

DİN EĞİTİMİNDE TECRÜBİ ÖĞRENME*Abdulkadir Çekin¹***Özet**

Bu yazı, “Pedagogies of Religious Education, (Ed.: Michael Grimmitt), McCrimmon Publishing, Essex, England, 2000.” künyeli eserin 70-87. sayfaları arasında yer alan “Experiential Learning in Religious Education” başlıklı İngilizce makalenin Türkçe’ye tercümesidir. Makale Dr. David Hay tarafından yazılmıştır. Editörlüğü Michael Grimmitt tarafından yapılan "Pedagogies of Religious Education" adlı kitap, plüralist İngiliz toplumuna yönelik farklı din eğitimi pedagojileri geliştirmek amacıyla devlet ve vakıflarca desteklenen projeler hakkında önemli bilgiler vermektedir. 11 ayrı makaleden oluşan kitap, İngiltere’de akademik araştırmalar sonunda geliştirilmiş 9 önemli proje ve bu projelerin ulaştığı pedagojik prensipleri bir arada sunmaktadır. Bunlardan biri olan “Dini Tecrübe ve Eğitim Projesi” projesi de çocukların ve öğrencilerin yaşadıkları dini tecrübelerle odaklanarak, onlarda çoğulculuğa yönelen ortak bir dini kültür geliştirilmesini hedeflemektedir.

345
itobiad**Din Eğitiminde Tecrübi Öğrenme****Arka Plan**

“Dini Tecrübe ve Eğitim Projesi” 1980’lerin ikinci yarısında Nottingham Üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Bu Proje, Oxford’da Dini Tecrübe Araştırma Birimi’nde çalışan Alister Hardy ile birlikte yaptığımız çalışmalar sonunda ortaya çıkmıştır. Din eğitiminde tecrübi öğrenme pedagojisi ile ilgili düşüncelerimi açıklamadan önce konunun teorik ve deneysel arka planını özetlemem daha doğru olur.

¹ Yrd. Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü, acekin@kastamonu.edu.tr

Alister Hardy, dinin doğası hakkında Aberdeen Üniversitesinde birçok konferans vermiştir (Hardy, 1965, 1966). Hardy, kişinin kendisinden üstün bir güç ya da varlıktan haberdar olmasını, dini tecrübenin temeli olduğunu ve dini tecrübenin evrensel bir niteliğe sahip olduğunu ileri sürmüştür. Hardy'nin "Dini Tecrübe" tezi, Batı Avrupa'da dini kurumlara ilginin azaldığı bir dönemde ortaya atılması sebebiyle cesur bir tez olarak gözükmüştür. Hardy'nin konferansları sonrasında 30 yıl içerisinde yapılan ulusal nitelikteki araştırmalarda da Hardy'nin tezini destekleyen bulgulara ulaşılmıştır (Hay & Morisy 1978; Hay, 1979; Hay, 1982; Hay & Morisy 1985; Lewis, 1985; Hay, 1994). Bu çalışmalar, İngiltere'deki birçok kişinin en azından yaşamlarında bazı dini ya da manevi terimleri anladığını ortaya çıkarmıştır. Bu insanların büyük çoğunluğu herhangi bir dini kurumla ilişkili de değillerdi. Bu çalışmaların en önemlisi Ninian Smart'ın çalışmasıdır (Smart, 1971, 1992). Smart, tecrübe boyutunun dinin altı boyutu içerisinde en önemlisi olduğunu savunmaktadır (diğer beş boyut: törensel, mitolojik, akidesel, ahlaksal ve sosyal boyut).

Günümüzde dini tecrübe farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır (Hay, 1990). Birkaç örnek:

