

Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı

Mahmut Zengin*

Özet- Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın diğer branşlarda gerçekleştirmiş olduğu program değişikliği çerçevesinde 2006 yılında ilköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi (DKAB) dersi öğretim programı hazırlanmış ve uygulamaya konmuştur. Yeni hazırlanan programda eğitimsel açıdan yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka ve öğrenci merkezli öğrenme; dinbilimsel olarak da dinin temel bilgi kaynakları dikkate alınarak İslam’ın kök değerleri çerçevesinde “mezheplerüstü ve dinler açılımlı” anlayış olarak ifade edilebilecek bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu çalışmada 2006 yılında hazırlanan ve 2007-2008 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan İlköğretim DKAB Öğretim Programı, temele aldığı yaklaşımlar bağlamında değerlendirilmektedir. Eğitimdeki yeni gelişmelere paralel olarak diğer derslerin programlarında gerçekleştirilen yenilikleri yansıtmaya çalışan DKAB programı ile ilgili şu tespitler yapılabilir: Programın temele aldığı yaklaşım olan yapılandırmacılığa göre din öğretiminin nasıl olabileceği noktasında bazı problemler söz konusudur. Bu çerçevede DKAB programı amaçlar/kazanımlar ile içeriği bağlamında yapılandırmacı yaklaşımın temel özellikleri ile tam olarak örtüşmemekte, bununla birlikte öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutunda büyük oranda yapılandırmacılıkla uyumlu gözükmektedir.

Anahtar Kelimeler- Yeni İlköğretim DKAB Programı, Yapılandırmacılık, Din Eğitimi ve Öğretimi, Program Değerlendirme

Giriş

Din, gerek siyasal ve toplumsal gerekse eğitim öğretim bağlamında bir problem alanı olarak zaman zaman gündeme gelmektedir. Din(ler)in eğitim sistemi

* Dr., Değerler Eğitimi Merkezi

içerisinde yer almasından ne şekilde eğitim öğretim konusu yapılacağına kadar geniş bir düzlemde birçok ülkede tartışmaların olduğunu, her ülkenin kendi gerçeklerinden hareketle çeşitli din eğitim ve öğretim modelleri geliştirdiklerini görmekteyiz. Günümüzdeki formuyla Türkiye’de zorunlu dersler arasında yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi, uzun bir tarihi tecrübe sonrasında şekillenmiştir. Osmanlı’nın son döneminden itibaren dinin ve onun öğretiminin bir problem alanı olarak algılandığı, özellikle Cumhuriyetle birlikte bu konunun çok ciddi kırımlara sebebiyet verdiği bilinmektedir. Kaymakcan (2007b, 9), din ve onun öğretimi ile ilgili tartışmaların iki açıdan değerlendirilebileceğini belirtmektedir. İlki, dinin ve dolayısı ile onun eğitiminin bir problem alanı olarak algılanmasıdır. Diğeri ise Türk toplumunun yaşadığı sekülerleşme sürecine rağmen toplum tarafından dine verilen önemin devam etmesidir. Türkiye, din öğretimi açısından oldukça zengin sayılabilecek bir deneyime sahiptir. Hiç verilmemesinden, seçmeli olarak verilmesine, nihayet zorunlu ders haline gelmesine kadar farklı seçenekler denenmiştir.

Din ve din eğitimi ile ilgili tartışmaların çoğu zaman bilimsellikten uzak, ideolojik ve politik bir yaklaşımla ele alındığını söylemek mümkündür. Bu da meselelere kalıcı ve nitelikli çözümler üretme açısından bir problem oluşturmaktadır. Kaymakcan (2007b, 9), din eğitimi ile ilgili tartışmaları, dinin birey, toplum ve eğitim gibi alanlarda yerinin ne olduğu ve ne olması gerektiği konusu ile irtibatlandırmaktadır. Diğeri bir ifadeyle ülkelerin din eğitimi politikaları, o ülkedeki bireyin ve devletin hayatında dinin konumundan bağımsız değildir.

DKAB dersleri dahil olmak üzere din eğitiminde geleneksel İslam öğretimi anlayışının günümüz ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersizliği genel kabul görmektedir. İçerik ve yaklaşım yönlerinden nasıl bir din öğretilmesi gerektiği konusunda bir arayış söz konusu olmakla birlikte (Kaymakcan, 2007a, 179), bu arayışlar için nitelikli araştırmaların yapıldığını söylemek zordur. Özellikle din öğretimi ile ilgili programların üzerine temellendirildiği kuramsal yaklaşımlar konusunda tatmin edici gelişmeler sağlanamamıştır.

Türkiye’de son yıllarda öğretim programlarının değişmesi bu konudaki arayışların eğitim sistemindeki yansımaları olarak değerlendirilebilir. Eğitimde yaşanan bu gelişmeler DKAB dersleri açısından bazı değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda 2005 yılında ortaöğretim DKAB öğretim programı değiştirilmiş, 2006’da ise ilköğretim DKAB öğretim programı yeniden hazırlanarak 2007-2008 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Ancak yeni hazırlanan ilköğretim DKAB programında, alanın kendine has özellikleri ile

programın temele aldığı yaklaşımlar, yeteri düzeyde ve tatmin edici bir şekilde ele alınmamıştır. Bu makalede yeni hazırlanan ilköğretim DKAB öğretim programının temele aldığı yaklaşım/lar bağlamında programın temel öğelerine yönelik bir değerlendirme hedeflenmektedir.

Eğitim programı, bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik tüm faaliyetler (Varış, 1994), geçerli öğrenme yaşantıları düzeni (Ertürk, 1982, 95), öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı (Doğan, 1975, 36) olarak tanımlanmaktadır. Demirel'e göre (2003, 5-6) bir eğitim programının dört temel öğesi bulunmaktadır. Bu öğeler, hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirmedir. Öğeler arasındaki dinamik ilişkinin bir sonucu olarak, öğelerin birinde meydana gelen bir değişiklik, sistem yaklaşımında olduğu gibi programın tümünü etkileyebilmektedir. Bu bağlamda programlarda temele alınan yaklaşım/ların da programın bütün öğeleri üzerinde bir etkiye sahip olduğu varsayımı dile getirilebilir.

Öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde felsefeden çeşitli boyutlarda yararlanılmaktadır. Program tasarımı ve özellikle de hedeflerin belirlenmesi aşamalarında programın temele aldığı felsefe son derece belirleyici olmaktadır. Çünkü, felsefe bir okulun düşünce tarzını, görüşlerini, inançlarını yansıtır ve hedef ile içeriği etkiler. Gerek bireyi, gerekse toplumu ve konu alanını ele alırken neye önem verileceğinin temelinde felsefi görüş ve tutumlar yatar. Felsefe, eğitimciler ve program geliştirmecilere okul ve sınıf ortamlarını düzenleme için bir zemin hazırlar. Okulların ne için olduğunu, hangi konuların değerli olduğunu, öğrencilerin nasıl öğrendiğini, hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığını yanıtlamaya yardımcı olur. Ayrıca eğitimin hedeflerini, içeriğin seçilmesini ve örgütlenmesini, öğrenme öğretme sürecini belirlemede temel sağlar (Demirel, 2003, 19-20).

Buradan hareketle DKAB öğretim programının temele aldığı yaklaşımlardan yapılandırmacılık üzerinde durulacak, bu yaklaşımın din öğretimi açısından ne tür sonuçları olabileceği program bağlamında ele alınacak, ayrıca İlköğretim DKAB Öğretim Programı kapsamında öğretmenlerle yapılan nitel görüşme verilerinden de yararlanılarak bir değerlendirme yapılacaktır.

Öğrenme Kuramlarındaki Gelişmeler ve Programlara Etkisi

Tarihsel süreç içerisinde bilim anlayışındaki değişimlere bakıldığında genel olarak nesnel ve öznel bilim anlayışları göze çarpmaktadır. Bilim anlayışları

eğitim üzerinde de son derece etkili olmakta ve özellikle öğretim programlarına yansımaktadır.

Eğitim alanında 20. yüzyılın ortalarından itibaren, nesnel bilim anlayışının ürünü sayılan davranışçılığın eleştirilmeye ve öznel yeni bilim anlayışına uygun öğrenme yaklaşımlarının dillendirilmeye başlandığı görülmektedir. Bu yaklaşımların en bilineni, Türkiye’de 2004 yılından itibaren hemen hemen bütün disiplinlerde gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarını da etkileyen yapılandırmacılıktır ve bilim anlayışı olarak öznel bilim anlayışını felsefi zeminde savunmaya yönelik post-modern bir temele sahiptir (Aydın, 2007, 6).

Eğitimde öğrenmenin tanımı yapılırken genel olarak, çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliği dile getirilmektedir. Bu değişikliğin nasıl oluştuğu konusunda farklı görüşler oluşmuştur. Öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan kuramlar da nesnelci (objective) ve öznelci (subjective) olarak isimlendirilmektedir (Duman, 2008, 22-23). Post-modern dönemde öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini kabul eden davranışçı yaklaşımlar yetersiz, öğrenmeyi basitleştirici ve indirgeyici bulunduğundan, öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal boyutlarını içeren yeni kuramlar ön plâna çıkmıştır (Özden, 2008, 21). Öğrenme kuramlarındaki nesnelci ve öznelci anlayışlara kısaca değinmeye çalışalım.

Eğitimde nesnelci kuramların en başında davranışçılığın geldiği belirtilmektedir. Davranışçılara göre öğrenme, organizmaya dışarıdan gerekli uyarıcıların verilmesi ile gerçekleşmektedir. Öğrenmede dış koşullar önemli bir yere sahiptir ve dışsal çevrenin (öğretim ortamları, materyaller ve stratejiler) planlanması üzerine odaklanılmaktadır. Davranışçı kuram, öğrenmede öğrencinin zihinsel etkinliklerine pek yer vermemekte, buna gerekçe olarak da zihinsel etkinliklerin dışarıdan yeterince gözlemlenemiyor olmasını göstermektedir. Bilişselciler ise öğrenmenin dışsal etmenlere göre değil içsel olarak ortaya çıkan bilişsel süreçlere göre oluştuğunu vurgulamaktadırlar (Duman, 2008, 24; Özden, 2008, 21).

Bilişsel kuramlara göre öğrenme, doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Bilişsel kuramlara göre davranışçılar, davranışta değişme olarak tanımladıkları olay, gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışa yansımadır. Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyu ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durmaktadırlar (Özden, 2008, 23). Günümüzde bilişsel kuramcılar öğrenmeyi, dünyayı anlamlandırmaya yönelik girişimlerin bir sonucu olarak görmektedirler. Bilişsel öğrenme kuramında davranıştan ziyade bilginin öğrenilmesi üzerinde durulur (Duman, 2008, 27-28). Bilişsel

akımın öncüleri eğitimde sonuçtan çok süreç üzerinde dururlar. Davranışçı akımların kısmen öğrenmeyi açıkladığı kabul edilmekle beraber, öğrenme hakkında bugün nerede ise bütün uzmanların ortaklaşa kabul ettiği gerçek, öğrenme olayının uyarıcı-tepki ilişkisinden çok daha kompleks bilişsel bir süreç olduğudur. Bunlara göre, davranışçı yaklaşımlar öğrenme olayına kısmi bir açıklama getirmektedirler (Demirel, 2003, 34; Özden, 2008, s.24).

