

PAPER DETAILS

TITLE: Yapilandirmaci Pedogoji Ile Din Egitiminde Ufuk Açici Yaklasimlar

AUTHORS: Safinaz Asri ÇEV

PAGES: 104-116

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/416998>

ISSN 2149-9845

TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

TURKISH JOURNAL OF RELIGIOUS EDUCATION STUDIES (TJRES)

مجلة بحوث التربية الدينية التركية

Sayı/Number 1

İzmir - 2016

TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Turkish Journal of Religious Education Studies
TÜRKİYE/TURKEY

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları altı ayda bir yayımlanan uluslararası ve hakemli bir dergidir.
Turkish Journal of Religious Education Studies is an international, peer reviewed and biannual journal.

Sayı/Number 1 • Haziran/June 2016 • ISSN 2149-9845

İmtiyaz Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü
Owner and Chief Executive Officer
Mehmet BAHÇEKAPILI

Baş Editör/Editor in-Chief
Mustafa USTA

Editörler/Editors

Siebre MIEDEMA (VU University Amsterdam)	Christopher G. ELLISON (The University of Texas at San Antonio)
Cemal TOSUN (Ankara Üniversitesi)	Recai DOĞAN (Ankara Üniversitesi)
Muhittin OKUMUŞLAR (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)	Zeki Salih ZENGİN (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Nurullah ALTAŞ (Atatürk Üniversitesi)	Michael NIELSEN (Georgia Southern University)
Mehmet BAHÇEKAPILI (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Friedrich SCHWEITZER (Eberhard Karls Universität Tübingen)
Süleyman AKYÜREK (Erciyes Üniversitesi)	Safınaz ASRI (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)
Zuhal AĞILKAYA SAHİN (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Kenan SEVİNÇ (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Mohammed DERRADJ (University of Algeria II)	Ednan ASLAN (Universität Wien)

Kitap Değerlendirme Editörleri/Book Review Editors

Hakkı KARAŞAHİN (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)	Ahmet GEDİK (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi) -
Ahmet Ali ÇANAKÇI (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)	

Yayın Kurulu/Editorial Board*

Zuhal AĞILKAYA ŞAHİN, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Ayman AGBARIA, University of Haifa (ISRAEL)
Muhsin AKBAŞ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Süleyman AKYÜREK, Erciyes Üniversitesi (TURKEY)
Ednan ASLAN, Universität Wien (AUSTRIA)	Safınaz ASRI, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Nedim BAHÇEKAPILI, Islamitische Universiteit Europa (HOLLAND)	Mehmet BAHÇEKAPILI, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
İrfan BAŞKURT, İstanbul Üniversitesi (TURKEY)	Bayraktar BAYRAKLI, Marmara Üniversitesi (TURKEY)
Beyza BİLGİN, Ankara Üniversitesi (TURKEY)	Ahmet Ali ÇANAKÇI, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Mohammed DERRADJ, University of Algeria II (ALGERIA)	Recai DOĞAN – Ankara Üniversitesi (TURKEY)
Christopher G. ELLISON, The University of Texas at San Antonio (USA)	Ahmet GEDİK, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Michael NIELSEN, Georgia Southern University (USA)	Hakkı KARAŞAHİN, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Recep KAYMAKCAN, Sakarya Üniversitesi (TURKEY)	Mustafa KÖYLÜ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi (TURKEY)
Muhittin OKUMUŞLAR, Necmettin Erbakan Üniversitesi (TURKEY)	Siebre MIEDEMA, VU University Amsterdam (HOLLAND)
Friedrich SCHWEITZER, Eberhard Karls University (GERMANY)	Halil İbrahim ŞENAVCU, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Bülent UÇAR, Universität Osnabrück (GERMANY)	Mustafa USTA, Marmara Üniversitesi (TURKEY)

*Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order by surname

Kapak Tasarımı/Cover Design
Nurkan BOZ

Tasarım/Graphic Design
Mehmet BAHÇEKAPILI / Safınaz ASRI

Baskı/Printed By
Limit Ofset

İÇENDEKİLER/TABLE OF CONTENTS

MAKALELER/ARTICLES

Preparatory Competences Of Teacher Candidates On Adult Education
MUSTAFA CAN / 11-18

Biyopsikososyal Açıdan Dinin Engellilik ve Farklı Sağlık Problemleri Üzerindeki Etkisi
MEHMET BAHÇEKAPILI / 19-44

Tarihsel Süreç İçerisinde Japon Budizmi: Genel Bir Bakış
HALİL İBRAHİM ŞENAVCU / 45-64