1. Bazı insanlar sürekli olarak yaşamlarında dini boyutun etkisini hissederler. İlahi dinlerin mensupları, bu duyguyu genellikle Tanrının varlığına inanma şeklinde yaşamakta, Budizm gibi bir Tanrı inancı olmayan dinlerin mensupları ise aynı duyguyu başka kavramlarla ifade etmektedir.
2. Dini inanca sahip olmayan insanlar ise düzensiz ve ani gelişen dini bilinç durumları yaşamaktadır. Bu insanlar duyu organlarıyla hiçbir şeyin tam olarak kavranamayacağına inanmalarına rağmen, Tanrı, melek ve aziz gibi kutsal varlıkları umulmadık bir anda tecrübe ettiklerini söylemektedir. Diğer taraftan bazı insanlar ise dini tecrübelerini ifade etmede dini dili kullanmayı reddetmektedir. Genellikle de bu gibi tecrübeleri yaşayan insanlar eğitilmiş

kişilerdir. Dinsel tecrübeleri ifade eden insanlar, bazen toplum tarafından anormal olarak değerlendirilebilmektedir. Bu durum din eğitimi açısından ayrı bir inceleme konusudur. Çünkü söz konusu olumsuz düşünce nedeniyle birçok insan toplum içinde dini tecrübelerini paylaşmamaktadır (Hay & Nye, 1998).

3. İnanç sahibi insanlar dinin emirlerini yerine getirirken en yoğun dinsel tecrübeyi yaşamaktadır. Yahudilerin Fısıh bayramı, Hristiyanların Yılbaşı ve Paskalya kutlamaları gibi dinlerin, insanları bir araya getiren birçok ayin, tören ve kutlamaları vardır. Dini tecrübeler, kutsal metinlerin okunması esnasında da yaşanır. Bu özellikle İslam dininde vardır ve ilahi varlık kendini Kur'an kelimelerinde açıkça gösterir. Birçok din ya da inanç sistemi içindeki dua, meditasyon ve tefekkür, özünde dini tecrübenin farklı formlarıdır.

Dini Tecrübe

Dini tecrübeyi yaşayan insan için dinin tecrübi boyutu, diğer boyutlara göre daha anlamlıdır ve ibadet etme, dürüst ve merhametli davranma konusunda onları motive eden en önemli dürtüdür. Birçok insana göre bu boyut, yabancı ve gerçek dışı gelmektedir. Ancak, din ve dinsel yaşamın toplumsal bir olgu olduğu da dikkate alınmalıdır. İngiltere'nin herhangi bir kentinde yürüdüğümüzde kilisenin yanında sinagog, cami, hindu ve sih tapınaklarına rastlarız. Her gün caddelerde, televizyonda veya arabaların üzerinde farklı dini sembollerle (haç, hilal, vb.) karşılaşmaktayız. Hayatın her aşamasında dinsel boyutun varlığı hissedilmesine rağmen, dinin tecrübi boyutu göz ardı edilmektedir.

“Dini Tecrübe ve Eğitim Projesi”, din eğitimi öğretmenlerinin derslerinde dinin tecrübi boyutunu ihmal ettiği düşüncesinden ortaya çıkmıştır. Bu durumun, öğretmenlerin bir inancı empoze etme ile suçlanma korkusundan kaynaklandığını zannediyorum. Tecrübi öğrenme yaklaşımı, inançlı insanlar hakkında empati yapan ve hayatın

içinde boğuşan insanları anlayan gençler yetiştirecektir. Bu yaklaşım içerisinde hiçbir şekilde herhangi bir dini inancı kabul etme konusunda öğrenciler zorlanamaz ve zaten bu tür kabuller de yasaklanmıştır.

Bazı Ön Pedagojik Görevler

Bir din eğitimi öğretmeni, dinin tecrübi boyutuna nasıl yaklaşmalıdır? Din olgusu araştırılmadan konunun tam olarak anlaşılması mümkün değildir. Bu yaklaşıma göre dinlerin somut gerçeklerine çok fazla dalmadan dini tecrübe üzerinde yoğunlaşılmalıdır. Bütün öğretim faaliyetleri, inanç sahibi insanların kişisel tecrübelerini anlamaya imkân sağlayacak empatik anlayışları kazandırmaya yönelik düzenlenmelidir. Ancak, İngiltere gibi bir ülkede, toplumun çoğunluğu tarafından dinin marjinal ve yabancı bir olgu olarak gözükmesi, din eğitimi öğretmenleri açısından zorluk teşkil etmektedir. Bu noktada öğretmenlerin görevi, öğrencilerin din hakkında yanlış tutumlar kazanmalarına sebep olabilecek toplumdaki bu durumundan etkilenmemelerini sağlamaktır. Din eğitimcileri çoğu kez dini öğretileri öğrencilerine empoze ettikleri konusunda eleştirilmişlerdir. Dinsel gerçekliğin seküler olarak yorumlandığı toplumlarda, din eğitiminin görevi dini tecrübelerin doğru anlaşılmasını sağlamak olmalıdır. Din eğitiminde tecrübi öğrenme yaklaşımı, insanoğlu olarak din hakkında düşüncelerimizi sınırlayan kültürel unsurlardan kaynaklanan sorunları çözmeye yardım edecektir. Öncelikle din eğitimi öğretmenlerinin yapması gereken üç önemli görev vardır. Bir anlamda bu görevler, kişilerin dini bakış açılarının anlaşılmasında temel olacak ön görevlerdir.

