



DİN ÖĞRETİMİNDE RADİKAL YAPILANDIRMACILIĞA YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER: ELEŞTİREL REALİST BİR YAKLAŞIM*

Yusuf CEYLAN**

ÖZET

Bu makalede, yapılandırmacılığa dayalı din öğretimine yöneltilen eleştiriler ele alınmakta; yapılandırmacılığın temel varsayımlarının doğrudan din öğretiminin uygulama süreçlerine yansımalarıyla ilgili eleştiriler değerlendirilmektedir. Yapılandırmacılığın en çok eleştiri konusu yapıldığı öznellik ve görecelik gibi kabullerinin din öğretimi açısından sonuçları irdelenmekte ve bu bağlamda din öğretimi özelinde eleştirel realist perspektiften yapılan eleştirilere yer verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, Din Öğretimi, Eleştirel Realizm, Öznellik, Görecelik.

CRITICS OF RADICAL CONSTRUCTIVISM IN RELIGIOUS EDUCATION: A CRITICAL REALIST APPROACH

ABSTRACT

In this article, we will examine some critics against the constructivist religious education. Especially we will evaluate relevant reflections of constructivist hypotheses regarding how they can effect directly to the process of religious education. The most criticized subjects of constructivism such as subjectivity and relativity are being examined according to their results in religious education; some specific objections to them in religious education will be stated.

Key Words: Constructivism, Religious Education, Critical Realism, Subjectivity, Relativity.

Giriş

Geçmişte olduğu gibi, günümüzde de devlet okullarında dinle ilgili herhangi bir derse yer verilip verilmeyeceği ve şayet verilecekse bu dersin nasıl öğretim konusu yapılacağı bir problem alanı olmaya devam etmektedir. Ancak

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

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

son yıllarda hem Batı'da hem ülkemizde din derslerinin okul programlarındaki dersler arasında yer alıp almayacağına, zorunlu mu yoksa seçmeli mi olacağına, yani din öğretiminin statüsüne dair tartışmaların yerini, daha çok programda bu derse ne kadar ve nasıl yer verileceği almaya başlamıştır. Başka bir ifadeyle günümüzde okullardaki din dersleriyle ilgili tartışmalarda, din öğretiminin statüsü ve meşruiyetinden çok din öğretiminin niteliğiyle ilgili konuların gündemi meşgul ettiğini söylemek mümkündür.

Çağımızda yaşanan toplumsal, ekonomik, kültürel değişimlere, bilimsel ve eğitimsel gelişmelere paralel olarak din öğretiminin eğitimsel işlevi ve görevi yeniden değerlendirilmeye tabi tutulmaktadır. Bu bağlamda din öğretiminin karakteri (doğası), amaçları, içeriği, yöntemleri hakkında sorular sorulmakta ve din öğretimi bütün unsurları ile tekrar gözden geçirilmektedir. Bunun, geleneksel din öğretimi yaklaşımlarının ve uygulamalarının yetersizliğinden doğan problemlere çözüm arayışından ve günümüz eğitim anlayışı ile uyumlu bir din öğretimi anlayışı oluşturma amacından kaynaklandığı söylenebilir. Söz konusu amacın gerçekleştirilebilmesi, bazı din eğitimcilerine göre din öğretiminin teorisinin günümüz toplumlarının ve bireylerinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve onların tecrübe dünyalarında hala anlamlı kalabilecek şekilde yeniden yorumlanmasına ve yeni yöntemlerin uygulamaya konulmasına bağlıdır. Böyle bir değişim, bu din eğitimcileri için aynı zamanda din öğretiminde paradigmatik bir dönüşümün gerçekleştirilmesi anlamına da gelmektedir.¹

Son yıllarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin sosyo-kültürel şartlara ve eğitimsel gelişmelere göre yapılandırılarak verilmesine yönelik yeni din öğretimi yaklaşımları ve programları geliştirme çalışmalarında bir artış göze çarpmaktadır. Batı'da özellikle yeni yaklaşımların geliştirilmesinde, ülkemizde ise yeni programların uygulanmasında farklı eğitim kuramları esas alınmaktadır.² Bu bağlamda son dönemlerde din öğretiminde temel alınan yeni eğitim kuramlarından birisi de yapılandırmacılıktır.³ Batı'da kullanımı daha eskiye

¹ Willem L. Wardekker ve Siebren Miedema, "Identity, Cultural Change, and Religious Education", *British Journal of Religious Education*, Vol. 23, No. 2, 2001, p. 76; M. Şevki Aydın, *Açık Toplumda Din Eğitimi: Yeni Paradigma İhtiyacı*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2011, s. 45; Halit Ev, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2012, s. 28.

² Görebildiğimiz kadıyla, son dönemlerde yeni geliştirilen din öğretimi yaklaşımlarında pragmatist, postmodernist ve antipozitivist (öznelci) eğilimli kuramlar öne çıkmaktadır. Batı'da geliştirilen yeni din öğretimi yaklaşımları ve esas aldıkları söz konusu kuramlar hakkında geniş bilgi için bkz. Micheal Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education: Case Studies In The Research and Development of Good Pedagogic Practice In RE*, McCrimmon Publishing, Essex, 2000; Wanda Alberts, *Integrative Religious Education in Europe*, Walter de Guyter Publishing, Berlin, 2007.