Bilişsel kuramların nesnel mi yoksa öznel bir pozisyona mı sahip olduğu üzerinde biraz durmak gerekmektedir. Çünkü öznelci yaklaşım kapsamında değerlendirilen yapılandırmacılık bilgi ve öğrenmeye dair kullandığı temel fikirler noktasında bilişselciliğin birçok boyundan istifade etmektedir. Bilişsel kuramların yapılandırmacılık üzerindeki bu etkisi, onun öznel yaklaşımlar içerisinde değerlendirilmesinin gerekli olduğuna dair bir düşünceyi akla getirebilir. Bilişselcilik ve yapılandırmacılık arasındaki temel farklılık felsefi arka plandadır. Bilişsel kuramlar bilgi ve gerçek konusunda nesnel bir pozisyonu tercih ederler. Yapılandırmacılık ise bilginin ve onun doğası, gerçek ve gerçekliğin doğası konusunda öznel bir pozisyon alır. Yapılandırmacılık bilginin oluşması, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bütün bu süreçlerde kişiye aktif bir rol yüklemesi boyutlarında bilişselciliğin birçok boyutunu kullanır. Benzerlikler bilginin oluşma aşamaları, öğrenmenin gerçekleşme süreçleri hakkındadır.

Nesnel anlayışın savunduğu biçimde bilginin ve gerçekliğin nesnel, mutlak bir değerinin olacağı görüşünün tam karşısında yer alan öznel anlayış, gerçeği bilmenin tek tip yolunun olamayacağı görüşünden yola çıkar. Nesnel anlayışta var olan bilgiyi olduğu gibi alması öngörülen, birer alıcı konumunda kalan öğrenciler; öznel anlayış çerçevesinde yer alan epistemoloji içinde, önceki deneyimleriyle etkileşimleri sonucunda, bilgiyi aktif olarak yapılandırır (Fer & Cırık, 2007, 46-47).

Öznel anlayışa göre bilgi ve gerçek, bireyin zihninin dışında değil, içindedir. Çünkü anlam birey tarafından yapılandırılır. İnsan zihni, dış dünyadan gelen tüm girdileri uyarılma yeteneğine sahiptir. Bu uyarlamayı, bireysel deneyimlerine ve inançlarına göre yapar. Öznel anlayış ontolojik gerçeğe değil, oluşturulan gerçeğe odaklanır. Eğer birey, bilgiyi anlamlandırabiliyor ve yaşamında kullanabiliyorsa öğrenmenin gerçekleştiği söylenebilir. Buradan hareketle öznel anlayış, dünya üzerinde kesin gerçekliklerin bulunmadığı, bireylerin var olan bilgiyi pasif olarak almadıkları, bilgiyi önceki deneyimleri ve çevreleri ile etkileşimleri sonucunda aktif olarak kendilerinin yapılandıkları düşüncesi üstüne kuruludur. Bu bağlamda öznel anlayış, birey tarafından algılanmayan

bilginin o birey için var olamayacağını, bireylerin öğrendiklerini yansıtmasının da, tamamen bireyin kendisine özgü olduğu fikri üstüne kuruludur (Fer ve Cırık, 2007, 49-50). Özel öğrenme kuramları içinde en çok ön plana çıkan yaklaşım ise yapılandırmacılıktır.

İlköğretim DKAB Öğretim Programının Temele Aldığı Bir Yaklaşım Olarak Yapılandırmacılık

Yeni ilköğretim DKAB programında temel yaklaşımlar olarak öğrenciyi, öğrenme ve bilgi üretme süreçlerinde etkin kılan program geliştirme yaklaşımları ve din kültürü alanının bilimsel kriterleri olmak üzere iki temel husus gözetilmiştir (MEB, 2006, 8-9). Program bunları eğitimsel yaklaşım ve dinbilimsel yaklaşım olarak ifade etmektedir.

Eğitimsel yaklaşım olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımların dikkate alındığı belirtilmiştir. Yeni programın dinbilimsel yaklaşımında ise gerek İslam dini, gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilginin ön planda tutulduğu, dinin asıl kaynaklarında yer almayan bilgilerden uzak durulduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2006, 9). Bu makalede programın temel yaklaşımlarından eğitimsel yaklaşım içerisinde yer alan yapılandırmacılık ele alındığından dinbilimsel yaklaşımla ilgili bir değerlendirmeye yer verilmeyecektir.

Programın temele aldığı yaklaşımlardan özellikle yapılandırmacılığa dayalı bir din öğretimi konusunda programlar uygulamaya konulmadan önce yapılmış bir araştırma söz konusu değildir. Yapılandırmacılık ve onun din öğretiminde ne tür sonuçlar doğuracağına dair çok az sayıda çalışma programlar uygulamaya konulduktan sonra ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte yapılandırmacı din öğretimi konusunda program hazırlayıcıların da tatmin edici ve yeterli düzeyde bir açıklama getirdiklerini söylemek güçtür. Programda yapılandırmacılığın sadece öğrenci merkezli yaklaşım bağlamındaki boyutlarına değinilmiş, yaklaşımın felsefi boyutu ve bunun öğretim programı tasarımına dair varsayımları üzerinde durulmamıştır. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımla ilgili bazı hususları aktarmaya çalışmak yerinde olacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olarak literatürde birbirinden farklı birçok tanımlama ile karşılaşılacaktır. Bu bağlamda yapılandırmacılığın hem epistemolojik hem de pedagojik açılardan tam anlamıyla sağlam bir zemine oturdu-

ğunu söylemek güçtür. Yapılandırmacılığın birçok çeşidinden (radikal, bilişsel, sosyal yapılandırmacılık gibi) bahsedilmektedir (Ernest, 1995, 459). Yapılandırmacılığın ne olduğunu ortaya koymaya çalışanların onu bir epistemoloji, öğrenme teorisi, insanın nasıl bildiği veya bilginin doğasını içeren bir yaklaşım olarak tanımladıklarını söyleyebiliriz (Hein, 1991). Bu yaklaşımın homojen bir kuramsal yapı olmayıp, daha çok genel bir çerçeve olarak görülmesi gerektiği belirtilmektedir (Şimşek, 2004, 116).

Yapılandırmacı yaklaşımlar arasındaki farklılıklara rağmen, onların üç temel varsayımı vurguladıkları anlaşılmaktadır.

1. Bilgi, pasif olarak ya da kişisel bir katkıda bulunma olmaksızın inşa edilemez.
2. Anlama, adaptasyon sonucu ortaya çıkar; kişi kendi tecrübeleri, bilgi ve birikimleriyle tartışılan konu arasında uyumlandırma sağlayarak ele alınan konuyu anlar.
3. Bilgi, etkileşim sonucu oluşturulur; kullanılan dil ve içinde bulunulan sosyal yapı bu etkileşimde önemli rol oynar (Durmuş, 2001, 35).

Yapılandırmacı epistemolojide birçok farklılıklar olmasına rağmen, ortak olan nokta, onun özne merkezli, deneyime dayalı ve göreceli olmasıdır. Yapılandırmacıların çoğuna göre bilgimiz bize dünya hakkında hiçbir şey söylemez. O bize deneyimlerimiz hakkında ve onların en iyi nasıl organize edildiğini söyler (Matthews, 1992).

Yapılandırmacılıkla ilgili yapılan şu tanımlar, bu yaklaşımın farklı boyutlarını göstermesi açısından önemlidir: Yapılandırmacılığa göre bilgi, kişinin dışında (nesnel) değildir; aksine onun kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluşur ve öznedir (Kılıç, 2001, 7). Yapılandırmacılık, insanların nasıl öğrendiği ve bilginin içeriği konusunda geliştirilmiş bir felsefi yaklaşımdır (Durmuş, 2001, 35). Bilgi aktarımından ziyade öğrenenlerin kendi bilgilerini oluşturmaları üzerine odaklanan yaklaşımdır (Atıcı, 2000, 2). Bilgi, aktif olarak bilen özne tarafından yapılandırılır, çevreden pasif olarak alınmaz. Bilgi, bilenin zihni dışında bağımsız, önceden var olan dünyayı keşfetme değildir (Matthews, 1992). Yapılandırmacı eğitim, tamamıyla öğrencilerin deneyimleriyle bağlantılıdır. Öğrenciler sınıfa kendi deneyimleriyle gelir ve onları derste kullanarak yeni bilgileri öğrenir (Semerci, 2001, 430). Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin nesnel ve ilham edilmiş olmasından ziyade, bireysel ve sosyal olarak yapılandırıldığını kabul eder (Matthews, 1992).

Birçokları için yapılandırmacılık, hasta okul sistemleri için bir tedavi ümidini elinde tutar ve var olan paradigmalara karşı sağlam, uyumlu ve ikna edici bir alternatif sağlar. Yapılandırmacılığın etkili bir şekilde epistemolojiden bir öğrenme teorisine; öğrenme teorisinden de uygulamaya dönüştürülmesi ile ilgili olarak tartışmalar hala varlığını devam ettirmektedir (Murphy, 1997).

Yapılandırmacılık bağlamında verilen bu bilgilerden sonra, bu yaklaşımın din öğretimi için ne tür sonuçları olabileceği üzerinde kısaca durmak yararlı olacaktır.

Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Öğretimi

Yapılandırmacılığın felsefi zeminde öne çıkardığı tezler, öznel bilim anlayışının izlerini taşımakta ve felsefi açıdan postmodern bilim anlayışı ile örtüşmektedir. Bu da yapılandırmacılığın postmodern bilim anlayışının eğitimdeki iz düşümü olduğunu çağrıştırmaktadır. Yapılandırmacılığın temel iddialarının hemen hemen tamamı postmodern felsefi anlayışta yer almaktadır. Nesnel gerçekliğin bilinemeyeceği, bilginin göreceli olduğu, çoğulculuk ve çok kültürlülüğün onaylanması, üst anlatılara karşı çıkılması gibi konularda postmodernizm ve yapılandırmacılık benzer perspektifler sunmaktadır (Aydın, 2007, 40).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre din öğretiminin yeni bir fenomen olduğu belirtilmektedir. Yapılandırmacılaşma göre bilginin nasıl olduğu ve bu bilgi oluşum teorisinin din tarafından kabul edilebilirliğini ele alan Kaymakcan (2007a, 182) da, yapılandırmacılığın göreceli bir bilgi anlayışını kabul ettiğini ve kişilere göre farklı hakikatlerin olabileceğini belirtmekte, dinlerin ise genelde hakikati kendilerinin temsil ettiğini söylemektedir. Din açısından bakıldığında vurgu seviyesi farklı olsa da hakikatin mutlaklığı ve herkesten bağımsız olarak var olduğuna inanıldığı görülmektedir. Bu ise yapılandırmacı öğrenme kuramının temel felsefesi ile örtüşmemektedir. Yapılandırmacılığın gerçekliğe bakışı, bilginin göreceliliği, öznellik üzerine yaptığı felsefi vurgular onun çoğulcu ve çok kültürlü bir yapıyı ön plana çıkardığını göstermektedir. Dinin mutlak hakikati temsil iddiasını kabul etmeyen göreceli din anlayışı ise dini çoğulculuğu hatırlatmaktadır.