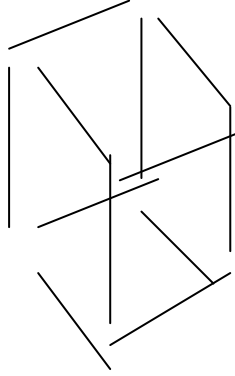
1. Öğrencileri Sınırlayan Kültüre Özgü Unsurlardan Etkilenmemeleri Sağlamak

Bilim felsefeci Karl Popper, obje ve olaylarla ilgili olarak bir tek bakış açısının yanlış olduğunu göstermeyi amaçladığı önemli bir deney yapmıştır (Popper, 1972). Ön bilgi vermeden Popper, belirli bir ortamda öğrencilerinden beş dakika gözlem yapmalarını ve bu gözlemlerini yazmalarını istemiştir. Öğrencileri ilk başta, neyi ve nasıl gözlemleyecekleri konusunda bir netlik olamaması sebebiyle Popper'in bu isteği karşısında şaşkınlık yaşamışlardır. Öğrenciler, buldukları ortamda neyi gözlemleyeceklerine dair bir gözlem listesi oluşturmayı denemişler, fakat neticede farklı listeler ortaya çıkmıştır. Deney sonucunda öğrencilerin bazıları dışarıdan duydukları sesleri, bazıları da belirledikleri nesnelere gözlemleyip raporlaştırmışlardır. Sonuçta aynı hedef doğrultusunda farklı cevaplar ortaya çıkmıştır. Popper'in deneyi, bilim sınıflarında gözlem tekniği ile yapılan deneylere benzemektedir. Bu deneylerde öğrencilerin, öğretmenin belirlediği doğru cevaplara ulaşmaları amaçlanmaktadır ve öğretmenin yönlendirmesi ile öğrencilerden, toplum tarafından kabul gören kural ve normları öğrenmesi ve bunlara uyması beklenmektedir. Öğrencileri sınırlandıran bu kurallara uymaya zorlanan çocuklar, hayat içerisinde bu kabuller ile çelişen değişik durumlarla da karşı karşıya kalabilmektedir. Bu noktada uyulacak ve inanılacak makul şey ne olabilir? Bu konuda öğretmenler, öğrencileri sınırlandıran unsurları ortadan kaldırmalı ve onlara geniş bakış açıları kazandırmalıdır. Özellikle de dinin tecrübi boyutu ile ilgili bu dar ve sınırlı etkilere karşı koyulması, din eğitimcilerine düşen önemli bir görevdir.

2. Algılamanın Farklı Yollarını Bulma

Din eğitimcileri olarak bizler algılamının farklı yollarının olduğunu öğrencilere göstermek zorundayız. Ancak, kültürümüz çerçevesinde

dünyayı yorumlamayı öğrendiğimiz için başka bir yolla dünyaya bakmakta da zorlanmaktayız.



Şekil-1

Bunu en güzel örneğini Necker'in küpünü kullanarak Don Ihde göstermiştir (Ihde, 1979). Şekil-1'in yorumlaması amaçlı farklı kültürlerden yüzlerce insan üzerinde bir deney gerçekleştirdim. Küp yorumunun çeldiricisi olarak düz bir yüzey, acayip şekilde kesilmiş bir elmas, üst tarafı olmayan piramit yapı ve kötü biçimli bir basket filesi gibi farklı cevaplar deneklere sunulmasına rağmen, bir kişi bile bu şekli, küpün dışında bir şekil olarak yorumlamadı. Doğduğumuz gündən beri hepimizin küpe benzeyen odalarda yaşaması ya da küpe benzer birçok imajın zihnimizde var olması sebebiyle küp yorumu diğerlerine göre daha baskın oldu. Hatta bazı denekler diğer alternatifleri aptalca buldular. Bu tamamen çevre yoluyla pasif kültürel doktrinlenme çeşididir. Sonuç olarak algıyı sınırlandıran ve yerine "dogmayı" koyan kültürel yapının tehlikeli gücü, bu deneyde açık bir şekilde görülmektedir.