Şiir ve Direniş Yolunda Bir Ömür: Mahmud Derviş
EYÜP AKŞİT / 65-76

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Değer Öğretiminde Kullandıkları Araç ve Gereçler-Nitel Bir Araştırma-
MUHAMMED ESAT ALTINTAŞ / 77-106

ÇEVİRİLER/TRANSLATIONS

Broadening Approachs To Religious Education Through Constructivist (by Peta Goldberg)
SAFINAZ ASRI (Çev.) / 107-116

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ/ BOOK REVIES

Kur'an'a Bakış
H. MERVE BAŞER ÇALIŞKAN / 117-119

TERCÜMELER/TRANSLATIONS

- Goldberg, P. (2007). Broadening approaches to religious education through constructivist. *Journal of Religious Education*. 55 (2), 8-12.

Safinaz ASRI*

E-Mail: safinaz.asri@ikc.edu.tr

Yapılandırmacı Pedagoji İle Din Eğitiminde Ufuk Açıcı Yaklaşımlar

Özet

Uzun yıllardır din eğitimcileri, din eğitimi sınıflarındaki çeşitli pedagojileri araştırmışlardır. Son yıllarda öğretici, aktarımcı modellerden süreç temelli modellere doğru bilinçli bir yönelim olmuştur. Bu makale yapılandırmacı pedagojiyi, öğrenciyi din sınıfına daha dinamik bir yolla dahil etmenin bir vasıtası olarak inceleyecektir. Makale, yapılandırmacı pedagojinin zorunlu din eğitimi sınıflarında nasıl kullanılabileceğine dair uygulamaya dönük birtakım görüşler ortaya koyacaktır.

Giriş

Son üç yıldır, dünya dinlerinin öğretimi ile ilgili değişik yaklaşımların araştırılmasına ilgi duymaktayım. Ülkede eğitimden sorumlu otoritelerin çoğu, Din Eğitimi Çalışmalarını ileri ortaokul eğitim programına dahil etmişlerdir. Dünya dinlerinin bazı yönleri, ortaokulun başlangıç sınıfları ile ilkokulların son sınıflarında öğretilmektedir. Dünya dinlerinin öğretimine odaklanan ders programlarının çoğu, İngiliz yaklaşımından model alınmıştır ve bu yüzden fenomenolojik olgusal metodları benimsemiştir eğilimindedir. “Studies in Religion” isimli çalışmada temel NSW (New South Wales) ders programının şekillenmesine yardım eden Terry Lovat (2001a, 2001b), fenomenolojiyi din eğitimi için yararlı bir araç olarak görmesine rağmen, onun fenomenoloji temelli sınıfta kullanılan eğitim materyalleri için bir eksikliğin bulunduğunu kabul etmektedir. Dünya dinleri öğretiminin başlıca yöntemi olmasına rağmen Avustralya yaklaşımının Ninian Smart’ın (1975) bakış açısına sınırlı bir şekilde odaklandığı düşüncesindeyim. Smart’ın yaklaşımları bir taraftan faydalı bir araç olmakla birlikte yine de eğitsel süreci kısıtlamaktadır. Çoğu durumda öğretimi, tanımlama seviyesi ile sınırlamakta, daha derin anlam geliştirmeksizin dinin unsurlarını sınıflandırmaktadır. Didaktik ve aktarımcı modellere aşırı vurgu

* Yrd. Doç. Dr., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Öğretim Üyesi.

yapmakta, dünya dinlerinin kritiğini içeren önemli ve sağlam temellere dayanan araştırmalara bunların öğrenimini çok gerçekli dine indirgemektedir.

Ayrıca dünya dinleri ders kitaplarının çoğu, Freire (1970, 1987)'nin bilgiye "bankacı yaklaşım" olarak adlandırdığı şeyi sergilemektedir. Kısa tanımlamaların ve aşırı basitleştirilmiş açıklamaların kullanımı, genellikle önemsiz ve yüzeysel kabul edilen "lügatçe/ansiklopedik yaklaşım"ı sergilemekte, dinin özünün derinden anlaşılmasını göz ardı etmekte ve öğrencilerin birebir konunun kendisiyle ilgilenmelerini sağlayan fırsatları azaltmaktadır. (Homan, 2004). Ele alınan dinin yeryüzünde nasıl var olduğu, taraftarlarının dini geleneği nasıl yaşadıklarını ve algıladıklarını öğrenmek yerine, çoğu öğrencinin kendini içinde bulduğu şey bir dinle ilgili bilgiler listesidir. Aktarımcı modelde bilgi, her zaman önceki bilgiyle çok bağlantılı değildir. Diğer taraftan, yapılandırmacı yaklaşımlar, içselleştirmeye ve daha derin anlamaya odaklanmaktadır.

