMAK” KONUSUNUN 7E ÖĞRENME MODELİNE GÖRE ÖRNEK İŞLENİŞİ

4.2.1 Merak Uyandırma Aşaması

Uyuşturucunun neden zararlı bir madde olduğunu ve dinimiz tarafından da yasaklanmış olup olmadığını sorarak öğrenenlerin ilgileri konuya çekilir. Ayrıca sigaranın zararlarının neler olduğu ve bireye ne gibi zararlar verdiği sorulur.

4.2.2 Keşfetme Aşaması

Öğrenenlerden aşağıdaki metni okumaları ve metinden çıkardıkları sonuçları arkadaşlarıyla paylaşmalarını ister.³⁴²

³⁴² www.dindersihocasi.com, E.T. 18.05.2013.

SİGARA – ALKOL - UYUŞTURUCU

Sigara, erken ölüm ve hastalıkların önlenabilir en önemli sebebini oluşturmaktadır. Bu alışkanlık milyonlarca kişinin hayatını kaybetmesine ve çok daha fazlasının sakat kalmasına yol açmaktadır.

Sigara büyük ölçüde vücudu etkilemekte ve pek çok hastalığa sebep olmaktadır. Tütün ya da sigara içiminin sağlığa olan zararları yanında ekonomiye olan zararları da azımsanmayacak boyuttadır. Amerika'da yapılan hesaplara göre sigaranın sebep olduğu doğrudan kayıplar yılda yaklaşık 15 milyar dolar, dolaylı kayıplar ise 35 milyar dolardır.

Sigarada 4000 çeşit zehirli madde vardır. 1991 yılında ülkemizde sigara yüzünden ölenlerin sayısı 200 bindir. Bunun 160 bini sigara tiryakisi; 40 bini ise bebekler ve küçük çocuklar (duman altı olanlar) dır. Gırtlak ve beyin kanserinin %99'u, beyin kanamalarının %85'i, damar tıkanıklıklarının %90'ı, akciğer kanserlerinin %90'ı sigara kaynaklıdır.

İnsanın bir santimetreküp kanında bir miligram alkol bulunması, alkol zehirlenmesinin bütün belirtileri için yeterlidir. Şayet bu miktar 4-5 miligrama kadar yükselirse, içen komaya girer.

Alkollü içkiler, akıllı, şuuru etkilemek sûretiyle sarhoşluk veren maddelerdir. Her çeşit alkollü içkideki etil alkol miktarı değişik olup, alkol miktarı çoğaldıkça tahribatı ve sebep olacağı olaylar da o oranda artar. Alkollü bir süre kullananlarda ortaya çıkan alışkanlık haline alkol bağımlılığı veya alkolizm denmektedir.

Alkol asla bir gıda değildir. İnsanlar için sadece zararı söz konusudur. Bu sebeple her türlü alkollü içkiden kaçınılmalıdır. Alkollü içkilerin kalp ve damar rahatsızlıklarına faydalı olduğu yolundaki yaygın fakat tamamıyla yalan ve yanlış olan tavsiyelere de inanmayın. Alkol için söylenmiş güzel sözlerle, aldatıcı reklamlara asla aldanmayın. Onun yerine sağlığınıza yararlı olan meyveler ve şifalı sulara rağbet gösterin.

Kötü alışkanlıkların başında gelen uyuşturucu madde kullanımının insan sağlığına, akıl ve rûhî sistemlerimize ve topluma yaptığı tahribat tek kelime ile korkunçtur.

Fuhuş, rüşvet, kumar, ırza tecavüz, intihar, cinsî sapıklık ve uyuşturucu kapsamına giren madde alışkanlıkları, ailenin yıkımı gibi cemiyeti çözen ve çökerten eğilimler uyuşturucu kültürünün unsurlarıdır.

İnanç zayıflığı, bozuk aile ilişkisinden ve hasta toplumdan kaynaklanan güvensizlik duygusu, gelecek karşısındaki kaygılar strese, sıkıntıya yalnızlığa iter. Ve bundan kurtuluş için gencin ilk başvurduğu mercî ise her çeşidi ile uyuşturucular oluyor. Uyuşturucu madde kullananlarda kusma, bulantı, karın ağrıları, ishal, mide ve bağırsak kanaması, ülser, mide ve bağırsakların iç cidarlarında kan toplanması ve şişkinlik, yara ve tahribat meydana gelir.

Uyuşturucu maddelerin sinir, akıl ve rûhî sistemler üzerindeki tahribatı, diğer organlara yaptığı tahribatın çok üzerindedir. Delilik, erken bunama, şuur kaybı uykusuzluk, felçler, zekâ ve hafıza geriliği gibi hastalıklara yol açar.



.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

4.2.3 Açıklama Aşaması

Öğrenenlere konuyu kavramaları için aşağıdaki açıklamalar yapılır.

İslam dini emir ve yasaklarında genel amaç, kişinin ve toplumun korunarak, sağlıklı bir hayatın oluşması istenmektedir. Uyuşturucu kullanımı da tıpkı alkollü içkilerde olduğu gibi kişinin akli ve ruhi dengesinin bozulmasına, sinir sisteminin uyuşturucu maddelerin etkisiyle zayıflamasına, düşünme ve irade sisteminin tahribata uğramasıyla kişi de bağımlılığa yol açan bir maddedir.

Uyuşturucu maddeler, insan sağlığını ve toplum hayatını etkileyerek, toplumda huzursuzluk, her türlü kötülük ve suçu işlemeye elverişli ortamlara sebep olmaktadır. Uyuşturucu maddeleri kullananlar bu maddeye ulaşmak için hırsızlık, cinayet, gasp gibi suçlara yönelerek topluma ve kendilerine zarar vermektedirler.

Akıl sağlığı bozulan bireyler sinirlilik, gerginlik, uykusuzluk vb. sağlık sorunlarıyla da toplum içinde hemen tanınan bireyler haline gelerek dışlanmaktadır. Çünkü Allah'ın insanoğluna verdiği en büyük nimetlerden biri olan akıl, bu maddeleri kullanan bireylerde etkisiz hale gelerek ne yaptığını bilmeyen, düşüneyemeyen kişiler haline gelmektedir. Oysa Kur'an-ı Kerim'de; "Kendi elinizle kendinizi tehlikeye atmayın! İyilik edin. Şüphesiz Allah iyilik edenleri sever."³⁴³ buyurarak insanın aklını kullanarak kendini tehlikelerden uzaklaştırması öğütlenmektedir. Yine Kur'an-ı Kerim'de pek çok yerde geçen "düşünmez misiniz?, akletmez misin?" gibi ifadelerle insanların akıllarını kullanarak doğru yolları bulmaları istenmektedir.

Sevgili Peygamberimizde: "Hastalık gelmeden önce sağlığın ve ölüm gelmeden önce hayatın değerini bilin."³⁴⁴ buyurarak bireye emanet olarak verilen vücudun her türlü tehlikelerden korunarak değerinin bilinmesini tembih etmektedir.

Ülkelerde uyuşturucu maddelere karşı büyük mücadeleler verilmekte toplumun içinde birçok hastalığın ve sapkınlıkların yayılması da önlenmeye çalışılmaktadır.

³⁴³ Bakara Suresi, 195. ayet.

³⁴⁴ Buhari, C.12, s. 178.

Sağlığa zararlı alışkanlıkların en yaygını ve toplumlarda en sık görüneni ise sigaradır. Sigara dünya üzerinde en hızlı yayılan ve en çok ölümlere yol açan zararlı bir alışkanlıktır. Alkol ve uyuşturucu maddeler kişinin bünyesini çabucak zayıflatarak yok ederken sigara uzun yıllar insanlara zarar vererek onların çeşitli hastalıklara yakalanmasına sebep olmaktadır.

Sigara dumanında 4000 civarında kimyevi madde tespit edilmiştir. Bu maddelerden hiçbirisi de insan sağlığı için yararlı maddeler değildir. Bu maddelerden asitler, alkol, aldehitler, ketonlar, siyanür, karbon monoksit gibi maddeler doğrudan zehir tesiri gösterirler ve organlara tahribat yaparlar.