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 (Sözer, 2006). Bu durumda her türlü bilgi, anlayış,

değer ve doğru, bireye ve kültürel yapıya bağlıdır. Kaymakcan (2007a, 182-183), okullardaki geleneksel din eğitimi modellerinden daha çok çoğulcu din eğitimi modellerinin yapılandırıcılıkla uyumlu olduğunu belirtmektedir. Türkiye özelinde konuyu değerlendiren Kaymakcan, öğrencilerin dindarlık düzeyinin yüksek olduğu ve İslam dininin hakikati temsil etme konusunda diğer dinlerden daha üstün olduğu inancının hakim olduğu toplumlarda din öğretiminde göreceliliği öngören yapılandırıcılığı esas alarak İslamiyet öğretiminin etkin olarak yapılması ve kabul görmesi noktasındaki soru işaretlerini de gündeme getirmektedir.

Meseleye yine din perspektifinden bakıldığında din mensuplarının algılamalarına ve yorumlarına göre değişmeyen belirli dini ilkelerin olduğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Kaymakcan (2007a, 183) dini inanç ve ilkelerin tarihsel süreç içerisinde fert ve toplum tarafından farklı yorumlandığını belirtmekte, bu gerçeğe bağlı olarak bir din içerisinde mezhepler veya dini yorumların ortaya çıktığını söylemektedir. Ancak belirli bir dinde o dine inananların yorum ve deneyiminden bağımsız olarak herkes tarafından kabul gören temel dini esasların varlığının olmadığı tezinin din mensupları tarafından kabul edilebilirliğinin ise zor olacağını ifade etmektedir. Bu nedenle Kaymakcan, çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarıyla daha çok örtüşen yapılandırıcı öğrenme teorisinin din eğitiminde uygulanması üzerinde düşünmek gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Dini bilginin kutsala referansı nedeniyle diğer bilgi türlerinden farklı olması nedeniyle din eğitimi programları geliştirilmesi ve uygulanmasına büyük özen gösterilmesi gerektiğini belirten Kaymakcan (2007a, 183), Türkiye bağlamında okullarda yapılandırıcılık bağlamında strateji 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 yapılandırıcılığa göre işlenilmesinin daha doğru olacağını ifade etmektedir. Çünkü ona göre dini metinler ve ilkelerden yola çıkarak oluşan deneyimler ve sosyal hayata yansımaları mutlak anlamda kutsal değildir. Farklı algılama ve yaşama biçimleri her zaman için mümkündür ve dini açıdan kabul edilebilir.

Grimmitt (2000, 215-216), yapılandırıcı öğrenme teorisinin din eğitimine uygulanmasında özellikle radikal ve sosyokültürel yapılandırıcılığın pedagojik uygulamalar açısından pek uygun olmadığını, bu nedenle bu teorilerin din eğitimi açısından yeniden düşünülmesi ve düzenlenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Grimmitt'in açıklamalarına göre yapılandırmacılığın dayandığı felsefi arka plan, din eğitim ve öğretimi açısından problem olarak algılanmakta, bunun üzerine bu yaklaşımın din öğretiminde uygulanabilmesi için yeniden yorumlanması ve düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı perspektiften nasıl bir din öğretimi yapılabileceğine dair önerilerini ortaya koymaktadır. Öğrenci merkezli deneyimlere öncelik verilmesi, teorik dini bilgilerle öğrenci deneyimlerinin ilişkilendirilmesi, öğretmenin öğrencilerin farklı düşünce ve inançları yanında din açısından kabul edilebilir bazı açıklamalar yapması gibi hususları ön plana çıkarmaktadır.

Yapılandırmacılıkta bilgi ve öğrenme bireysel olarak yapılandırılan bir süreçtir ve öğrenen bu süreçte aktif ve özgür bir konumdadır. Öğrenenlere sunulan dini içerik ve kavramlar noktasında onların sahip oldukları ön ve öznel bilgi ve birikimlerini göz önünde bulundurmamak, onları farklı yorumlara sevk etmek, anlam zenginliği yakalamalarına katkı sağlamak işlevsel olarak kullanılacak şeylerdir. Bu bağlamda öğrenenler sayısınca farklı yorum ve tasavvurların olması mümkündür. Ancak öğrenenlerin tüm farklı yorumlarına rağmen, özellikle dinin değişmez kabul edilen inanç ve ibadet konuları noktasında nesnel bir açıklamanın ve yorumun üzerinde durmak son derece önemli bir konudur. Bu noktada öğretici konumunda olan öğretmenlerin rehberlik ve yönlendirmeleri önemli gözükmektedir.

Yapılandırmacılık ve din öğretimi konusunda aktarılan bu bilgiler ışığında özetle şunları söylemek mümkündür: Bir kişi yapılandırmacı öğretim uygulamaları ile yapılandırmacı epistemolojiyi iyice incelediğinde, gerçek eğitim uygulamaları ile yapılandırmacı teori arasında derin bir boşluk olduğu sonucuna varabilir. Çünkü nesnelcilik (objectivism) ve yapılandırmacılık bir strateji değil, salt felsefelerdir. Yapılandırmacılık, uygun koşullar altında işe koşulacak bir öğretim stratejisi değildir. O daha çok dünyayı algılamaya dair temel bir felsefedir. Her bir teorisinin sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu nedenle yapılandırmacılık tarafından dile getirilen uygulama ve önerilerin mevcut okul sistemlerine çok uygun olduğunu söylemek güçtür. Örneğin, birçok okulun yapılandırmacılığın öngördüğü karmaşık ve otantik görevler için sağlayacağı kaynakları kısıtlıdır.

Bunun, nesnel öğrenme yaklaşımlarının okullar için daha uygun olduğu anlamına geldiği de düşünülmemelidir. Öğretim programı hazırlayanlar bu süreçte, öğrenme teorilerine dayanan uygulamalardan ziyade, öğretimi ve öğrencileri gözlemleyerek daha gerçekçi önerilerde bulunabilirler. Ayrıca birçok öğrenme teorisi birleştirilerek uygulama için tavsiye edilebilir. Program hazırlayıcılar,

çeşitli teorilerden uygun olacağını düşündükleri boyutları alıp onları pekala uygulamaya aktarabilirler. Bu konuda eğitimcilerin sadece belirli bir teorinin uygulamaları noktasında kendilerini sınırlamalarına gerek yoktur (Zakari, 2005, 59-61). Bu yüzden her bir alanın kendi özel koşulları göz önüne alınarak uygulamaya katkı sağlayacak farklı teorilerden çoklu bir bakış açısı ile istifade edilmesi daha uygun gözükmektedir.

Yapılandırmacı Öğretim Tasarımı ve İlköğretim DKAB Öğretim Programı

Farklı felsefi fikirler ve kavramlar bizim öğretim anlayışımızı önemli ölçüde etkilemektedir. Yani bizim bilgiye olan temel bakışımız öğretim hakkında neler düşündüğümüzü göstermektedir. Örneğin; bilgi, aktarılmayı bekleyen bir içerik yığını olarak görülüyor ise, öğretim, bu bilginin bir araç vasıtasıyla aktarılmasıdır. Fakat bilgi, kişinin çevresiyle etkileşimi yoluyla yapılandığı anlamlar olarak görülüyorsa, o zaman öğretim, zengin bir öğrenme ortamında öğrenenin araçları ve kaynakları kullanmasını ifade eder (Wilson, 1996, 4-5).

Yapılandırmacılıkla ilgili yukarıda verilen bilgiler, onun öğrenme öğretme sürecinde uygulanabilecek bir strateji olmaktan daha çok, öncelikle bir felsefe veya dünyaya dair bir bakış açısı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumda öğretim programlarını etkileyen bir yaklaşım olarak, program tasarımcılarının yapılandırmacılığı nasıl ele alacağı ve nasıl pratik bir model inşa edecekleri son derece önemlidir. Savery ve Duffy'ye göre (1996, 135), bu felsefi yaklaşımı pratik öğretim uygulamasına aktarmak, program tasarımcıları için büyük bir zorluk içermektedir.

Öğretim tasarımı genel olarak, öğretimin kalitesini sağlamak üzere öğrenme ve öğretim teorisi kullanarak öğretim sisteminin rasyonel olarak geliştirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Gros ve diğerleri, 1997; Akt: Bellefeuille, 2006, 86). Yaygın olarak zikredilen iki öğretim tasarımı modeli olarak nesnelci ve yapılandırmacı/yorumlayıcı paradigmadan söz edilmektedir.

Nesnelci ve yapılandırmacı paradigmanın öğretim tasarımına bakışında ise önemli farklılıklar söz konusudur. Daha önce de ifade edildiği gibi nesnelci epistemoloji, bilginin ve gerçeğin bireyin zihni dışında var olduğunu ve bu yüzden nesnel olduğunu savunur. Anlam, bireyin onu deneyimlemesinden ayrı bir şekilde dünyada vardır. Bu paradigmadan hareket eden öğretim tasarımcıları hem içeriği hem de stratejiyi öğrenciye dikte ederler. Bu paradigmada program

tasarımı yapılırken öğrencinin ne öğreneceği bir varsayım olarak önceden belirlidir (Winn, 1991, 38-40). Bu modeller, öğrenenlerin bireysel özelliklerine ve öğrenme ortamına getirdikleri ön bilgi ve motivasyon farklılıklarına çok az yer verirler.

Geleneksel öğretim modelleri nesnelci öğrenme teorisi içerisinde yer almaktadır. Bu tasarım modeli, yapılandırmacı felsefe ile bağdaşmamaktadır. Yapılandırmacılar, anlamın öğrenen tarafından yapılandırıldığını ve bunun öğrenen için eşsiz olduğundan dolayı spesifik öğrenme hedeflerinin mümkün olmayacağını ileri sürerek geleneksel modele itiraz etmektedirler (Merrill, 1991, 47).

Nesnelci ve yapılandırmacı paradigmanın nasıl bir öğretim programı tasarımı öngördüğüne dair farklı boyutlar açısından bilgi vermeye ve DKAB öğretim programının temele aldığı yaklaşım olan yapılandırmacılığı bu bağlamda değerlendirmeye çalışalım.

a. Amaçlar/Kazanımlar Açısından DKAB Öğretim Programı

Bir öğretim programının temel öğelerinin birbirleriyle dinamik bir etkileşime sahip oldukları belirtilmektedir (Demirel, 2003, 5). Buna göre öğretim programının amaç ve kazanımları, içeriği, öğrenme öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutları birbirinden bağımsız değildir. Bu bağlamda programın temele aldığı yaklaşım/ların da programın farklı boyutları üzerinde etkili olduğunu belirtmek gerekir. Eğitimdeki nesnelci ve yapılandırmacı paradigmanın ortaya koyduğu program anlayışında bunu net bir şekilde görmek mümkündür. Jonassen'e göre (1991, 8) nesnelci öğretim tasarımı, çıktıları önceden belirlenir ve gerçekliğin önceden belirlenmiş kalıbının öğrenenin zihnine yerleştirmek için öğretim sürecine müdahale eder. Yapılandırmacı tasarım ise öğrenme çıktılarının her zaman önceden tahmin edilemeyeceğini, bu yüzden öğretimin öğrenmeyi kontrol eden değil, teşvik eden bir yapıda olmasını ister.