³ Yapılandırmacılık hem öğrenme kuramı hem de bilgi kuramı şeklinde tanımlanmaktadır. Felsefi açıdan anti-pozitivist bir paradigma içerisinde yer almakta ve gerçeğin ve bilginin

dayanan bu kuram, ülkemizde 2004 yılında başlayan bütün öğretim alanlarını temel alan bir program geliştirme süreciyle birlikte tanınmaya, tartışılmaya ve uygulanmaya başlanmıştır. Kurama din eğitimcilerinin ilgisi de yapılandırıcılığa dayalı ortaöğretim din öğretimi programının 2005 yılında geliştirilmesine paralel artarak devam etmiştir.

Türkiye’de yapılandırıcılığa dayalı öğretim programlarının geliştirilmesiyle birlikte din öğretiminde kuramın felsefi, teolojik ve eğitimsel temellendirilmesi ve temel varsayımlarına yönelik eleştiriler gündeme gelmiştir. Bu eleştirilerin çoğu, yapılandırıcılığın, özellikle de radikal yapılandırıcılığın öznelciliğine ve bu temelde görecelik, çoğulculuk gibi ilkelerinin din eğitimi ve öğretiminde felsefi ve teolojik açıdan temellendirilip temellendirilemeyeceğine ilişkindir. Ancak bu eleştirilerde kuramın gerçeklik anlayışı ve varsayımlarının daha detaylı, kuramsal analizine yer verilirken söz konusu anlayışın, din öğretimi anlayışına ve uygulamalarına yönelik yansımalarının dışarıda tutulduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca, yapılandırıcılığın radikal yaklaşımlarına ciddi eleştiriler yönelten eleştirel realist yaklaşıma ve bu yaklaşımı esas alan din eğitimcilerinin görüşlerine tartışmalarda pek değinilmemektedir.

Bu görüşlerden hareketle, din öğretiminde yapılandırıcılığa yöneltilen eleştirileri konu alan yazımızda, öncelikle yapılandırıcılığın teorik boyutundan

öznel şekilde inşa edildiği varsayımını benimsemektedir. Yapılandırıcılığın gerçeklik anlayışı radikal ve ılımlı görüşlerden oluşmaktadır. Şüpheli bir bakış açısıyla, bilginin imkânını reddeden bazı yapılandırıcılar da vardır. Yapılandırıcılık, psikolojik açıdan da bilişselcilikle temellenmektedir. Bilginin zihinde yapılandırıldığı, yapılanma sürecinin pasif değil aktif bir şekilde gerçekleştiği gibi bazı öğrenme ilkeleri bu temelden beslenmektedir. Bu yüzden öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenenin sorumluluk alması ve aktif şekilde katılımı yapılandırıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesinin ön şartı sayılmaktadır. Eğitim alanında bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırıcılık etkili durumdadır. Bilişsel yapılandırıcılar öğrenmeyi bireysel bir süreç olarak görürler ve öğretimde bireysel öğrenme etkinliklerine ve öğretim yöntemlerine ağırlık verirler. Sosyal yapılandırıcılar ise öğrenmenin sosyal karakterli olduğunu kabul ederek öğrenme-öğretme sürecinde sosyal ve kültürel temelli öğrenme etkinliklerine daha fazla önem atfederler. Radikal yapılandırıcılık ise daha çok yapılandırıcılığın felsefi yönüyle ilgili görüşleriyle öne çıkmaktadır. Yapılandırıcılığın felsefi ve psikolojik temeli, varsayımları, yaklaşımları ve bunların öğrenme-öğretme sürecine yansımaları konusunda geniş bilgi için bkz. Bruce A. Marlowe ve Marilyn L. Page, *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*, Corwin Press, California, 2005; Dennis M McInerney, ve Valentina McInerney, *Educational Psychology: Constructing Learning*, Prentice Hall, Sydney, 2002; Nel Noddings, *Philosophy of Education*, Westview Press, Boulder, 2006; David H. Jonassen, “Objectivism vs. Constructivism”. *Educational Technology Research and Development*, Vol. 39, No: 3, 1991, pp. 5-14; Yüksel Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Yayınları, Ankara, 2005; Nurettin Şimşek, “Yapılandırıcı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, Cilt: 3, Sayı: 5, 2004, ss. 133-135; Bünyamin Yurdakul, “Eğitimde Davranışçılıktan Yapılandırıcılığa Geçiş İçin Bilgi, Gerçeklik ve Öğrenme Olgularının Yeniden Anlandırılması”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 8, 2004, ss. 109-120.

kaynaklanan eleştiriler ana hatlarıyla ele alınmakta; din öğretimi anlayışı ve uygulamalarına yansıyan yönleri ise eleştirel realist felsefeyi temel alan din eğitimcilerinin görüşleri çerçevesinde daha ayrıntılı bir şekilde işlenmektedir.

Benimsenen gerçeklik anlayışıyla, eğitim anlayışı arasında yakın bir ilişki söz konusudur. Bu çerçevede benimsenen gerçeklik anlayışı, din öğretiminin hedeflerinin belirlenmesinde, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme etkinliklerinin, öğretme yöntem ve tekniklerin seçiminde en etkili unsurdur. Dolayısıyla bu çalışmada ele alınan tartışmalar, gerçeklik anlayışlarının din öğretimi anlayışına ve pratiğine yansımalarını göstermesi bakımından önem arz ettiği gibi, yapılandırmacılıkla ilgili tartışmalara yapacağı katkı açısından da önemlidir.

