

Yapılandırmacı Yaklaşımın Din ve Ahlâk Öğretiminde Uygulanabilirliğinin Epistemolojik İmkânı

Emin ÇELEBİ^a

Özet

Bilginin yapılandırılması esasına dayanan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenciyi, bilgiye bizzat kendisi ulaşabilen, bilgiyi işleyebilen, yorumlayabilen, böylelikle “birey” olma vasfını kazanmış aktif bir özne olarak niteler. Son derece rasyonel bir felsefi zeminden hareket eden söz konusu model, ülkemizde diğer eğitim ve öğretim alanlarının yanı sıra, ontolojik ve epistemolojik karakteri bakımından kısmi olarak kendine özgü boyutlarının olduğunu düşündüğümüz “din” ve “ahlâk” gibi iki alana ilişkin eğitim-öğretim etkinliklerinde de uygulama yoluna gidilmiştir. Biz bu araştırmamızda, din ve ahlâk eğitim-öğretiminin mahiyeti itibarıyla yapılandırmacı paradigmanın temel felsefesi ile kesişen ve ayrışan boyutlarını veya yapılandırmacı yaklaşımın söz konusu iki alana bütünüyle uygulanabilme imkanını irdelemeye çalışacağız.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacı yaklaşım, din, ahlâk, eğitim-öğretim

Epistemological Applicability of Constructivist Approach in The Religious And Moral Teaching

Abstract

Constructivist approach based on the constructing knowledge accepts the student as an active being and individual who can reach, engrave and interpret knowledge by themselves in the process of education. Significantly based on the rational-philosophical ground, this paradigm has been put into practice in the field of morality and religion, we consider that they are different from the other educational realms in terms of their own ontological and epistemological unique characteristics, as well as in the whole field of education in our country. In this paper, we try to examine the dimensions of religious and moral education's intersection and separation points from the constructivist paradigm's basic characteristics. In other words, we try to examine the potentiality and the possibility of constructivism's implementation in the whole areas of moral and religious education.

Key Words: Constructivist approach, religion, moral, education.

Giriş

Çağdaş bir eğitim-öğretim yaklaşımı olarak kabul gören yapılandırmacı öğrenme modeli, eğitime dair yeni ve özgün bir perspektif ortaya koyduğu

^a Yrd. Doç. Dr. , Muş Alparslan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, emincel@yahoo.com, Muş.

iddiasındadır. Bu iddia, söz konusu yaklaşımın, eğitim ve öğretimin her alanına uygulanmasına dair teşebbüsleri de beraberinde getirmektedir. Nitekim ülkemizde eğitim-öğretim müfredatının bu felsefeden hareketle yeniden yapılandırıldığı ifade edilmiştir. Bu çerçevede 28/12/2006 tarihinde değiştirilen ve söz konusu yaklaşımla hazırlandığı söylenen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4-8.Sınıflar) Öğretim Programı, 2007-2008 öğretim yılından itibaren uygulamaya konmuştur. Herhangi bir kuramın/yaklaşımın, ontolojik ve epistemolojik konumu ne olursa olsun, her türlü eğitim/öğretim faaliyetinde kullanılabilirliğinin imkanı, doğrusu felsefi olarak ele almaya değer bir konudur. Özellikle mahiyeti itibarıyla diğer bilgi alanlarından farklılıklar içeren, bir yönüyle spesifik bir karakteri haiz olan din ve ahlâk gibi iki alana dair eğitim-öğretim söz konusu olunca, mesele doğası itibarıyla felsefi olarak ele alınmayı hak etmektedir. Din ve özellikle de ahlâk öğretiminde eğitim-öğretim ayrımının felsefi imkanı nedir? Din ve ahlâk eğitiminin salt bilişsel düzeyde olması yeterli midir? Ahlâkî ve dinsel davranış, mahiyeti itibarıyla “yapılandırıcı yaklaşım”a uygun mudur? Din ve ahlâk eğitiminde gözetilen hedef sadece bilişsel düzey ile mi sınırlıdır? Bu durumda böyle bir eğitimin ahlâk ve din bağlamında tutarlılığından söz edilebilir mi? vs. gibi sorular, felsefi bir dürtüyle bizi bu problemi ele almaya sevk etmiştir. Analizlerimize geçmeden önce, bahse konu olan “yapılandırıcı yaklaşım” ile “din ve ahlâk” alanının neliğini ve niteliğini ortaya koymak gerekir.