3.Doğru Bakış Açısının Kazanılmasında Olumsuz Etkenlerin Ortadan Kaldırılması

Üçüncü ön görev, doğru bakış açısının kazanılmasını sağlama konusunda olumsuz etkenlerin ortadan kaldırılmasıdır. Psikolog

Margaret Donaldson, kişisel tecrübelerin anlık durumu anlamına gelen bilincin “nokta modu” hakkında yazılar yazmıştır. Bu modun zıt hali ise zihnin zamanda ileriye ve geriye doğru uzandığı “çizgi modu”dur (Donaldson, 1992). Donaldson, bilincin “nokta modu”nun bebeklikten 18 ay sonra belirdiğini söylemektedir. Diğer tarafta yetişkinlik çağına kadar hepimiz zamanımızın çoğunu, geçmişi hatırlayarak ya da geçmişten pişmanlık duyarak; gelecek planları yaparak ya da geleceği düşünerek “çizgi modunda” geçiririz. Sonuç olarak “nokta modu” bizim için çok uygun bir durum değildir. “Nokta modu” üzerine kurulan dua, meditasyon ve tefekkür, inançlı insanlar için ortak bir zemindir. Vipassana’nın meditasyonu ve Budistlerin bilinç hali bunun örneklerindedir. Hristiyanlıkta bir kişinin Tanrının huzurunda bulunurken bu halin vasıtasız olmasına dikkat etmesi de buna işaret etmektedir. Bu hali, Fransız Jesuit Jean-Pierre de Caussade “O an’ın kutsal ayini” olarak nitelemiştir (Caussade, 1971).

Ana Programın Pedagojik Yapısı

İngiltere’de bir grup din öğretmeninin çalışmalarıyla üç yılda geliştirilen bu eğitim yaklaşımı, uygulamalı bir yaklaşımdır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarından farklı olarak bu yaklaşımda, eğitimin içeriğini çoğunlukla öğrencilerin dini tecrübeleri ve ilgileri oluşturmaktadır. Bu noktada öğretmenler, öğretme rollerinin farkında olmalıdır. Öğreticilik görevini yerine getirenler ilk olarak kendi sübjektifliklerini anlamalı, daha sonra öğrenen konumunda olanın sübjektifliğinin farkına varmalıdır. Bu eğitim yaklaşımı aynı zamanda bireysel bir temelden hareket ederek toplumsal eğitime geçişi de ifade etmektedir. Proje içerisinde toplumsal eğitim konuları ile ilgili teorik ve uygulamalı, olumlu ve olumsuz durumlar da incelenmiştir. Bazı öğretmenlerin toplumsal eğitim ile ilgili birtakım konuların, din eğitimi dersleri için uygun olmadığını düşünmelerine rağmen, süreç içerisinde projenin bakış açısını kavramaları ile bu tutumları ortadan kalkmıştır. Proje

tamamıyla kişisel tercihlere saygılıdır. Ancak, bu yaklaşım didaktik tarzda eğitim veren kimselerin düşüncelerinde radikal değişimleri zorunlu kılmaktadır. Bu değişimler, “New Methods in RE Teaching: An Experiential Approach” adlı kitabın 1. ve 3. bölümlerinde detaylı olarak anlatılmıştır (Hammond, 1990).

Dini tecrübenin inançlı bir insanın hayatında önemli bir yeri olması sebebiyle, uygulamalı çalışmaların “tecrübe” kavramı üzerine kurulmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin tecrübe durumlarını araştırmak için onlardan, kendi mizaçlarının olağan yönlerini dikkatli bir şekilde gözlemlenmeleri istenmiştir.