Din Öğretiminde Radikal Yapılandırmacılığa Teorik Açıdan Yöneltilen Eleştiriler

Her eğitim kuramının olduğu gibi, yapılandırmacılığın da teorik ve pratik anlamda üstün yönleri kadar eksik veya yetersiz yönleri de vardır. Aslında kuramsal alt yapısı ve öğretim uygulamaları açısından her alanda geçerli, mükemmel bir kuramın veya modelin olmadığı bilinen bir husustur. Yapılandırmacılık bir taraftan üstün yönleriyle öne çıkarılırken diğer taraftan birçok bakımdan eleştirilmektedir. Hatta bu kuramın teorik zemininden varsayımlarına, yaklaşımlarından öğrenme ilkelerine kadar eleştiri almayan boyutu yok denecek kadar azdır.

Yapılandırmacılıkla ilgili eleştirilerin büyük bölümünün ya felsefi temelinden kaynaklandığını ya da felsefi temeline dayalı varsayımlarıyla ilişkili olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. İlk başta yapılandırmacılık, kuramsal zemininde birden fazla felsefi akımın ve psikolojik geleneğin yer alması ve her bir yapılandırmacı yaklaşımın dayandığı felsefi arka planın farklı olması sebebiyle çok boyutlu ve tutarsız bir felsefi temele sahip olmakla ve varsayımları arasında birbirlerine zıt unsurlar taşımakla; radikal bir öznelciliği benimseyerek görecelik ve çoğulculuk gibi varsayımlara sahip olmakla eleştirilmektedir.⁴ Din öğretiminde de yapılandırmacılığa yöneltilen eleştirilerin büyük çoğunluğu da söz konusu felsefi temeller ve varsayımlarla ilgilidir. Ancak din öğretiminde radikal yapılandırmacılığa yönelik eleştirilere geçmeden önce kuramın din öğretiminde uygulanabilirliği konusunda bazı hususları ele almak yararlı olacaktır.

⁴ Christopher Winch ve John Gingell, "Constructivism", *Key Concepts In The Philosophy of Education*, Routledge, London, 1999, p. 43; Hasan Aydın, *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2007, ss. 24-30; Soner Durmuş, "Matematik Eğitimi Oluşturmacı Yaklaşımlar", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt: 1, Sayı: 1, 2001, s. 94.

Yapılandırıcılığın din öğretiminde kullanılabilirliği veya imkânı konusunda ülkemizde daha çok radikal yapılandırıcılık öne çıkmaktadır. Diğer bir deyişle yapılandırıcılık din öğretiminde daha ziyade radikal görüşler üzerinden temellendirilmeye çalışılmaktadır. Oysa yapılandırıcılığın felsefesi ve temel varsayımları tamamıyla radikal görüşlerden oluşmamaktadır. Gerçeklik ve bilgi bağlamında kuram içerisinde radikal yaklaşımlar kadar ılımlı görüşler de bulunmaktadır.⁵ Hatta yapılandırıcılık içerisinde radikal görüşlerden çok ılımlı görüşlerin daha baskın olduğunu söylemek mümkündür. İlimli yapılandırıcılık yaklaşımlarından hareket eden din eğitimcileri kuramın din öğretiminde uygulanmasında herhangi bir sakınca görmezler. Onların çoğuna göre yapılandırıcılık, eğitimsel açıdan din öğretimine önemli katkılar ve fırsatlar sunacak bir potansiyele sahiptir.⁶ Din öğretiminde yapılandırıcılığı eğitimsel yönüyle temellendiren din eğitimcilerinden biri de Michael Grimmitt'tir. Yapılandırıcı bir din öğretimi modeli geliştiren Grimmitt, yapılandırıcılığın çocukların dinî tecrübelerine ve onların sosyo-kültürel arka planına yaptığı vurgu nedeniyle, onların kendi inanç ve değerlerini anlama kapasitelerini geliştireceği gibi, öğrenme yaşantılarını etkin bir şekilde düzenlenmelerine de katkı yapacağını ifade ederek din öğretiminin eğitimsel değerini artıracığını kabul etmektedir.⁷

Din öğretiminde yapılandırıcılığa yöneltilen en yaygın ve teolojik temelli eleştiri, yapılandırıcılığın felsefî kabulleri ile dini muhteva arasındaki karşıtlık veya daha basit bir ifadeyle bunlar arasındaki uyumsuzluktur. Yapılandırıcılığın öznelci ve göreceli bakış açısının din öğretiminde benimsenmesinin ve uygulanmasının teolojik açıdan dinlerin hakikat iddialarındaki mutlaklık ile çelişki oluşturacağı ve bunun öğretiminde probleme yol açacağı ileri sürülmektedir.⁸ Türkiye özelinde ise göreceliği esas alan bir din öğretiminin ancak çoğulculuğu esas alan din öğretimiyle uyumlu olduğu ayrıca

⁵ Jonassen, a.g.m., p. 10; Şimşek, a.g.m., s. 117.

⁶ Dave S. Knowlton ve Suzanne C. Shaffer. "Shifting Toward A Constructivist Philosophy for Teaching: Biblical Principles in K-12 Christian Schools", *Christian Education Journal*, Vol. 4, No:3, 2004, p. 120.