Öğretim programı tasarımında genelde sistematik tasarım yaklaşımı tercih edilmektedir. Bu yaklaşım nesnelci anlayış ile daha fazla örtüşmektedir. Çünkü bu yaklaşım, önceden belirlenmiş adımları takip etmeye imkan vermekte ve yine önceden belirlenmiş öğrenme amaçlarının ve öğrencilerin bu amaçları nasıl başardıklarının değerlendirilmesine şans tanımaktadır (Lin ve diğerleri, 1996, 204). Yapılandırmacı yaklaşımda ise, öğrenme amaç ve hedeflerini hazırlarken her öğrenci için aynı hedeflerin belirlenmesi söz konusu değildir. Bunun yerine öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri

dikkate alınmaktadır. Bu nedenle yapılandırmacı eğitimde tüm öğrenenler için aynı hedefleri belirleme ve hepsinin aynı hedeflere aynı düzeyde ulaşmasını bekleme yaklaşımından vazgeçilmiştir. Çünkü yapılandırmacılıkta ‘ne öğretelim’ yerine, ‘bi-rey neyi-nasıl öğrenir’ sorusu temele alınmaktadır (Koç ve Demirel, 2004, 175).

Yapılandırmacı yaklaşımda hedeflerin belirlenmesinde öğrenme bağlamı son derece önemlidir. Her bir alanın kendine özgü ve özel öğrenme biçimleri söz konusudur. Bu nedenle geleneksel yaklaşımda, program yapanların önceden tasarlanmış çıktıları belirlemeleri ve bunları içeriğin tamamına uygulamaya çalışmaları, yapılandırmacılar açısından uygun değildir. Çünkü geleneksel yaklaşımda öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkatten uzak tutulmaktadır. Bir diğer önemli nokta, hedeflerin gerçek yaşamdaki görevlerden elde edilmesi, ayrıca öğrenme çıktılarının, bilgi yapılandırma sürecinin ve bu sürecin farkındalığının geliştirilmesidir (Zakari, 2005, 51).

Zakari (2005, 51), yapılandırmacılar tarafından düşünülen öğrenme hedeflerinde öncelikle öğrencilere etkili bir şekilde nasıl düşünüleceği ve belirli bir alanla ilgili bilginin nasıl kullanılacağına öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu anlamda öğrenme hedefleri, etkili bir şekilde nasıl düşünüleceği ve öğrencilerin etkili problem çözme, muhakeme ve öğrenme becerileri üzerine odaklanmaktadır.

Yapılandırmacıların hedeflerin belirlenmesi konusunda üzerinde durduğu bir diğer nokta ise, öğrencilerin bir alan veya konu hakkındaki farklı bakış açıları ile tanışmalarını ve bunları anlamalarını sağlamaktır. Öğretimin hedefi, belirli şeylerin öğrenciler tarafından bilinmesini sağlamak değildir. Asıl hedef, öğrencilerin belirli şeylerin mantıklı yorumlarını nasıl yapacaklarını göstermeleridir. Yorumların mantıklı ve akla uygun olmasını garanti etmek için, farklı bakış açılarına ve alternatif açıklamalar geliştirmeye ihtiyaç vardır. Burada bir noktaya dikkat çekmek gerekmektedir. Bütün yorumlar ve yapılandırılan şeyler birbirine eşit olmadığında, bu yorumlardan veya yapılandırılan şeylerden sadece bir bakış açısının veya bir yorumun doğru olduğu varsayımına ulaşamaz (Zakari, 2005, 52). Günümüzde farklı kültürel ve dini arka plana sahip öğrencilerin aynı okulda eğitim aldıkları göz önüne alınırsa, özellikle din eğitim ve öğretiminde farklı din ve inançların temel özelliklerinin öğrencilere sunulması önemlidir. Farklı dini bakış açıları ve değer yargılarına sahip öğrencilerin işbirliğine dayalı etkinliklerle diyaloga girmeleri onların farklılıkları anlamasına yardımcı olacaktır. Nitekim, din eğitiminde çoğulcu modellerin geliştirilmesi de bu ihtiyacın bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Yapılandırmacılığın program tasarımına dair verdiğimiz bu bilgiler ışığında ilköğretim DKAB programının amaç ve kazanımlarına dair bir değerlendirme yapmak yerinde olacaktır. İlköğretim DKAB programının bütün amaç ve kazanımlarını tek tek incelemek bu çalışmanın sınırlarını aştığı için sadece programdaki amaç ve kazanımların hazırlanış ve sunulmuş mantığı üzerinden bir genel değerlendirme yapılacaktır.

İlköğretim DKAB öğretim programının giriş bölümüne bakıldığında öncelikle öğrencilerin din ve ahlak hakkında objektif bilgi sahibi olmalarının, öğrenme öğretme sürecinde öğretim programı vasıtasıyla kazanmaları hedeflenen bilgi, beceri, tutum, değer, kavram ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla bir arada yaşama bilincine ulaşmalarının hedeflendiği belirtilmektedir (MEB, 2006, 2). Genel amaçlarda ise bireysel, toplumsal, ahlaki, kültürel ve evrensel olmak üzere farklı açılardan amaçların belirlendiği görülmektedir. Amaçların gerçekleştirilmesini sağlayacak olan kazanımlar ise ünite içlerinde verilmiştir. Kazanımlar programda, öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde, öğrencilerin kazanması kararlaştırılan bilgi, değer, beceri ve tutumlar şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2006, 18).

Yapılandırmacı öğretim tasarımı ile bu yaklaşıma göre hazırlandığı belirtilen İlköğretim DKAB programına dair bir değerlendirme yapacak olursak, DKAB programının amaç ve kazanımlar açısından yapılandırmacılık iddiasının tam olarak gerçekleşmediğini söyleyebiliriz. Çünkü DKAB programında amaçlar ve kazanımların tamamı önceden belirlenmiş ve öğrencilerin programın öngördüğü amaç ve kazanımlara ulaşması beklenmektedir. Nitekim programdaki kazanım tanımı, “*öğrencilerin kazanması kararlaştırılan bilgi, değer, beceri ve tutumlar*” şeklindedir.

DKAB programında kazanımların hazırlanmasında öğrenci gelişim özelliklerine dikkat edildiği, 4. sınıftan 8. sınıfa kadar verilen kazanımlarda bir mantık bütünlüğünün gözetildiği, kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığıyla elde edilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir (MEB, 2006, 18). İlköğretim DKAB programı üzerine öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan nitel bir araştırmada kazanımların, bazıları dışında öğrenci gelişim özelliklerine büyük oranda uygun olduğu, kazanımların hem kendi aralarında hem de içerikle tutarlı olduğuna dair veriler programın bu amacının gerçekleştiğini göstermektedir. Ancak bunun yanında kazanımların kısmen gerçekleştirilebileceğine dair veriler de araştırma bulguları arasında yer almaktadır (Zengin, 2010). Programda belirtilen bu hususlara dikkat edilmesi her ne kadar

öğrenci merkezli bir vurguyu gösterse de yapılandırmacılığın temel varsayımı olan herkes için aynı amaç ve kazanımların önceden belirlenemeyeceği ilkesi ile örtüşmemektedir.

Yapılandırmacı öğretim programı tasarımında önceden amaç ve kazanımların herkes için eşit düzeyde belirlenemeyeceği ilkesi nedeniyle, hiçbir amaç ve kazanıma programlarda yer verilmemesi gerektiği tarzında anlayış elbette ki eğitim açısından kabul edilebilir bir durum değildir. Bu bağlamda hedefleri önceden belirlenmemiş bir din öğretimi programı veya genel anlamda bir öğretim programının olması söz konusu değildir. Önceden belirlenmiş çıktıların yapılandırmacılık açısından sorgulanması, program anlayışında farklı bir bakış açısını gerekli kılmaktadır. Şayet amaç ve kazanımlar önceden belirleniyor ve öğrencilerin bunlara ulaşması bekleniyorsa, bu durumda programın yapılandırmacı olduğunu belirtmek bir çelişki teşkil edecektir. Ancak programın yapılandırmacılık varsayımını kısmen de olsa uygulayabilmek için önceden belirlenmiş olan öğrenme hedeflerinin ve çıktılarının esnekliği üzerinde durulmalı, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda farklı öğrenme hedefleri geliştirilmeli, bu bağlamda farklı bakış açılarını ortaya koyacak şekilde alternatif öğrenme amaç ve kazanımlarına yer verilmelidir.

Bunun dışında DKAB programındaki hedeflerin, gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi, öğrenme çıktılarının dini bilgiyi yapılandırma sürecine odaklanması, etkili düşünme, muhakeme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin farklı bakış açılarını ve farklı yorumları anlamaları üzerine bina edilmesi uygulanabilir bir yaklaşım olabilir. DKAB Öğretim Programından örnek verecek olursak örneğin; Allah inancı ile ilgili olarak önceden belirlenmiş amaç ve kazanımlar olmadan bir öğrenme ve öğretme süreci yürütülmesi son derece zordur. Allah inancı konusu işlenirken, farklı bakış açılarının ifade edilmesine, muhakemeye ve yorumlama yapmaya imkan sağlanabilir. Ancak bu durumda bile öğrencilerin tek bir doğru ve objektif bakış açısını elde etmeleri için yönlendirilmemesi gerekir. Aksi durumda yapılandırmacı bir program anlayışı değil, önceden belirlenmiş amaç ve kazanımları elde etmeye yönelik bir nesnelci program anlayışı ortaya çıkacaktır.

b. İçerik Açısından DKAB Öğretim Programı

Nesnelci program tasarımında, hedef davranışlar gibi içerik de öğrenciye dikte edilmektedir. Bu paradigmanda program tasarımı yapılırken öğrencinin ne öğreneceği bir varsayım olarak önceden belirlenmiştir (Winn, 1991, 38-40). Yapı-

landırmacı anlayışta ise içeriğin önceden belirlenmesi ve öğrencilerin bu içeriği öğrenmesi gerektiği anlayışı reddedilmektedir.

Dunlop ve Grabinger'e (1996, 69-77) göre, yapılandırmacı program tasarımında öğrenmeye ihtiyaç duydukları şeyleri belirlemeleri noktasında öğrencilere imkan sağlanmalı, öğrencilerin kendi öğrenme etkinliklerini yönetmelerine izin verilmeli, öğrencilere üst düzey bilişsel beceriler geliştirmeleri için yardım edilmelidir. Geleneksel anlayışta olduğu gibi bilginin öğrenci için anlamlı olup olmadığını düşünmeden yapılan öğretim faaliyetleri yapılandırmacı anlayış tarafından eleştirilmektedir. Öğrenmenin anlamlı bağlamlara yerleştirilmesi, öğrencilerin "ben bu şeyi niçin öğrenmek zorundayım?", gerçek yaşamda ben bunu asla kullanmayacağım, bunu niçin yapmak zorundayız? gibi sorularına cevap bulması açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda, mevcut bilginin en üst düzeyde kullanılması yani mevcut bilgi ile yeni bilgiye ulaşma arasında anlamlı bir bağ kurulmasına çalışılmalı; öğretim, içeriğin anlamlılığını arttıran gerçekçi durumlara bağlanmalı ve içeriğin öğrenilmesi için çok yönlü yollar sağlanmalıdır. Öğrencilerin yüksek seviyede ve dinamik bir bilgi yapılandırma sürecine dahil edilmesi son derece önemlidir. Bunu sağlamak için, yüksek seviyeli düşünmeyi destekleyecek etkinlikler kullanılmalı; içerik ve problemleri farklı perspektiflerden yeniden değerlendirebilmeleri için öğrenciler teşvik edilmeli; öğrencinin kendini ifade etmesi, fikirleri, bakış açılarını, stratejileri, yaklaşımları, çözümleri ve ürünleri sunması desteklenmelidir.