Bu makalede ben, dünya dinlerinin öğretiminde sosyal yapılandırmacı yaklaşımın kullanılabilirliğini araştırmaktayım. Biz, din eğitimi sınıflarında nasıl uygulanabileceğini anlamaya başlamadan önce bu yaklaşımın alt yapısını araştırmalıyız.

Yapılandırmacılık, bizim nasıl öğrendiğimizi açıklayan bir bilgi ya da anlam teorisidir. Yapılandırmacılık, bilgilerimizin tamamının inşa edildiğini varsaymaktadır. O, önceden bildiklerimiz ve inandıklarımız, ilişkili olduğumuz düşünceler, olaylar ve etkinliklerle etkileşimde bulunarak yeni anlamı oluşturduğumuzu ve yapılandırdığımızı ileri sürmektedir. Bilgi, taklit ve tekrardan ziyade içeriğe bizzat dâhil olunarak edinilir. Yapılandırmacılık, aktarım temelli, mekanik öğrenme ve ezberlemeye odaklanan eğitsel metodlara duyulan memnuniyetsizlikten; olguların geri aktarılması ve bilginin farklı konulara bölünmesindeki yetersizlikten hareketle ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlar, çok miktarda bilgiyi ele almaya fazla zaman ayırırken, problem çözmeye ve bilginin ötesini düşünmeye oldukça az zaman ayırmakta, böylelikle de bağımsız ve özerk öğrenmeyi sınırlamaktadır.

Temel olarak yapılandırmacı yaklaşımın iki geniş yorumu bulunmaktadır: Piaget (1950)'in araştırmalarıyla bağlantılı olan bilişsel yapılandırmacılık ve Vygotsky (1978) ile ilişkilendirilen sosyal yapılandırmacılık. Bu yorumları, iki ana mesele şekillendirmektedir: Bunlardan birinde eğitim bireyin bilişsel gelişimi için, diğerinde sosyal adaptasyon ve sosyal bağlamın kabulü içindir.

Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılar genellikle, eğitimin amacının, ilgi ve ihtiyaçlarını destekleyen bir yöntemle öğrenciyi eğitmek olduğuna inanır. Öğrenme uyumsama ve özümsemeyi içeren içsel bir süreçtir. Öğrenmeyi bilişsel işlemlerle bireyin kendi anlamını oluşturduğu bir süreç olarak gören Piaget'in çalışmasından, öğrencinin merkezde olduğu ve bireyin bilişsel gelişmesinin ön plana çıkarıldığı sonucu elde edilebilir. Bu süreç öğretmen tarafından

düzenlenen öğrenci merkezli bir yaklaşımdır ve öğrencilerin sınıfa, öğrenciler için ödev ve sorular tasarlayarak değişimi yöneten bir öğretmen tarafından değiştirilmesi ve düzenlenmesi gereken düşünce, inanç ve kanaatlerle geldiğini varsayar. Bir dereceye kadar bütün öğrencilerin cinsiyet, sınıf, ırk, sosyal ve kültürel geçmişlerine bakılmaksızın birebir aynı şekilde öğrendiklerini kabul eder. İçsel gelişim öğrenme ortamının odak noktası olduğu için süreç; bilgi üretimi ile ilgili yeterlik sorununa ek olarak sınıf kültürüne, sosyal ve kültürel bağlama odaklanmaya yeterince özen göstermemesi nedeniyle de eleştirilmektedir. Bilişsel yapılandırmacılık ne öğrenildiğinden çok öğrenme süreci ile ilgilidir.

Sosyal Yapılandırmacılık

Diğer taraftan ikinci yaklaşım sosyal yapılandırmacılık, eğitimin sosyal dönüşüm için olduğunu vurgulamakta, bireye sosyo-kültürel bağlam içinde yer veren insan gelişiminin ve öğrenmesinin bir şeklini ifade etmektedir. Biz bilgiyi, bizim ve çevrenin değiştiği bir süreç ve ortamda yapılandırırız. Öğrenme, bireyler ile sosyal ve kültürel çevre arasında diyalektik bir ilişkidir. Sosyal yapılandırmacılık, Marksist bir çevrede yetişen Beyaz Rusyalı psikolog Vygotsky (1896-1934)'ın çalışmasından doğmuştur. O, Piaget'in bilişsel yapılandırmacılığa ait çalışmasını eleştirmiş, bilginin oluşturulması sürecinde kültür ile dil ve bağlam arasındaki mantıksal ilişkinin önemine dikkat çekmiştir. Onun en iyi bilinen kavramlarından biri, öğrencilerin kendilerinden daha ileri düzeydeki yetişkinler ve akranlarından öğrenebildiğini, kavram ve fikirlere ikili ve küçük grup çalışmalarında yalnız çalışma yaptıkları zamandan daha etkili bir şekilde hâkim olabildiklerini öne süren "yakınsal gelişim alanı"dır. O, öğrenenlerin diğer öğrenen ve yöneticilerle etkileşim halinde oldukça etkinliklere ve teşvik edici şeylere katılmak suretiyle aktif olarak bilgi ve anlamı yapılandırdıklarını vurgular.