⁷ Grimmitt'in modeli ve görüşleri hakkında geniş bilgi için bakınız: Grimmitt, a.g.e., pp. 207-227.

⁸ Dave S. Knowlton, "A Constructivist Pedagogue's Personal Narrative of Integrating Faith with Learning: Epistemological and Pedagogical Challenges", *Journal of Research on Christian Education*, Vol. 11, No. 1, 2002, pp. 41-42; Recep Kaymakcan, "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 1, 2007, s. 182.

dile getirilerek yapılandırıcılığa dayalı din dersi programının geliştirilmesinde, uygulanmasında bu durumun dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır.⁹

Din öğretiminde radikal yapılandırıcılığın öznelci bakış açısı, eleştirel realist yaklaşımı benimseyen din eğitimcileri¹⁰ tarafından kabul edilmemekte ve eleştirilmektedir. Eleştirel realist gerçeklik anlayışı, bireylerden bağımsız nihai bir gerçekliğin olduğu, bunun sınırlı bir şekilde insan tarafından bilinebileceği varsayımlarına dayanır. Bu anlayıştan hareketle din eğitimcileri yapılandırıcılık içerisindeki bütünüyle öznelci tutumu uygun bulmamaktadırlar. Çünkü bunun kabulü, nihai gerçekliğin varlığına ve bilinebilirliğine dayanan teolojik kabuller açısından problem oluşturacaktır.¹¹ Özetle, eleştirel realist bir perspektiften, her şeyin ölçüsü olarak insanın alındığı bütünüyle öznelci bir yaklaşımın, din eğitiminde ne felsefi ne de teolojik açıdan temellendirilmesi mümkün olmadığından, din öğretiminde kullanımı veya uygulanabilirliği teorik açıdan zor görünmektedir.

Yine yapılandırıcılığın öznelciliği ve göreceliği temel alan radikal görüşlerine, bireyin fikir ve ifadelerinden bağımsız gerçekliğin reddedilmesine, aynı zamanda solipsizme ve bilinmezciğe yol açacağı gerekçesiyle eleştiri getirilmektedir. Gerçekliği algıya veya algının dile getirilişine indirgeyen radikal yapılandırıcılık, kişinin kendi deneyimlerinden ve edimlerinden başka hiçbir şeyin bilincinde olamayacağını kabul etmek anlamına gelen solipsizme götürür.¹² Gerçekliğin tamamen bireysel bir inşâ sayıldığı böyle bir anlayışta, Wright'ın da işaret ettiği gibi, din, solipsist bir tecrübe haline gelir.¹³ Radikal yapılandırıcıların subjektivist bakış açılarının sebep olacağı problemlerden biri de bilinmezciiktir. Hatta yapılandırıcılık içerisindeki göreceli bakış açısıyla

⁹ Kaymakcan, *a.g.m.*, s. 182.

¹⁰ Gerçeklikle ilgili tartışmalarda postmodernistler karşısında yer alan eleştirel realist yaklaşımı, Andrew Wright, Trevor Cooling, Terence Copley gibi din eğitimcileri savunmaktadır. Onların dayandıkları eleştirel realist felsefe, realizm ile Hristiyan inancını birleştirmeyi hedeflemektedir. Wright'a göre eleştirel realizm, din eğitiminin felsefesinde hem romantizmin hem de modernizmin olumsuz etkilerinden kurtaracak önemli bir işleve sahiptir ve aynı zamanda çoğulcu bir din öğretimi için felsefi temel sağlamaktadır. Eleştirel realizm ve Wright'ın görüşleri hakkında geniş bilgi için bkz. Andrew Wright, *Religion, Education and Postmodernity*, RoutledgeFalmer, London, 2004, pp. 52-65.

¹¹ Daniel Moulin, Religious Education in the twenty-first century: a philosophical critique and practical suggestion, p. 5. (http://www.farmington.ac.uk/documents/reports/framed/phil_spir.html, Erişim tarihi:15/10/2009).

¹² Richard Fox, "Constructivism Examined", *Oxford Review of Education*, Vol. 27, No. 1, 2000, p. 26; Jonassen, *a.g.m.*, p. 10.

¹³ Andrew Wright, Dancing In The Fire: A Deconstruction of Clive Erricker's Postmodern Spiritual Pedagogy, *Religious Education*, Vol. 96, No. 1, 2001, p. 120.

birlikte düşünüldüğünde bu bilinmezliğin din eğitimi felsefi ve teolojik açıdan nihilist bir görecelikle karşı karşıya bırakacağı ifade edilmektedir.¹⁴

Din Öğretiminde Radikal Yapılandırıcılığa Uygulama Açısından Yöneltilen Eleştiriler

Yapılandırıcılığın gerçeklik konusundaki öznelci fikirleri, herhangi bir nesnellik boyutu içermediğinden anlam konusunda da sınırları belirli olmayan bir anlam belirsizliğine yol açar. Wright'a göre, bu belirsizlik, realist bir din anlayışını ve din dilini terk etmeyi zorunlu kılar. Öznel dini tecrübenin onun dildeki ifadesinden öne alınması da bu anlayışın diğer bir sonucudur. Diğer bir ifadeyle tecrübe, ifadesinden önce gelir ve ikincisi asıl değildir. Bu nedenle öznel dinî tecrübeden dile geçilemeyen böylesi anti-realist bir yaklaşımda, dini tecrübe ya da anlam ile herhangi bir inanç sistemi veya dinî gelenek arasında bağ kurulması zorlaşır.¹⁵ Bu durum bize, çoğulcu din eğitimi modellerindeki dini gelenek ile tecrübe arasındaki ayrımı hatırlatmaktadır. Dolayısıyla bu tür bir yaklaşım çoğulcu din eğitimi modellerinin benimsediği, dinî gelenek yerine bütünüyle çocukların dinî tecrübelerinden hareket eden bir din eğitimi anlayışı için zemin sağlar.