Ana Hatlarıyla Yapılandırıcı Yaklaşım

Kökleri 18.yüzyıla kadar gitmesine karşın, sınıf içinde ve çocuk gelişiminde uygulanması açısından yapılandırıcılık üzerine ışık tutan önde gelen kişiler, 20 yüzyılın düşünürleri olan Jean Piaget, John Dewey, Bruner ve Vygotsky’dir (Arslan, 2007) Yapılandırıcı yaklaşımın önemli ölçüde bilimsel temellerini Piaget’nin bilişsel kuramından aldığını söylemek de yanlış olmayacaktır (Rheta DeVries, 2004). Bilgiyi yapılandırma felsefesinden hareket eden bu kuramın anahtar kavramları “özümleme” ve “zihne yerleştirme”dir. Öğrenciler yeni öğrendikleri ile geçmiş yaşantılarında kazandıkları bilgileri bütünleştirmek ve bilgiyi anlamlandırabilmek için tekrar anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinden yararlanırlar. Buna göre öğrenme bağlamsal bir çerçevede ortaya çıkan etkin ve toplumsal bir kavramdır. Gerçeklik ile öğrenme birbirinden ayrılamaz. Bu durumda uygun eğitim ortamı, demokratik, çoğulcu, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, akıl yürütme, sorun çözme ve öğrenme

becerilerinin geliştirildiği yer olmalıdır (Karadağ, Korkmaz, 2007: 43). Her ne kadar içsel yapılandırmacılık, dışsal yapılandırmacılık ve diyalektik yapılandırmacılık gibi çeşitlerinden bahsedilse de, aktif olarak bilgiyi yapılandırma, dışsal dünya ile ilgili temasta bilgiyi bizzat düzenlemek ve önceki bilgi ve deneyimleri başlangıç noktası olarak kabul etmek gibi temel esaslar, yapılandırmacılığın ortak noktaları olarak göze çarpmaktadır (Harris ve Graham, 1994).

Kısacası öğrenmenin bireylerin oluşturduğu anlamlardan oluştuğunu savunan düşünceden hareketle oluşturulan yapılandırmacılıkla (Arslan, 2007) ilgili olarak özetle şu ortak noktaları saptayabiliriz:

- “Bilgi” merkezi bir kavramdır. Asıl olan bilgiyi yapılandırmaktır.
- Öğrenme sürecinde öğrenci aktif olarak bulunmalıdır.
- Öğrenci problem çözme sürecinde kendi aklı yetilerini kullanarak kendisinin kabul ettiği ve sahiplendiği “bilgi”yi elde eder. Böylece farklı bireysel yeteneklerinin farkına varan öğrenci, kendine özgü öznel bir perspektif geliştirir ve bu temelde bir kimlik kazanır.

Yapılandırmacı kuramın ana hatlarını böylece özetledikten sonra, şimdi de “din” ve “ahlâk”ın mahiyetine dair özet bilgiler verelim.

Din ve Ahlâkın Mahiyeti

Dini¹ bütünsel bir bakışla ele aldığımızda, bir tarafı “ilahî” olan bir tarafı “insani” olan iki boyutla karşılaşmaktayız. İlahî yönüyle din, tabiatüstü, insan ötesi aşkın bir mahiyet taşımaktadır. Bu alanın mahiyetine doğrudan vakıf olma şansımız yoktur. Bu alan bildirildiği kadar bilinir ve ötesine iman edilir. Fakat söz konusu alan, kendi genel esasları ve düzeni içinde toplumda teşekkül etmiş, insani ve kültürel bir gerçeklik olarak objektif bir varlığa sahip olmuştur. Bu da iki boyutta tezahür etmektedir. Birincisi dini kurumlar, törenler ve ilişkiler vs. şeklinde toplumda müşahhas hale gelmiş boyut; ikincisi ferdin iç derinliğinde canlanarak şuur/iradenin konusu ve davranışların kalıcı motivasyonu olarak yapı kazanan sübjektif boyut (Hökelekli, 1996: 64). Bu iki yönden her biri, diğerrinin tamamlayıcı parçasıdır. Dolayısıyla biri diğerrine indirgenemez. Çünkü birincisini canlandıran ve harekete geçiren ikinci boyuttaki şuur ve motivasyondur. Başka bir deyişle ikincisi olmaksızın birincisinin varlığını sürdürmesi olası değildir. Bu bakımdan dinin, insanı