Sigaranın zararları içilmeye başlandığı an başlamaktadır. Sigara dumanı ağız, dil, boğaz, yemek borusu, soluk borusu, akciğer ve mideye direkt ulaşarak dumanın içinde bulunan zehirli maddeler pek çok hastalığa da davetiye çıkarmaktadır.

Kişinin özenti, arkadaş çevresi, kendini topluma kabul ettirme duyguları gibi pek çok nedenle başladığı sigara, zamanla kendini zarar veren bir madde haline gelmektedir. Zira sigara mide, kalp damar hastalıklarına, pek çok kanser türlerine, ağız ve solunum yolları hastalıkları vb. ile kişiye zarar vermektedir.

Hâlbuki Sevgili Peygamberimiz: “Kul kıyamet gününde dört şeyden hesap vermedikçe Allah’ın huzurundan ayrılamaz. Bunlar: Ömrünü nerede tükettiğinden, ilmi ile ne yaptığından, malını nerede kazanıp nerede harcadığından ve bedenini nasıl kullanıp, nerede harcadığından”³⁴⁵ diyerek sağlık konusunun da kıyamet gününde hesap verilecek bir konu hatırlatmıştır. Yine peygamberimiz (sav.): “Sağlığına dikkat eden kuvvetli Müslüman, sağlığına dikkat etmeyerek zayıf kalan müminden Allah katında daha hayırlı ve sevimlidir”³⁴⁶ buyurarak kişinin sağlığına dikkat etmesi gerektiğine de dikkat çekmiştir.

Sigaranın günümüzde zararsız olduğunu söylemek hem tıbben hem de ilmen artık imkânsızdır. Bilim adamları da sigaranın içenlere zarar verdiği gibi içmediği halde içilen ortamlarda bulunan “pasif içici” ismiyle isimlendirenlerin de sigaranın zararlarından etkilendiğini kanıtlamışlardır. Böylece sigaranın hem içene hem de

³⁴⁵ Tirmizi, Kıyamet, 1/2419.

³⁴⁶ Müslim, Kader, 34.

çevresine zarar veren bir madde olarak kul hakkını ihlal eden bir madde olduğu görülmektedir.³⁴⁷

4.2.4 Genişletme Aşaması

Aşağıdaki etkinlik öğrenenlere yaptırılır ve araştırma sonuçlarını sınıfta paylaşımları istenir.

Sınıfta dört grup oluşturulur.

1. grup, alkollü içeceklerin ve uyuşturucu maddelerin akıl sağlığı yönünden zararlarını,
2. grup, sigara, alkol ve uyuşturucu maddelerin beden sağlığı yönünden zararlarını,
3. grup, topluma yönelik zararlarını,
4. grup, sigara, alkol ve uyuşturucu maddelerin ekonomik yönden zararlarını araştırır.

4.2.5 Kapsamına Alma Aşaması

Öğrenenlerle birlikte uyuşturucu ve sigara kullanmanın zararlarıyla ilgili slogan bulma çalışması yapılır.³⁴⁸ Çalışmanın sonucunda etkili bulunan sloganlar tespit edilir ve sınıf panosuna asılır.

³⁴⁷ Alparslan Özyazıcı, **Alkollü İçkiler ve Madde Bağımlılığı**, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2007, s. 54.

³⁴⁸ Mehmet Akgül v.d., **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı 8. Sınıf**, MEB. Yayınları, 2011, s. 99.

4.2.6 Değiştirme Aşaması

“Kendi ellerinizle kendinizi tehlikeye atmayınız.” ayeti kerimesi çerçevesinde bireylerin kendi elleriyle kendini tehlikeye atmasının ne demek olduğu sorusu öğrenenlere yöneltilir ve bu soru çerçevesinde öğrenenlerden yorumlar yapması ve yaptığı yorumları arkadaşlarıyla paylaşması beklenir.

Ayrıca öğrenenlerden sigara, alkol ve uyuşturucu maddenin zararlarını anlatan bir şiir yazmaları istenir.

4.2.7 Değerlendirme Aşaması

Değerlendirme aşamasında öğrenenlere aşağıdaki çalışma kâğıdı sunulur ve yapmaları istenir.³⁴⁹

³⁴⁹ www.dindersi.com, E.T. 18.05.2013.

Sevgili öğrenciler ; Aşağıdaki sorulara ikna edici cevaplar veriniz.

Kuran’da “rakı” kelimesi geçmiyor. O halde ben rakı içebilirim bu yasak olmaz bence ne dersin?

Bir de şöyle düşün

İçki içen sarhoş olursa günah olur. Ben içerim ama kendimi kaybetmem ve böylece günah olmamış olur.

Bir de şöyle düşün

Ben sadece yılbaşı,davetler ... gibi özel günlerde içki içerim. Allah affeder nasıl olsa.

Bir de şöyle düşün

Ailemde içki içenler var. Onlar içiyorsa ben de içerim.

Bir de şöyle düşün

Uyuşturucuyu çok merak ediyorum. Bir kez tadına bakayım merakım gitsin bir daha kullanmam.

Bir de şöyle düşün

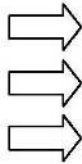
Kumar bir ticaret gibidir. Bazen kazandırır bazen kaybettirir. Yasak değildir.

Bir de şöyle düşün

Şans oyunlarında ben aklımı zorluyor tahminlerde bulunarak emek harcıyorum niye yasak olsun ki?

Bir de şöyle düşün

İçki, uyuşturucu ve kumarın kötülüklerini anladım. Kötü alışkanlıklardan uzak kalmak için bana üç tane altın gibi öğüt ver desem bana neler önerirdin?



4.3. “KUMAR OYNAMAK” KONUSUNUN 7E MODELİNE GÖRE ÖRNEK İŞLENİŞİ

4.3.1 Merak Uyandırma Aşaması

“Sizce insanlar neden kumar oynar?” sorusuyla öğrenenlerin dikkati konuya çekilerek derse başlanır.

4.3.2 Keşfetme Aşaması

Öğrenenlerden aşağıda verilen şiiri okumaları istenir. Şiiri okuduktan sonra öğrenenlere aşağıdaki sorular yöneltilir. Sorular sayesinde kumarın zararlarının neler olduğunu tahmin etmeye çalışırlar.

Sağlık Düşmanları

Sağlığının düşmanları:

İçki, sigara, kumar

Bunlara alışanlar,

Görürler pek çok zarar.

İçkinin kötülüğü,

Saymakla bitmez her an.

Katil bile olur da,

Hatırlayamaz insan.

Vücuduna, kesene.

Zararı çoktur onun.

Tütün ömrü kısaltır,

Çabucak gelir sonu.

Hazineyi eritir,

Cebinde kalmaz para.

Kumar kötü bir illet,

Alışan düşer dara,

Sağlık düşmanlarından

Korun, her an uzak ol.

Yaşamak istiyorsan,

Kendine bul başka yol

İbrahim GÜNGÖR

Öğrenenlere aşağıdaki sorular yöneltilir:

- Bu şiirde hangi kötü alışkanlıklardan bahsediyor?
- Kumarın birey ve toplum açısından zararları nelerdir?

4.3.3 Açıklama Aşaması

Dinimizin kesin olarak yasakladığı davranışlardan olan kumar, para, mal, değerli eşya karşılığı oynanan oyunlara verilen genel bir isimdir. Kumarda amaç kazanmak için

bahistir. Burada kişi emek sarf etmeden başkasının malını elinden almaktadır. Hâlbuki İslam'da kazanç, alın terine bağlı, belli bir güç ve emek sarf edilerek kazanılmalıdır. Kumar da ise bu tamamen şans ve tesadüfe bağlı olarak gerçekleşmektedir. Kur'an-ı Kerim'de: "İnsanın yararına olan, yalnızca öz gayretinin sonucudur"³⁵⁰ buyrulurak insanın çalışarak helal kazanç elde edilmesi istenmektedir. Ayrıca yine başka bir ayette: "Mallarınızı aranızdan batıl yollarla yemeyin, ancak karşılıklı rızaya gönöl hoşluğuna dayalı bir ticaret sonucunda yiyin"³⁵¹ denilerek meşru yollardan kazanılan malları yemek tavsiye edilmekte, insan için en değerli kazancın el emeği ve alın teriyle kazanılan olduğu bildirilmektedir.