Wright'a göre, din eğitiminin gerçeklik konusunda böylesine radikal görüşlerin temsil edildiği felsefi bir temele sahip olması önemli sorunlara yol açar. Ona göre, anlam ve gerçeklik konusunda hiçbir sınırın ve nesnellüğün olmadığı radikal bir öznellik, eğitimi, dolayısıyla da din eğitimi tamamen bireysel ve özel ilgilerin gelişimine dayalı bir eğitim sürecine indirger. Bu yaklaşıma dayalı bir din eğitiminin uygulanması, bildiğimiz anlamdaki din eğitiminin yani, belirli bir dini geleneğin hareket noktası yapıldığı, yahut tamamen belirli bir dinin bakış açısıyla olmasa da, içeriğinin genel olarak dinler tarafından belirlendiği veya aynı ya da farklı dinî geleneklere dayandırılan din eğitimi anlayışının sonunu getirir.¹⁶

Yapılandırıcılığın radikal yönünün benimsenmesi halinde din eğitimi modeli geliştirmek bir yana, belirli bir dini geleneğin içerisinde din eğitimi yapmak dahi zor görünmektedir. Çocukların öznel dinî tecrübelerinden başka bir şeyin din eğitimine konu edilemeyeceği bu anlayışta din eğitimi, bazı din eğitimi yaklaşımlarında özellikle de postmodernist eğilimli olanlarda karşımıza

¹⁴ Melissa Raphael, "Experiential Religious Education and The Constructivist Paradigm", *Teaching The Primary Curriculum For Constructivist Learning*, (Ed. Michael Littledyke ve Laura Huxford), David Fulton Publishers, London, 1998, p. 183.

¹⁵ Andrew Wright, "Hermeneutics and Religious Understanding, Part One: The Hermeneutics of Modern Religious Education", *Journal of Beliefs and Values*, Vol.18, No. 2, 1997, p. 206.

¹⁶ Andrew Wright, *Dancing In The Fire: A Deconstruction of Clive Erricker's Postmodern Spiritual Pedagogy*, *Religious Education*, Vol. 96, No. 1, 2001, p. 120.

çıkan, sadece çocukların dini tecrübeleri etrafında şekillenen bir din eğitime dönüşürdü.¹⁷ Böyle bir Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi ise, dini geleneklerin bir arada bulunmadığı, çocukların dini geleneklerden eğitimsel anlamda bir kazanım elde etmesi beklenmeyen ya da hedeflenemeyen bir ders haline gelirdi.

Yapılandırmacılık içerisindeki radikal görüşlere dayalı bir din eğitimi modeli geliştirmenin zorluğu yanında, bu modele uygun bir din anlayışı da bazı problemlere yol açar. Çoğulcu din eğitimi modellerinde görüldüğü üzere, öznelci görüşlere sahip din eğitimcileri, bütünüyle bireysel bir din anlayışını savunmaktadırlar. Zaten bazı postmodernist eğilimli din eğitimcileri, kendi modellerini, Erricker örneğinde olduğu gibi, Kierkegaard'dan hareketle tamamen bireysel bir din anlayışı ile temellendirmektedirler.¹⁸

Yapılandırmacılık içerisindeki şüpheci ve göreceli fikirlerin aynı zamanda eğitim öğretimde eleştirel bir bakış açısına yol açması, din öğretiminde eleştiri konusu yapılan diğer bir husustur. Çünkü yapılandırmacılık temelinde yürütülen din öğretiminde, eleştirel ve sorgulayıcı bakış açısının dinî içeriğe de uygulanması beklenir. Bu eleştirel temelde dinlerin hakikat iddiaları sorgulanır ve diğer alanlardan gelen iddialarla karşılaştırılır. Dinî metinlerdeki ifadeler ve dini grupların dinî söylemleri eleştirel bir süzgeçten geçirilir. Bu ifade ve söylemlerin oluşum süreci ve sürece etki eden faktörler tartışma konusu yapılır. Din öğretiminde yapılandırmacılığa dayalı böyle bir yaklaşımın benimsenmesi, dinlerin hakikat iddialarının doğruluğunun sorgulanmasına neden olacağı için eleştirilmektedir.¹⁹

Görecelik söz konusu olduğunda yapılandırmacı din öğretimine, özellikle radikal yapılandırmacılık yaklaşımları içerisindeki bütün bilgileri göreceli gören anlayış, öğretim sürecinde de göreceli bir yaklaşımın benimsenmesine sebep olmaktadır. Zira tamamen bireysel ve göreceli bir tutum, dinî içeriğin ya da dinlerin hakikat iddialarının bireylerin kişisel dinî görüşleri üzerinde herhangi bir önceliğinin veya üstünlüğünün kalmaması sonucunu doğuracaktır. Dinlerin hakikat iddiaları ile öğrencilerin dinî görüşleri arasındaki farkın ortadan kalktığı ve böylece dini gelenekleri ve dinlerin hakikat iddialarını dışarıda bırakan bir din