Yapılandırmacılık temelinde hazırlanan yeni DKAB öğretim programında içeriğin oluşturulmasında bir yenilik olarak öğrenme alanları göze çarpmaktadır. "Aynı konunun ardışık eğitim basamaklarında genişletilerek verilmesini amaçlayan sınıf seviyelerine göre değişiklik ve aşamalık gösteren ilgili konuların bir arada verildiği bir yapı" olarak tanımlanan öğrenme alanlarının hazırlanışında; öğrenci ilgi, merak ve araştırma isteğinin, öğrencilerin yeni çalışmaları denemelerinin ve beceri kazanmalarının, çeşitli öğrenme yaklaşımlarına uygun olmasının, diğer disiplinlerle bütünleşebilmesinin, öğrenmede derinliği ve genişliğini teşvik etmesinin göz önünde bulundurulduğu ifade edilmektedir (MEB, 2006, 13).

Türkiye'de okullarda din öğretiminde uzun yıllar geleneksel ilmiyal merkezli din eğitimi yaklaşımlarının hakim olduğunu belirten Kaymakcan (2007a, 182), okullardaki bu geleneksel yaklaşımın davranışçı öğrenme ve öğretme modeline daha yakın olduğunu söylemektedir. Hedefe ulaşmak için belirlenen dini içeriğin öğrenciye aktarılması merkeze alınmıştır. Öğrenme ortamı ve materyaller de bu anlayışa göre tasarlanmıştır.

Yeni DKAB programı ile bir önceki programa içerik bağlamında karşılaştırılmalı olarak bakıldığında çok büyük bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Eski programda sınıflara göre rastgele sıralan ünite ve konuların, yeni programda öğrenme alanları adı altında sıralandığı ve her bir öğrenme alanında eşit sayıda üniteye yer verildiği görülmektedir. Ancak ünite ve konuların organize edilmesi şeklinde gerçekleştirilen bu düzenlemenin içerikte programın temele aldığı yaklaşıma göre büyük bir değişikliği yansıttığı söylenemez. Bazı ünitelerin ikiye bölündüğü, bazı ünitelerin birleştirilerek yeni programda bir ünite yapıldığı, bazı ünitelerin isimlerinin değiştirildiği ve birkaç yeni ünitenin ihdas edildiği görülmektedir (Zengin, 2010). Bu yönüyle yeni programın eski programdan içerik olarak farklı bir bakış açısı ortaya koyduğu söylenemez.

DKAB programının mevcut içeriğinin öğrenme öğretme sürecinde hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından yapılandırmacı yaklaşımın temel felsefesi doğrultusunda esnek bir program anlayışını yansıttığını, bu konuda farklı bilgi ve öğrenme yaşantılarına yeterince yer verdiğini söylemek zordur. Nitekim DKAB dersinin bütün içeriği en alt konusuna kadar program hazırlayıcılar tarafından belirlenmiş, ayrıca kazanımlar, etkinlikler ve açıklamaların yer aldığı bölümlerde bu içeriğin ne şekilde ele alınacağı, hangi boyutlarla sınırlandırılacağı ifade edilmiştir. Örneğin, 5. sınıf'taki "Allah İnancı" ünitesinde açıklamalar bölümünde ünitenin "insanın akıllı ve inanan bir varlık olma özelliği temel alınarak Allah'ın sıfatları; Allah'ın insana verdiği seçme hürriyeti ve insanın sorumluluğu ile sınırlandırılacaktır. Bu çerçevede insanın Allah'a güveni ve çalışması üzerinde durulacaktır" denilmektedir. Aynı ünitenin konu başlıklarına göz atıldığında "İnsan akıllı ve inanan bir varlıktır, evrende bir düzen vardır, Allah vardır ve birdir, her şeyi yaratan Allah'tır" gibi isimlendirmeler söz konusudur. Ünite ve konuların gerek isimlendirmelerinde gerekse kazanımlarında belirtilen hususlar, programdaki içeriğin öğrenciler tarafından aynen öğrenilmesi gerektiğini işaret etmektedir. Her ne kadar bu içeriğin öğrenci merkezli bir yaklaşım çerçevesinde ele alınması öngörülmüşse de, neticede farklı bilgi ve anlam yapılandırmaya açık olmadığı izlenimini vermektedir. Bu ise yapılandırmacı yaklaşım ile örtüşmemektedir.

c. Öğrenme-Öğretme Süreci Açısından DKAB Öğretim Programı

Nesnelcilik ve yapılandırmacılığın öğretim tasarımına bakışından anlaşıldığına göre yapılandırmacı öğretim tasarımının vurgusu, öğrenciye belirli bir öğrenme yolunu dikte etmeyi değil, tasarımcının ihtiyaçlara göre öğrenciye rehberlik

ve antrenörlük yapması gerektiği yönündedir. Öğrencilere ne öğrenecekleri ve nasıl öğreneceklerine karar verme sorumluluğu daha fazla verilmektedir. Öğretmenin veya öğretim tasarımcısının rolü, öğrencinin ne yapacağı noktasında karar vermesini desteklemektir. (Winn, 1991, 38-40).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, ürünü değil süreci vurgulamaktadır. Önemli olan şey, bireyin nesnel bir şekilde doğru çözümleri aynen alması değil, kendi cevaplarına nasıl ulaşacağıdır. Öğrenme anlamlı temsiller yapılandırma ve bireyin deneysel dünyasını anlamlandırma sürecidir. Bu süreçte öğrencilerin hataları olumlu bir ışık ve kendi deneysel dünyalarını nasıl organize ettiklerine dair sezgi kazanma aracı olarak görülür (Glaserfeld, 1987, 15).

Yapılandırmacı paradigma içerisinde vurgunun öğretmenden çok öğrenen üzerine olduğu görülmektedir. Öğrenen, çevresiyle etkileşim içinde olan ve bu şekilde çevresinin özelliklerini anlayan kişidir. Öğrenen, kendi kavramsallaştırmalarını yapılandırır, problemlere karşı kendi çözümlerini bulur, özerklik ve bağımsızlığını elde eder. Yapılandırmacılığa göre öğrenme, bireysel zihinsel yapılandırmanın bir sonucudur, öğrenen, verilenleri daha sonradan olduğu gibi geri söylemek suretiyle değil, yeni olan şeyi daha önceden verilen bilgiyle karşılaştırarak ve anlamlı bağlantılar kurarak öğrenir. Yapılandırmacı anlayışta öğrenme kaçınılmaz bir şekilde bağlam, inançlar ve öğrenenin tutumları tarafından etkilenmektedir. Etkili problem çözümler olmaları, problemleri tanımlama ve değerlendirme, ayrıca kendi öğrenmelerini problemlere transfer etmeye dair yolları çözmeleri konusunda öğrenenlere fazlaca serbestlik verilmiştir (Thanasoulas, 2002).

Nesnelci program anlayışında “öğretim ortamı” kavramı ön planda iken, yapılandırmacılıkta “öğrenme ortamı” kavramı daha öne çıkmaktadır. Öğrenme ortamı kavramında iki önemli unsur söz konusudur. Bunların birincisi öğrenendir. Diğeri ise öğrenenin aktif olduğu, araçların ve donanımların kullanıldığı, bilginin toplandığı ve yorumlandığı, diğerleri ile etkileşimin gerçekleştiği “alan veya düzenleme”lerdir. Wilson (1996, 4), öğrenme ortamı metaforunun dikkate değer bir potansiyeli elinde bulundurduğunu belirtmektedir. Çünkü öğretim fazla bir şekilde kontrol ve talimat çağrışımı yaptığından dolayı onun yerine daha esnek olan öğrenme kavramı kullanılmaktadır.

Honebein’e göre (1996, 22) yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenecek bir öğrenme ortamında öğrencinin ne bildiğinden ziyade nasıl bildiği daha değerlidir. Öğrencinin bilgi yapılandırma sürecine dair kendi öz farkındalığı son derece önemlidir. Bu nedenle program yapımcıları öğrencinin kendi çalışmalarını

gösterebilecekleri, çözümlerinin niçin değerli olduğunu açıklayabilecekleri ve kendi pozisyonlarını savunabilecekleri öğrenme etkinlikleri oluşturmalarıdır.

Yapılandırmacı sınıflarda öğretmenlerin rolü ise çeşitli stratejiler kullanarak içeriği ve bilgiyi organize etmek şeklinde tanımlanabilir. Bu çerçevede öğretmenler yapılandırmacı bir öğrenme ortamı için “soru sorma, sorgulama, sorumluluk verme, keşfetme ve yeni anlamalar elde etme” gibi stratejiler kullanabilirler. Bunların yanında ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin kendi sorularına cevap vermelerine, kendi deneylerini yönetmelerine, bireysel veya grup ortamında kendi sonuçlarını analiz etmeleri ve kendi sonuçlarına ulaşmalarına izin vermesi önemlidir (Seimears, 2007, 21).

Yapılandırmacılığın öğrenme öğretme sürecine dair sunduğu bu perspektifin ilköğretim DKAB programındaki durumunu kısaca değerlendirmeye çalışalım.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni DKAB programında öğrenme öğretme süreçleri ve öğretmen rolleri konusunda oldukça detaylı bilgiler yer almaktadır. Öğretmen rolleri, etkinliklerin uygulanmasına yönelik öneriler, öğrenme öğretme sürecinde kullanılacak bazı uygulama örnekleri ve etkinliklere dair bilgiler verilmiştir (MEB, 2006, 23-27). Ayrıca programın son kısmında “Öğretmen Bilgi Notları” başlığı ile değer öğretimindeki yeni yaklaşımlara, kavramların ve kavram haritalarının kullanımına, DKAB dersinin öğrenme öğretme sürecine dair getirdiği önemli yeniliklerden birisi olan ayetlerin kullanımına, ölçme ve değerlendirmeye dair oldukça bilgilendirici açıklamalar söz konusudur (MEB, 2006, 202-229).

Yeni programda, eğitimdeki değişimler nedeniyle öğrencilere bilginin aktarılmasını temel alan yaklaşımların öneminin azaldığı belirtilmiş, çağın gerektirdiği donanımlara uygun olarak belirlenmiş kazanımların tamamen geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığı vurgulanmıştır. Öğrencilerin aktif olduğu yöntem ve teknikler ön plana çıkarılarak, öğrencilerin düşünmelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen strateji, yöntem ve tekniklerin işe koşulması gerektiği dile getirilmiştir (MEB, 2006, 23). Yeni programda, öğrenci merkezli anlayışın bir gereği olarak öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişimlere dikkat çekilmektedir (MEB, 2006, 23-24). Yeni programın öğrenci ve öğretmen rolleri bağlamında ortaya koyduğu hususlar yapılandırmacı yaklaşımla örtüşmektedir.

Yeni programda öğretmenlere, öğrencilerin kazanımları elde etmesini sağlayacak öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri belirleme imkanı ve esnekliği

sunulduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin kendi bilgi yapılandırmalarını ve değerlendirmelerini sağlayacak bireysel veya grup etkinlikleri ile öğretmen ve öğrencilerin birlikte katılacağı tartışmaların etkin olarak kullanılması önerilmektedir. Programda özellikle işbirlikli öğrenme stratejilerinin kullanımı sürekli vurgulanmaktadır.