Kumar oynama alışkanlığı kişiyi çalışıp üretmeden kısa yoldan zengin etmeyi teşvik eden zararlı bir davranıştır. Kumar şahısların mallarını, paralarını ortaya koyarak, şans üzerine kendi hakkını başkasına vermek veya almak olarak değerlendirilir. Kumarda kaybeden taraf asla rıza göstermeyeceği buna karşın kazanan tarafın da bundan zevk aldığı bir oyundur.

Kumar, bireyin ailesinin rızkını kumarda kaybetmesi sonucu boşanan, parçalanen ailelere de sebep olan kötü bir alışkanlıktır. Kumar oynayan kişi kaybettiğinde kaybettiğini geri kazanmak için hırsla kapılacak daha çok oynayacak ve içinden çıkılmaz bir duruma düşecektir. Böylece kumar taraflar arasında kin, düşmanlık nefret gibi bir takım kötölöklere sebep olarak sonu ölümle bitecek facialara da yol açmaktadır.

Büyük zararlara yol açan kumar oyunlarını oynamamalı kazancımızı helal yollardan kazanmaya özen göstermeliyiz.

³⁵⁰ Necm Suresi, 53-59. ayet.

³⁵¹ Nisa Suresi, 29. ayet.

4.3.4 Genişletme Aşaması

Bu aşamada öğrenenlere aşağıdaki çalışma yaptırılır. Çalışma sayesinde ilkeler belirlemeleri sağılanır.³⁵²

KÖTÜ ALIşKANLIKLARDAN BAZILARINI AşAĞIDAKİ KUTUCUKLARA YAZINIZ....

Ey iman edenler! şarap, kumar, dikili taşlar (putlar), fal ve řans okları birer şeytan iři pisliliktir; bunlardan uzak durun ki kurtuluşa eresiniz. şeytan iřki ve kumar yoluyla ancak aranıza dűřmanlık ve kin sokmak; sizi, Allah'ı anmaktan ve namazdan alıkoymak ister. Artık (bunlardan) vazgeçtiniz değıl mi?

MAİDE SUREşİ 90-91.AYETLER

Yukarıdaki ayetten ilkeler çıkartalım:

- 1- İçki kötölüklerin anasıdır.
- 2-
- 3-
- 4-



4.3.5 Kapsamına Alma Aşaması

“Günümüzde kumarın nasıl oynandığı ve nelerin kumar sayılabileceğı” sorusu öğrenenlere yöneltilir ve onlardan günümüzde kumar sayılan alışkanlıkları tespit etmeleri sağılanır. Tespit ettikleri alışkanlıkların ne gibi zararları olabileceğini belirlemeleri istenir.

³⁵² www.dindersihocasi.com, E.T. 18.05.2013.

4.3.6 Değiştirme Aşaması

Öğrenenler gruplara ayrılarak aşağıdaki metni okumaları ve sorulara cevap aramaları ve verdikleri cevaplarla tartışma ortamı oluşturmaları istenir.

Kumarda hiçbir zaman kazanan taraf yoktur. Çünkü bir taraf para kazansa bile bir daha asla kazanamayacağı vaktini kaybetmektedir. Diğer taraf ise hem malını hem de zamanını kaybetmektedir. Kumarda kaybedilen sadece para değil, bundan daha önemli olan zamandır. Bu nedenle dinimiz eğlence amaçlı da olsa kumar oyunlarını yasaklamıştır.³⁵³

Kumar oynamak niçin haksız kazançtır? Yukarıda verilen bilgiyi de dikkate alarak tartışınız.

4.3.7 Değerlendirme Aşaması

Öğrenenlerden aşağıdaki etkinliği yapmaları istenir. Öğrenenler verdikleri cevapları sınıfta arkadaşlarına paylaşır.



³⁵³ Akgöl, a.g.e., s. 100.

Ayrıca öğrenenlere aşağıdaki sorular yöneltilerek konu hakkında değerlendirme yapmaları sağlanır;

- Sizce Allah’ın bu kötü alışkanlıkları yasaklamasının sebepleri nelerdir?
- Aranızda iddiaya girerek oynadığınız oyunlar kumara alışmanıza neden olabilir mi?

4.4. “KÖTÜ ALIŞKANLIKLAR NASIL BAŞLIYOR?” KONUSUNUN 7E ÖĞRENME MODELİNE GÖRE ÖRNEK İŞLENİŞİ

4.4.1 Merak Uyandırma Aşaması

Öğrenenlere aşağıdaki sorular yöneltilerek konuya başlanır;

- Bilgisizliğin, özenme ve taklidin insan davranışları üzerindeki etkisi nedir?
- “Üzüm üzüme baka baka kararır.” , “Bana arkadaşını söyle, sana kim olduğunu söyleyeyim.” , “ Kır atın yanında duran ya huyundan ya suyundan” atasözlerinin vermek istediği mesaj nedir?

4.4.2 Keşfetme Aşaması

Öğrenenlerden aşağıdaki metni okumaları istenir. Metni okuduktan sonra sorulara cevap vermeleri istenir.

Karga ve Güvercin³⁵⁴

Kötü kimselerle arkadaş olanlar, farkında olmadan kendilerini ölüme kadar sürükleyebilirler.

³⁵⁴ Ahmet Hamdi Akseki, **Yavrularımıza Din Dersi**, Nur Yayınları, İstanbul, 1967, s. 139.

Beyaz güvercin her gün bahçeyi gezer, karnını doyurur ve akşama doğru güle oynaya evine döner, kümesine girerdi.

Bir gün yine çıkıp gitmişti, öğleden sonra ağlayarak geldi, ayakları da kan içinde idi.

Dilek sordu: - Güzel güvercinim, niçin ağlıyorsun, ne oldu böyle?

Güvercin: - Buradan çıktıktan sonra kargalara rastladım, «şuracıkta bir yer var, her istediğimizi buluruz; çok iyi şeyler var, beraber gidelim» dediler. Bende onlarla birlikte o bahçeye gittim. Kargalar bulduklarını yemeğe başladılar, ara sıra keyiflerinden ciyak ciyak ötüyorlardı. Meğer oranın sahibi varmış, saklandığı yerden bir tüfek patlattı, kargaların üçü öldü. Benim ayağıma da bir saçma tanesi geldi ayağım kırıldı.

Dilek: - Başkasının bağına, bahçesine zarar veren o kötü kargalarla senin ne işin vardı? Onların işinin gücünün zarar olduğunu bilmiyor muydun?

Güvercin: - Hayır, ben onların kötü ve zararlı olduklarını hiç bilmiyordum. Onları da kendim gibi sanıyordum.

Dilek: - İşte kötülerle arkadaş olanların hali budur. Öyleleriyle arkadaşlık yapanlar farkında olmadan kendilerini ölüme bile sürüklerler. Allah'a dua et ki ucuz kurtulmuşsun. Sakın bir daha böyle kötülerle arkadaş olma, onların sözlerine inanma, gittikleri yere gitme, arkadaş olacağın kimselerin huylarını, soylarını neyin nesi olduklarını önceden iyice öğren. Fena arkadaş adamın başına her belâyı getirir. Bir de başkasının malına el uzatanların her zaman böyle cezaları hak edeceklerini hatırlardan çıkarma.

- Olaydaki güvercinin başına gelen olaylar neden kaynaklanmıştır?
- Kötü alışkanlıklara başlamanın nedenleri neler olabilir?

4.4.3 Açıklama Aşaması

İnsanoğlu sosyal bir varlık olarak yaşadığı aileden, çevreden, arkadaşlarından etkilenmektedir. Kişi yaşama başladığı ilk yer olan ailede gördükleriyle hayata başlamaktadırlar. Çünkü çocuklar taklit yoluyla büyüklerinin yaptıklarını uygular. Aile çocuğa dini ve ahlaki eğitimini verirken diğer taraftan da davranışlarıyla bunları desteklemeli ve çocuğa örnek olmalıdır.