Dinler, son derece farklı düşünce ve yorumların oluşturduğu geniş bir düşünsel alanda gelişmiştir. Dualar, ayinler, dini hikâyeler, doktrinler, etik ve sosyal davranışlar din eğitime temel olgusal girdiler sağlar. Bu konulardaki öğretim etkinlikleri, geliştirilecek programların tamamlayıcısı durumundadır. Başlı başına farklı bir din eğitimi pedagojisi geliştirmek için mutlaka öğretim programı içerisinde sınıf içi etkinliklere yer verilmek zorunludur.

Bu yaklaşımda sınıf içi öğretim etkinlikleri şu şekildedir:

1. Başlangıç
2. Tecrübenin ortaya çıkarılması
3. Tecrübenin şekillenmesi
4. Tecrübenin düzenlenmesi
5. Tecrübenin genişletilmesi
6. Son

1. Başlangıç

Tecrübeye dayalı din eğitimi, öğrenciden diğer bireylerden farklı kişisel yönlerini keşfetmesini ister. Öğrencilerin güvenli ve rahat bir şekilde görüşlerini paylaştığı bir ortamda dersler işlenir. Bu öğrenme yaklaşımı öğrencilerin alışık olmadığı bir durum olması sebebiyle,

öğrencilere bu konuda destek sağlayacak sıcak ve samimi bir ders ortamı oluşturulmalıdır.

2. Tecrübenin Ortaya Çıkarılması

Farklı sınırlamaların etkisinden kurtulmuş salt tecrübe hali, detayları ortaya çıkaran ve resmi netleştiren bir projektöre benzer. Bu durum, ilgisi olmayan her türlü bilginin dışlandığı ve sadece ilgili olunan objeye dikkatin yöneltildiği yoğunlaşma halidir. Yoğunlaşmanın süresi değişkendir ve tecrübe hali genellikle çok uzun sürmez. İnsanın günlük hayatla ilgili farklı konularda aklına gelebilecek düşüncelerden sıyrılarak zihni yoğunlaşma halini koruması oldukça zordur, zihin rahatlıkla başka bir yere kayabilmektedir. İbadet ederken bile insan zihni farklı konularla meşgul olabilmektedir. Bu durum ise ibadetin doğasına aykırı bir durumdur. İlahi okumak, dua etmek dinsel yoğunlaşmayı gerektirir. Budizm'deki pek çok dini tecrübe bu duruma örnektir. Özetle bu bölümdeki sınıf içi etkinlikler, dini yoğunlaşmayı sağlama ve tecrübe halini yakalama pratiğini öğrencilere kazandırma amaçlı tasarlanmıştır. Bu etkinlikler ile öğrencilerin ibadet, dua ve meditasyon zamanında yaşadığı dini tecrübenin boyutlarını anlaması hedeflenmektedir.

3. Tecrübenin Şekillenmesi

Bu bölüm, her bireyin farklı bir kültürel kimliğe sahip olduğunu öğrencilerin anlaması üzerine kuruludur. Bu kimlik, belirli bir kültür ve bölgenin ürünüdür. Bu sebeple kişisel tecrübeler cinsiyet, ekonomik durum, etnik köken, din ve eğitim durumuna göre farklılık arz etmektedir. Bu farklılıklar içerisinde “Ben kimim?” sorusuna yaşamın belirli bir kısmına odaklanarak cevap aranırsa yanlıştır. “Bu isme, etnik kökene ve yaşama sahip olan kim?” sorusu aslında hem seküler hem de teolojik ve felsefi yansımaları olan son derece dini bir sorudur. İşte bu noktada insanın en belirgin özelliği olan kimlik konusu ile

karşılaşmaktayız. Kimlik konusu din eğitiminin de problematik alanlarından birisidir (Mol, 1976; Cumpsty, 1991). Bu nedenle bu bölümdeki etkinliklerde, öğrencilerin tecrübe durumlarını tanımaları ve diğer kültürlerle karşı empati yeteneğini kazanmaları amaçlanmaktadır.