¹ Bu araştırmamızda dinden kastettiğimiz “İslam dini”dir.

ilgilendiren biri bilişsel, diğeri duyuşsal/duygusal olan iki temel boyutu ortaya çıkmaktadır. Fakat duygusal boyut motivasyon açısından “davranışa dönüştürücü” etkisi itibarıyla daha önemli görünmektedir. Çünkü duygular davranışlara yön verir, tutum ve davranışlara önderlik ederler (Selçuk, 2005:54). Duygusal insanın doğuştan getirdiği bir özellik olup her insanda var olan bir gerçekliktir. Kişinin iç dünyası hangi duygusal tasavvurlarla kaplı ise idrak yoluyla dış dünyada keşfettiği şey de o yönde olacaktır (Hökelekli, 1996: 25). Din mevzu bahis olunca, ilk verilmesi ve hissettirilmesi gereken duygulardan biri kuşkusuz, “yaratılmışlık” duygusu olmalıdır. Çünkü söz konusu duygunun olmadığı yerde dinden de bahsedebilme imkanı yoktur (Deman, 1991). Davranış ve ontolojik olarak bireyin kendisini anlamlandırmasına yol açan en önemli duygu budur. Çünkü dinsel heyecanların daima canlı tutulmasını sağlama gibi bir işlevselliğe sahiptir.

Bilişsel boyutta aklî ibadetle yetinmek, kuşkusuz tatmin olma bakımından yeterli değildir. Deman (1991)’ın da işaret ettiği gibi, dinsel duygu ve fonksiyonunu geliştirmek için kim filozof olmayı düşünür? Davranışa dönüşmeyen bir bilginin dinin kendi mantığı ve felsefesi içinde makbul olmadığı sıklıkla vurgulanmaktadır. İyi ve kötü davranışın hatırlatılması hem zihinsel olarak akla hitap eder hem de duygularımızı harekete geçirir (Aydın, 2003). Fakat salt hatırlatmanın yeterli olduğunu söylemenin reel hayatta karşılığı olduğunu düşünmüyoruz. Robert Coles, farklı ülkelerden ve farklı kültürel arka planlara sahip çocuklarla pek çok görüşmeler yaparak, neticede çocukların manevi dünyalarını anlamak için gösterdiğimiz çabalarda entelektüel işlemlere öncelik vermemizin yanlış olduğunu sonucuna varmıştır. Manevi yaşam “gündelik olayların işleyişinin ötesinde ve ondan daha büyük şeylerin olduğunun farkında olma” olarak tanımlanabilir (Hökelekli; Gündüz, 2004). Aslolan harekete geçirici etki yapacak uygulama ve hatırlatmalardır. Başka bir deyişle söz konusu hatırlatmalar bireyin iç dünyasında bir karşılık bulduğu ölçüde anlam ve önem kazanmış olurlar.

Sonuç olarak, din söz konusu olduğunda bilişsel boyut kadar duygusal boyut da önemlidir. Bu boyut ihmal edildiği takdirde dinsel davranışın gerçekleşme şansının azaldığını söyleyebiliriz.

Ahlâka gelince; ahlâkın da dine paralel olarak, bilgi, duygu ve davranış olarak birbirinden ayrılmayan üç temel özelliği vardır (Güngör, 1995:40). Din ve ahlâk insan ruhunda hususi bir yeteneği temsil eder. Ahlâk iyiyi yapma, din

de bireyi Tanrı karşısında itaatkar kılma düzeni olarak tanımlanabilir (Deman, 1991). Dolayısıyla felsefi olarak bakıldığında, din için söylediklerimiz ahlâk içinde geçerlidir. Yani ahlâk da salt bilişsel bir süreç değildir. Ahlâkî şuur yüksek bir bilişsel süreç ve epistemolojik temel gerektirir. Fakat bu tek başına yeterli değildir. Çünkü gündelik hayatta iyi ve kötüyü bildiği halde gereğini yerine getirmeyen birçok kimsenin olduğu bir gerçeklik olarak ortada durmaktadır. Dolayısıyla kötülüğü veya iyiliği bilme ile davranış boyutunda gereğini yerine getirme arasında zorunlu bir ilişki olduğunu söyleyemeyiz. Bu bakımdan her zaman için “bilmek” “ahlâklı”, “karakterli” “erdemli” olmakla eş değer veyahut biri diğerinin zorunlu bir gerektirimi olmamaktadır.