Yeni programda, öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri uygularken dikkat etmeleri gereken hususlara da yer verilmiştir. Bu çerçevede; öğrenci fikirlerinin önemsenmesi, öğrencilerin ön bilgilerinin açığa çıkarılması, etkinliklerin öğrencilerin kendi bilgi ve anlayışlarını yapılandıracak şekilde gerçekleştirilmesi, öğrencilerin alternatif yorumlar yapabilmelerine imkan sağlanması, öğrencilerin birincil kaynakları kullanmalarının sağlanması, üst düzey zihinsel etkinlik gerektiren görevlerin verilmesi, öğrencilere açık uçlu, anlam ve derinliği olan sorular sorulması, öğrenci etkileşiminin desteklenmesi, öğrencilerin kendi değerlendirmelerini yapabilmelerine olanak sağlanması gibi önerilere yer verilmektedir (MEB, 2006, 25-26).

Yeni programda DKAB dersinin uygulanması sürecinde gerekli bilgi, beceri ve kavramların kazanılmasında işe koşulabilecek ve etkinliklere temel oluşturabilecek uygulamalara yer verilmiş (MEB, 2006, 26-27), ayrıca DKAB programındaki öğrenme öğretme sürecine dair etkinlik örnekleri ve açıklamalar belirtilmiştir. Öğrenme öğretme sürecine dair sunulan bu perspektif, programın temele aldığı yaklaşım olan yapılandırmacı yaklaşıma uygun gözükmektedir.

d. Ölçme-Değerlendirme Açısından DKAB Öğretim Programı

Eğitimde ölçme değerlendirme, öğrencilerin müfredatın hedeflerini kazanıp kazanamadığını belirleme süreci olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırmacı anlayışla birlikte alternatif değerlendirme konusuna olan ilgi, onun birçok farklı terimle ifade edilmesini de beraberinde getirmiştir. Alternatif değerlendirmeyi ifade etmek üzere “otantik değerlendirme”, “performans değerlendirme” ve “portfolyo değerlendirme” gibi farklı adlar literatürde ön plana çıkmaktadır (Wiggins, 1993; Akt: Reeves ve Okey, 1996, 191).

Geleneksel değerlendirme faaliyetleri, bilginin zihinde tutulması ve onun standart testlerle ölçülebilen kısıtlı bağlamlara uygulanması üzerine odaklanmaktadır. Günümüzde alternatif değerlendirme yöntemlerinin popülerlik kazanması, geleneksel yaklaşımların değerlendirmeye olan bakışına köklü bir karşı çıkışı göstermektedir. Alternatif değerlendirme, derin anlamayı, karmaşık

ve gerçekçi bağlamlarda bilginin aktif olarak kullanılmasını içeren üst seviyede eğitim hedeflerine ulaşmaya götüreceği bir isteği bünyesinde taşımaktadır (Wiggins, 1993; Akt: Reeves ve Okey, 1996, 191). Geleneksel değerlendirme, ürün ve sonuçlara bakmaktadır. Alternatif paradigmanda ise değerlendirme, öğrenme ve öğretimle tamamen entegre olmuş bir süreç olarak görülmektedir (Buhagiar, 2007, 44). Yapılandırmacı öğrenme ortamları, bu ortamlar ister gerçek yaşamda, ister sınıfta veya sanal bağlamlarda olsun, açık bir şekilde alternatif değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Geleneksel değerlendirme, çoğu zaman öğrenenleri etiketlemekte ve onları sınırlı hedeflere sahip bir öğrenme ortamının içinde kalmaya zorlamaktadır (Reeves ve Okey, 1996, 192).

Yapılandırmacı paradigma doğrultusunda değerlendirmenin amacı değişmiştir. Yeni paradigmanda değerlendirme bilimsel veya objektif bir aktivite olarak görülmemektedir. Çoklu gerçekler, öznellik ve bilginin yapılandırılmasına dair postmodern kavramlar nedeniyle, değerlendirme, “kesin olmayan ve kesin olması mümkün olmayan bir konu” olarak ele alınmaktadır (Harlen, 1994, 139; Akt: Buhagiar, 2007, 42). Buhagiar (2007, 42), bunun şu anlama geldiğini belirtmektedir: Ölçme araçlarını ne kadar kullanmaya çalışacağımızın bir önemi yoktur ve biz asla öğrencinin kafasının içindeki şeyi bilemeyiz. Değerlendirme sadece bize öğrencinin belirli durumlarda ne yapabileceğine dair bir şeyler söyler. Öğrencinin etkileşimi, görevler ve bağlam yeterli derecede karmaşıktır. Bu nedenle biz öğrencinin diğer durumlarda ne yapacağını bilemeyiz. Winch ve Gingell (1999), yeni değerlendirme modelinde dıştan gelen kuralcı kısıtlamaların azalmasının bir sonucu olarak, öğrenenlerin içsel mekanizmalarla kendilerini disipline etmelerine daha fazla ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler (Akt: Buhagiar, 2007, 42).

Buradan hareketle değerlendirmenin öğrenme ve öğretim dışında tutulamayacağı, onunla dinamik bir etkileşim içinde olması gerektiği sonucu çıkarılabilir. Bütün bunlar, uygun olan çoklu metotların kullanılmasını destekleyen daha kapsayıcı bir sistem geliştirmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çünkü çeşitlilik ve farklı değerlendirme etkinlikleri daha yüksek kalite ve doğru bilgi sağlamaya imkan verecektir. Bu süreçte yapılandırmacı anlayışla bağlantılı olarak öğrencilerin de aktif olarak değerlendirme sürecine katılımları önemli bir nokta olarak göz önünde bulundurulmalıdır (Buhagiar, 2007, 43-44).

Yeni DKAB programında ölçme değerlendirme için, geleneksel değerlendirme araçları yanında literatürde alternatif ölçme değerlendirme olarak adlandırılan ve DKAB programının yaklaşımına da uygun olan ölçme değerlendirme

araçları zikredilmekte ve bunların kullanılması önemsenmektedir (MEB, 2006, 208-229). Yeni programda bu ölçme değerlendirme araçlarının her biri ile ilgili olarak detaylı açıklamalara ve örnek formlara yer verilmiştir. Bu anlamda yeni programın ölçme değerlendirme anlamında öğretmenlere rehberlik yapacak düzeyde bilgi sunduğu söylenebilir. Bu alternatif ölçme değerlendirme araçlarına uygulamada ne düzeyde yer verildiği ise ayrı bir konu olarak ele alınmalıdır. Türk eğitim sisteminin genel yapısı ve eksikliklerinden, ayrıca öğretmen yeterlikleri açısından bu alternatif ölçme değerlendirme araçlarının çoğu zaman tercih edilmediği söylenmektedir.

Öğretmen Görüşleri Bağlamında İlköğretim DKAB Programı

İstanbul örnekleminde devlet okullarında görev yapmakta olan 20 ilköğretim DKAB öğretmeni ile programın etkililiği konusunda görüşme tekniğine dayalı olarak 2009 yılında yaptığımız nitel araştırmadan elde edilen bulgulardan konumuzla ilgili olan bazı boyutları aktarmak, programın temele aldığı yaklaşımlar ve bunların programın farklı boyutlarına yansımalarının uygulamadaki durumunu göstermesi bakımından yerinde olacaktır.

Öğretmenlere DKAB programının hangi yaklaşım veya yaklaşımları benimsediği, ayrıca bunun DKAB dersi için uygulanabilirliği konusunda sorduğumuz sorularda öğretmenlerin programın özellikle eğitimsel yaklaşımına dair tanımlamalar yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu programın temele aldığı yaklaşım veya yaklaşımlar olarak öğrenci merkezli yaklaşım (15), yapılandırmacılık (12) ve çoklu zeka kuramını (7) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bunlar dışında belirttikleri hususlar ise bu üç yaklaşımın farklı yönlerini ifade etmektedir. Ancak öğretmenlerden sadece bir tanesi, programın dinbilimsel yaklaşımına dair düşüncesini de dile getirmiştir. Eğitimsel yaklaşıma daha fazla değinilmesi, bu yaklaşımların öğretmenler açısından yeni bir olgu olmasından ileri gelebilir. DKAB öğretmenlerine yönelik Türkiye çapındaki en geniş araştırma olan ve Kaymakcan tarafından 2008 yılında gerçekleştirilen araştırmada ise, programın temele aldığı yaklaşım konusunda ilköğretim kademesinde 'yapılandırmacılık' diyen öğretmenlerin oranı % 40,2'dir (2009, 68).

Yeni DKAB programının temele aldığı yaklaşım/ların bu ders açısından uygulanabilirliği konusunda ise öğretmenlerin % 30'u (6) programın temele aldığı yaklaşımların DKAB dersleri açısından uygulanabileceğini, % 25'i (5) kısmen uygulanabileceğini, % 15'i (3) büyük oranda uygulanabileceğini, % 15'i (3) din eğitimi açısından uygun hale getirildiğinde uygulanabileceğini, % 15'i (3)

ise DKAB dersleri açısından bunun uygulanmasının zor olduğunu belirtmiştir. Tamamen, büyük oranda, kısmen ve DKAB dersleri açısından uygun hale getirilerek uygulanabilir görüşünü ileri süren öğretmenler programın bu yaklaşım çerçevesinde farklı boyutları ile bir şekilde uygulanabileceğini düşünmektedirler. Ancak gerek bu grup içindeki öğretmenlerden gerekse bu yaklaşıma göre bir din öğretiminin zor olduğunu belirtenlerin gerekçe olarak ifade ettikleri noktalar da göz ardı edilmemelidir.

Öğretmenlerin belirtmiş olduğu hususlar incelendiğinde programın uygulanabilirliği konusunda öncelikle programın temele aldığı yapılandırmacı yaklaşımın felsefi arka planının din öğretimi açısından problem teşkil edebileceği zikredilmiştir. Dinin değişmez doğruları vardır ve inananlar tarafından bunların kabul edilmesi beklenir. Oysa yapılandırmacılıkta kişinin dışında sabit bir gerçeklik veya doğru olmadığı, herkesin kendine ait gerçek ve doğrularının olabileceği varsayımları söz konusudur. Bunun din açısından kabul edilebilirliği ve görece bir şekilde öğretime konu edilmesi konusu, üzerinde durulmayı gerekli kılabileceği derecede önemli bir meseledir. Öğretmenler ayrıca programın uygulanabilirliği noktasında okulların fiziki alt yapısı ile sınıfların öğrenci sayılarının da sorun olduğunu ve öğretmenlerin öğretime yaklaşımlarındaki geleneksel alışkanlıklarının uygulamadaki başarıyı olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin düşüncelerinden bazıları şöyledir:

(Ö4) “(...) dinin kendi doğruları var. Bu doğruyu çocuk başka şeylerle çürütmeye kalksa bile o doğru değişmeyecektir... Bu yüzden tamamen uygulanabilir bir program değil.”

