

*DEUİFD XLVII / 2018, ss. 139-159.*

## DİN EĞİTİMİNE PRAGMATİST BİR YAKLAŞIM

Yusuf CEYLAN\*

### ÖZ

Bu makalede, pragmatist görüşler taşıyan din eğitimi yaklaşımı ve onu savunan eğitimcilerin fikirleri ele alınmıştır. Söz konusu yaklaşımın din eğitimi anlayışı, bu anlayışın temellendiği eğitim paradigması ile bilgi ve öğrenme konusundaki belli başlı varsayımları değerlendirilmektedir. Bu yaklaşımda din eğitiminin hedefi olarak bilgi yerine tecrübe merkeze alınmaktadır. İnsanın varoluşunda bilgiden çok tecrübenin etkin olduğu savunularak kişilik gelişimi açısından tecrübelerle öğretim sürecinde daha fazla önem verilmektedir. Anti-pozitivist karakterde dönüşümcü bir eğitim anlayışına sahip söz konusu yaklaşımda bilgi ve öğrenmeyle ilgili pragmatist kabullerin yanında kişilikle ilgili varsayımlarında postmodernist izler görülmektedir. Makalenin ilk bölümünde yeni din eğitimi yaklaşımlarının sosyo-kültürel ve pedagojik arka planı; ikinci bölümde bu yaklaşımın felsefi temelde bilgi ile ilgili varsayımları ve son bölümde de ona yöneltilen eleştirilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, Pragmatist Yaklaşım, John Dewey, Dönüştürücü Eğitim Paradigması, Deneysel Öğrenme

### A PRAGMATIST APPROACH TO RELIGIOUS EDUCATION

#### ABSTRACT

In this article, the approach of religious education with pragmatist views and the ideas of the educators advocating it have been discussed. Religious education perspective of in question approach, the educational paradigm on which it is based and the major assumptions on knowledge and learning are assessed. This approach is centered on understanding rather than knowledge as the aim of religious education. In the teaching processes, more attention is given to the subjective experience of children in terms of personality development arguing that experience is more effective than knowledge in the existence of man. In this approach, which has a transformational educational perspective in the anti-positivist character, postmodernist traces are seen in

---

\* Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı, yusuf.ceylan@deu.edu.tr, ORCID ID [orcid.org/0000-0002-1082-4260](https://orcid.org/0000-0002-1082-4260)

Makalenin Hakemlere Gönderiliş Tarihi : 14/05/2018

Makalenin Hakemlerden Geliş Tarihi : 13/06/2018

personality-related assumptions as well as pragmatist acceptances related to knowledge and learning. In the first part of the article, the socio-cultural and pedagogical backgrounds of this new religious education approach; in the second part, some hypothesis of this approach related to knowledge in terms of philosophical basis; and in the last part of this article main criticisms towards this approach will be given.

**Keywords:** Religious Education, Pragmatist Approach, John Dewey, Transformative Educational Paradigm, Experiential Learning.

## GİRİŞ

Türkiye dâhil dünyanın birçok ülkesinde din eğitiminin okul programlarındaki varlığı tartışma konusu olagelmıştır. Bu alanın meşruiyeti ile ilgili tartışmalar epeyce uzun bir süre yapılmış ve bu yüzden devlet okullarında dinin öğretiminin nasıl yapılacağı sorunu geri planda kalmıştır. Ancak bu durum, günümüzde değişmeye başlamıştır. Artık günümüzün değişen koşullarına uygun bir din öğretiminin nasıl yapılacağı meselesine daha fazla önem verilmeye başlanmıştır.

Okullarda din eğitiminin nasıl yapılacağına öne çıkmasında günümüzde yaşanan toplumsal değişmelerin, pedagojik gelişmelerin ve bilimsel araştırmaların yanında geleneksel din eğitimi modellerinin çağımızın bireylerinin din eğitimi ihtiyacını karşılamada yetersiz kalmasının da etkisi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda geleneksel din eğitimi modellerinin etkisinin zayıfladığına, buna paralel yeni din eğitimi yaklaşımlarının ve öğretim programlarının geliştirildiğine ve uygulanmaya başladığına şahit olmaktayız.

Yeni geliştirilen din eğitimi yaklaşımlarının her biri, bir taraftan günümüz toplumlarının çoğulcu, seküler ve çok kültürlü yapısını dikkate alırken diğer taraftan alanın özelliklerine ve bireylerin ihtiyaçlarına uygun yöntem ve teknikleri benimsemektedir.<sup>1</sup> Söz konusu yaklaşımlar, inanç geliştirme merkezli geleneksel yaklaşımların aksine, yöntem ve teknik

---

<sup>1</sup> Micheal Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education: Case Studies In The Research And Development Of Good Pedagogic Practice In RE*, (Essex: McCrimmon Publishing, 2000), 5. Grimmitt'in bu eseri yanında Batı'da geliştirilen yeni din eğitimi yaklaşımları hakkında geniş bilgi için bkz. Wanda Alberts, *Integrative Religious Education in Europe*, (Berlin: Walter de Guyter Publishing, 2007).

tercihlerinde din öğretiminin eğitimsel yönünü öne çıkaran, öğrenen merkezli bir anlayışı temsil etmekle birlikte dayandıkları eğitim kuramları ve felsefeleri bakımından farklılaşmaktadırlar. Din eğitimi yaklaşımlarının bir kısmı psikolojik bir temele bazıları ise felsefi arka plana sahiptirler. Örneğin, yeni din eğitimi yaklaşımlarının ilk örnekleri arasında sayılabilecek David Hay'ın geliştirdiği deneyimsel din eğitimi yaklaşımı<sup>2</sup> psikolojik temelli iken fenomenolojik yaklaşım<sup>3</sup> ise felsefi bir bakış açısıyla geliştirilmiştir. Bununla birlikte, Michael Grimmitt örneğinde olduğu gibi her ikisini birleştirmeye çalışan eklektik yaklaşımlar da bulunmaktadır.<sup>4</sup> Son yıllarda yeni geliştirilen din eğitimi yaklaşımlarının çok farklı eğitim felsefelerini benimsediği anlaşılmaktadır. Bunların bazıları pragmatist<sup>5</sup> ve postmodernist<sup>6</sup> felsefeye dayanmaktadır. Bunun yanında eleştirel realist bir felsefi zeminden hareket eden din eğitimi yaklaşımı da yer almaktadır.<sup>7</sup>

Yukarıda zikredilen din eğitimi yaklaşımlarından bazıları ülkemizde son dönemlerde sosyolojik bir perspektifle özellikle çoğulculuk ve çokkültürlülük bağlamında ele alınıp ayrı ayrı değerlendirilmiştir.<sup>8</sup> Bu yaklaşımların daha çok eğitim anlayışları ve

---

<sup>2</sup> David Hay, "The Religious Experience and Education Project: Experiential Learning in Religious Education", *Pedagogies of Religious Education: Case Studies In The Research And Development Of Good Pedagogic Practice In RE*, ed. Micheal Grimmitt, (Essex: McCrimmon Publishing, 2000), 70-87.

<sup>3</sup> Recep Kaymakcan, *Günümüz İngiltere'sinde Din Eğitimi*, (İstanbul: Dem, 2004), 78-94; Liam Gearon, *On Holy Ground: The Theory and Practice of Religious Education*, (London: Routledge, 2014), 100-110.