¹⁷ Böyle radikal görüşlerin din eğitimi savunuculuğunu yapan ve postmodernist bir yaklaşımı benimseyen din eğitimcisi Clive Erricker'dir. O sadece çocukların bireysel dinî tecrübelerinden (anlatılarından) hareket eden bir din eğitimi yaklaşımı uygulamak istemektedir. Erricker'in bilgi ile ilgili görüşleri, din eğitimi yaklaşımı ve uygulamaları hakkında geniş bilgi için bakınız: Clive Erricker ve Jane Erricker, *Reconstruction Religious, Spiritual and Moral Education*, Taylor & Francis, London 2000; Clive Erricker, "Shall We Dance? Authority, Representation, and Voice: The Place of Spirituality in Religious Education", *Religious Education*, Vol. 96, No. 1, 2001, pp. 20-35.

¹⁸ Postmodern anlayıştaki din eğitimcilerinin din anlayışları konusunda geniş bilgi için bkz. Erricker ve Erricker, *Reconstructing Education*, pp. 64 -69.

¹⁹ Knowlton, *a.g.m.*, p. 42.

öğretiminin tek hedefi, sadece öğrencilerin bireysel dinî görüş ve düşüncelerini dinlemekten ve birbirleriyle karşılaştırma yaptırarak kendi görüşlerini oluşturmalarına yardım etmekten ibaret olacaktır.²⁰ Öğretmenin öğrencilerine dinî düşünce ve davranışları konusunda olumlu ya da olumsuz görüş beyan edemediği böyle bir yaklaşım doğal olarak tamamen bireyselleştirilmiş bir din öğretiminin yolunu açar.

Yapılandırıcı din öğretimiyle ilgili, daha çok çoğulcu din öğretimi kaynaklı diğer bir eleştiri de yine görecelik konusundadır. Diğer çoğulcu yaklaşımlarda olduğu gibi, din öğretiminde de dinlerin hakikat iddialarının doğruluğu ve yanlışlığı konusunda herhangi bir şeyin söylenmemesine ve bütün dinlerin bu açıdan eşit kabul edilmesine dayanan dini görecelik eleştirilmektedir. Böyle bir anlayış, din öğretiminin uygulama sürecinde, dinlerin hakikat iddiaları ile öğrenenlerin kendi dinî görüşlerini eşit derecede geçerli sayacak veya birbirleriyle eşit hale getirecektir.²¹

Yapılandırıcılığı esas alan, göreceli bir din öğretimine yönelik diğer bir eleştiri yine dinlerin hakikat iddialarının öğretimine ilişkindir. Din öğretiminde, dinî bir göreceliğin esas alınmaması gerektiğini savunanlar, dinlerin hakikat iddialarına tarafsız bir yaklaşım sergilenmesinin çocukların din dışı görüşleri ya da iddiaları kabul etmelerine yol açabileceğini belirtmektedirler. Bu yaklaşımın dinler arası ya da din içi çoğulculukta da öğrenenlerde kafa karışıklığına neden olacağı dile getirilmektedir.²²

Din öğretiminde yapılandırıcılığa yöneltilen diğer bir eleştiri, kuramın anti-realist din anlayışına sahip olduğuyla ilişkilidir. Bazı din eğitimcilerine göre, yapılandırıcılığın benimsenmesiyle ortaya çıkan anti-realist bakış açısı, çocukların din dili ile uygunluk göstermemektedir. Çocuklar ve gençler realist bir din diline ve din anlayışına sahiptirler; kendilerini mensup oldukları dinî gruba göre tanımlamakta ve diğerlerinden ayrı görmektedirler. Bu nedenle, çocukların realist din dili ve dinî anlayışı karşısında pragmatist ve yapılandırıcılık gibi anti-realist bir şekilde kendini konumlandıran kuramların temel alındığı din öğretimi modellerinde içeriğin ve materyallerin farklı dinlere

²⁰ Andrew Wright, *a.g.m.*, s. 120.

²¹ Moulin, *a.g.m.*, s. 5.

²² Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality*, Falmer Press, London, 2004, pp. 27-28; Recep Kaymakcan, *Günümüz İngiltere'sinde Din Eğitimi*, Dem Yayınları, İstanbul, 2004; s. 94; Ev, *a.g.e.*, s. 60. Çoğulcu din öğretimi ile ilgili bu eleştiri konusuna Jackson dinlerin tek birinin doğru olduğunu vurgulayan din öğretimi anlayışının günümüz kültürel ortamında anlamı kalmadığını savunarak karşı çıkmaktadır. Geniş bilgi için bkz. Robert Jackson, *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, çev. Üzeyir Ok ve M. Ali Özkan, DEM Yayınları, İstanbul, 2005, s. 190 vd.

göre bağlam dışı ve eklektik olarak seçilmesi genel bir hoşnutsuzluğa yol açabilmektedir.²³

Yapılandırmacı din öğretiminde dinî içeriğe verilen anlam ya da yüklenen görev diğer bir eleştiri konusunu teşkil etmektedir. Daha önce de ifade edildiği üzere, yapılandırmacılıkta diğer öğrenme-öğretme süreçlerine benzer şekilde içeriğe yaklaşımda da değişim yaşanmıştır. Yapılandırmacılar içeriğe araçsal bir rol yüklerler. Benzer şekilde din öğretiminde de dinî içerik araçsal bir şekilde değerlendirilir. Bu araçsal yaklaşım bağlamında, dini uygulamalar, bilgiler ve değerler çocukların kendi tecrübelerini yorumladıkları ve anlamlandırdıkları kaynaklar olarak yorumlanır ve değerlendirilir. Yapılandırmacılığı esas alan bir din öğretiminde dinî içeriğin araçsallaştırıldığı tenkidi bu nedenle dile getirilmektedir.²⁴ Bu görüşte olmayanlara göre, din öğretiminde içerik dinî karakterinden dolayı bizatihi değerli sayılmalı, kutsala saygısızlık anlamına gelebilecek yorumlardan kaçınılmalıdır.