Aile içinde hoşgörü, saygı, sevgi, huzur ve mutluluk var ise çocuk toplum içinde uyumlu, terbiyeli bir birey olarak yerini alır. Zira böyle bir evde büyüyen çocuk çevresini de o şekilde algıladığı için davranışlarıyla da etrafında sevilen biri olur. Ama aile içi şiddet, kavga, kötü alışkanlıklar bir takım saygısız davranışlar içinde büyüyen çocuk ise çevresine de bu gördüklerini uygulamak istediğinde toplumda dışlanan, sevilmeyen biri olarak yerini alır. Böyle çocuklar büyüklerinin yaptıkları kötü davranış ve alışkanlıklara da meyilli olurlar. Aile içinde şiddet gören, ayıplanan, kınanan çocuklar topluma kendini ispatlamak için kavga yolunu seçerek kendilerini kanıtlamaya çalışmaktadırlar. Hâlbuki yuva içinde yaşanılan bir beton yığını değil sevgiyle beslenen bir yer olmalıdır.

Kişi temel ihtiyaçlarını karşılarken nasıl özenli ve titiz davranıyorsa arkadaş seçiminde de aynı özeni göstermelidir. Bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim, sözü de her şeyimizi etkileyen arkadaşlarımızı seçerken nasıl dikkatli olmamız gerektiğini bize kısaca açıklamaktadır.

Arkadaş seçimi kişinin hayatını etkilediği gibi davranışlarını da etkilemektedir. Kötü alışkanlıklara başlayan pek çok kişi bu davranışlara arkadaşları tarafından teşvik edilerek başladıklarını söylemektedir. Kişinin iyi bir yaşam sürmesi veya kötü alışkanlıklar kazanması arkadaş çevresine ve arkadaşlarına göre değişiklik göstermektedir. Karga ve güvercin parçasında da bunu gördük.

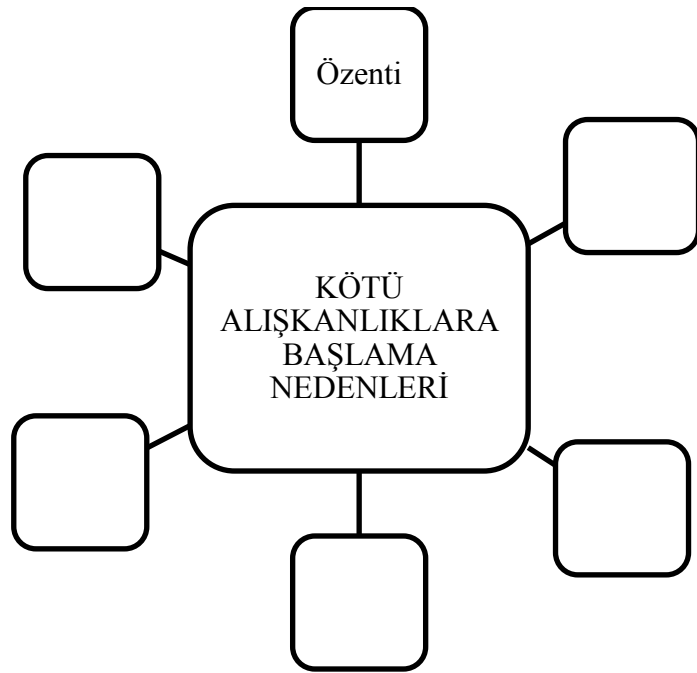
Günümüzde yaygın olarak kullanılan TV, gazete, dergi, internet, cep telefonu gibi teknolojik aletlerde kötü alışkanlıklara başlamaya etken nedenlerdir. Teknoloji bilgi için kullanıldığında bir nimet olurken kötülükler için kullanıldığında ise külfet olarak karşımıza çıkmaktadır. Bugün interneti bilgi için kullandığımızda aradığımız her şeyi

bulabildiğimiz bir nimet iken, kumar ve bahis oyunları için kullandığımızda bizi yok eden, zarara uğratan bir alet haline gelmektedir.

Kötü alışkanlıklara başlamak çoğu kez kendini ispatlama çabasıyla ortaya çıktığından kişinin ailede sevgi, saygı içinde büyüyerek bir takım ahlaki sorumlulukları kazanarak yaşamını sürdürmesi gerekmektedir. Burada da en büyük sorumluluk ise ailelere düşmektedir. Aileler çocuklarını sokakta başıboş bırakarak değil sürekli kontrol edip kötü alışkanlıklara başlamamaları konusunda uyarılarda bulunmalıdırlar.

4.4.4 Genişletme Aşaması

Öğrenenlere kötü alışkanlıklara başlama nedenlerini belirlemeleri istenir aşağıda verilen kavram haritasını yapmaları istenir.



4.4.5 Kapsamına Alma Aşaması

Öğrenenlere aşağıdaki sorular yöneltilir ve yorum yapmaları istenir.

- “Ben bağımlı olmam, bir kere kullanmaktan gibi ifadeler kötü alışkanlıkların başlamasına sebep olur mu?”
- Günümüzde televizyon dizileri ve filmlerin kötü alışkanlıklara başlamada nasıl bir etkisi vardır?
- Çevrenizdeki kişilerden kötü alışkanlıkları olanların bu alışkanlıklara nasıl başladıkları konusunda ne gibi ifadeler duydunuz. Sınıfta bunları paylaşınız.

4.4.6 Değişirme Aşaması

Sınıftaki öğrenenler dört gruba ayrılır. Her gruba tartışmaları için aşağıdaki sorular verilir.

1. Kötü alışkanlıklar nasıl başlıyor?
2. Kötü alışkanlıklara başlama sebepleri neler olabilir?

Gruplar, soruları birlikte tartıştıktan sonra onlardan, bu soruların cevaplarını içeren birer metin oluşturmaları istenir.

Ayrıca her grubun konuyla ilgili bir slogan oluşturmaları istenir.

4.4.7 Değerlendirme Aşaması

“Ailedeki iletişim bozukluğu ve huzursuzluğun kötü alışkanlıklar edinmedeki etkisi nedir?” sorusu çerçevesinde öğrenenlerden beyin fırtınası yapmaları istenir. Bu etkinlik ile aile huzurunun öneminin kavranması sağlanır. Böylece ders değerlendirmesi gerçekleştirilir.