Bazı sosyal yapılandırmacılar (von Glaserfeld, 1995; O'Loughlin 1992; Vygotsky, 1962, 1978), öğrenmenin doğasını ve kapsamını etkileyen sosyal bağlamın iki yönünden söz ederler. İlki, nasıl ve ne öğrenileceğini dikte eden dil, düşünme yöntemleri ve imgeler gibi bir bireyin kendi kültüründen edinilen öğrenmedir. İkincisi ise, toplumun bilgili bireyleri ile öğrenenlerin sosyal etkileşimidir. Daha bilgililerle sosyal etkileşim olmadan önemli imgelerin sosyal anlamlarını edinmek ve nasıl kullanılacağını öğrenmek imkansızdır. Bu yüzden küçük çocuklar, düşünme yeteneklerini yetişkinlerle etkileşim kurarak geliştirirler.

Bu yaklaşımda teori ve pratik boşlukta gelişmez fakat onlar baskın kültürel varsayımlarla şekillenir. Öğretimin tarzı ve sunum şekli olan formal bilgi, onu meydana getiren tarihi ve kültürel çevreden etkilenir. Sosyal dönüşüm ve yeniden oluşumun amaçlarına erişmek için eğitimin bağlamı ortadan kaldırılmalı, onu destekleyen kültürel varsayımlar, güç ilişkileri ve tarihi etkiler eğer gerekli ise tanımlanmalı, kritik edilmeli ya da değiştirilmelidir. Sosyal yapılandırmacılar en uygun öğrenme ortamının, diğer öğrenenlerle kurdukları

etkileşimden kendi doğrularını oluşturmak için öğrencilere fırsat sunan öğretici, öğrenci ve görevler arası dinamik etkileşimin sağlandığı bir yer olduğunu iddia eder.

Öğrenci

Sosyal yapılandırmacılık, her öğreneni kendine has ihtiyaçları ile eşsiz bir birey olarak görür ve eşsizliği öğrenme sürecinin tamamlayıcı bir parçası olarak kabul eder. Her öğrenen kendi bilgisini oluşturduğu; sadece okuduklarını yansıtan ayna olmadığı için sosyal yapılandırmacılar, öğreneni aktif olarak öğrenme sürecine katılmaya teşvik eder. Güdülenme de öğrenen için önemlidir. Yeni bilgiler zor görevleri başarılı bir şekilde tamamlamaya dayanır ve öğrenciler güven kazandıkça daha karmaşık zorluklara girişmeye güdülenir.

Öğretmen

Sosyal yapılandırmacılara göre öğretmenler, yöneten rolünü benimsemek ve öğrenene konuyu kendisinin anlamasına yardım etmek zorundadır. Yönetenler, anlatmaktan ziyade sorular sorar ve öğreticilikten ziyade rehberlik yapar.

Vygotsky (1978), düşünsel gelişim sürecinde en önemli anın, gelişimin birbirinden tamamen bağımsız iki yolu olan dil ve uygulamalı etkinlik birleştiğinde ortaya çıktığına inanır. Uygulamalı etkinliklerle bir öğrenci, anlamı kişisel düzeyde yapılandırırken, dil bu anlamı öğrenen ve öğrenenin kültürü tarafından paylaşılan dış dünyayla ilişkilendirir.

Sosyal yapılandırmacı modeller, öğrencilerin kendi aralarındaki işbirliği ve öğretmenlerle etkileşimin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımlar, karşılıklı öğretmeyi, akran işbirliğini, bilişsel yardımı, problem temelli öğretmeyi, internet anketlerini ve birlikte öğrenmeye yer veren metodları ihtiva etmektedir. Yapılandırmacılıktan doğan çoğu yaklaşım, öğrenmenin en iyi, uygulamalı bir yaklaşım kullanılarak gerçekleştirildiğini iddia etmektedir. Öğrenenler ne olacağı söylenerek değil tecrübe ederek öğrenir. Onlar, kendi çıkarımlarını yapmaya ve kendi sonuçlarına ulaşmaya teşvik edilir. Öğrenciler yeni bilgiyi, daha önceden edindikleri bilgi birikiminin üzerine inşa etmek suretiyle öğrenir. Burbules (1993)'e göre yapılandırmacı bir yaklaşım, kendi sorularını, ihtiyaçlarını ve hedeflerini geliştirmeleri için öğrencilere imkan ve fırsatlar oluşturur. Böylece öğrenciler zamanla kendilerini, dünyayı ve diğerlerini daha iyi anlarlar.