“Yapılandırmacılık”, “ahlâk” ve “din”in epistemolojik mahiyetinin ana hatlarını özetledikten sonra, yapılandırmacı yaklaşım ile din ve ahlâk eğitimi-öğretimi ilişkisine geçebiliriz.

Yukarıda din ve ahlâkın ortak iki temel boyutundan bahsettik: Epistemolojik boyut ve davranışsal/duygusal boyut. Yapılandırmacı yaklaşım esas olarak bilgi merkezli bir yaklaşımdır. Dolayısıyla din ve ahlâkın bilişsel boyutunda muhakkak ki bir karşılık bulacaktır. Örneğin, dinin ne olduğu, ritüellerinin nasıl yapıldığı, neyin ahlâka uygun neyin ahlâk dışı olduğu gibi birçok hususu bilişsel düzeyde yapılandırabilmesi bakımından kayda değer bir yaklaşımdır. Ayrıca kendine güvenme, bağımsız ve özgün düşünebilme, taassuba düşmeyi engelleyecek derecede rölatif olabilme gibi kişilik özelliklerini geliştirmeye katkı sunacak felsefi temele sahip bir eğitim modeli olduğunu da söyleyebiliriz. Fakat şunu göz önünde bulundurmak gerekir ki, dinsel ve ahlâksal bilgi ile dıışsal aleme ait ve teknolojik bilginin ve gerektirimlerinin ontolojik olarak aynı düzlemde birebir örtüştüğünü söylemek güçtür. İslam dini göz önüne alındığında, varlık, bilgi ve değer, var oluşun üç temel unsuru olarak zikredilebilir. Bu bakımdan inanan bir insanda bilgi, iman ve amel bir bütünün ayrılmaz bir parçası olarak var olmak durumundadır. Aksi taktirde dinin kendi iç mantığına ters düşen bir yapının olması kaçınılmaz olur ve bu durum da dinsel kişilik bozukluklarının ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir. Ayrıca dinin pratiğe dönük olan kısmının önemli bir toplamını ahlâkî esaslar oluşturur. Bu durumda asıl problem, bir boyutuyla iman ve ahlâkın yapılandırılması olmaktadır. Peki yapılandırmacı yaklaşım, niteliği itibariyle buna yanıt verebilir mi?

Bu soruya “laik bir eğitim sisteminde esas olan öğretimdir, eğitim değil. Dolayısıyla bireylerin dinsel davranışlarını yapılandırmak gibi bir amaç gözetilemez.” şeklinde verilecek bir yanıt, bize göre iki yanıla tutarsızlık arz etmektedir. Birincisi, laik bir eğitim sisteminde devletin içeriğini tayin ettiği zorunlu bir din dersinden bahsedilemez. Dolayısıyla böyle bir soru bu bağlamda ülkemiz koşullarında mantıksal olarak sorulamaz. Bu başlı başına başka bir tartışmanın konusudur. İkincisi, yukarıda ifade ettiğimiz gibi, dinin kendi mantığı açısından böyle bir yaklaşım “dini” olmaz. Başka bir deyişle, kendi zaviyesinden din parçalanma kabul etmez ve bu soru dinin kendi iç mantıksal örgüsü açısından doğru bir soru olmamaktadır. Bu iki tutarsızlık giderilmedikçe sağlıklı bir din eğitim-öğretiminin yapılandırılmasının zor olacağını düşünüyoruz. Şunu vurgulamak gerekir ki, bizim burada ortaya koymak istediğimiz temel argüman, örgün olsun yaygın olsun, din eğitimi/öğretiminin davranıştan soyutlayarak öğretilmesinin, dinin kendi felsefesi açısından baktığımızda, dinin kendi mantığıyla örtüşmediğidir.

Realite açısından siyasi mülahazaların haklılığını varsayarak dinsel davranış/amel yapılandırılmasını bir tarafa bıraksak bile, unutulmamalı ki, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi’nin bir de “ahlâk” boyutu vardır. Vicdan, merhamet, şefkat, diğerkamlık, hoşgörü, yardımseverlik, saygılı olmak gibi evrensel ahlâkî değerlerin davranışa dönüştürülmesinde seküler bir sistem için herhangi bir sorun varsayamayız. Peki bu durumda salt bilişsel boyuta dair bir öğretim süreci, söz konusu ahlâkî erdemleri kazandırmakta yeterli midir?