4.5. “KÖTÜ ALIŞKANLIK VE DAVRANIŞLARDAN NASIL KORUNALIM?” KONUSUNUN 7E ÖĞRENME MODELİNE GÖRE ÖRNEK İŞLENİŞİ

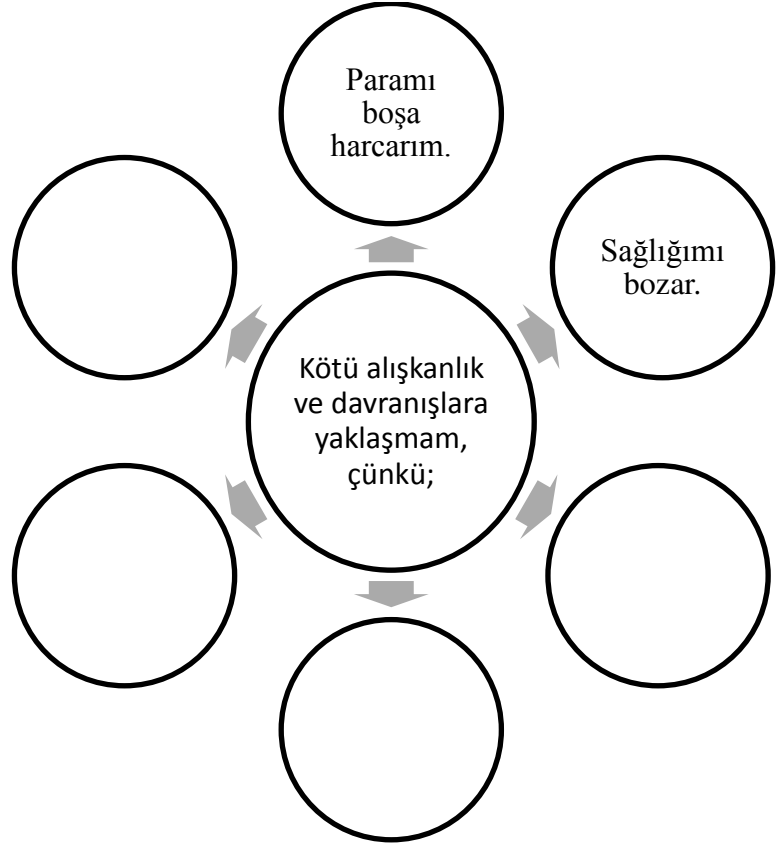
4.5.1 Merak Uyandırma Aşaması

Öğrenenlere

- “Zararın neresinden dönersen kardır.” , “ Ağaç yaşken eğilir.” atasözleri sizlere neler düşündürmektedir.
- Teşhisin tedavi için önemi nedir?
- “Kötü alışkanlıklardan korunmak için öncelikle neler yapmalıyız.” soruları yöneltilerek onların derse hazırlanmaları sağlanır.

4.5.2 Keşfetme Aşaması

Öğrenenlere aşağıdaki etkinlik yaptırılarak onların kötü alışkanlık ve davranışlardan neden kaçınması gerektiği kavratılmaya çalışılır.



4.5.3 Açıklama Aşaması

Sağlıklı bir toplum oluşturabilmek, toplumun çekirdeğini oluşturan ailenin yapısıyla doğrudan ilgilidir. Aile kurumu, insanın bedensel ve ruhsal olarak gelişmesini sağlarken inanç, tutum, gelenek, görenek, iyi alışkanlıkların da kazanıldığı ilk yerdir. Kur'an-ı Kerim'de "Kaynaşmanız için size kendi cinsinizden eşler yaratıp aranızda sevgi ve merhamet peyda etmesi de onun varlığının delillerindendir. Doğrusu bunda iyi düşünen bir kavim için ibretler vardır."³⁵⁵ denilerek sevgi odaklı bir aile ortamının oluşturulması istenmektedir.

Çocuğun kötü alışkanlıklardan korumanın ilk yeri ailedir. Sevgi ortamında büyüyen çocuklar toplumla barışık, güzel ahlaklı insanlar olarak toplumdaki yerlerini alırlar. Çocuklar sürekli aşağılanan, eleştirilen, başkasıyla kıyaslanarak, özgüven eksikliğiyle yetiştirmek yerine onların birey olduğu unutulmamalıdır. Aileler çocuklara

³⁵⁵ Rum Suresi, 21. ayet.

alışkanlıkların iyi ve kötü yönlerini anlatırken, onların anlayacağı şekilde anlatmalı, kendi davranışlarıyla da örnek olarak, onlara kötü davranışlardan uzak durmaları öğretilmelidir.

Çocukların sosyal çevreye alışmaya başladıkları arkadaş çevresinde ise çocuğun arkadaş seçiminde nelere dikkat etmesi gerektiği onlara anlatılmalı, görülen doğru ve yanlışlar tatlı dille anlatarak uyarılmalıdır. Zira çocuklar anne babalarının sözlerine güvenirler. Çocukları kötü alışkanlıkların kazanıldığı yerlerden uzak tutmalı, zararları anlatılmalı, boş zamanlarda kendilerini geliştirmeleri için bedensel ve sosyal aktivitelere katılmaları sağlanmalıdır.

Kur'an-ı Kerim'de: "Onlar Allah'a ve ahiret gününe inanırlar. İyiliği emrederler. Kötülükten alıkoyarlar, hayır işlerinde birbirleriyle yarışır. İşte onlar iyilerdendir."³⁵⁶ buyurularak iyiliği emretmek ve kötülüklerden sakındırmanın da görevlerimiz arasında olduğu çocuklara öğretilmelidir.

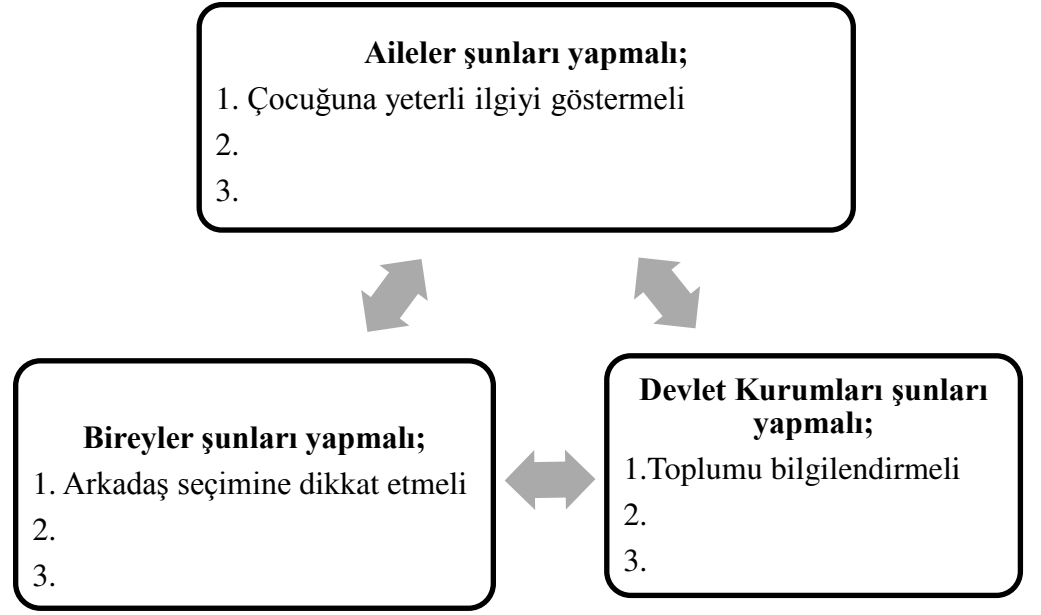
Sosyal bir varlık olan insan, içinde yaşadığı toplumun sorunlarını da duyarsız olmamalıdır. Kötü davranış ve alışkanlıkların önlenmesinde üzerine düşen görevleri yerine getirmelidir. Biliyoruz ki toplumu oluşturan fertler, kötü davranışlar ve alışkanlıkların önlenmesiyle daha huzurlu ve mutlu bir yaşama kavuşurlar.

4.5.4 Genişletme Aşaması

Kötü alışkanlık ve davranışların engellenebilmesi için bireylere, ailelere ve devlet kurumlarına ne tür görevler düşmektedir? Bu konudaki çözüm önerilerinizi aşağıya yazınız.³⁵⁷

³⁵⁶ Âl-i İmran Suresi, 114. ayet.

³⁵⁷ Nurullah Altaş, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı**, Sevgi yayınları, Ankara, 2011, s. 107.



4.5.5 Kapsamına Alma Aşaması

“Sen kendini faydalı şeylerle meşgul etmezsen faydasız şeyler seni meşgul eder.” sözünden de esinlenerek kötü alışkanlık ve davranışlardan nasıl korunabileceğimize örnekler veriniz.

- İnsan sağlığına nelerin zararlı olduğu hakkında bilgi edinirim.
- Boş vakitlerimi spor yaparak değerlendiririm.

Bu etkinlik ile iyi alışkanlık ve davranışlarla meşgul olmanın zararlı alışkanlıklardan kaçınmaktaki önemi kavratılır.

4.5.6 Değiştirme Aşaması

Sınıfta gruplar oluşturulur ve Kötü alışkanlık ve davranışlardan korumayla ilgili çevrelerinde hangi faaliyetlerin yapıldığı, yapılan faaliyetlerin etkili olup olmadığı, farklı hangi faaliyetlerin yapılabileceği öğrenenlere sorulur. Sınıfta gruplar arasında tartışma ortamı oluşturulur.