4. Tecrübenin Düzenlenmesi

Hayatla ilgili tecrübeler, sosyal çevreden ve medyadan öğrendiklerimizle şekillenir. İçinde bulunduğumuz toplumda hâkim olan olgu ve olaylara uyum sürecinde, yaşadığımız tecrübeleri anlamlandırmaya çalışırız. Necker'in küp örneği, küp şeklinde nesnelere dolu bir çevrede yaşamının, bir sayfadaki çizgilerin bile algılamamızı etkilediğini göstermektedir. Benzer bir şekilde sosyal faktörler ile kültürel unsurlar da algılayış biçimimizi etkilemektedir. İnanmışığımız dinin öğretileri de bizi etkilemekte ve diğer din ve kültürler hakkında zihni hayatımızı şekillendirmektedir.

Bu bağlamda dini tecrübe dünyamızı çerçeveleyen öğreti, sembol ve metaforlar, bu eğitim yaklaşımında önemsenmektedir (Soskice, 1985). Herhangi bir dindeki metaforu, sıradan bir insanın algılayışı ile o dinin mensubu bir insanın algılayışı tamamen farklıdır. Budizm'deki "Dharma", Hıristiyanlık'taki "Üçleme", Hinduizm'deki "Çark" ve İslam'ın "Beş Temel Esası" dini metaforlara örnektir. Dini metaforlar dinsel tecrübeleri yaşama araçlarıdır. Bu sebeplerden dolayı bu bölümündeki sınıf içi etkinliklerde, dini metaforların toplumun dinsel gerçekliği algılayışını nasıl etkilediğini öğrencilerin keşfetmeleri amaçlanmaktadır.

5. Tecrübenin Genişletilmesi

Dini sembol ve hikâyeler, bir din hakkında duyduğumuz ilk şeylerdir. Her dinin temel öğretileri, bu hikâye ve sembollerde görülmektedir. Seküler ya da dindar olalım, bu sembol ve hikâyeler, bize kültürel çeşitlilik sağlar ve bizi zenginleştirir. Büyük dinlerin dini pratiklerinin çoğunluğunda hikâye ve sembollerin yaratıcı kullanımı,

çoğu kez dini bilinci derinleştirmektedir. Bu nedenle bu bölümdeki sınıf içi etkinlikler, sembollerin yaratıcı kullanımlarının araştırılmasını ve hikâyenin etkin kullanımına rehberlik edilmesini içermektedir.

6. Son

Din eğitiminde tecrübi öğrenmenin mümkün olabilmesi, öğrenciler arasında kurulacak iş birliği ve güven ortamına bağlıdır. Öğretim etkinliklerinin bazılarında öğrenciler, sınıf arkadaşlarının desteği ile dini tecrübeleri konusunda oldukça derinleşti. Bu yaklaşım sayesinde öğrenciler, birbirlerini daha iyi tanıma ve birbirlerinin duygularına duyarlı olma konusunda gelişme gösterdi. Ancak, bazı öğrenciler ise bu öğrenme yaklaşımına adapte olmakta zorlandı ve bazıları da tümüyle bu yaklaşımı reddetti.

1990'dan Sonraki Gelişmeler

İlişkisel Tecrübe

1990 yılında yayınlanan “New Methods in RE Teaching: An Experiential Approach” adlı kitapta, çocukların manevi yaşamı hakkında araştırma bulgularına yer verilmiştir (Hay, Nye & Murphy, 1996). Bu gibi çalışmalarda çocuklar, genellikle manevi yönlerini din ile ilişkili bir şekilde ve dini bir dille ifade ederler. Yetişkin yaşamında ise birçok insanın dini tecrübelerini gizlediğini de bilmekteyiz. Seküler bir yaşamda yetişkin insanların dindar olmaları ve dini tecrübelerini ifade etmeleri doğal karşılanmalıdır, fakat bu tecrübeler dış etkilere maruz kalarak sınırlandırılmıştır. En saf şekilde tecrübe edilen dini olgular, bir inanca bağlanmadan önce çocukların tecrübeleridir.