Gerçekte toplumda, “saygılı olmanın iyi bir haslet olduğu”, “hırsızlığın kötü olduğu”, “yardımseverliğin erdem olduğu”, “hoşgörünün gerekli olduğu” gibi ahlâka ilişkin değerleri bilgisel düzeyde bilmeyen yoktur. Fakat hem okul özelinde hem de toplum genelinde söz konusu erdem ve hasletlerin bireye kazandırılmasında ciddi sorunlar olduğu gerçeğiyle karşılaşmaktayız. Dolayısıyla bu ahlâkî davranışların bireyde kazanıma dönüşmemesini salt bilgisel düzeydeki eksiklikle izah etmek güçtür. Burada aslolan bilgisel düzeyde var olanın pratiğe dönüşmesini sağlayacak motivasyonu temin etmektir. Peki bu durumda salt bilgiyi yapılandırmayı öngören yapılandırmacı paradigmanın söz konusu erdemlerin kişiye nasıl kazandırılacağına ilişkin bir iddiası veya önerisi var mıdır? Böyle bir soruya olumlu cevap vermenin zor olduğu kanaatindeyiz. Çünkü söz konusu yaklaşım, zımında böyle bir iddia ve gereklilik taşımamaktadır. Yukarıda da özetlediğimiz gibi, aslolan öğrencinin bilgiyi

yapılandırmasını sağlamaktır. Duygu eğitimi, davranış eğitimi, karakter eğitimi gibi alanlara ilişkin bir yapılandırma fikri taşımamaktadır.

O bakımdan dışsal dünyaya ilişkin bilgiden mahiyet itibariyle farklı olduğunu düşündüğümüz ahlâkî ve kısmen dinsel bilginin, bireyde davranışa dönüşmesi beklenen yansımaları açısından söz konusu yaklaşımın mevcut algısı yeterli gözükmemektedir. Bunun için ahlâk ve dinin iç mantığına uygun düşecek farklı metot ve yaklaşımlar üzerinde durmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Gerçi bunu yapılandırmacı yaklaşımın alan genişlemesi olarak veya temel felsefesinden sapmadan din ve ahlâk gibi iki pratik alana uygulanabilir bir niteliğe büründürme olarak da tanımlayabiliriz. Bu çerçevede siyasi boyuttaki tartışmalardan sarfı nazar, “din” ve “ahlâk” kurumunun mutlak özünü dikkate aldığımızda, mevzubahis iki alanın yapılandırılmasına ilişkin şu önerileri yapabiliriz.

- Eğitimde taklit, model alma ve empati yapma önemli bir yer işgal eder. Ahlâkın öğrenilmesi doğrudan kişinin benliği; benlik ise sosyal bir çevrede gelişir. Ahlâk insanlar arasındaki münasebetleri düzenleyen bir kaideler sistemi olduğuna göre, sosyal ilişkilerin olduğu her yer, aile, okul ve çevre ahlâkî edimlerin oluşumunda önemlidir (Güngör, 1995:18). Hiçbir insani tutum modellere başvurmaksızın yapı kazanmaz. Dini inanç ve tutumlar da modellerle aynileşme yoluyla biçim kazanır. Çocuklarda din, buna paralel olarak ahlâkın, taklit, özdeşleşme, örnek alma ve bilgi öğrenme gibi psikolojik süreçlerle geliştiği de bir gerçekliktir. Bu bakımdan çocuk için kavramsal bilgiden çok sosyal öğrenmenin önemli olduğunu söylemek mümkündür. (Hökelekli, 1996; 259; Güngör, 1995; 25). Bütün bunları göz önünde bulundurduğumuzda din ve ahlâk eğitiminde söz konusu rolleri öğrenciye aktaracak araçların yoğunluklu olarak kullanılması önemli olmaktadır. Okullar özelinde ele alacak olursak, bu işlevi gerçekleştirmeye yardımcı olacak olan Kur'an-ı Kerim'in muhtevasında önemli bir yekün teşkil eden kıssalardan istifade edilebilir. Bu bağlamda Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programında bir eksiklik olduğunu söyleyebiliriz.