<sup>4</sup> Detaylı bilgi için bkz. Micheal Grimmitt, *Religious Education and Human Development*, (Essex: McCrimmon Publishing, 1987).

Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality*, (London: Falmer Press, 2004), 58.

<sup>6</sup> Postmodernist temelli din eğitimi yaklaşımı hakkında geniş bilgi için bkz. Clive Erricker ve Jane Erricker, *Reconstructing Religious, Spiritual and Moral Education*, (London: Routledge Falmer, 2000).

<sup>7</sup> Eleştirel realist bir felsefi zemini benimseyen yaklaşım için bkz. Andrew Wright, *Religion, Education and Postmodernity*, (London: RoutledgeFalmer, 2004).

<sup>8</sup> Mustafa Köylü, "Sosyal Din Eğitimi Modeli", *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/12 (2006): 109-128; Ayşe Zişan Furat, "Din Okuryazarlığı: Din Eğitimi Felsefesi Açısından Temel Bir Kavram", *Marife* 13/2 (Kış 2013): 9-24; Yusuf Ceylan, "Yapılandırmacı

öğrenme ve öğretme sürecine yansımaları değerlendirilmekte, gerçeklik ve bilgi konusundaki temel felsefi referansları ve varsayımları detaylı bir şekilde bilimsel inceleme konusu yapılmamaktadır.

Din eğitimi yaklaşımlarının felsefi temellerinin ayrıntılı olarak irdelenmemesinin, modellerin sahip olduğu eğitim anlayışının ve uygulama süreçlerine yansımalarının bütüncül bir şekilde anlaşılmasına sebep olacağı açıktır. Çünkü eğitim modellerinin nesnelcilik veya öznelcilik temelinde, eğitim anlayışına şekil veren öğrenme ve anlamla ilgili kabulleri büyük oranda bilgi ve gerçekliğe dair varsayımlarına dayanır. Dolayısıyla gerçeklik ve bilgi gibi eğitim modellerine genel karakterini veren temel varsayımları ayrıntılı şekilde değerlendirmeden din eğitimi yaklaşımlarını anlamak güç görünmektedir.

Bu makalede pragmatist temelde geliştirilen din eğitimi yaklaşımının temel varsayımları incelenmektedir. Bu din eğitimi yaklaşımına kaynaklık eden John Dewey'nin görüşlerine yer verilmekle birlikte daha çok günümüzde din eğitiminde pragmatist izler taşıyan Siebren Miedema ve Willem L. Wardekker'ın eğitim anlayışları çerçevesinde değerlendirme yapılacaktır. Özellikle de temel kabullerini şekillendiren; anlam, bilgi ve insan anlayışlarının din eğitimine yansımaları analiz edilecektir. Bundan başka modele yöneltilen eleştirilere de yer verilecektir. Söz konusu din eğitimi yaklaşımının temel varsayımları ile ilgili bilgi vermeden önce yaklaşımın ortaya çıkmasının arka planında yer alan sosyal, kültürel ve bilimsel bağlamın ele alınması faydalı olacaktır.

### **1. PRAGMATİST TEMELLİ DİN EĞİTİMİ YAKLAŞIMININ SOSYAL, KÜLTÜREL VE EĞİTİMSEL ARKA PLANI**

Çağımızda sosyal ve kültürel alanda yaşanan dönüşümler, din eğitiminde yeni geliştirilen model veya yaklaşımların itici gücü olmaktadır. Özellikle günümüz toplumlarının değişen toplumsal ve kültürel yapıları din eğitimi ve öğretiminde geleneksel yöntemlerin yerine yeni yöntemleri uygulamanın temel gerekçesi haline gelmiştir. Çünkü çağımızın çocuklarının sosyalleşme süreci, içerisinde yaşadığı toplumsal bağlamda

gerçekleşmekte ve dinî düşünce ve tutumları mevcut kültürel çevre içerisinde oluşmaktadır. Din eğitimi, öğrenenlerin mevcut sosyal çevre içerisinde gelişim gösteren dinî, kültürel, sosyal özellikleri dikkate alınarak onların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapıldığı takdirde verimli ve etkili olacaktır. Bu bakımdan genelde yeni din eğitimi modellerinin özelde de din eğitiminde pragmatist yaklaşımın geliştirilmesine etki edeni sosyo-kültürel bağlama ve buna göre belirlenen eğitimsel ihtiyaçların değerlendirilmesi gereklidir.

Din eğitimi yaklaşımının geliştirilmesinin temelinde sosyo-kültürel faktör olarak sekülerleşme ve çoğulculuk süreçleri yerleştirilmiştir.<sup>9</sup> Sekülerleşme süreci, din eğitimi açısından iki önemli sonuç ortaya çıkarmıştır. Birincisi, okullardaki çocukların bir kısmı aktif bir dinî arka plana sahip olmayan ailelerden gelmekte ve bu nedenle söz konusu ailelerin çoğu tek bir dinî gelenek içerisinde çocuklarının din eğitimi olarak sosyalleşmelerine karşı çıkmaktadırlar. Bir başka ifadeyle inanç geliştirme hedefi olan tek bir dinin öğretim konusu yapıldığı eğitim şekli çoğulcu toplumda yeterli kabul görmemektedir. İkincisi, sekülerleşme, dinî sosyalleşme sorumluluğunu üstlenebilecek herhangi bir dine mensup az sayıda din dersi öğretmeninin bulunabilmesine yol açmıştır. Her iki faktör birlikte düşünüldüğünde sekülerleşme süreci, din eğitiminin ister mezhebe bağlı okullarda isterse devlet okullarında olsun, diğer okul dersleri gibi sadece bilişsel içeriğin/bilginin aktarımını esas alan bir öğretim şekline dönüşmesine yol açmıştır.<sup>10</sup> Bu durum hem din derslerine

---

<sup>9</sup> Din eğitimi yaklaşımı sosyo-kültürel açıdan daha çok sekülerleşme ve çoğulculukla temellendirilmiştir. Sekülerleşme ve çoğulculuk ile birlikte din eğitiminde yeni yaklaşımların geliştirilmesinin temelinde yer alan, burada ele almadığımız diğer bir süreç de küreselleşmedir. Küreselleşmenin din ve din eğitimi açısından değerlendirmesi hakkında geniş bilgi için bkz. Crish A. M. Hermans, *Participatory Learning Religious Education in a Globalizing Society*, (Leiden: Brill Publishers, 2003), 19-82; Nurullah Altaş, *Çokkültürlülük ve Din Eğitimi*, (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2003).