Ben ve Rebecca Nye, Nottingham ve Birmingham'daki iki ilkokulda çocukların manevi yaşamları hakkında bir araştırma yaptık (Hay & Nye, 1998). Araştırmamızda, dini bir dil kullanmadan maneviyat hakkında çocuklarla konuşmayı amaçladık. (Hay & Nye, 1998). Manevi duyguları artıran unsurlar içeren fotoğraflar üzerine çocukların yorum yapmalarını istedik. Sonuçta, her çocuğun hatta en seküler biçimde

yetişenin bile manevi bir yönünün olduğu, dini bir dil kullanmadan her çocuğun maneviyatla ilgili düşüncelerini açıkça ifade edebildiği ve masal, bilim-kurgu, teknoloji, rüya ve birçok diğer dil formlarının çocuklar için maneviyatı ifade etme açısından daha uygun olduğu ortaya çıktı. Görüşme sonuçları analiz edildiğinde, ortak nokta olarak iki unsurdan oluşan “ilişkisel tecrübe” karşımıza çıktı. Buna göre,

1. Çocukların maneviyatla ilgili dile getirdiği her durumun, diğer konulara göre daha yüksek bir tecrübe yoğunluğuna sahip olduğu belirlendi.
2. Manevi yönün, çocukların dini gerçeklikle ilişkisine göre şekillendiği ortaya çıktı. Bu ilişki ise Tanrıyı, kendilerini, diğer insanları ve dünyayı nasıl algıladıklarına göre şekillenmektedir.

Bu sonuçlara göre din hakkında doğru bir anlayış oluşturmak için ilk aşamada sınıflarda ilişkisel tecrübeyi mümkün kılacak şartlar oluşturulmalıdır. Bütün çocuklar, öğretmenleri ile iletişim kurmanın yetişkin olmanın bir yolu olduğunun bilir. Fakat son derece bireysel bir kültürde ve akademik çizelgedeki puanlara dikkat eden bir eğitim sisteminde, karşılıklı ilişkileri ön plana çıkarmak oldukça zordur. Ders işlerken öğrencilerin sosyal yeteneklerini geliştirmekle ve ders kitabında yer alan bilgileri hünerli bir şekilde kullanmakla öğretmenler belli oranda bu zorluğu aşabilir. Manevi anlayışın yerleştirilmesi eğitimsel bir çerçevede tam olarak mümkün olmazken, sadece bir ders konusu olarak maneviyatın anlaşılması ancak ilişkisel bir tarzda mümkün olabilir.

Eleştiriler

Bu bölümde, tecrübi öğrenme yaklaşımı ile ilgili önemli iki eleştiriye değineceğim. İlk eleştiride maneviyatın, toplumsal, sözel (linguistik) ve kültürel bağlamından soyutlanarak sadece kişisel tecrübeye indirildiği ileri sürülmüştür (Thatcher, 1991; Mott-Thornton, 1996; Wright, 1996). Ben bu konuda tamamen farklı düşünüyorum (Hay &

Hammond, 1992). Fakat bu şekilde yorumlanabilen bu alanda yazılmış bazı çalışmaları da tam olarak incelemiş sayılmam. “İçsel tecrübe” gibi terimleri kullanmış olmam, bazılarını Dekart gibi dualist fikirlere sahip olduğumu düşündürmüş olabilir. Ancak, bu gibi ifadelerden kaçınarak “ilişkisel tecrübe” ile ilgili tespitleri ortaya koymak ve yorumlamak da kolay olmasa gerek.

İkinci önemli eleştiri de öğretmenler tarafından yapılan uygulamaların yeterli görülmemesidir (Grimmitt, 1987). Bu konuda öğretmenlere düşen görev, ilişkisel tecrübeyi dikkatli bir şekilde incelemektir. Sonuçta ilişkisel tecrübenin insan fıtratına çok benzediği görülecektir. İlişkisel tecrübe, son derece bireysel olan hayatımızda unutulmuş ya da bozulmuş durumdadır (Macmurray, 1995). Hardy'nin de dile getirdiği gibi insanın mükemmelleşmesine ilişkisel tecrübe katkıda bulunacaktır. Evrensel olarak ilişkisel tecrübe, dini davranışın kazandırılmasında da temel oluşturacaktır.