- Dewey'nin de işaret ettiği gibi eğitim bilimi “karakter kurma” bilimidir (Bender, 2005). Batı'da öğrencilerin davranış bozukluklarına çözüm arayışı olarak ortaya çıkan ve yaygınlık kazanan karakter eğitimi, kimi kültür ve çevrelerde ahlâk eğitimi, ahlâkbilim, değerler eğitimi gibi alanları da kapsayacak şekilde kullanılmaktadır (Berkowitz, 2002). Sorumluluk alma ve

davranış kazandırma temel felsefesinden hareket eden, dürüstlük, işbirliği, dostluk, hoşgörü, adalet, şefkat, empati, eşitlik ve doğruluk ilkelerini içeren karakter eğitiminin (Knoff, 2005), çocukların akademik başarıları üzerinde etkili olduğuna dair sonuçlar da alınmıştır.(Benninga ve ark., 2003).

Karakter inşası iddiasını taşıyan bir eğitim yapılanmasında, sadece öğüt, poster, spesifik dersler gibi söylemde kalan yöntemlerle öğrenciye yaklaşılmamalıdır. Üzerinde durulması gereken en önemli hususlardan biri, özellikle çocuk için önemli olan insanların çocuğa karşı nasıl davrandıklarıdır. Bu çerçevede okulda çocuğa yapılan muamelenin, şefkat ve önemsemeye mi yoksa zorbalık ve ihmale mi dayandığı önem arz etmektedir. Kısacası ilişkinin mahiyeti karakter eğitimi için esastır. Bu ilişki dürüst, samimi, açık, çocuğa değer veren ve çocuğu destekleyici olmalıdır. Bu bakımdan okulda oluşturulacak olan atmosfer, öğretmeninden yetişkin öğrencilere kadar, çocuğun model almasında son derece etkili olmaktadır. Bundan ötürü okul ortamında idareciden öğretmene kadar herkesin son derece davranışlarına dikkat etmesi gerekir. Bütün bunları yaparken, okul aynı zamanda öğrencilerin iyi karakter sergilemelerine ortam sağlamalıdır. Akran arabuluculuğu, yardım etkinlikleri, kendi kendini idare etme gibi aktiviteleri yapmalarına yardımcı olmanın yanı sıra bizzat bunları gerçekleştirmek için teşvik edici olmalıdır. (Berkowitz, 2002). Kuşkusuz karakter eğitiminde hedeflenen kimi davranışlar öğrencilerin duygusal yönden eğitilmelerine dayanmaktadır. Bu çerçevede dikkat çekici etkinlikler yapılarak duygu ve ahlâk eğitimi yapılmalıdır. Sayar (2008)'ın da vurguladığı gibi, örneğin akıl hastaneleri, lösemililerin yattığı kliniklere ziyaretler düzenlenmelidir. Böylece çocuklar hayatın şiddet içeren çizgi filmlerdeki gibi bir sahneden ibaret olmadığını görürler. Bu da başka bir canlıya merhametle davranmalarına yol açabilir.

Ayrıca edebi metinlerin ahlâkî okumalar bağlamında öğrenci davranışları ve değerlendirmeleri üzerinde etkili olduğunun tecrübe edildiğini (Jagger, 2007) ve bireylerin duygu eğitimine son derece olumlu katkı yaptığını da göz önünde bulundursak (Uygur'dan aktaran Taşdelen, 2009), bu çerçevede örnek olay incelemeleri, sosyal ve edebi metinler içinde saklı olan ahlâksal örneklerin lüzumu ortaya çıkar. Bütün bunları yaparken, eğitimin önemli bir ayağını oluşturan ebeveynlerin de bu işten uzak durmamaları ve okul ile sürekli irtibatlı olmalarını temin etmek son derece önemlidir (Berkowitz, 2002).

- Göz önünde bulundurulması gereken diğer bir önemli husus ise;

“Sosyal Din Eğitimi”dir. Din eğitimi bir yönüyle insanların sosyal ve gündelik sorunlarına ışık tutacak mahiyette olmalıdır (Köylü, 2006). Günümüzde önemli ölçüde problem olan sosyal adalet, hak ve eşitlik, özgürlük gibi sosyal konuların dinsel ve ahlâksal boyutla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin günlük problemleri daha gerçekçi ve deruni boyutta hissetmelerine kapı aralayabilir. Ayrıca buna paralel olarak, ekolojik denge, küresel ısınma ve çevre kirliliği gibi yaşamımızı tehdit eden evrensel problemlerin müfredata konulması, din ve ahlâk algısını soyutluktan çıkarıp olumlu ve pratik yönde değiştirerek reel hayatın içine çekecektir. Bu durumda ahlâk, dolayısıyla davranışa dair motivasyon hayatın merkezinde kendisini hissettirecektir.