<sup>10</sup> Willem L. Wardekker ve Siebren Miedema, "Religious Identity Formation Between Participation and Distantiation", *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*, ed. Hans -Günter Heimbrock, Christoph Th. Scheilke, Peter Schreiner, (Münster: Lit Verlag, 2001), 23.

karşı ilginin azalmasında hem de din eğitiminin eğitimsel değerinin ve kalitesinin düşmesinde başlıca faktör olarak görülmektedir.<sup>11</sup>

Sekülerleşmenin yanında söz konusu din eğitimi yaklaşımını geliştirmeyi etkileyen temel dinamiklerden bir diğeri de çoğulculuktur. İçerisinde yaşadığımız toplumlar farklı kültürlerin aynı ortamı paylaştığı çoğulcu ve çok kültürlü bir yapıya bürünmüş durumdadır. Böyle bir sosyal çevre, farklı kültürden insanların birbirleriyle etkili şekilde iletişim kurma kabiliyetlerini geliştirmeyi gerekli kılmının yanında onların kendi kültürleriyle ilgili kararsızlık/şüphe ve göreceli bir bakış açısının oluşmasına neden olmuştur. Çoğulculuğun din eğitimi açısından iki yönlü etkisi olmuştur: İlki, bireylerin kendi dinlerini diğer dinlerden biri olarak görmeleri sonucu, sadece kendi dini içerisinde sosyalleşme sağlayan tek dinin öğretim konusu yapıldığı okulların var olma hakkına dair önceliklerinin sorgulanmasına neden olmuştur. İkincisi, toplumlarda yaşanan dini çeşitlilik, diğer din mensuplarına saygı ve hoşgörü gibi kültürlerarası tutum ve becerilerin kazanılmasını bir ihtiyaç haline getirmiştir. Din eğitimi açısından çoğulculuk sadece çok dinli ve kültürlü bireylerin aynı ortamı paylaşması şeklinde geleneksel bir çoğulculuk gibi ele alınmamalıdır. Çoğulculuk, bunun ötesinde, bireylerin yaşam tarzlarının değişmesinde etkili olan karmaşık bir yapı arz eder. Bu bakımdan çocuğun yetiştiği çevre, din eğitim yaklaşımları tarafından öğretim süreçlerinde kaçınılmaz olarak dikkate almak zorundadır.<sup>12</sup>

Geleneksel toplumların aksine bireyler, iletişim teknoloji sayesinde birden fazla sosyal grubun üyesi olmakta, etkinliklerine katılmakta ve bu durum dünyayı tecrübe etme şekillerini değiştirmektedir. İnsanlar dünyayı parçalı ve çatışık/çelişik bir şekilde deneyimlemektedirler.<sup>13</sup> Özellikle de kitle iletişim araçlarının işitsel-görsel

<sup>11</sup> Çocukların tecrübelerine dokunmayan eleştirel düşünme gibi becerilerin gelişimine katkı sağlamayarak din eğitiminin eğitimsel kalitesinin gelişmesine engel olunmuştur. Benzer eleştiriler Grimmitt tarafından fenomenolojik yaklaşıma da yöneltilmiştir. Krş. Grimmitt, *Religious Education and Human Development*, 45 vd.

<sup>12</sup> Çoğulculuğun geleneksel ve modern tanımları için bkz. Geir Skeie, *Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlam*, trc. Z. Şeyma Aslan, *Çokkültürlülük: Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, Edt. Recep Kaymakcan, (İstanbul: Dem Yay., 2006) 135-153.

<sup>13</sup> Wardekker ve Miedema, "Religious Identity Formation", 24.

etkileri nedeniyle bireyler kendilerini çoklu ve çatışan değerlerin, dünya görüşlerin ve hayat tarzlarının etkisinden kurtaramamakta ve Gergen'in sosyal doyum (social saturation) olarak ifade ettiği durumun gelişmesine sebep olmaktadır.<sup>14</sup>

Hızlı bir şekilde yaşanan toplumsal değişimler, toplumun, bireylerin sadece gençlik dönemindeki eğitim sürecinde öğrendikleri becerilerle, katılabildikleri toplumsal pratikler ve birbirleriyle değişmeden kaldığı statik ve bütüncül yapılar olarak algılanmasını zorlaştırmıştır. Buna bağlı gerek bilginin artması ve iletişim teknolojisinin imkanları gerekse toplumsal etkinliklerin çabuk şekilde değişmesi insanların bilgiyi sürekli arama ve esnek bir öğrenme becerisi geliştirme gibi yeni öğrenme ihtiyaçlarını ortaya çıkarmıştır.<sup>15</sup> Bu durum din eğitiminin öğrenme anlayışını bu şekilde yeniden düzenleme ihtiyacını ortaya koymaktadır.

İnsanın içerisinde yetiştiği sosyal çevre, kimlik inşasında önemli bir yere sahiptir. Bu anlamda geç modern dönemde yaşayan her birey, inanç ve değerlere bağlılıklarını sürdürmek, tutarlı bir kişiliğe ulaşmak için deneyimleriyle ilişkili tercihlerini ve bağlılıklarını bütünleştirme çabalarında sürekli meydan okumalarla karşı karşıya gelmektedir. Bu kişilik inşası, varoluşun anlatsal (narrative) doğasından kaynaklanır. Bu bakımdan bireysel kimlik, bireysel tecrübelerin yorumlanması ve yeniden işe koşulması olarak sürekli oluşum ve yeniden inşa edilme şeklinde gerçekleşen bir otobiyografik süreci kapsayan etkinliktir. Çoğulcu toplumun gerçek bir meydan okuması olmasına rağmen söz konusu inşacı etkinlik öğrenilen bir şeydir. İşte bu durum din eğitiminin çoğulcu toplumlarda bireyin kimlik oluşturma sorununa katkısı bağlamında öğrenme sürecindeki kimliği inşa etme işlevinin sürekli öne çıkarılmasını zorunlu kılar.<sup>16</sup>

Toplumsal dönüşümlerin yanında din eğitiminde yeni model geliştirme çabalarını destekleyen diğer bir faktör de geleneksel eğitimden, dolayısıyla da geleneksel din eğitiminden kaynaklanan problemlerdir. Geleneksel eğitim hem teorisi hem uygulama süreçleri açısından

---

<sup>14</sup> Gergen'in görüşleri hakkında geniş bilgi için bkz. Kenneth J. Gergen, *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*, (New York: Basic Books, 2001).

<sup>15</sup> Wardekker ve Miedema, "Religious Identity Formation", 24.

<sup>16</sup> Wardekker ve Miedema, "Religious Identity Formation", 25.

sorgulanmakta ve dayandığı temel paradigmlar çerçevesinde eleştirilmektedir. Öncelikle geleneksel din eğitimi nakilci eğitim anlayışını temel almaktadır.<sup>17</sup> Nakilci eğitim, her şeyden önce ontolojik olarak öznesne ayrımını esas alır. Bu anlayışa göre çocukların içselleştirmeleri gereken nesnel olgular ve anlamlar dünyası vardır ve öğretmen söz konusu nesnel bilgi stokunu öğrencilere aktaran bir aracı rolündedir. Öğretmen aracılığıyla aktarılan nesnel gerçeklerin veya anlamların biriktirilmesiyle öğrenenler toplumun birer üyesi haline getirilirler. Nesnelci bir anlayıştan hareket eden nakilci eğitim perspektifi aynı zamanda rasyonel bir insan modeline dayanır. İnsanlar mevcut bilgilerinden hareket eden rasyonel varlıklardır. Buna göre bilginin rehberliğinde rasyonel olarak davranma yeteneği önemli bir yer işgal eder.<sup>18</sup> Eğitimde böyle bir insan modelinin temel alınması geliştirilmek istenen becerilerin de daha çok rasyonel yetilerle ilişkili bir şekilde hedeflerde yer bulmasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Din öğretiminin program geliştirme ve uygulama süreçlerinin ağırlıklı olarak bilişsel kazanımlar doğrultusunda işleyişinin temel sebeplerinden bir tanesinin de işte bu insan anlayışı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Gerek bilgi anlayışı açısından gerekse insan modeli bakımından nakilci modelde din eğitimi sadece olgusal bilginin aktarımını esas almış ve kültürün diğer unsurları dışarıda kalarak kişilik gelişimi program dışı bir konu haline gelmiştir. Bilişsel içeriğin aktarımını esas alan bu tür bir din eğitiminde değer ile bilgi ayrımından dolayı bir şekilde değerlerin kazanılma süreci din eğitiminin görevi olmaktan uzaklaşmaya başlamıştır. Bu süreç çocukların hem bilgiyi hem de değerleri sorgulama yapmadan alması nedeniyle eleştirel düşünme gibi becerilerin de gelişmemesine yol açmıştır.<sup>19</sup>