Din Eğitimi Sınıflarında Yapılandırmacı Bir Modele Doğru

İngiliz din eğitimcisi Michael Grimmitt (2000), sosyal yapılandırmacılığın din eğitimi sınıfında nasıl uygulanabildiğini ortaya koymak için bir model hazırlamıştır. Ben örnek olarak onun üç aşamalı sürecinden yararlandım.

O, bu üç adımı şöyle tanımlar:

1. Hazırlayıcı Pedagojik Yapılandırıcılık
(Preparatory Pedagogical Constructivism (PPC))
2. Doğrudan Pedagojik Yapılandırıcılık
(Direct Pedagogical Constructivism (DPC))
3. Tamamlayıcı Pedagojik Yapılandırıcılık (TPY)
(Supplementary Pedagogical Constructivism (SPC)) (ss.216-217)

Hazırlayıcı Pedagojik Yapılandırıcılık, öğrencileri dini içerikli bir unsurla karşılaşmaya hazırlamak için kendi deneyimlerini sorgulamaya sevk eder. Öğretmen, sorular sorup uygulamalı ve grup odaklı etkinlikleri içeren müdahalelerde bulunarak öğrencilerin sorgulamalarına yardım eder. (Grimmitt, 2000, s.216)

İkinci aşama: Doğrudan Pedagojik Yapılandırıcılık, dini içerikli bir unsuru açıklama ve öğretim yapmaksızın öğrencilerin önüne koyar. Böylece o (Doğrudan Pedagojik Yapılandırıcılık) öğrencileri, kendi deneyimlerini ve grup uygulamalarını oluştururken, inceleyerek, araştırarak ve sorular sorarak dini içerikli unsuru anlayıp kendi bilgilerini oluşturmaya başlamaya da güdüler. Hem öğretmen hem de öğrenciler, sorular sorarak ve müdahalelerde bulunarak sürece katkı sağlar.

Üçüncü Aşama: Tamamlayıcı Pedagojik Yapılandırıcılık'ta öğrencilere, daha derin oluşturma ve yorumlama ile alternatif perspektifler düşünme olanağı tanıyan dini içerik hakkında ek bilgi verilir. Öğrenciler bu yeni bilgiyle karşılaştıklarında kendi yorumlarından vazgeçmemeli aksine yeni bilginin kritik edildiği ve daha sonra özümseyip özümsemediği yorumlayıcı bir süreç içerisine dahil edilmelidir.

Aşağıdaki örnek Grimmitt'in önerdiği üç aşamayı, din eğitimi sınıflarındaki uygulanabilirliğini görmek için ayrıntılı bir biçimde incelemektedir. Benim örnek olarak seçtiğim konu, ibadet ve ibadete yardımcı olan bazı dini objelerdir. Biz, Grimmitt (2000)'in üç aşamalı yaklaşımını kullanarak aşağıdaki soruları sorabiliriz:

1. Hazırlayıcı Pedagojik Yapılandırıcılık

- İnsanlar niçin ibadet etmektedir?
- İnsanlar nerede ibadet etmektedir? İbadet her zaman bir binada olmak zorunda mıdır?
- İnsanlar nasıl ibadet etmektedir? İnsanlar ibadetin bir parçası olarak yaptıkları bedensel hareketler var mıdır? Bunlar ne olabilir?
- Giyinmek gibi herhangi bir özel hazırlık var mıdır? Bu insanlara nasıl yardım edebilir?
- Dini elbise ve objeler bireye ibadet etmede nasıl yardım edebilir?
- İnsanların ibadette kullandığı dini elbise ve objeleri adlandırabilir misin?

İkinci Aşama Doğrudan Pedagojik Yapılandırıcılık'ta öğrencilere, dini içerikli unsurlar olarak Musevilikten bazı dini içerikli nesneler verilir. Onlara bu dini unsurlar açıklama ve öğretim yapılmaksızın gösterilir. Öğrencilerin görevi, kendi bilgilerini yapılandırmaya çabalamaktır.