Yapılandırmacı din öğretimine yönelik yapılan diğer bir eleştiri, dinî geleneğin önemsizleştirdiğine dairdir. Bilindiği gibi, yapılandırmacılıkta öğrenme-öğretme sürecinde öğrenenlerin tecrübeleri ve bireysel görüşleri temel alınmakta; bu bağlamda çocukların geçmiş yaşantıları ve hayat durumları öne çıkarılmaktadır. Bu temelde yürütülen din öğretiminde de, her ne kadar çocuklar kendi dinî tecrübelerini anlama, yorumlama ve diğerlerinin tecrübelerini empatik şekilde değerlendirme becerisi kazansalar da dinî geleneklerini benimsemede bazı problemler yaşamaktadırlar. Bu durum yapılandırmacı din öğretiminin dinî gelenekleri ikincil konumda tutarak önemsizleştirdiği eleştirisini gündeme getirmektedir. Diğer taraftan, çocukların bireysel görüşleri ile kültürel değerler ve normlar arasında gerilime yol açacağı, öğrenenlerin kendi dinî geleneklerini yeterince kavrayamamalarına ve kolektif bir dinî kimlik gelişimine engel teşkil edebileceği de kurama yöneltlen eleştiriler arasında yer almaktadır.²⁵ Dinî geleneklerden çok çocukların bireysel tecrübelerinden ve sosyo-kültürel bağlamdan hareket eden bir din öğretiminin, çocuklarda dinî olmaktan ziyade seküler bir tutumun gelişmesine hizmet edeceği de eleştiriler arasında zikredilebilir.

Yapılandırmacılıkla ilgili öne çıkan eleştirilerden biri de, kuramın eğitimsel hedefleri ön planda tutan din öğretimi anlayışına sahip olmasıdır. Bu anlayışta, öğrenenlerin belli bir dinin dünya görüşünü kabul edip onaylamalarından ziyade kendi dini görüşlerini geliştirmeleri, din ve değerler

²³ Jackson, *age.*, s. 59.

²⁴ Miedema ve Wardekar, *age.*, p. 83.

²⁵ Mualla Selçuk ve John Walk, "Knowing Self and Others: A Worldview Model For Religious Education In Turkey", *Religious Education*, Vol. 107, No. 5, 2012, p. 444.

konusunda bireysel görüşlere ulaşmaları hedeflenmektedir. Din öğretimini daha çok kendi dinlerinin dindarlarını yetiştirmek olarak görenler, o dinin müntesiplerinin kendi dünya görüşlerinden ayrı dinî görüşlere sahip olması kaygısından dolayı bu tür bir uygulamayı eleştirmektedirler.²⁶ Yapılandırıcı din öğretimi anlayışını, geleneksel, inanca dayalı din öğretimini savunan din eğitimcileri de eleştirmektedir. Onlar da gerek görecelik konusunda gerekse din öğretimine yükledikleri role bağlı olarak yapılandırıcılığı esas alan din öğretimi anlayışını kabul etmede çekinceli davranmaktadırlar. Burada dile getirilen eleştiriler göz önüne alındığında yapılandırıcı din öğretimi ile muhafazakâr din eğitimcilerinin görüşlerini uzlaştırmak zor görünmektedir.²⁷

Sonuç

Din öğretiminde yapılandırıcılığa yöneltilen eleştiriler, büyük çapta kuramın dayandığı felsefi temele ve bu temele dayanan varsayımlarına yöneliktir. Eleştirilerin yapılandırıcılığın özellikle radikal yapılandırıcıların öznellik, görecelik ve çoğulculuk gibi kabulleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Söz konusu eleştiriler göstermektedir ki, bütünüyle özneliği esas alan yapılandırıcılık, eleştirel realist yaklaşımı benimseyen din eğitimcilerinin görüşlerine göre ne felsefi ne de teolojik açıdan temellendirilebilir. Yine yapılandırıcılığın felsefi varsayımları, din öğretimi anlayışına yansımaları açısından değerlendirildiğinde, bu temelde yürütülen tamamıyla bireysel ilgilerin gelişimini esas alan bir alan haline geldiği söylenebilir. Bu şekliyle benimsenen bir yapılandırıcılık kuramından din öğretiminde bir model geliştirmek mümkün görünmemektedir. Ayrıca çoğulculuk ve görecelik temelinde yapılan din öğretiminde, dinlerin hakikat iddialarının öğretim sürecinde de bazı problemler oluşur. Dolayısıyla hem teorik hem de uygulama açısından ılımlı olanlar hariç, radikal görüşlerden beslenen yapılandırıcılık yaklaşımlarının din öğretiminde kullanılabilirliği imkân dâhilinde değildir.