Bu yaklaşımda görüşleri etkin olan Dewey'ye göre genel eğitimle uğraşanların din ve ahlak boyutunu ihmal etmemesi gerektiği gibi din

<sup>17</sup> Din eğitiminde temel alınan eğitim modellerini ifade etmede farklı yaklaşımların benimsendiği görülmektedir. Pragmatist temelli din eğitimini benimseyen Miedema iki eğitim modeli kavramını kullanmaktadır. Transmission kavramı nakilci ve transformation ise dönüştürücü olarak çevrilmiştir.

<sup>18</sup> Wardekker ve Miedema, "Religious Identity Formation", 24.

<sup>19</sup> Wardekker ve Miedema, "Religious Identity Formation", 24.

eğitimcilerinin de bilimsel ve pedagojik ilkeleri öğretim süreçlerinde görmezden gelmeye hakları yoktur.<sup>20</sup> Ancak o, geleneksel eğitimin esas aldığı çocukların yetişkinlerin minyatürü olduğu yaklaşımının din ve ahlak eğitiminde de etkin olduğunu ifade etmektedir. Ona göre çocukların dini bilgi ve tecrübe gelişimi belirli aşamalardan geçerek gerçekleşmekte ve zihinsel açıdan yetişkinler ile arasında nicelik değil niteliksel farklılık bulunmaktadır. Dinin öğretimindeki yetişkin bakış açısını esas alan inanca dayalı yaklaşım çocukların doğal dinî tecrübelerinin gelişimine engel oluşturmaktadır.<sup>21</sup> Bu gelişim ilkesinin dikkate alınmaması çocukların dini duygu ve tecrübelerinin değil yetişkinlerin bakış açısıyla ve onların verdikleri anlamla dinî içeriğin çocuklara aktarılmasına neden olmuş ve din öğretimi dini inanç ve doktrinlerin dışarıdan çocuklara telkin/ikna yoluyla aktarılmasına dönüştürmüştür.<sup>22</sup>

## 2. PRAGMATİST TEMELLİ DİN EĞİTİMİ YAKLAŞIMININ TEMEL VARSAYIMLARI

Her eğitim yaklaşımı felsefi bakımdan bir paradigmayı esas alır. Eğitim düşünce ve dilinde pozitivist anlayışın uzun süre hakim olduğu bilinmektedir. Geleneksel eğitimin de temel kabullerinin oluşumunda etkili olan pozitivism gerek Jean-Jacques Rousseau gibi romantik gerekse de Dewey gibi pragmatist geleneğe mensup eğitimcilerin eleştiri konusu olmaya devam etmiştir.<sup>23</sup> Pozitivist paradigmaya yöneltilen eleştiriler temelde değişen bilgi ve gerçeklik anlayışının eğitim süreçlerine yansımından kaynaklanmaktadır.

Günümüz eğitiminde pozitivist paradigma etkisini kaybetmeye başlamış ve bu durum din eğitimi yaklaşımlarında da yansımalarını bulmuştur. Pragmatist temelli din eğitimi yaklaşımı da anti-pozitivist karakterli dönüştürücü eğitim anlayışını esas alır. Nakilci anlayışın aksine dönüştürücü eğitim anlayışı, bilgi ve anlam konusunda özne-nesne

---

<sup>20</sup> John Dewey, "Religious Education As Conditioned Modern Psychology and Pedagogy", *The Religious Education Association: Proceedings of the First Convention*, (Chicago: Religious Education Association, 1903), 66.

<sup>21</sup> Philip Knight, John Dewey's Religion and Our Schools' Ninety Years On, *British Journal of Religious Education* 20/2 (2006): 70.

<sup>22</sup> Dewey, "Religious Education", 61-62.

<sup>23</sup> Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality*, 9.

ayırımına karşı çıkar. Bilgi ve anlam öznel karaktere sahiptir. Bu perspektifte bilme, davranma, hissetme ve var olma modları olarak bilgilerin, değerlerin, normların edinilmesinde ve becerilerin kazanılmasında özne-nesne ayırımını esas alan dualistik anlayış değil, onun karşısında yer alan bütüncül bir anlayış benimsenir.<sup>24</sup>

Her eğitim modeli gibi pragmatist yaklaşım da bir insan anlayışına sahiptir. Bu yaklaşımda insanlar, anlam veren varlıklar olarak kabul edilir. İnsanlar çoğu durumlarda bütünüyle objektif bilgiye dayanarak karar vermezler. Bunun yerine toplumsal dünya ile etkileşime girerek davranışları üzerine anlamlar ve imgeler inşa ederler. Bu süreç, davranış, anlam ve düşünme arasında sürekli şekilde devam eder. Bu yüzden de anlamlar hiçbir şekilde bütünüyle nesnel olamazlar ve daima insan ve çevre arasında yaratıcı ve anlık ilişkinin bir ürünü olarak ortaya çıkarlar.<sup>25</sup> Bu yaklaşımının insan anlayışıyla ilgili yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı üzere din eğitiminde öğretim süreçlerinde bireysel bir anlayıştan ziyade sosyo-kültürel bir bakış açısına doğru bir dönüşüm görülür. Bunun sonucunda din eğitimi ve öğretiminde gerek gelişim gerekse de öğrenme ve bunları temel alan öğrenme durumlarında insan ve içinde yetiştiği sosyo-kültürel çevre ilişkisi daima dinamik şekilde göz önünde bulundurulmak zorundadır.

İnsanlar daha önceden var olan, hazır bir kültürün içerisinde dünyaya gelirler. Böyle bir ortam insanlar için bir anlam dünyası oluşturmaktadır. Yeni doğanlar bu anlamları edinmek için topluma katılmak zorundadırlar. Bu şekildeki bir anlam oluşturma süreci, bireylerin sosyo-kültürel etkinlikler içerisine katılarak öğrenmeleri ile gerçekleşir. Aynı zamanda bu öğrenme sürecinde çocuklar ilişkilerin ve olayların kültürel anlamlarını yetişkinlerle sosyal etkileşim içerisinde gelenek, anlatı vb. sosyal araçlarla elde ederler.<sup>26</sup> Bu şekilde üretilen bir yaşama dünyası<sup>27</sup> içerisinde iki birey davranışları koordine eden ve

<sup>24</sup> Wardekker ve Miedema, "Religious Identity Formation", 27.

<sup>25</sup> Wardekker ve Miedema, "Religious Identity Formation", 27.

<sup>26</sup> Siebren Miedema, *The Quest For Religious Experience in Education, Religious Education* 90/3-4 (1995): 403-404.