Örneğin, öğrencilere Yahudiliğe ait şu eşyalar sunulur: Tallit ya da ibadet atkısı, tzizit, yamulka, tefillin, scroll ve yad. Aşağıdaki sorular verilir:

- Bunların ne olduğunu düşünüyorsun?
- Bunlar ne için kullanılır?
- Grup halinde
 - Tallit'i tanımla. Özellikleri nedir?
 - Yamulka'yı tanımla. Özellikleri nedir?
 - Scroll'u tanımla. O ne için kullanılabilir?
 - Yad'ı tanımla. Amacı nedir?
 - Tefillin'i tanımla. Bu nedir? Onu takıyor musun? Nasıl?
 - Tzizit'i tanımla. O nasıl bir şeydir? Amacı ne olabilir?
- Bu nesneler hangi dine aittir?
- Hem erkek hem de kadınlar bunları kullanabilir mi?
- Kişinin Tallit'te ellerini niçin bağladığını düşünüyordunuz?

Üçüncü aşama Tamamlayıcı Pedagojik Yapılandırıcılık'ta öğrencilere, dini nesneler hakkında ek ve tamamlayıcı bilgi verilir.

- Öğrenciler ve öğretmen birlikte yorumlayıcı bir süreçte dahil olmaya devam ederler. Öğrencilere tallit, teflit ve yamulka giymiş bir erkeğin resmini göster ve sor:
- Giydiğin şey nasıl hissedeceğini etkiler mi? Nasıl?
- Daha sonra öğrencilere, giydikleri şey ve bunun onları ibadete odaklanmaya nasıl yardım ettiği hakkında konuşan insanlardan bazı alıntılar sunun.
- Onlara, Yahudilere ibadet etmede yardım eden diğer şeylerin ne olduğunu sor.
- Müzik
- Şarkı okuma
- Neredeyse bütün Yahudi ibadetler İbranicedir. Bunun niçin böyle olduğunu tartışın.
- Yahudiler ne zaman ibadet eder?

Yapılandırıcı bir yaklaşımdan yararlanan öğretmenler öğrencileri, bu etkinliğin anlamı edinmede onlara nasıl yardım ettiği konusunda düşünmeye teşvik eder. Amaç, öğrenenler olarak sadece kendilerini ve stratejilerini sorgulamayacak, aksine öğrenmeye yardımcı olmak için onları kullandıkları teknikleri genişletmeye de teşvik edecek 'uzman öğrenciler' yetiştirmektir. Yapılandırıcı öğrenme sarmaldır; öğrencilerin deneyimlerini yansıtmalarını ve sürekli olarak fikirlerin düzeyini arttırmalarını ister, böylelikle de yeni

bilgiyi edinmelerine olanak tanır. Bu süreçte öğretmenin rolü, öğrenmeye teşvik etmek ve öğrenmeyi yansıtmaktır. Yapılandırmacılık öğretmenin rolünü ortadan kaldırmaz ya da uzman bilgisinin gerekliliğini yok etmez. Öğretmenlerin, dikkati cevap vermekten ziyade öğrencilere yardım etmeye odaklaması gerekir. Öğretmenin rolü gerçekleri yeniden üretmek yerine bilgiyi yapılandırması için öğrenciye yardım etmektir. Öğretmen için zor olan husus, öğrencilere, düşüncelerini test edebilsinler, delile dayanan sonuçlara ulaşabilsinler, işbirlikçi bir öğrenme ortamında bilgilerini paylaşabilsinler diye problem çözme ve sorgulama temelli öğrenme etkinlikleri sağlamaktır. Yapılandırmacılık etkili bir şekilde kullanılırsa öğrencinin, bilginin pasif alıcısı konumundan öğretmenin rehberliğindeki öğrenme sürecinin aktif katılımcısı konumuna geçmesine yardımcı olur. Yapılandırmacılık, 'tekerleğin yeniden icat edilmesini' gerekli kılmaz fakat öğrencilerin merak uyandıran şekilde ilgisini çekmelidir. Bu şekilde öğrenciler, mevcut bilgiyi ve gerçek dünyaya ait deneyimleri uygulayarak, teorileri test ederek, varsayımda bulunmayı öğrenerek ve kendi bulgularına dayanan sonuçlar elde ederek sürece dahil olurlar.