²⁶ Julian Stern, *Teaching Religious Education*, Continuum International Publishing, London, 2006, p. 68.

²⁷ Rapheal, a.g.m., p. 182.

KAYNAKÇA

- Alberts, Wanda. *Integrative Religious Education in Europe*, Walter de Gruyter Publishing, Berlin, 2007.
- Aydın, M. Şevki. *Açık Toplumda Din Eğitimi: Yeni Paradigma İhtiyacı*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2011.
- Ceylan, Yusuf. *Eğitimde Yapılandırıcılık ve Din Eğitimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.
- Durmuş, Soner. "Matematik Eğitimine Oluşturmacı Yaklaşımlar", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt: 1, Sayı: 1, 2001, ss. 91-107.
- Erricker, Clive ve Erricker, Jane. *Reconstructing Religious, Spiritual and Moral Education*, Routledge Falmer, London, 2000.
- Erricker, Clive. "Shall We Dance? Authority, Representation, and Voice: The Place of Spirituality in Religious Education", *Religious Education*, Vol. 96, No. 1, 2001, pp. 20-35.
- Ev, Halit. "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Yapılandırıcılık Öğrenme: İmkân ve Sınırlılıklar", *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.32, 2010, ss.111-137.
- Ev, Halit. "Yapılandırıcılık: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi İçin Tehdit Mi Yoksa Fırsat Mı?" *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi*, Ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan, DEM Yayınları, İstanbul, 2011, ss. 203-216
- Ev, Halit. *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2012.
- Grimmitt, Micheal. *Pedagogies of Religious Education: Case Studies In The Research And Development Of Good Pedagogic Practice In RE*, McCrimmon Publishing, Essex, 2000.
- Jackson, Robert. *Rethinking Religious Education and Plurality*, Falmer Press, London, 2004.
- Jackson, Robert. *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, çev. Üzeyir Ok ve M. Ali Özkan, DEM Yayınları, İstanbul, 2005.
- Jonassen, David H. "Objectivism vs. Constructivism". *Educational Technology Research and Development*, Vol. 39, No: 3, 1991, ss. 5-14.
- Kaymakcan, Recep. *Günümüz İngiltere'sinde Din Eğitimi*, Dem Yayınları, İstanbul, 2004.

- Kaymakcan, Recep. “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 1, 2007, ss.177–210.
- Knowlton, Dave S. ve Suzanne C. Shaffer. “Shifting Toward A Constructivist Philosophy for Teaching: Biblical Principles in K-12 Christian Schools”, *Christian Education Journal*, Vol. 4, No:3, 2004, pp. 116-128.
- Marlowe, Bruce A. ve Marilyn L. Page, *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*, Corwin Press, California, 2005.
- McInerney, Dennis M. ve Valentina McInerney, *Educational Psychology: Constructing Learning*, Prentice Hall, Sydney, 2002.
- Moulin, Daniel. Religious Education in the twenty-first century: a philosophical critique and practical suggestion, p. 5. (http://www.farmington.ac.uk/documents/reports/framed/phil_spir.html, Erişim tarihi:15/10/2009).
- Noddings, Nel. *Philosophy of Education*, Westview Press, Boulder, 2006.
- Okumuşlar, Muhittin. *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi*, Yediveren Kitap, Konya, 2008.
- Okumuşlar, Muhiddin. “Yapılandırmaçı Yaklaşımına Göre Din Öğretiminin İmkân ve Sınırları”, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, (Ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), DEM Yayınları, İstanbul, 2011, ss. 217-237.
- Özden, Yüksel. *Öğrenme ve Öğretme*, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Raphael, Melissa. “Experiential Religious Education and The Constructivist Paradigm”, *Teaching The Primary Curriculum For Constructivist Learning*, (Ed. Michael Littledyke ve Laura Huxford), David Fulton Publishers, London, 1998, pp. 173-188.
- Selçuk, Mualla ve John Walk, “Knowing Self and Others: A Worldview Model For Religious Education In Turkey”, *Religious Education*, Vol. 107, No. 5, 2012, pp. 443-454.
- Stern, Julian. *Teaching Religious Education*, Continuum International Publishing, London, 2006.
- Şimşek, Nurettin. “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, Cilt: 3, Sayı: 5, 2004, ss. 133-135.

- Wright, Andrew. "Hermeneutics and Religious Understanding, Part One: The Hermeneutics of Modern Religious Education", *Journal of Beliefs and Values*, Vol.18, No. 2, 1997, pp. 203-216.
- Wardekker, Willem L. ve Siebren Miedema, "Identity, Cultural Change, and Religious Education", *British Journal of Religious Education*, Vol. 23, No. 2, 2001, pp.76-87.
- Wright, Andrew. Dancing In The Fire: A Deconstruction of Clive Erricker's Postmodern Spiritual Pedagogy, *Religious Education*, Vol. 96, No. 1, 2001, pp. 120-135.
- Yurdakul, Bünyamin. "Eğitimde Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Geçiş İçin Bilgi, Gerçeklik ve Öğrenme Olgularının Yeniden Anlamlandırılması", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 8, 2004, ss.109-120.
- Zengin, Mahmut. "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Din Eğitiminin İmkânına Dair Bir Değerlendirme", *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi*, (Ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan), DEM Yayınları, İstanbul, 2011, ss. 239-263.