<sup>27</sup> "Yaşama dünyası" ("Life World) son yıllarda din eğitimi alanına yeni giren kavramlardandır. Sosyal bilimlere Schutz'un kattığı bu kavram hakkında geniş bilgi

iletişimi sağlayan bu ortamda tamamıyla iki aynı yaşama dünyası inşa etmezler. Bu bağlamda kültürel etkinlikler, davranışların koordinesine imkan veren kültürel olarak önceden belirlenmiş anlamlar sistemi olarak yorumlanırlar. Böyle anlam sistemleri, değerlerin ve normların kazanılmasında işlevsel olan etkileşim becerilerinin de içinde bulunduğu dünya ile ilgili yorumları da kapsar.<sup>28</sup> Dolayısıyla insanın toplumsal ve kültürel çevresi ile etkileşimi, karşılıklı ve dinamik bir yapıya sahiptir. Eğitimsel açıdan bu yapı içerisinde sosyalleşme ve bireyselleşme süreçleri tek yönlü, birbirinden bağımsız bir şekilde gerçekleşmez. Aynı zamanda sosyalleşme süreci kişilerin pasif bir şekilde sosyalleşme sürecine katılmaları anlamına da gelmez.

Yaşama dünyası içerisinde gerçekleşen sosyalleşme sürecinde bireyselleşme ihmal edilmez. Bir başka deyişle sosyalleşme süreci sosyo-kültürel faktörlerin tamamıyla etkisi altında gerçekleşerek bireylerin bireyselleşme sürecine engel teşkil etmez. Bireyler sosyalleşirken aynı zamanda bireysel bir kişilik gelişimi içerisinde kendilerini inşa ederler. Bu bireyselleşme süreci, kültürel anlamların içselleştirilerek bireylerin kendi kişiliklerinde bütünleşmesiyle sonuçlanır.<sup>29</sup> Bireylerin önceden kazanmış oldukları duygular, tecrübeler, bilişsel yapılar söz konusu bireyselleşme sürecinde aktif bir rol üstlendiği için bireylerin aynı tipte kişilik geliştirmesi mümkün olmamaktadır. Bunun nedeni ise her bireyin kişilik gelişiminde işlevsel olan önceki deneyimlerinde farklı psiko-sosyal faktörlere bağlı olmasıdır. Böylece bireyler kendilerine has kişisel özellikler geliştirerek aynı zamanda kültürel etkinliklerin gelişimine ve değişimine kaynaklık ederler.<sup>30</sup>

---

için bkz. S. Nilgün Sofuoğlu, *Alfred Schultz'un Fenomenolojik Sosyolojisi ve Din Sosyolojisine Uygulanabilirliği*, (Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 2009) 70-105. Ayrıca bu kavramın din eğitimine yansımalarıyla ilgili bkz. Thomas A. Lotz, "Life World": A Philosophical Concept and Its Relevance for Religious Education, *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*, ed. Hans – Günter Heimbrock, Christoph Th. Scheilke, Peter Schreiner, (Münster: Lit Verlag, 2001) 74-84.

<sup>28</sup> Wardekker ve Miedema, "Religious Identity Formation", 28.

<sup>29</sup> Siebren Miedema, "The Need For Multi-Religious Schools", *Religious Education* 95/3 (2000): 295.

<sup>30</sup> Wardekker ve Miedema, "Religious Identity Formation", 29.

Din eğitiminde pragmatist yaklaşımın bilgi anlayışı ile insan anlayışı arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu ilişki özellikle de eğitim durumlarında kendini gösterir. Bu yaklaşımda eğitim ve öğretim sürecinde bilgiden çok tecrübeye önem verilir. Wardekker ve Miedema'ya göre bilgi, insanın varoluşunu anlamada merkezi bir role sahip değildir. Bilginin yerine bu rolü tecrübe üstlenmiştir. Bu yönüyle bilgiyi istiflemek kişilik gelişimi anlamına gelmemektedir. Kişilik gelişimi, bilgi dâhil bütün tecrübelerin yaşam formları içinde yeniden yorumlanmasıyla gerçekleşir. Dolayısıyla benimsenen eğitim yaklaşımında bilgi, kendisi için kazanılan bir etkinlik değildir ve sadece böyle bir eylemin devamının amacı da değildir. Bunun yerine dünyayı anlama ve uyum sürecinde problem çözme ile ilgili geniş bir faaliyeti içerir ve bu yönüyle bilginin diğer deneyim alanları üzerinde dönüştürücü bir işlevi vardır. Bu yönüyle bir deneyim modu olarak bilgi bilişsel olmayan deneyimlerin amaçları için nesnelere üzerine kontrolü kolaylaştırır.<sup>31</sup>

Wardekker ve Miedema'nın temel aldığı bilgi anlayışı Dewey'nin bilgi ve eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Dewey'ye göre bütün eğitim alanlarında sadece bilgi odaklı değil aynı zamanda anlam ve tecrübe merkezli bir anlayış benimsenmelidir ki bu sayede çocukların anlam oluşturma süreçlerinde dinî tecrübeleri, ilgileri, ihtiyaçları öğretim etkinliklerinin organizasyonunda aktif hale getirilmiş olur.<sup>32</sup> Dewey'nin eğitim felsefesi büyük çapta tecrübe üzerine kuruludur. Ona göre eğitim tecrübeye dayanmakla birlikte her tecrübe pedagojik bakımdan aynı değildir. Çocukların eğitimsel yaşantıları daha sonraki tecrübelerinin önünü açıp geliştiriyorsa o zaman bir değere sahiptir.<sup>33</sup>

Dönüştürücü eğitim anlayışında öğrenme, katılım ve dönüşüm süreci olarak görülür ve öğrenenlerin kültürel olarak düzenlenmiş etkinliklere katılmak suretiyle kapasitelerini geliştirme olarak tanımlanır. Bu anlamda öğrenme bireysel bir olaydan daha çok sosyo-kültürel bağlamla ilişkili durumdadır. Nitekim öğrenme tanımında yer alan katılım

<sup>31</sup> Willem L. Wardekker ve Siebren Miedema, "Identity, Cultural Change, and Religious Education", *British Journal of Religious Education* 23/2 (2001): 81.

<sup>32</sup> Knight, "John Dewey's Religion", 73.

<sup>33</sup> Dewey'nin deneyimle ilgili görüşleri hakkında geniş bilgi için bkz. John Dewey, *Deneyim ve Eğitim*, trc. Sina Akıllı, (Ankara: Odtü Yay., 2007) 29 vd.

bu yaklaşımda vurgulanan hususların başında gelir. Öğrenme bağlamında katılım, sadece yüz yüze iletişim olarak düşünülmemelidir. Bunun yerine bütün bireylerin davranışları, onu çevreleyen sosyal etkinlikler sisteminin bir unsuru olarak kabul edilir. Öğrenme sosyal hayatta gerçekleştiği şekliyle öğretim sürecinde iş birliği içerisinde ve grupla öğrenme etkinliklerine katılım süreci olarak gerçekleştirilir.<sup>34</sup> Bu öğrenme anlayışıyla din eğitimi hedefleri arasında yer alan hoşgörü ve empati gibi becerilerin gelişiminde etkili olacağı açıktır. Zira bu tür beceriler sosyal öğrenme yöntemlerini esas alan öğrenme etkinlikleriyle başarılı bir şekilde kazandırılabilir.