Sonuç

Yapılandırmacı eğitim modeli, bilişsel boyut itibarıyla son derece sağlam ve çağcıl bir zemine oturmaktadır. Fakat eğitim-öğretim sürecinde salt epistemolojik boyuta yoğunlaşmak, biri bilişsel diğeri duygusal-davranışsal iki mahiyeti haiz olan “din” ve “ahlâk” eğitim-öğretimine tam olarak cevap veremediği düşüncesine bizi götürmektedir. Bu yüzden, söz konusu iki alan için, yapılandırmacı paradigmanın muhafaza edilmesinin yanı sıra, karakter eğitimi, duygu eğitimi, sosyal din eğitimi gibi alanların temel özellikleri göz önünde bulundurularak kurgulanmış bir din ve ahlâk öğretiminin, konu eksenli bir yaklaşımla ele alınmasının daha tutarlı ve pedagojik olacağını düşünüyoruz. Söz konusu tutum din ve ahlaka dair uygun yapılandırmacı bir model olarak da değerlendirilebilir. Ayrıca şunu belirtmeliyiz ki, biz laik bir eğitim sisteminde din ve ahlâk eğitim-öğretiminin nasıl olması gerektiği bağlamında meseleyi tartışmadık. Bizim yaptığımız, din ve ahlâkın mahiyetini epistemolojik olarak sair bağlamlardan soyutlayarak ele aldığımızda olması gerekene ilişkindir.

Kaynakça

- Agger**, D. A., (2007), “Using Moral And Ethical Frameworks As Instructional Tools In High School Senior English Classes”, *Values And Ethics In Educational Administration* V.5, N.2, 1-8.
- Arslan**, M., (2007), “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, yıl: 2007, cilt: 40, sayı:1, s. 41-61.
- Aydın**, M. Z., (2003), “Ailede Ahlâk Eğitim”i, *Cumhuriyet Ün. İlahiyat Fak.Dergisi*, Cilt VII/2, Sivas.
- Bender**, M.T, (2005), “John Dewey’in Eğitime Bakışı Üzerine Bir Yorum”, *Gazi Ün.Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, sayı 1, Kırşehir.

- Benninga, J.S., Berkowitz, M. W., Kuehn P., Smith K.,** (2003), “The Relationship of Character Education Implementation And Academic Achievement in Elementary Schools”, *Journal of Research in Character Education*, pp. 19-32.
- Berkowitz, M.W.,** (2002), “The science of character education” In W.Damon(Ed.), *Bringing ina new era in character education* (pp. 43–63). Stanford,CA:Hoover Institution Press.
- Deman, Th.,** “Din ve Bilgi”, (1991), Çev. Zeki Özcan, Uludağ Üniv. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 3, Cilt:3, Yıl:3, Bursa.
- De Vries, R.,** (2004), “What Is Constructivist about Constructivist Education?”, *The Constructivist*, Vol.15, No.1.
- Güngör, E.,** (1995), *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk*, Ötüken Yay., İstanbul.
- Harris, K. R.; Graham, S.,** (1994). “Constructivism: Principles, Paradigms, and Integration”, *The Journal of Special Education*, Vol. 28/No.3, PP.233-247.
- Hökelekli, H.,** (1996), *Din Psikolojisi*, TDV yay., Ankara.
- Hökelekli, H.; Gündüz, T.** (2004), “Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi”, *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*, Çocuk Vakfı Yay., İstanbul.
- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu,** (2007), Ankara.
- Karadağ, E.; Korkmaz, T.,** (2007), *Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı*, Kök Yay., Ankara.
- Knoff, Howard M.,** (2005), “Character Education vs. Social Skills Training: Comparing Constructs vs. Behavior”, *Project Archieve Press*, S.2-11.
- Köylü M.,** (2006), “Sosyal Din Eğitimi Modeli: ABD ve Latin Amerika Ülkeleri Örneği”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (12) © Değerler Eğitim merkezi.
- Sayar, K.,** (22/04/2008), (Röportaj, Alaz Kuseyri), Taraf Gazetesi.
- Selçuk, M.,** (2005) *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*, TDV yay. Ankara.
- Taşdelen, V.,** (15/02/2009), “Edebiyat Eğitimi: Hermeneutik Bir Yaklaşım” <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/vefa.pdf>