(Ö11) “(...) DKAB dersinin bazı temel kabulleri var. Bu doğruları öğrenciye söyletme süreçleri zorlu olabilir. Bu açılardan yüzde yüz uygulanabilir bir tarafı olduğunu söylemek zor. Ama mesela işte belli ahlaki yaklaşımların, kavramların buldurulmasında öğrenci motive edilebilir, o süreçlerde bulunması sağlanabilir. Genellikle öğrenci rolünün etkin olabileceği kültür, Hz. Muhammed’in hayatı vb. alanlarda uygulanabilir fakat inanç ve ibadette bunun çok kolay olmayacağını düşünüyorum. Hele DKAB dersinin uygulanması bir problem teşkil ediyor...”

(Ö13) “(...) tabii ki din kabullerinden, doktrinlerden ibarettir. Dinin olmazları vardır. Mesela, işte melek inancı, Hz. Muhammed, şeytan vs. bellidir. Şimdi bunların çocuklar tarafından doğru öğrenilmesi için rehberlik gerekiyor. Yani öğrenciyi tek başına bırakmamız değil; onlara ulaşmaları gereken yolun ipucunu vererek ve her an onları kontrol altında bulundurarak istediğimiz noktaya ulaşmalarını sağlayabiliriz...”

(Ö19) “Teorik olarak uygulanabilir aslında ama felsefi olarak uygulanamaz herhalde çünkü yapılandırmacı yaklaşım bilginin hep göreceli olduğunu iddia ediyor. Dinde böyle bir şeyin olması, derste bunu anlatmak pek mümkün olmuyor. Sonuçta biz ders anlatırken Allah inancından, Allah’ın varlığından, birliğinden bahsediyoruz. Burada öğrenciye bir serbestlik tanımıyoruz açıkcası... Aslında bazı noktalarda yapılandırmacı olunamıyor.”

Yeni DKAB programının amaçlarının mevcut koşullarda gerçekleştirilebilirliği konusunda öğretmenlerin % 70’i amaçların mevcut koşullarda kısmen gerçekleştirilebileceğini, % 15’i büyük oranda gerçekleştirilebileceğini, % 15’i ise büyük bir kısmının gerçekleştirilemeyeceğini belirtmişlerdir. Veriler değerlendirildiğinde programın amaçlarını gerçekleştirebilme noktasında öğretmenler daha çok kısmi bir başarı sağlanabileceğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin önemli bir kısmı programın amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından ders saatinin yetersizliğini, fiziki ve teknik imkanların kısıtlı olmasını, sınıfların kalabalık olmasını, aile ve çevreden çocuğun getirdiği olumsuz bilgi ve davranışları, medyanın din hakkındaki olumsuz etkilerini ve öğrencilerin alt sınıflardan yetersiz bilgi ile gelmesini ön plana çıkarmaktadırlar.

Programın kazanımları konusunda da öğretmenlerin yarıdan fazlası % 55 (11) kısmen bir başarının gerçekleştirilebildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sadece % 15’i (3) bütün kazanımların gerçekleştirilebileceğini düşünmektedirler. Bazı öğretmenler ise (3) bazı kazanımların gerçekleştirilemediğini, bazıları da (3) öğretmenin gayret göstermesi halinde büyük oranda kazanımların gerçekleştirilebildiğini söylemişlerdir. Öğretmenler mevcut koşullarda kazanımların gerçekleştirilememesinin gerekçelerini de belirtmişlerdir. Öğretmenlerin programın kazanımlarını gerçekleştirmekteki yeterlik durumları, okulun ve sınıfların fiziki ve teknik alt yapısındaki eksiklikler, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, DKAB dersinin ders saati olarak yetersiz olması gibi hususlar ön plana çıkmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda içeriğin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermesi, hatta içeriğin belirlenmesinde öğrenciye serbest bir alan sağlanması son derece önemlidir. Öğretmenlerle yaptığımız görüşmede içeriğin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verip vermediği sorusuna öğretmenler genel olarak DKAB programının içeriğini öğrenci ilgi ve ihtiyaçları için yeterli görmekle birlikte spesifik olarak uygulamada öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermeyen bazı konuları ön plana çıkarmaktadırlar. Bu çerçevede öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeye ilgisi olduğu halde bazı konuların müfredatta olmadığını veya yetersiz

olduğunu (10), bazı konuların öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmadığını ve yeterli düzeyde ihtiyaca cevap vermediğini (6), çocukların güncel hayatta duydukları konuları derste çok fazla sorduklarını (3), ayrıca bazı konuların öğrenciler tarafından din dersinin konusu olarak algılanmadığını (1) belirtmişlerdir. Makalenin sınırlarını aştığı için öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları bağlamında belirtmiş olduğu konulara burada yer verilmeyecektir. (Detaylı bilgi için bkz. Zengin, 2010).

Yapılandırıcılığın içerik bağlamında önemsedığı bir diğer konu ise çoğulculuktur. Programın içeriğinde çoğulculuk bağlamında diğer dinlerin öğretimi ile bir din içerisindeki farklı dini anlayışlara yer verilmesi konusunda sordumuz sorulara öğretmenlerin verdikleri yanıtlara kısaca değinmeye çalışalım. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu % 65 (13), diğer dinlerle ilgili yeterli düzeyde bir içeriğin söz konusu olduğunu belirtmiştir. Diğer dinlere ait içeriğin yeterli olmadığını belirtenlerin oranı ise % 30 (6)'dur. Bir (1) öğretmen ise (% 5) diğer dinlerle ilgili sunulan içeriğin yeterli hatta fazla olduğunu ifade etmiştir. Kaymakcan'ın (2009, 52-53) yaptığı çalışmada İslam yanında diğer dinler hakkında da bilgi verilmesini öğretmenlerin % 92,3'ü desteklemektedir. İslam dışı dinlerin öğretime sıcak bakmakla birlikte bunların öğretime programda daha fazla yer verilmesi gerektiği konusunda öğretmenlerin % 68'i olumsuz kanaat belirtmiştir. Nitel çalışmada öğretmenlerin % 65'inin içerikte diğer dinlere dair sunulan bilgilerin yeterli olduğu noktasındaki düşüncelerine bakıldığında Kaymakcan'ın yaptığı çalışma ile bu çalışmanın verileri birbirini desteklemektedir.

Öğretmenlerin % 95'lik (19) büyük bir çoğunluğu da, DKAB programının içeriğinde bir din içerisindeki farklı anlayışlar hakkında yeterli düzeyde bilgi sunulmadığını ve daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bir (1) öğretmen ise farklı dini anlayışlarla ilgili sunulan bilgilerin yeterli olduğunu, bu tür bilgilerin ilköğretim çağındaki çocuklara sunulmasının öğrenciler arasında olumsuz bazı düşünce ve tavırları gündeme getirebileceğini ifade etmiştir. Farklı dini inanç ve anlayışların öğretiminde Türkiye'de bir tartışma konusu olan Alevilik meselesi ve bunun öğretimi konusu bu çerçevede daha fazla ön plana çıkmıştır. Kaymakcan'ın (2009, 57) çalışmasında öğretmenlerin % 87,8'i DKAB derslerinde Alevilikle ilgili bilgilerin verilmesine sıcak bakmaktadırlar. Kaymakcan'ın çalışmasındaki verilerle bu çalışmadaki veriler birbirini desteklemektedir. Kaymakcan, öğretmenlerin Aleviliğe DKAB programlarında yer verilmesi noktasındaki olumlu tutumlarında, son yıllarda kamuoyunda bu

konunun tartışılmasının ve din özgürlüğü anlayışının etkili olabileceği yorumunu yapmaktadır. Bu verilere göre özellikle bir din içerisindeki farklı anlayışlar konusunda program içerik olarak yeterince çoğulcu algılanmamaktadır.

Yeni DKAB programının öğrenme öğretme sürecine dair sunduğu bilgileri öğretmenlerin önemli bir kısmı olumlu bulmakla birlikte bazı eksiklikler olduğuna da işaret etmektedirler. Özellikle programdaki etkinliklerin yeterliliği konusunda öğretmenlerin yarıdan fazlası olumsuz düşünce beyan etmişlerdir. Bu kapsamda program geliştirme çalışmalarında öğretmenlerin istifade edebileceği farklı ve alternatif türde etkinlikleri nitelik ve nicelik olarak arttırmak gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlik rollerinde yeni programla birlikte bir değişim olup olmadığı konusunda öğretmenlerin büyük bir kısmı (14) öğretmenlik rollerinde bir değişim yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları (5) kendilerinde bir değişim olmadığını, daha önce de programın öngördüğü tarzda öğretmenlik rollerine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bir (1) öğretmen ise klasik öğretmenlik uygulamalarının büyük ölçüde devam ettiğini belirtmiştir. Buna göre yeni DKAB programı öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki rollerinde bir değişimi büyük oranda gerçekleştirmiş gözükmektedir. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin daha aktif olduğu, öğretmenlerin daha fazla yoruldukları, derse girmeden önce daha çok hazırlık yaptıkları, proje ve performans ödevleri verdikleri, öğrencilere rehberlik yaptıkları, teknolojiyi kullandıkları yönünde belirtmiş oldukları hususlar programın öğretmenlik rolleri açısından öğretmenlerde belli bir değişimi gerçekleştirdiği söylenebilir.

Programın öngördüğü öğrenme öğretme sürecine karşı öğrencilerin reaksiyon ve memnuniyet düzeyleri konusunda ise öğretmenlerin tamamına yakınının (19) olumlu kanaat belirtmesi, ayrıca öğrencilerde kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi, öğrencilerin daha kolay ve eğlenerek öğrenmesi, ayrıca kendilerini ifade etme yeteneklerinin gelişmesi konusunda öğretmenlerin belirttikleri hususlar temele alınan yaklaşımın etkili olduğunu gösteren bir veri olarak değerlendirilebilir.

Programda yer alan alternatif ölçme değerlendirme konusunu öğretmenlerin tamamına yakını (18) önemli görmekte, iki (2) öğretmen ise bu yöntem ve teknikleri önemli görmediğini belirtmektedir. Program her ne kadar süreç temelli ölçme ve değerlendirmeyi öngörse de, öğretmenlerin daha çok klasik yöntem ve teknikleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Proje ve performans ödevleri ve bunların değerlendirilmesi eğitim otoritesinin zorunlu bir uygulaması olduğu için

öğretmenlerin büyük bir kısmı bunları uyguladıklarını belirtmişlerdir. Ancak alternatif ölçme değerlendirme önüne çıkardığı süreç değerlendirmesine dair yöntem ve tekniklerin yeterli düzeyde kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Örneğin; süreç değerlendirmesinin önemli bir parçası olan ürün dosyası değerlendirmesi uygulamada çok tercih edilen bir ölçme değerlendirme aracı olmamıştır. Süreç odaklı yöntem ve tekniklerin kullanılmamasında; sınıf mevcutlarının kalabalık olması, bu tür metotların kullanımının çok zaman gerektirmesi, ciddi bir kırtasiye masrafı oluşturması ve değerlendirme sürecinin öğretmene büyük bir zahmet yüklemesi, öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi uygulamalarda öğrencilerin tarafsız olamaması gibi faktörlerin etkili olduğu belirtilmiştir.