Bu yaklaşımda öğrenme konusunda yapılan bu denli vurgu Dewey'nin öğrenmenin ve gelişimin sosyal boyutuna yaptığı vurguyla da örtüşmektedir. Dewey, bütün eğitim çabalarında sosyal bir perspektifin belirlenmesi gerektiğini savunmuş ve okulu bu yönüyle eleştiri konusu yapmıştır. Ona göre okul topluluk olma işlevini öğrenenleri sıralarında ayrı ayrı tutarak kaybetmiştir. Oysa okul öğrenenlerin birbirleriyle etkileşim içerisinde olmalarına ve problemler üzerinde iş birliği halinde çalışarak anlamlı öğrenmeler yapmalarına imkan tanımalıdır.<sup>35</sup> Dewey'nin burada okulun topluluk olma özelliğine vurgu yapması okul öğrenmelerinin okul dışındaki öğrenmeler gibi sosyal ve kültürel bir temelde sürdürülmesi gerektiği konusundaki görüşleri ile yakından bağlantılıdır.<sup>36</sup>

Okulun ve öğrenmenin sosyal ve kültürel bağlamla ilişkili bir şekilde açıklanması sözü edilen yaklaşımın öğrenmeyi katılım olarak tanımlamasında ve katılım süreci sonunda yaşanan dönüşüme dikkati çeker. Çünkü katılım sosyal bir grup içerisine girerek etkileşimle öğrenmeyi ve bilginin öğrenenlerin tecrübelerinde içselleştirilerek kişiliklerinin bir parçası haline gelmeleri sonucunda kişiliklerinde yaşanan dönüşümü ima eder. Bu şekilde öğrenme ne bireysel ne de sadece bilişsel

<sup>34</sup> Wardekker ve Miedema, "Religious Identity Formation", 27.

<sup>35</sup> D.C. Philips ve Jonas F. Soltis, *Öğrenme: Perspektifler*, trc. Soner Durmuş, (Ankara: Nobel, 2005), 55-56.

<sup>36</sup> Dewey'nin eğitim felsefesinde eğitim ve okulun sosyal yönüne vurgu yapılması büyük oranda onun eğitimin sosyal işleviyle ilgili görüşlerine dayanır. Dewey'nin söz konusu görüşleri için ayrıntılı bilgi için bkz. John Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, trc. M. Salih Otaran, (İstanbul: Başarı yay. 1996), 17-27.

bir etkinlik olarak kalmaktadır. Aslında öğrenmenin sosyal doğasına vurgu, öğrenenlerin gerçek hayat içerisinde sosyal etkinliklere katılarak öznel anlamları içselleştirilmeleriyle yakından alakalıdır. Gerçek hayatta olduğu gibi katılmayı öğrenme, en iyi şekilde katılarak öğrenmeyle olduğu için okuldaki dinle alakalı öğrenmeler de bu şekilde gerçekleşmelidir.<sup>37</sup>

Din eğitiminde pragmatist yaklaşım, sosyo-kültürel bir temellendirilmeden hareketle din anlayışı ile eğitim anlayışını birleştirir. Sosyo-kültürel kuramlar, toplum ile birey, din ile kültür arasında dinamik ve karşılıklı bir ilişki olduğu kabulü bu yaklaşımın tarafından da benimsenir. Din-kültür ilişkisi bakımından din, kültürel etkinliklerden bağımsız kendi başına ayrı bir alan kabul edilemez. Aksine din alanı diğer kültürel unsurlarla iç içe girmiş ve belirli bir zaman ve mekan içerisinde yaşanan bir fenomendir. Bu yaklaşım, dini ritüeller, uygulamalar, doktrinler, anlatılar kültürel oluşumlar olarak kabul edilmektedir. Bütün bunlar, insanların davranışlarına ve düşüncelerine spesifik bir şekilde yön verir ve etkiler.<sup>38</sup>

Bu yaklaşımda eğitim anlayışı ile tecrübe, özellikle de dini tecrübe üzerinde birleşir. Diğer bir deyişle, eğitimsel perspektifteki deneyim ile teolojik bakış açıdan inanç dini tecrübe ile birlikte ele alınır. Şöyle ki Miedema'ya göre inanç, isim olarak edilgen değil, fiil olarak dinamik bir süreci ifade eder. Dini tecrübe olarak inanç ile diğer tecrübe türleri ve davranışları arasında ayrılmaz bir bağ vardır.<sup>39</sup>

Miedema'ya benzer şekilde Dewey de bir isim olarak din ile bir sıfat olarak din arasında bir ayırım yapar. İsim olarak din daha çok dinin kurumsal, dogmatik, ritüel ve doğaüstüne dair inanç içeriklerini kapsar. Sıfat olan din ise daha çok beşerî bir tecrübe olarak görülmektedir. Dewey'ye göre din eğitimi ikincisinin üzerinde temellendirilmelidir.<sup>40</sup> Zaten ona göre geleneksel anlamda din eğitiminin dini soyut bir kavram

<sup>37</sup> Siebren Miedema, "Religious Education Between Certainty and Uncertainty.Towards A Pedagogy of Diversity", *Religious Education In A World of Religious Diversity*, ed. Wilna A. J. Meijer, Siebren Miedema, Alma Lanser-var der Velde, (Münster: Waxman, 2009), 202.

<sup>38</sup> Wardekker ve Miedema, "Identity, Cultural Change", 81.

<sup>39</sup> Miedema, "The Quest for Religious Experience", 400.

<sup>40</sup> Knight, "John Dewey's Religion", 74.

değildir. Din denilince Hristiyanlık, Yahudilik gibi bir dini geleneğe ait kurumsallaşmış bir yapı düşünülmektedir. Okullarda hangi dinin öğretim konusu olacağı ve aynı dini geleneğin içerisinde hangi anlayışın temsil edileceği bir problemdir. Bu aynı zamanda eğitimin amaçlarına göre düzenlenmesi gereken din eğitiminin genel hedefleri arasında yer alan sosyal harmoni ve tolerans gibi hedeflerle uyumlu değildir.<sup>41</sup>

İnanca dair bilginin transfer edilebilmesi için tecrübe daima davranışlarla etkileşim halinde olmalıdır. Çünkü dini ritüeller veya uygulamalar sadece ebeveynlerin veya öğretmenlerin sergiledikleri tecrübelerin yeniden üretimi anlamına gelmemekte aynı zamanda bazı tecrübelerin yenilenmesi ve yeniden üretilmesini de ifade etmektedir. Böyle bir tecrübe merkezli din anlayışı eğitimsel olarak tecrübe öğrenme arasındaki bağı dikkate almak zorundadır. Zira öğrenme tecrübeye dayalı olduğu için çocuklara inancın aktarımı davranışları aracılığıyla gerçekleşecektir. Çocuklar inanç sisteminin anlamlarını gündelik hayat içerisinde anne babalarının dinle ilgili tecrübelerine katılmak suretiyle kazanırlar, yani bunları tecrübe ederek öğrenirler.<sup>42</sup> Bu anlayış din eğitiminin başkalarının tecrübelerini aktarma yerine öğrenenlerin kendi tecrübelerini yorumlayarak öğrenme içerisine girmelerinin yolunu açar.