4.5.7 Değerlendirme Aşaması

Değerlendirme aşamasında öğrenenlere aşağıdaki çalışma kâğıdı yaptırılır.³⁵⁸

Kötü alışkanlık ve davranışlar	Nasıl başlıyor?	Neler yapılabilir?	Öncelikle alınabilecek önlemler
Alkol			
Uyuşturucu			
Kumar			
Sigara			

4.6. “KUL HAKKI” KONUSUNUN 7E ÖĞRENME MODELİNE GÖRE ÖRNEK İŞLENİŞİ

4.6.1 Merak Uyandırma Aşaması

- “Kul hakkı” kavramı sizlere neler çağrıştırmaktadır?
- “hakkı geçmek” , “ hakkını yemek” , “helallik almak” , “helalleşmek” , “helallik dilemek” gibi ifadeleri hiç duydunuz mu? Bunlar niçin ve hangi durumlarda kullanılır düşününüz

Yukardaki sorularla öğrenenlerin ön bilgileri yoklanır.

4.6.2 Keşfetme Aşaması

Yağmurlu bir gündü.

Bâyezid-i Bistami, Cuma namazı için evinden çıktı. Sağanak halinde yağan yağmur, yolları çamurlu hale getirmişti. Camiye yaklaşınca, bir evin dış duvarlarına çamurlu ayakkabılarını silerek temizledi. Camiye temiz ayakkabılarla girmek istiyordu.

³⁵⁸ Şahinbaş, a.g.e., s. 100.

Duvarlarına ayakkabılarını sildiği ev, ateşe tapan bir Mecusi'ye aitti. Temizlik bittikten sonra, camiye yöneleceği anda, aklına, yaptığı işin yanlışlığı geldi. İzin almadan bir insanın dış duvarını çamurlamış, kirletmişti.

-Ev sahibi ile helalleşmeden nasıl Cuma namazı kılabilirsin? Başkasının duvarını kirletmişken, nasıl Allah'ın huzurunda bu kirli halinle durabilirsin? diye kendi kendine söylendi. Derhal içeri girip evin kapısını çaldı.

Kapıyı açan Mecusi, Bâyezid'e:

- Buyurun, bir arzunuz mu var? diye sorunca, Bâyezid-i Bistami:

- Sizden özür dilemeye, helallik istemeye geldim, dedi. Mecusi:

- Ne özrü, ne helalliği? diye sordu. Bâyezid özür dileme sebebini şöyle anlattı:

- Biraz önce, dış duvarınızı çamurlu ayakkabılarımla kirlettim. Hakkınızı çiğnedim.

- Bu yaptığım doğru değildi. Ama yağmurun şiddeti, sokakların çamuru, camiye temiz girme isteğim, bana bu inceliği unutturdu. Şimdi senden özür diliyor, hakkını helal et, diyorum. Mecusi hayretler içinde kaldı:

- Peki, ama bu yaptığın bana ne zararı var. Zaten dış duvarlarımız kir ve çamur içinde. Sizin ayağınızdan oraya sürdüğünüz çamurlar, ayrıca bir çirkinlik meydana getirmiyor ki... dedi.

Bâyezid-i Bistami:

- Doğru olabilir, ama yine de böyle davranmak için duvar sahibinin izni ve rızası gereklidir, buyurdu.

Mecusi:

- Size bu ince anlayışı ve saygıyı dininiz mi emrediyor? diye sorunca, Bâyezid:

- Evet, dinimiz ve bu dinin Peygamberi Hz. Muhammed (Allah'ın selam ve rahmeti üzerine olsun) böyle davranmamızı bize öğretti, cevabını verdi.

Mecusi:

- Öyle ise, bu din haktır. Bizim de bu dine girmemiz şarttır, dedi. Şehadet kelimesini getirerek Müslüman oldu. Bayezid'le cuma namazına birlikte gittiler³⁵⁹

Hikâye okunduktan sonra öğrenenler gruplar halinde işbirliği içinde bu olayda geçen kul hakkının ne olduğunu tespit etmeye ve hikâyeden ne gibi sonuçlar çıkarılabileceğini belirlemeye çalışırlar. Ayrıca dinimizin kul hakkına verdiği önemi bu hikâyeden bulmaya çalışırlar.

4.6.3 Açıklama Aşaması

Toplumda birlikte yaşayan insanların birbirlerine karşı görev ve sorumlulukları vardır. İnsanlar mutlu ve huzurlu yaşayabilmeleri için başkalarının haklarına saygı göstermeli, onları küçük düşürücü söz ve davranışlardan kaçınmalıdırlar. Birbirine saygı duyan, birbirlerini seven insanlar kul hakkına özen gösterirler.

İnsanlara yapılan her türlü adaletsizlik, haksızlık, kul hakkına girer. Başkalarına zarar vermek, hırsızlık ve hile yapmak, eksik ölçüp tartmak, yalan söylemek, iftira atmak, alay etmek, gıybet, dedikodu, başkalarının kusurlarını araştırmak vb. gibi davranışlar kul hakkına girer. Kul hakkının kapsamı o kadar geniştir ki anne-baba hakkı, komşu hakkı, akraba hakkı gibi hayatın tamamında dikkat edilmesi gereken bir husustur.

Ayrıca insanların ortaklaşa faydalandığı trafik, ulaşım, elektrik, su gibi konularda kul hakkına girmekte bunları kötü kullanıp devleti zarara uğratmakta bu kapsama girmektedir.

Dinimiz birbirimizin haklarına gereken özeni göstermemizi isteyerek kul hakkını yemekten kaçınmamız gerektiğini Kur'an-ı Kerim'de: “-Ancak insanlara zulmedenlere ve yeryüzünde haksız yere taşkınlık edenlere ceza vardır. İşte acıklı azap bunlardır.”³⁶⁰ buyrulmuştur.

³⁵⁹ Mehmet Dikmen, *Hayatın İçinden Yaşanmış Öyküler*, Cihan Yay., İstanbul, 2009, s. 54-55.

³⁶⁰ Şuara Suresi, 42. Ayet.

4.6.4 Genişletme Aşaması

- Hangi davranışlar kul hakkına girer?
- Dinimiz kul hakkı üzerinde niçin çok durmuştur?
- Kötü alışkanlık ve davranışlar niçin kul hakkına girmektedir?

Buna benzer sorularla öğrenenlerin kul hakkı kavramını kavramaları ve kul hakkına girebilecek davranışlar hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanır. Ayrıca aşağıdaki hadis okunur ve onunla ilgili sorunun cevaplanması istenir;

- “Müslüman, insanların elinden ve dilinden emin olduğu kimsedir.”³⁶¹ Bu hadise göre insanların emin olması ne anlama gelir? Bir kimseye elle ve dille zarar vermek nasıl olur?

4.6.5 Kapsamına Alma Aşaması

- “Birisinin hakkını alan kimse ölmeden önce onunla helalleşsin, üzerinde kul hakkı bulunarak gitmesin.”³⁶² Bu hadise göre kul hakkına giren kimse ne yapmalıdır?
- İnsanın, yaşama, barınma, güvenlik, seyahat, sosyal ve ekonomik hakları vardır. Bu haklar, insanın insanca yaşayabilmesinin bir gereğidir. Bu haklara müdahale ve saygısızlık dinimizce yasaklanmıştır. Hak sahibinin rızası ve gnl alınmadıkça affedilmez davranışlar olarak ifade edilmektedir. Bu bilgileri vatandaşlık derslerinde öğrendikleri vurgulanır. Öğrenenlere “Hangi tür davranışlar insan hakları ihlaline girer?” sorusu yöneltilerek insan haklarına giren suların da kul hakkı sayılacağı kavratılmış olur.³⁶³

³⁶¹ Buhari, İman, 4-5. Hadisler.

³⁶² Buhari, Rikak, 48. hadis.

³⁶³ Akgl v.d., a.g.e., s. 102.

4.6.6 Değiştirme Aşaması

Öğrenenlerden kendilerini, haksızlık yapılan bir arkadaşlarının yerine koyarak empati yapmalarını ve neler hissedebileceklerini arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir?