Sonuç

Eğitimdeki gelişmeler doğrultusunda öğretim programlarında gerçekleştirilen değişikliklerle birlikte yenilenen ilköğretim DKAB programının kuramsal temelleri hakkında gerek teorik gerekse nitel araştırma bulguları bağlamında verilen bilgiler ışığında sonuç olarak şunları söylemek mümkündür. Öncelikle programın temele aldığı yaklaşımların, genel olarak diğer derslerde gerçekleştirilen program değişiklikleri doğrultusunda DKAB programına uygulandığı söylenebilir. Ancak özellikle eğitimsel yaklaşımlardan yapılandırmacılık konusunun DKAB dersleri açısından ortaya çıkaracağı sonuçların böyle bir ders için uygun olup olmadığı programın hazırlanması sürecinde yeterince ele alınmamış ve programda da yapılandırmacılığın alanın özel durumu bağlamında değerlendirmesine yer verilmemiştir. Yapılandırmacılığın sahip olduğu felsefi temellerden ziyade öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun düşen boyutlarının DKAB programına uyarlanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Nitel araştırma verileri de bu tespiti destekler niteliktedir.

Bu çerçevede hem felsefi hem de eğitsel uygulamalara yansıyan boyutları kapsamında yeni DKAB programının amaçlar/kazanımlar ile içeriğinin, programın temel yaklaşımlarından olan yapılandırmacılıkla tam olarak örtüşmediği, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarında ise önemli ölçüde yapılandırmacı bir perspektifi yansıttığı söylenebilir. Ancak yapılan araştırmalarda yapılandırmacılığın öngördüğü süreç değerlendirmesinin uygulamada çok fazla tercih edilmediğinin önemli bir nokta olarak üzerinde durulmalıdır.

Yapılandırmacı öğretim tasarımının öğrenme öğretme sürecine dair sunduğu bazı perspektifleri göz ardı etmemek gerekir. Program geliştirme çalışmalarında yapılandırmacılık gibi öznel yaklaşımlar tercih edilirken, nesnel öğretim tasa-

rımı teorilerini bir kenara atmamak önemlidir. Nitekim yeni DKAB programı öznel ve nesnel öğretim tasarımını birlikte uygulamaya çalışmış bir program izlenimi vermekte, ancak temele aldığı yaklaşımlarda sadece öznel yaklaşım olarak yapılandırmacılığa atıfta bulunmaktadır. Bu ise temele aldığı yaklaşımlar ile programın farklı boyutlarda ortaya koyduğu hususlar noktasında bir çelişki olarak algılanabilmektedir. Bu konuda temele alınan yaklaşımın potansiyel risklerine dair programda tatmin edici bilgiler vermek ve avantajlarından yararlanıldığını belirtmek uygun bir yöntem olarak tercih edilebilir.

Kaynakça

- Atıcı, B. (2000). Yeni bir olanak: (www ve sosyal oluşturmecilik.) *Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu* (10-12 Mayıs 2000), Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bellefeuille, G. L. (2006). Rethinking reflective practice education in social work education: A blended constructivist and objectivist instructional design strategy for a web-based child welfare practice course. *Journal of Social Work Education*, 42(1) 85-103.
- Buhagiar, M.A. (2007). Classroom assessment within the alternative assessment paradigm: Revisiting the territory. *Curriculum Journal*, 18(1), 39-56.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, H. (1975). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(14).
- Duman, B. (2008). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dunlop, J.C., & Grabinger, R.S. (1996). Rich environments for active learning in the higher education classroom, B.G. Wilson (Ed.), *Constructivist Learning Environments*, içinde (65-82). New Jersey: Educational Technology Publications.
- Durmuş, S. (2001). Matematik derslerinde yapısalıcı yaklaşımlar. *Etüt*, 6, 35-36.

- Ernest, P. (1995). The one and the many, L. Steffe & J. Gale (Ed.). *Constructivism in Education*, içinde (459-486). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Fer, S., & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Glaserfeld, E.V. (1987). Learning as a constructive activity, C. Janvier (Ed.). *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics*, içinde (3-17). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Grimmitt, M. (2000). Constructivist pedagogies of religious education project: Rethinking knowledge, teaching and learning in religious education, M. Grimmitt (Ed.). *Pedagogies of Religious Education*, içinde (207-227). England: McCrimmon Publishing Co Ltd.
- Hein, G.E. (1991), *Constructivist learning theory*, <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html>. (26.07.2005).
- Honebein, P. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. B.G. Wilson (Ed.). *Constructivist Learning Environments*, içinde (11-24). New Jersey: Educational Technology Publications.
- Jonassen, D.H. (1991). Objectivist vs. constructivist: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology: Research and Development*, 39(3), 5-14.
- Kaymakcan, R. (2007a). Türkiye’de din eğitiminde çoğulculuk ve yapılandırmacılık: Yeni ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı bağlamında bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 177-210.
- Kaymakcan, R. (2007b). *Yeni ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı inceleme ve değerlendirme raporu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri, yeni eğilimler: Çoğulculuk ve yapılandırmacılık*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Kılıç, G.B. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 7-22.
- Koç, G., & Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Lin, X., John, D.B., Cindy E.H., Ronald, J.K., ve diğerleri. (1996). Instructional design and development of learning communities: An invitation to a dialogue, B. G. Wilson (Ed.). *Constructivist Learning Environments*, içinde (203-220). New Jersey: Educational Technology Publications.

- Matthews, M.R. (1992). *Old wine in new bottles: A problem with constructivist epistemology*. <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PESYearbook/92docs/Matthews.HTM>. (26.07.2007).
- Merrill, M.D. (1991). Constructivism and instructional design. *Educational Technology*, 31(5), 45-53.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.
- Murphy, E. (1997). *Constructivism: From philosophy to practice*. <http://www.cdli.ca/~elmurphy/emurphy/cle.html>. (21.01.2006)
- Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Reeves, T.C., & Okey, J.R. (1996). Alternative assessment for constructivist learning environments, B.G. Wilson (Ed.), *Constructivist Learning Environments*, içinde (191-202). New Jersey: Educational Technology Publications.
- Savery, J.R., & Duffy, T.M. (1996). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework B.G. Wilson (Ed.). *Constructivist Learning Environments*, içinde (135-148). New Jersey: Educational Technology Publications.
- Seimears, C.M. (2007). *An exploratory case study: The impact of constructivist-based teaching on english language learners understanding of science in a middle school classroom*. Yayınlanmamış doktora tezi. USA: Kansas State University, Department of Curriculum and Instruction, College of Education.
- Semerci, Ç. (2001). Oluşturmacılık kuramına göre ölçme ve değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 429-440.
- Sözer, M.A. (2006). *Postmodernizm ve eğitim*. <http://www.subjektif.com/makale/postmodernizm.htm> (20.01.2008).
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.
- Thanasoulas, D. (2002). *Constructivist learning*. <http://www3.telus.net/linguistic-issues/constructivist.html>. (25.08.2006).
- Variş, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayınları
- Wilson, B.G. (1996). What is constructivist learning environment? B.G. Wilson (Ed.). *Constructivist Learning Environments*, içinde (3-8). New Jersey: Educational Technology Publications.
- Winn, W.D. (1991). The assumptions of constructivism and instructional design. *Educational Technology*, 31(9), 38-40.

- Zakari, M.I. (2005). Constructivism: Is it the last paradigm shift influencing instructional design? *Muslim Education Quarterly*, 22 (1&2), 36-66.
- Zengin, M. (2010). *Yapılandırıcılık ve din eğitimi: İlköğretim DKAB öğretim programlarının değerlendirilmesi ve öğretmen görüşleri açısından etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

The New Primary Curriculum of the Course of “Religious Culture and Ethical Knowledge” in the Context of its Basic Theoretical Approaches

Mahmut Zengin*

Abstract- In this study, the primary school curriculum of the course of Religious Culture and Ethical Knowledge (DKAB) was evaluated in the context of its theoretical approaches, especially according to constructivist approach which was applied in the new curriculum.

The “Religious Culture and Ethical Knowledge” lesson has taken its recent shape after a long historical experience in Turkey. Beginning from late Ottoman period, religion and its education had been perceived as a problem and in republic period this issue caused many applications. In this context we can say that Turkey has a rich experience with regard to religious education. During the republican period Turkey has experienced many different options in religious education in schools such as non-existence, to be optional and finally a compulsory subject.

It is argued that traditional approach to religious education is not adequate to meet the needs of contemporary world. For this reason, there is a search for what kind of religion can we teach in terms of content and presentation (Kaymakcan (2007a: 179). Consistent with the developments in the area of pedagogy in modern world, the curriculum subjects in Turkish schools have been changed and also the Primary DKAB Curriculum has been developed in 2006 and put into practice in 2007-2008 academic year by taking into consideration

* Dr., Center for Values Education

Adress for Correspondence: Değerler Eğitimi Merkezi, Süleymaniye Cad. No: 11 Fatih-İstanbul/Turkey. **E-mail:** mahmudzengin@hotmail.com

constructivism and multiple intelligences theories and learner-centered learning as the basic educational approaches. Within the context of the theological approaches of the new curriculum it is asserted that, scientific and research based knowledge have given particular importance both about Islam and other religions; that the knowledge which is not in the main religious sources has been set aside. In this study, the above mentioned new curriculum has been discussed in the context of constructivist approach.

Kaymakcan (2007b: 20) draws attention that the following two points may lead to some problems when we are implementing constructivist learning in religious education. Firstly, the epistemological understanding of the construction of knowledge in religion is mainly different from the assumption of subjective construction of constructivist learning theory. Secondly, the followers of a religion believe the existence of objective religious principles, faith, and so on beyond the interpretation of individual believer of the religion. This can cause a contradiction with the constructivist principle of individual construction of knowledge. It is suggested that the constructivist learning theory can be used in the teaching of living dimension of religion (experiences and practices of the individual and the society) rather than the doctrinal dimension in religious education. Kaymakcan also emphasizes that there is no any information about the theological approach which is used in the new curriculum and it is not clear what it purely means.

After these explanations we briefly can say the following as a conclusion about new curriculum in the context of constructivism: First of all, changing of school curriculums at certain intervals and re-preparing them according to new developments are necessary. In this sense, we can consider the new curriculum change as an important step. The new curriculum is considerably reflects a detailed and systematic curriculum approach rather than the former curricula. Educational and theological foundations have been stated in the new curriculum but it can be argued that the claims of these approaches have been purely substantiated.

The new curriculum, as stated above, have taken constructivism into consideration, but in the preparation process of curriculum this approach was not adequately discussed and not given particular attention to reflections of this approach in the field of religious education. Rather than philosophical basis of constructivism, suitable dimensions of student centered approaches have been tried to adapt in the new curriculum.

When we consider philosophical and educational dimensions, it can be said that the objectives and the attainments of the new curriculum is not correspond completely to constructivism. Besides, it reflects the assumptions of constructivist approach in teaching-learning process and measurement and assessment. Constructivist approach gives importance to assessment of learning process. But, it must be taken into account that teachers do not prefer to use this kind of assessment in practice in consequence of many reasons. Many field researches support this situation.

Constructivist approach has some unique perspectives for teaching-learning process. But while subjective learning approaches are preferred like constructivism, it is also important not to put away objective teaching theories. Thus, it appears that objective and subjective teaching design theories put into practice together in new DKAB curriculum, but just constructivist approach is located as objective learning approach which the curriculum is based on. In this regard, it can be preferred as a method to give some satisfied information about potential risks and advantages of the educational and theological approaches in the curriculum.

Keywords- New primary religious culture and ethical knowledge curriculum, Constructivism, Religious education, Religious teaching, Curriculum, Evaluation.