Öğrenme süreci, geleneksel anlayışın benimsediği değerlerin, bilgilerin, becerilerin ve normların aktarımı olarak değil, bunlara bağlı şekilde bireylerin davranışlarında otantik bir bağlam içerisinde gerçekleşen dönüşüm olarak kabul edilir. Bu çerçevede öğretimin başarı veya kalite kriteri öğrenenlerin içeriği bildiklerini göstermelerine indirgenemez. Öğrenme sürecinin merkezinde değerlerin ve normların aktarımı değil öğrenenler tarafından dönüştürülmesi yer alır. Din eğitiminde nitelikli öğrenme sürecinde içerik gerçek öğrenme sürecinde bir başlama noktası olarak öğrenenlerin yaşadıkları bir dönüşüm süreci olarak kabul edilir.<sup>43</sup>

Söz konusu din eğitimi yaklaşımının katılımcı ve dönüşümcü öğrenme anlayışında öğrenme sadece bireysel ve bilişsel bir etkinlik

---

<sup>41</sup> Knight, "John Dewey's Religion", 70.

<sup>42</sup> Miedema, "The Quest For Religious Experience", 400.

<sup>43</sup> Willem L. Wardekker ve Siebren Miedema, "Denominational School Identity and the Formation of Personal Identity", *Religious Education* 96/1 (2001): 40.

olarak görülmez. Aksine bütün insanî eğilimlerin ve potansiyel kabiliyetlerin gelişimine odaklanır. Böylece, bütün yönleriyle insanı gelişimini esas alan bir din eğitimi anlayışı benimsenmiş olur.<sup>44</sup> Din eğitiminin öğrenme sürecinde öğrenenler, dünyayla ilgili bilişsel yapılar ve duygusal şemalar inşa etmezler.<sup>45</sup> Bu yönüyle din eğitimi, bilgi temelli ve tamamıyla bilişsel terimlerle kavramsallaştıran bir konumdan kendini kurtarmalıdır. Bütünüyle bilgiye dayalı bir şekilde dinler hakkında nesnel bilginin aktarımına dayanan din eğitimi, en üst düzeyde ve aktif bir biçimde bireysel kimlik gelişimini sağlayacak şartları oluşturmaktan uzak kalacaktır. Bu nedenle din eğitiminde bilgi, öğrenenlerin kazanacağı dini tecrübelerle işlevsel ilişkisi açısından konumlandırılmalıdır.<sup>46</sup>

### 3. PRAGMATİST TEMELLİ DİN EĞİTİMİ YAKLAŞIMINA YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER

Din eğitiminde geliştirilen modeller hem teorik açıdan hem de pratik yönüyle kusursuz bir yapıya sahip değildirler. Her modelin üstün yanları olduğu kadar zayıf taraflarının da olması normaldir ve bu bakımdan geliştirilen modeller zayıf yönlerine bağlı eleştiri alabilirler. Bu yaklaşıma da kuramsal ve uygulama yönüyle bazı eleştiriler yapılmaktadır.

Bu yaklaşımı ilk eleştiren din eğitimcisi Robert Jackson'dır. Ona göre gerek öğrenme gerekse anlam konusunda çekici yönleri olmasına rağmen pragmatist yaklaşım teorik zemini açısından problemlidir. Şöyle ki anlam konusunda öznelci bir felsefi temele sahip bu model ile çocukların din ve teoloji hakkındaki tasavvurları birbirleriyle örtüşmemektedir. Realist bir gelenekten hareket eden Jackson, çocukların ve gençlerin realist bir din diline ve anlayışına sahip olduklarını ve kendilerini ayrı bir dini topluluğun üyesi olarak konumlandıklarını ifade ederek onların söz konusu gerçekçi anlayışları ile dinî materyallerin seçiminde ve kullanılmasında eklektik ve pragmatik bir yöntem izleyen,

<sup>44</sup> Wardekker ve Miedema, "Religious Identity Formation", 27.

<sup>45</sup> Wardekker ve Miedema, "Denominational School Identity", 38.

<sup>46</sup> Siebren Miedema, "Educating for Religious Citizenship: Religious Education as Identity Formation, International Handbook of the Religious", *Moral and Spiritual Dimensions in Education*, ed. Marian de Souza, Gloria Durka, Kathleen Engebretson, Robert Jackson, Andrew McGrady, (Dordrecht, The Netherlands Springer: 2006) 974.

hatta bağlam dışı kaynakları kullanan bu tür genel yaklaşımların temeli arasında bir uyumsuzluk söz konusudur.

Pragmatist temelli din eğitimine yapılan diğer bir eleştiri konusu empirik ve program geliştirme açılarındandır. Gerçekten de bu model gerek anlam konusunda gerekse de öğrenme konusunda geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak teorik zeminiyle bilgi ve tecrübe anlayışını tutarlı bir şekilde inşa etmekte ve temel kabullerini söz konusu varsayımlara dayandırmaktadır. Bu yönüyle dönüşümcü eğitim anlayışı ve öğrenen merkezli yaklaşımın ilkeleri dikkat çekici bir şekilde öne çıkarılmaktadır. Ancak model geliştirme açısından bakıldığında sadece tutarlı ve yeni bir paradigmanın temel kabul edilmesi yeterli gelmemektedir. Bunun yanında uygulama süreçleri açısından temel kabuller test edilmeli ve program geliştirme süreçlerine aktarımı açısından incelenmelidir. Ne var ki din eğitimine pragmatist yaklaşım bu yönüyle zayıf görünmektedir. Nitekim Jackson, din eğitimi özelinde bu modelin öncü isimleri olan Miedema ve Wardekker' in çalışmalarını empirik olarak araştırma projeleri ile program geliştirme çalışmaları ilişkilendirilmemesi yönüyle eksik görmektedir.<sup>47</sup>

Söz konusu yaklaşım, din eğitimi anlayışı ve eğitim amaçları bakımından çoğulcu din eğitimi yaklaşımları ile uygunluk taşımaktadır. Bu yönüyle dinin eğitimsel amaçla verildiği bir din eğitimi anlayışına sahip olduğu görülmektedir. Diğer taraftan söz konusu eğitimsel yaklaşım, kaçınılmaz olarak dinî içeriğe de yansımıştır. Din eğitimine pragmatist yaklaşıma muhtemel gelebilecek eleştiriler arasında dinî içeriği araçsallaştırdığı yer alabilir. Bu yaklaşımda daha önce ifade edildiği üzere dinî ritüeller, uygulamalar, doktrinler ve anlatılar kültürel oluşumlar olarak kabul edilir. Öğrenenler öğretim sürecinde dini içerikle etkileşim içerisine girerek bunlar ışığında kendi tecrübelerini yorumlamak suretiyle bireysel dönüşüm gerçekleştirirler. Diğer bir ifadeyle dinî içerikler dönüşümsel kaynak işlevi görürler. Bu açıdan dini içerik araçsal hale getirilmiş olması nedeniyle eleştiri konusu yapılabilir.

---

<sup>47</sup> Jackson, "Rethinking Religious Education", 59.