4.6.7 Değerlendirme Aşaması

Kul hakkı kapsamına giren davranışlardan bildiklerinizi listeleyiniz.

- Bir insanın içtiği sigara ile çevresindekilerin sağlığına zarar vermek

-

-

SONUÇ

Davranışçı eğitim anlayışına göre öğrenme, deneyimler sonucu ortaya çıkan, gözlenebilir, kalıcı, davranış değişmeleridir. Geleneksel eğitim anlayışı öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak açıklarken de doğrudan gözlenebilen davranışlara öğrenme adını vermektedir.

Yapılandırımcı yaklaşıma göre öğrenme ise öğrenenin ön bilgilerini harekete geçirerek, yeni öğrendiği bilgilerle ilişkilendirerek, yeni anlamlar oluşturduğu süreçtir. Yapılandırımcı öğrenim anlayışında, bireylerin problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının gelişmesi için pek çok yöntem ve teknik kullanılmaktadır.

Yapılandırımcı öğrenme kuramına göre öğretmen, öğrenme olayında sadece bir rehberdir. Öğretmen, öğrenene hazır bilgi sunmaktan kaçınır. Öğrenene bilgi ve bilgi kaynaklarına ulaşmanın yollarını gösterir. Öğrenme sürecinde öğretmen, öğrenenlerin aşamadıkları problemleri çözmeleri için onlara rehberlik yapar, yol gösterir; Öğrenenlere hazır çözümler sunmaz. Öğretmen, öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmaları için zengin öğrenme ortamları hazırlar. Öğrenen merkezli bir yaklaşım olan yapılandırımcı yaklaşıma göre öğrenen bilgiyi zihninde yeniden yapılandırarak öğrenir, bilgiyi kendine mal eder. Bu sebeple yapılandırımcı öğrenme anlamlı ve kalıcı bir öğrenmenin oluşmasını sağlar.

Yapılandırımcı öğrenme anlayışında öğrenen, öğrenme sürecinde aktiftir. Öğrenen öğretmen rehberliğinde öğrenir ama bunun yanı sıra kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alır. Öğrenenler bilgiyi keşfeder, yorumlar ve zihinlerinde önceden var olan bilgilerini kullanarak yeniden yapılandırmayı sağlar. Öğrenenler problem çözme konusunda isteklidirler ve kendi çözüm yollarını kendileri oluştururlar. Bu yaklaşıma göre öğrenenler öğrenmeyi öğrenirler. Böylece öğrenen sadece okulda öğrenen birey olmaktan çıkar hayatın her safhasında bilgiye ulaşmasını ve onu yapılandırmasını bilen kişi konumuna yükselir. Yapılandırımcı eğitim anlayışında ulaşılmaya çalışılan asıl hedef öğrenmeyi öğrenmiş öğrenenler yetiştirmektir. Bir bakıma öğrenmeyi seven öğrenmeye âşık öğrenenler yetiştirmek asıl amaçtır.

Çalışmada yapılandırmacı yaklaşımın 7E öğrenme modelini İslam dinine göre kötü alışkanlıklar ünitesinin ders işlenişlerinde uyguladık ve bu modele göre çalışma yaprakları hazırladık. 7E öğrenme modelinin aşamalarına göre üniteye hangi etkinliklerin yapılabileceği ve hangi çalışma yapraklarının kullanılabileceği gösterilmiştir.

Bu çalışmayı yapmaktaki amacımız din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni arkadaşlarımıza yapılandırmacı eğitim anlayışı ve uygulanışı hakkında bilgi vererek diğer sınıflar için de kullanabilecekleri bir bakış açısı ortaya koymaktır. Çalışmamız sonucunda bunu yapabilmiş olmayı ümit ediyoruz.

KAYNAKÇA

- AKSEKİ, Ahmet Hamdi, **Yavrularımıza Din Dersi**, Nur Yayınları, İstanbul, 1967.
- ALTAŞ, Nurullah, **“Küreselleşmenin Dönüştürdüğü Din Eğitimi”**, Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefî Boyutu (Bildiriler ve Tartışmalar 6-8 Mart 2009 Ankara), Eğitim Bir-Sen. Yayınları, Ankara, 2010, ss. 196-212.
- ARSLAN, Mehmet, **“Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 40, S. 1, 2007.
- AVCIOĞLU, Orçun, **“Lise 2 Fizik Dersinde Newton Yasaları Konusunda 7E Modelinin Başarıya Etkisinin Araştırılması”**, (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2008.
- AYAS, Alipaşa, **“Fen Bilimlerinde Program Geliştirme ve Uygulama Teknikleri Üzerine Bir Çalışma: İki Çağdaş Yaklaşımın Değerlendirilmesi”**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara, 1995.
- AYDIN, Hasan, **Felsefî Temelleri Işığında Yapılandırmacılık**, Nobel Yayınları, Ankara, 2007.
- AYDIN, Mehmet Sait, **“Avrupa Birliği ve Din”**, Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu, Değişim Yayınları, Sakarya, 2001.
- BEKİROĞLU, Feral Okan, **“Ölçme ve Değerlendirmede Alternatif Yöntemler ve Portfolyo Kullanımı”**, <http://egitim.clubs.bilkent.edu.tr>, E.T: 08.04.2013.
- BİLGİN, Beyza, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Gün Yayıncılık, Ankara, 1998.
- BROOKS, Jacqueline Grennon ve Brooks Martin G., **The Case for Constructivist Classrooms**, ASCD Alexandria, Virginia, 1993.
- BROOKS, Jacqueline, Grennon ve Brooks, Martin G. **The Courage To Be Constructivist**, Educational Leadership. 57(3), 1999, ss. 18-24,.
- BULUT, İlhami, **“Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”**, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Elazığ, 2006.
- CAN, Tuncer, **“Oluşturmacılık ve Yabancı Dil Dersleri”**, Eğitimde Çağdaş Yönelimler III: Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyum Bildiriler Kitabı, İzmir, Tevfik Fikret Okulları, 29.04.2006.

- CAN, Tuncer, “**Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım**” (İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2004.
- ÇAMDİBİ, H. Mahmut, **Din Eğitiminde İnsan ve Hayat**, Çamlıca Yayınları, İstanbul, 2003.
- ÇEÇEN, Rezzan, “**Vygotsky’nin Sosyokültürel Perspektifi Işığında Bilimsel Gelişime Katkıları**”, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 7, S. 11, ss. 47 – 64.
- ÇELİKKAYA, Tekin, “**Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5. Sınıf Örneği)**”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü), Erzurum, 2008.
- ÇERÇİ, Ali, “**Oluşturmacı Bilişsel Çıracılık Modelinin Yapı Tekniği ve Uygulaması-I Dersinde Psikomotor Öğrenmeye Etkisi**”, (Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ, 2003.
- ÇINAR, Orhan, Teyfur, Emine ve Teyfur, Mehmet, “**İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri**”, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 7, S. 11, 2006, ss. 47-64.
- DEMİREL, Özcan, **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2000.
- DEMİREL, Özcan, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretme Sanatı**, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2006.
- DERYAKULU, Deniz, “**Yapıcı Öğrenme**”, Eğitim Sen Yayınları, 2001, <http://www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal.htm>, E.T: 23.03.2013.
- DİKMEN, Mehmet, **Hayatın İçinden Yaşanmış Öyküler**, Cihan Yay., İstanbul, 2009.
- DOĞAN, Recai ve Cemal TOSUN, **İlköğretim 4 ve 5. Sınıflar için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi**, Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara 2003.
- DUFFY, T. M. ve, D. H. CUNNINGHAM, “**Constructivism: Implications for The Design and Delivery of Instruction**”, D. H. Jonassen (Ed.), Handbook of Research for Educational Communications and Technology, Simon and Schuster Macmillan, New York, 1996.
- ERDEM, Eda, “**Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı**”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü), Ankara, 2001.