Yapılandırmacı bir sınıfta sadece temel ders kitapları ve çalışma kitaplarını kullanmak yerine biz, tartışılabilir materyallere, konu hakkında değişik görüşleri ortaya koyan birincil ya da ikincil kaynaklara ihtiyaç duyarız. Öğrenme interaktif olmalı ve öğrencilerin önceden bildikleri üzerine inşa edilmelidir. O, öğrenciye kendi bilgisini yapılandırmaya yardımcı, öğretmen ve öğrenci arasında diyalogik (karşılıklı konuşmaya dayanan) bir süreçtir. Öğretmenin rolü aynı zamanda interaktif olmalı, öğretmen öğrencilerin güvende hissettikleri ve soru sormaya cesaretlendirildikleri ortamlar oluşturmalıdır. Ayrıca öğretmen, öğrencileri kendi bilgi ve deneyimlerini ortaya koymaya sevk eden yaratıcı aktiviteler de hazırlamalıdır. Öğrenciler, neyi nasıl öğrendikleri hakkında konuşmaya teşvik edilmelidir.

Yapılandırmacı sınıf, işbirlikli bir sınıftır ve çoğu durumda öğrenciler gruplar halinde çalışır. İşbirliği, öğrenciye birbirinden öğrenmede yardım eder ve onlar öğrenme sürecini birlikte değerlendirdikleri ve ifade ettikleri zaman birbirlerinden stratejiler edinir.

Yapılandırmacı yaklaşımı kullanmanın zorluklarından biri, uygun ve güdüleyici sorular sormaktır. Sorgulayıcı bir metod kullanma, genellikle sorular sorma, araştırma yapma ve çözümler bulup cevaplar versin diye çeşitli kaynakları kullanma hususunda öğrenciye yardımcı olur. Çok sayıda sorgulama süreci vardır. Fakat ekseri sorgulama modelleri, sürekli ifade etmeleri, gidişatın ve sorgulamanın amaçlarını tekrar değerlendirmeleri için öğrenenin sürece kendisini adanmasını gerektirir. Bir sorgulama sürecine başarılı bir şekilde katılmalarına olanak tanıyan öğrencilerin geliştirebilecekleri çok sayıda beceri vardır. Onlar, sorular sorar ve tartışır. Sorgulamayı öğrenmenin temeli, nasıl soru sorulacağını ve sorulara nasıl cevap verileceğini bilmektir. Peavy ve Hutchinson (1993)'nın sorgulama süreci çok yararlıdır. Sorular basitten karmaşığa doğru ilerler ve aşağıdaki gibi gruplandırılabilir:

- *Sorular*, mevcut durumdan daha ideal bir duruma nasıl ulaşılacağı ile ilişkilendirilir. Örneğin: Değiştirilmesi gereken nedir?
- *Kişisel envanter ve destekleyici sorular*, bir bireyin ilgi ve muhtemel katkılarını, harekete geçmek için gerekli desteği tanımlamakla ilişkilendirilir. Örneğin: Biz ne yapmalıyız? Biz ne yapabiliriz?
- *Kişisel eylem soruları*, neyin, nasıl ve zaman yapılacağının belirlenmesine kadar ilerleyen sorulardır. Asıl plan ortaya çıkmaya başlar. Örneğin: Nasıl bir desteğe ihtiyacın var?

Bazen öğrenciler bir tartışma ortamında diyalogu oluşturma ve devam ettirmeye olanak tanımaz ve sık sık bağlantısız şekilde bir konudan diğer bir konuya atlarlar, böylelikle de ortaya konan düşünceleri keşfedemezler. Onlar, öğretmen tarafından şekillendirilen bir diyalog dili geliştirmede yardıma gereksinim duyarlar. Aşağıdakiler diyalog ve tartışmayı geliştiren sorular sormak için öğrencilere yardım etmede faydalıdır:

- *Odaklama*: Neyi ilginç buldun?
- *Açıklama*: Onu bana açıklayabilir misin?
- *Nedenler*: Bunu niçin söyledin?
- *Bağlantılar*: X'i onaylıyor/reddediyor gibi görünüyorsun?
- *Farklılıklar*: Bunun X'in söylediğinden farkı nedir?
- *Çıkarımlar*: Bundan ne sonuç çıkarabiliriz?
- *Varsayımlar*: Bunda neye dayanıyorsun?
- *Kontrol*: Eğer bu doğru ise nasıl başardın?
- *Bilgi Toplama*: Bunun hakkında ne biliyoruz?
- *Örnekler*: Bana bunun bir örneğini verebilir misin?
- *Karşı Örnekler*: Bu ne zaman oldu?
- *Tutarlılık*: Bu daha önce söylenenlerle bağdaşır mı?
- *İlişki*: Bu bize nasıl yardım eder?
- *Seçenekler*: Şayet biri ... söylerse ne olur?
- *Özetleme*: Biz ne bulduk?
- *Dinleme Stratejileri*: Ben senin ... söylediğini mi işittim?
- *Katılım*: Diğerleri ne düşünüyor? (De Hann, MacColl & McCutcheon, 1995)