Kaynaklar

- CUMPSTY, J.S. (1991) *Religion as Belonging: A General Theory of Religion* (New York: University Press of Amerika).
- DONALDSON, M. (1992) *Human Minds* (London: Allen Lane).
- DURHAM, W. (1991) *Coevolution: Genes, Culture and Human Diversity* (Stanford University Press).
- FRECH, R.M. (1972) *The Way of a Pilgrim* (London: SPCK).
- GRIMMITT, M.H. (1987) *Religious Education and Human Development* (Great Wakering: McCrimmons).
- Hammond, J., Hay, D., Moxon, J., Netto, B., Raban, K., Straugheir, G. & Willian, C. (1990) *New Methods in RE Teaching: An Experiential Approach* (London: Oliver & Boyd / Longman).
- HARDY, A.C. (1965) *The Living Stream: A Restatement of Evolution Theory and its Relation to the Spirit of Man* (London: Collins).
- HARDY, A.C. (1966) *The Divine Flame: An Essay towards a Natural History of Religion* (London: Collins).

- HAY, D. (1979) "Religious experience amongst a group of postgraduate students: a qualitative study", *Journal for the Scientific Study of Religion*, 18 (2), pp.164-182.
- HAY, D. (1982) *Exploring Inner Space: Scientists and Religious Experience* (London: Penguin Books).
- Hay, D. (1990) *Religious Experience Today: Studying the Facts* (London: Cassell).
- HAY, D. (1994) "'The biology of God': What is the current status of Hardy's hypothesis?", *International Journal for the Psychology of Religion*, 4 (1), pp.1-23.
- HAY, D. & Hammond, J. (1992) "When you pray, go to your private room": a reply to Adrian Thatcher", *British Journal of Religious Education*, 14 (3), pp.146-149.
- HAY, D. & Morisy, A. (1978) "Reports of ecstatic, paranormal or religious experience in Great Britain and the United States: a comparison of trends", *Journal for the Scientific Study of Religion*, 17 (3), pp. 255-68.
- HAY, D. & Morisy, A. (1985) "Seculer society / Religious meanings: a contemporary paradox", *Review of Religious Research*, 26 (3), pp. 213-27.
- HAY, D. & Nye, R. (1996) "Investigating children's spirituality: the need for a fruitful hypothesis", *International Journal of Children's Spirituality*, 1 (1), pp. 6-16.
- HAY, D., Nye, R. & Murphy, R. (1996) "Thinking about childhood spirituality: review of research and current directions", in, Leslie Francis, William, K. Kay & William S. Campbell (eds) *Research in Religious Education* (Leominster: Gracewing Press).
- HAY, D. & Nye, R. (1998) *The Spirit of the Child* (London: HarperCollins).
- HEBBLETHWAITE, M. (1994) *Finding God in All Things: the Way of st Ignatius* (London: HarperCollins).

- IHDE, D. (1979) *Experimental Phenomenology* (New York: Paragon Books).
- LEWIS, D. (1985) "All in good faith", *Nursing Times*, 18 / 24 Mar., pp. 40-43.
- MACMURRAY, J. (1995) *The Self as Agent* (London: Faber & Faber) (orijinal baskı tarihi 1957).
- MOL, H. (1976) *Identity and the Sacred: a sketch for a new social-scientific theory of religion* (Oxford: Basil Blackwell).
- MOTT-THORNTON, K. (1996) "Language, dualism and experiential religious education: a critical appraisal of the debate between Adrian Thatcher and the authors of New Methods of RE Teaching", *British Journal of Religious Education*, 18 (3), pp.155-165.
- NYE, R. & HAY, D. (1996) "Identifying Children's Spirituality: How do you start without a starting point?", *British Journal of Religious Education*, 18 (3), pp. 144-154.
- POPPER, K. (1972) *The Logic of Scientific Discovery* (London: Hutchinson).
- SMART, N. (1971) *The Religious Experience of Mankind* (London: Fontana Books).
- SMART, N. (1992) *The World's Religions* (Cambridge University Press).
- SOSKICE, J. (1985) *Metaphor and Religious Language* (Oxford: Clarendon Press).
- THATCHER, A. (1991) "A critique of inwardness in religious education", *British Journal of Religious Education*, 14 (1), pp. 22-27.
- WRIGHT, A. (1996) "Language and experience in the hermeneutics of religious understandings" *British Journal of Religious Education*, 18 (3), pp. 166-180.

Künye:

Hay, David, "Din Eğitiminde Tecrübi Öğrenme", çev. Abdulkadir Çekin, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 2, (2012): 345-359.