- ERDEM, Eda, ve, Özcan DEMİREL, “**Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı**”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S:23, Ankara, 2002, ss. 81-87.
- EV, Halit, “**Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme-İmkân ve Sınırlılıkları**”, Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, XXXII/2010, ss. 111-137.
- EV, Halit, “**Yapılandırmacılık: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İçin Tehdit mi Yoksa Fırsat mı?**”, Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2011, ss.203-216.
- EVKURAN, Mehmet, “**Değerler Eğitimi ve Eğitimde İdeoloji Sorunu**”, Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefî Boyutu (Bildiriler ve Tartışmalar 6-8 Mart 2009 Ankara), Eğitim Bir-Sen. Yayınları, Ankara, 2010.
- FER, Seval ve İlker CIRIK, **Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya**, Morpa Yayınları, İstanbul, 2012.
- FLORNES, Karl, “**Religious Education As A Compulsory Scholl Subject İn A Pluralistic Society**”, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, 28 – 30 Mart 2001-İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 2003.
- FOSNOT, Catherina Twomey “**Constructing Constructivism**”, T. M. Duffy ve D. H. Jonassen (Ed.), Constructivism and The Technology of Instruction: A Conversation, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey, 1992.
- GLASERSFELD, Ernst Von, **A Constructivist Approach to Teaching**, L. Steffe ve J. Gale (Ed.), Constructivist in Education, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1995.
- GLASERSFELD, **Learning as a Constructive Activity**, C. Janvier (ed.), Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- GRIMMIT, Michael, “**Constructivist Pedagogies of Religious Education Project: Re-thinking Knowledge, Teaching and Learning İn Religious Education**”, Pedagogies of Religious Education Case Studies in The Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE, Essex: McCrimmons, 2000, ss. 207-226.
- GRIMMIT, Michael, **Religious Education and Human Development: The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education**, McCrimmon cop., 1987.
- GÜÇLÜ, Yüksel ve Zehra Nur ERSÖZLÜ “**İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeylerine Etkisi**”, Sakarya Üniversitesi, Ekim, 2004.

- GÜNEŞ, Firdevs, “Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımla Gelen Yenilikler”, Eğitime Bakış Dergisi, S: 16, 2010.
- GÜNEŞ, Firdevs, **Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007.
- GÜNGÖR, Seyhan, “Ortaöğretim Geometri Dersi Üçgenler Konusunda Oluşturmacı (Constructivism) Yaklaşımına Dayalı Elle Yapılan Materyaller ve Portfolyo (Portfolio) Hazırlamanın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi”, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak, 2005.
- GÜROL, Mehmet, **Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Oluşturmacı Öğrenme Tasarımının Uygulanması ve Başarıya Etkisi**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2002.
- HULL, John M., “Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler”, Çev.: Didem Namsan, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, 28 – 30 Mart 2001-İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 2003.
- M.E.B., İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara, 2010.
- JACKSON, Robert, **Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım**, Çev: Üzeyir Ok, Mehmet Ali Özkan, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2005.
- KANLI, Uygur, “Yapılandırmacı Kuramın Işığında Öğrenme Halkasının Kökleri ve Evrimi: Örnek Bir Etkinlik”, Eğitim ve Bilim, 34/151.
- KARADUMAN, Hıdır, “Sosyal Bilgilerde Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi”, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir, 2005.
- KARAMAN, Davut, **Din Öğretimi ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı; Ortaöğretim Din Kültürü DKAB Dersinin Değerlendirilmesi**, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya, 2008.
- KAYMAKCAN, Recep, “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7/1, ss. 179 – 210.
- KILIÇ Bağcı, Gülşen, “Oluşturmacı Fen Öğretimi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, C. 1, S. 1, 2001, ss. 7-22.

- KIZILABDULLAH, Yıldız, “**Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi**”, (Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2008.
- KOÇ, Gürcü ve Melek, DEMİREL, “**Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma**” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 27, 2004.
- KOÇ, Gürcü, “**Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi**”, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2002.
- KÖYLÜ, Mustafa, “**Sosyal Din Eğitimi Modeli: ABD ve Latin Amerika Ülkeleri Örneği**”, Değerler Eğitimi Dergisi, C.4, S.12, İstanbul, 2006.
- AKGÜL, Mehmet, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı 8. Sınıf**, MEB. Yayınları, 2011.
- MURPHY, Elizabeth, **Constructivism: From Philosophy to Practice**, 1997.
- ALTAŞ, Nurullah, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı**, Sevgi yayınları, Ankara, 2011.
- OKUMUŞLAR, Muhittin, “**Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Din Öğretiminin İmkân ve Sınırları**”, Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2011.
- OKUMUŞLAR, Muhittin, **Fıtrattan Dine- Din, Fıtrat, Eğitim İlişkisi**, Yediveren Yayınları, Konya, 2002.
- OKUMUŞLAR, Muhittin, **Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi**, Yediveren Yayınları, Konya, 2008.
- ÖZDEN, Yüksel, **Öğrenme ve Öğretme**, PegemA Yayınları, Ankara, 2008.
- ÖZERBAŞ, Mehmet Akif, “**Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi**”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Güz 2007, 5(4).
- ÖZYAZICI, Alparslan, **Alkollü İçkiler ve Madde Bağımlılığı**, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2007.
- PALABIYIK, M. Hanefi, “**Bilim ve Eğitim Paradigmamız Üzerine**”, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 9, 2004.
- PERKINS, David N., “**The Many Faces Of Constructivism**”, Educational Leadership, 1999.

- SAGLAM, Halil İbrahim, **Türkiye’deki Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi**, (Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum, 2006.
- SELÇUK, Mualla, **“Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri”**, Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, 2000.
- SENEMOĞLU, Nuray, **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**, Ertam Matbaacılık, Ankara, 1997
- SOYYİĞİTOĞLU, Muradiye, **“Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Işığında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi IV. Sınıf Müfredatında (2007) Yer Alan Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyoruz, Temiz Olalım, Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım Ünitelerinin İşleniş”**, (Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya, 2008.
- SÖNMEZ, Veysel, **Eğitim Felsefesi**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1996.
- ŞAHİN, Abdullah, **“Kişilik Gelişimi ve Din Eğitimi: Din Eğitiminin Teolojik ve Eğitimsel Temellerine İlişkin Diyalektik/Hermenötik Kuramsal Bir Yaklaşım**, İslâmiyât, C.1, S.2, Ankara, 1998.
- ŞAHİNBAŞ, Mehmet, **İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi 8. Sınıf Ders Kitabı**, Bilge Ders Kitapları, Ankara, 2012.
- ŞİMŞEK, Nurettin, **“Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım”**, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 3, (5), 2004.
- TENGİRŞEN, İsmail, **“İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programındaki Ahlak Ünitelerine Yapılandırmacı Eğitim Açısından Bir Yaklaşım”**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2008.
- TEZCİ, Erdoğan ve Ayhan DİKİCİ, **“Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı”**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C. 13, S. 1, Elazığ, 2003, ss. 251-260.
- TEZCİ, Erdoğan, **“Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi”**, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Elazığ, 2002.
- ÜLGEN, Gülten, **“Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar”**, Lazer Ofset, Ankara, 1994.
- WILSON, Brent G., **“What is Constructivist Learning Environment?”**, Constructivist Learning Environments, Educational Technology Publications, New Jersey, 1996, ss. 3-8.

- YAŞAR, Şefik, **Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci**, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Konya Selçuk Üniversitesi, 9-11 Eylül 1998, s. 695-701.
- YAŞAR, Şefik, **Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 8, S. 1-2, 1998.
- YURDAKUL, Bünyamin, “**Yapılandırmacı Öğrenme yaklaşımın Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Biliş Ötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Öğrenme Sürecine Katkıları**”, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2004.
- YURDAKUL, Bünyamin, **Eğitimde Yeni Yönelimler: Yapılandırmacılık**, PegemA Yayınları, Ankara, 2005.
- ZAKARI, Muhammed İbrahim, “**Constructivism: Is It The Last Paradigm Shift Influencing Instructional Design?**”, Muslim Education Quarterly, Islamic Academy, Cambridge, 2005, C. 22, S.1-2, s. 36-66.
- ZENGİN, Mahmut, **Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım**, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2011.