Sonuç

Din Eğitimi dışındaki konu alanlarında kullanılan öğretme ve öğrenme yaklaşımları, din eğitimi sınıflarına uyarlanabilir. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımın güçlü yanlarından bazıları, öğrencilerin hayal gücüne dayanarak ve başkalarıyla empati kurarak dini bir geleneğe katılmalarını böylelikle de nesneler arası anlamı geliştirmelerini sağlamasıdır. O aynı zamanda öğrencilere, kendi görüşleri ve deneyimleri ile çalışılan bağlam arasında ilişki kurma; dini kavramları, inançları, uygulamaları anlamanın bir temeli ve kendi inançları

hakkında eleştirel düşüncenin geliştirilmesinin bir vasıtası olarak bundan yararlanma imkanı tanır. (Grimmitt, 2000, p.223).

Yapılandırmacı bir yaklaşım öğrencileri, kendi başlarına düşünce ve sorunları keşfetmeye, kendi sonuçlarına ulaşmaya teşvik eder. O, öğrencilerin çeşitli şekillerde dini düşünceleri anlamalarına da olanak tanır. Öğrencilere yalnızca önceden hazırlanmış bilgiler sunma, onları sürece hemen hemen hiç dahil etmez. Öğrencilerin daha ileri düzeydeki akranlarından öğrendikleri (usta-çırak) yakınsal gelişim alanını oluşturma'nın önemi, dini bilgi ve anlamın sorunsallaştırılmasına, onun dil ve anlamının yorumlanmasına olanak tanımasıdır. Öğrenme, öğrencilerin kendi deneyimlerinden, ilgilerinden, sorularından ve kendi görüşlerinin başka öğrenciler ile öğretmen tarafından sorgulandığı diğerleriyle etkileşimde bulunmalarından gelişir. Yapılandırmacı pedagoji, öğrenenleri din eğitimi sınıflarında daha etkin bir şekilde sürece dahil etmenin bir yolu olup hem öğretmeni hem de öğrenciyi sürece çeker.

Kaynaklar

- Burbules, N.C. (1993). *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*. New York: Teachers College Press.
- DeHann, C., MacColl, S., & McCutcheon, L., (1995). *Philosophy with Kinds: Book 3*. Melbourne Longman.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of The Oppressed*. New York: Herder & Herder.
- Freire, P., & Dacedo, D. (1987). *Literacy: Reading The Word and The World*. Massahusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Grimmitt, M. (Ed.). (2000). *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in The Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*. Essex: McCrimmons.
- Grimmitt, M. (2000). Constructivist Pedagogies of Religious Education Project: Re-thinking Knowledge, Teaching and Learning Religious Education. In M. Grimmitt (Ed.), *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in The Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*. (pp. 207-227). Essex: McCrimmons.
- Homan, R. (2004). Religion and Literacy: Observations on Religious Education and The Literacy Strategy For Secondary Education Britain. *British Journal of Religious Education*, 26(1), 21-32.
- Lovat, T. J. (2001a). The İdeological Challenge of The Public Syllabus in Religious Studies. In M. Ryan (Ed.), *Echo and Silence: Contemporary İssues in Religious Education* (pp. 1-13). Katoomba: Social Science Press.
- Lovat, T. J. (2001b). In Defence of Phenomenology. *Religious Education*, 96(2), 462-469.
- O'Loughlin, M. (1992). Engaging Teachers in Emancipatory Knowledge Construction. *Journal of Teacher Education*, 43(5), 336-346.

- Peavey, F., & Hutchinson, V. (1993). *Strategic Questioning: For Personal and Social Change*: Action Research Issues Association Inc.
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul.
- von Glaserfeld, D. (1995). *Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: Falmer Press.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Professor Peta Goldberg teaches at the Brisbane Campus of Australian Catholic University.

Dünya dinleri ve ideolojilerini anlamak, üç açıdan önemlidir. Birincisi, onlar yaşam içerisindeki insanlığın pekçok deneyiminin farklı hikayelerinde önemli bir unsurdur... İkincisi, ve daha önemli olanı, günümüz dünyasının çok kültürlü değerlerini ve anlamlarını bilmek için onların altında yatan dünya görüşleriyle ilgili birşeyler bilmemiz gerektiğidir... Üçüncüsü, biz bireyler olarak gerçeğin mantıklı ve duygusal anlamda doyurucu resmini kendimiz oluşturmak için çabalayabiliriz, ve o da daima farklı, önemli kültürlerin ve toplumların büyük fikirlerini ile uygulamalarını görmekle ilişkilidir. Ninian Smart, 1989.