## SONUÇ

Bu yaklaşımının bilgi ve insan anlayışı bakımından anti-pozitivist bir anlayış sergilendiği görülmektedir. Gerek bilgi ve öğrenme gerekse din anlayışı açısından tecrübe temelli bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir. Din eğitimi bilgi temelinde değil de daha çok tecrübe temelinde yeniden tanımlanmakta ve kavramsallaştırılmaktadır. Bu yönüyle pragmatist yaklaşım öğretim süreçlerinin temelinde tecrübe merkezli bir din eğitimi anlayışı yerleştirmiş durumda olduğu için gerek etkili bir sosyalleşme gerekse bireyselleşme açısından bütüncül bir kişilik gelişimini desteklemektedir.

Pragmatist yaklaşım, bilgi anlayışı bakımından öznel bir anlayışa sahiptir. Öznel anlayış, dönüşümü eğitimin özne merkezli yaklaşımın öğretimsel süreçlere aktarımının temeli durumundadır. Din öğretiminde aktarımın değil anlam geliştirmenin öncelikli hedef haline gelmesi de bununla yakından ilişkilidir. Yine öğretim süreçlerinde öğrenene aktif rol yüklenmesi ve öğrenme etkinliklerinde aktif katılımın benimsenmesi böyle bir anlayışın yansımasıdır.

Bu yaklaşımda öğrenme-öğretme sürecinde bireyselci ve bağlamsız bir biçimde zihinsel süreçlere aşırı bağlı öğrenmeye anlayışı kabul görmez. Onun yerine sosyo-kültürel bağlamı dikkate alan bir anlayış benimsenir. Öğrenme durumlarında toplumsal süreçlere ve kültürel arka plana bağlı kalınarak sosyal etkileşime ve sosyal öğrenmeye daha fazla önem verilir. Bu şekilde amaçlarda somutlaşan sosyal becerilerin gelişimine uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla öğretim süreçlerinde bir tutarlılığı bulunmaktadır.

Din eğitimi pragmatist yaklaşım temelinde pragmatist bir eğitim felsefesini esas alsa da öznelci ve postmodernist eğilimleri bünyesinde barındırmaktadır. Özellikle de kimlik ve kişilik gelişimi açısından güçlü postmodernist etkiler görülmektedir. Bu yönüyle eklektik bir yaklaşım olarak görülmektedir. Teorik alt yapı bakımından güçlü yönleri bulunsada eleştirilerde de dile getirildiği üzere uygulama süreçlerine etkin bir şekilde yansıtılması ve uygulamaya aktarılması konusunda eksiklikleri dikkat çekici niteliktedir.

### KAYNAKÇA

- Alberts, Wanda. *Integrative Religious Education in Europe*, Berlin: Walter de Gruyter Publishing, 2007.
- Altaş, Nurullah. *Çokkültürlülük ve Din Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2003.
- Ceylan, Yusuf. *Yapılandırmacı Din Eğitimi Modeli: Grimmitt Örneği*, DEÜ. İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 38, Sayı: 2, 2013, ss. 161-174
- D.C. Philips ve Jonas F. Soltis. *Öğrenme: Perspektifler*, trc. Soner Durmuş, Ankara: Nobel, 2005.
- Dewey, John. *Demokrasi ve Eğitim*, trc. M. Salih Otaran, İstanbul: Başarı yay., 1996.
- Dewey, John. “Religious Education As Conditioned Modern Psychology and Pedagogy”, *The Religious Education Association: Proceedings of the First Convention*, Chicago: Religious Education Association, 1903.
- Dewey, John. *Deneyim ve Eğitim*, trc. Sina Akıllı, Ankara: Odtü Yay., 2007.
- Erricker, Clive ve Jane Erricker. *Reconstructing Religious, Spiritual and Moral Education*, London: Routledge Falmer, 2000.
- Furat, Ayşe Zişan. “Din Okuryazarlığı: Din Eğitimi Felsefesi Açısından Temel Bir Kavram”, *Marife*, Cilt: 13 No: 2, Kış 2013, ss. 9-24.
- Gearon, Liam. *On Holy Ground: The Theory and Practice of Religious Education*, London: Routledge, 2014.
- Gergen, Kenneth J. *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*, New York: Basic Books, 2001.
- Grimmitt, Micheal. *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in The Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*, Essex: McCrimmon Publishing, 2000.
- Grimmitt, Micheal. *Religious Education and Human Development*, Essex : McCrimmon Publishing, 1987.
- Hay, David. “The Religious Experience and Education Project: Experiential Learning in Religious Education”, *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in The Research and Development of*

- Good Pedagogic Practice in RE*, ed. Micheal Grimmitt, Essex: McCrimmon Publishing, 2000, 70-87.
- Hermans, Crish A. M. *Participatory Learning Religious Education in a Globalizing Society*, Leiden: Brill Publishers, 2003.
- Jackson, Robert. *Rethinking Religious Education and Plurality*, London: Falmer Press, 2004.
- Kaymakcan, Recep. *Günümüz İngiltere'sinde Din Eğitimi*, İstanbul: Dem, 2004.
- Knight, Philip. "John Dewey's Religion and Our Schools' Ninety Years On", *British Journal of Religious Education* 20/2 (2006): 70-79.
- Köylü, Mustafa. "Sosyal Din Eğitimi Modeli", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4/12 (2006): 109-128.
- Lotz, Thomas A. "Life World": A Philosophical Concept and Its Relevance for Religious Education, *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*, ed. Hans –Günter Heimbrock, Christoph Th. Scheilke, Peter Schreiner, Münster: Lit Verlag, 2001, 74-84.
- Miedema, Siebren. "Religious Education Between Certainty and Uncertainty.Towards A Pedagogy of Diversity", *Religious Education In A World of Religious Diversity*, ed. Wilna A. J. Meijer, Siebren Miedema, Alma Lanser-var der Velde, Münster:Waxman, 2009, 195-205.
- Miedema, Siebren. "Educating for Religious Citizenship: Religious Education as Identity Formation", *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*, ed. Marian de Souza, Gloria Durka, Kathleen Engebretson, Robert Jackson, Andrew McGrady, Dordrecht, The Netherlands:Springer, 2006, 967-976.
- Miedema, Siebren. "The Need For Multi-Religious Schools", *Religious Education*, 95/3 (2000): 284-298.
- Miedema, Siebren. "The Quest for Religious Experience in Education", *Religious Education* 90/3-4 (1995): 399-410.

- Skeie, Geir. “Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı”, trc. Z. Şeyma Aslan, *Çokkültürlülük: Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, ed. Recep Kaymakcan, İstanbul: Dem Yay., 2006, 135-153.
- Sofuoğlu, S. Nilgün. *Alfred Schultz’un Fenomenolojik Sosyolojisi ve Din Sosyolojisine Uygulanabilirliği*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 2009.
- Wardekker Willem L. ve Miedema, Siebren. “Denominational School Identity and the Formation of Personal Identity”, *Religious Education* 96/1 (2001): 36- 48.
- Wardekker, Willem L. and Miedema, Siebren. “Identity, Cultural Change, and Religious Education”, *British Journal of Religious Education* 23/2 (2001): 76- 87.
- Wardekker, Willem L. ve Miedema, Siebren. “Religious Identity Formation Between Participation and Distantiation”, *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*, ed. Hans –Günter Heimbrock, Christoph Th. Scheilke, Peter Schreiner, Münster: Lit Verlag, 2001.
- Wright, Andrew. *Religion, Education and Postmodernity*, London: RoutledgeFalmer, 2004.