

# DİNİ KİMLİK OLUŞUMU: EĞİTİMSEL BİR YAKLAŞIM\*

Paul Vermeer, Johannes Van Der Ven  
Çev: Araş. Gör. Ayşe Zişan FURAT\*

## ÖZET

Bu makale din eğitiminin amacıyla ilgili gündemdeki tartışmadan yola çıkarak, bu amacı dini kimlik oluşumu açısından ele almaktadır. Ricoeur'un kimlik oluşumuna anlatsal yaklaşımının yardımıyla, dini kimlik oluşumu süreci, öncelikle, hermönetik; sonra da eğitsel bir iş olarak tanımlanmıştır. Yazarlar dini kimlik oluşumunun, özel bir eğitim yaklaşımı istediğini öne sürmektedirler, yani fiili öğrenmeyi. Müteakiben, bu özel eğitim yaklaşımının değeri, teodise problemini konu alan bir din eğitimi müfredatının sonuçlarını yeniden değerlendirmede kullanılarak gösterilmiştir. Yapılan incelemeler, bu müfredatın kısıtlı sonuçlarının fiili öğrenme karşısında güdümlü öğrenmenin hakimiyeti dolayısıyla meydana geldiğini göstermektedir. Bu bulgular, makalenin ana tezini desteklemektedir: dini kimlik oluşumu fiili öğrenmeyi, güdümlü öğrenmeye bir alternatif olarak talep etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Din eğitimi, dini anlatsal kimlik, öğrenme teorisi, güdümlü öğrenme, tecrübi öğrenme, fiili öğrenme.

## RELIGIOUS IDENTITY FORMATION: AN EDUCATIONAL APPROACH ABSTRACT

Starting from the current debate regarding the aim of religious education, the article states this aim in terms of religious identity formation. With the help of Ricoeur's narrative approach to identity formation, the process of religious identity formation is. First of all, described as a hermeneutic task. Next, the process of religious identity formation is described as an educational task. The authors posit that the formation of a religious identity calls for a specific educational approach: i.e. action learning. Subsequently, the value of this specific educational approach is demonstrated by using it to re-evaluate the effects of a religious education curriculum concerning the problem of theodicy. The analysis shows that the limited effects of this curriculum are due to a predominance of guided learning as opposed to action learning. This finding supports the main thesis of this article, that the formation of a religious identity calls for action learning as an alternative to guided learning.

**Key Words:** Religious education, religious narrative identity, learning theory, guided learning, experiential learning, action learning.

- \* Bu makale, Hollanda Radboud Nijmegen Katolik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim üyelerinden Paul Vermeer ve Johannes Van der Ven'in 2001 yılında *International Journal of Education and Religion* isimli dergide yayınladıkları "Religious Identity Formation: An Educational Approach" (II, 2, Leiden 2001, s.107-125) isimli makalelerinin çevirisidir. Makalenin başında yazarların hazırladıkları özet ve anahtar kelimeler bölümü olduğu için yeniden özet ve anahtar kelimeler hazırlanmamıştır. Metnin dipnotları İ.Ü. İlahiyat Fakültesi dergisi yayım kuralları uygun bir şekilde yeniden düzenlenmiştir.

\* İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı.

## 1. GİRİŞ

Din eğitiminin amacı ne olmalıdır? Din eğitimcileri bu soruyla sürekli ilgilenmişler ve son on yıl boyunca da pek çok farklı yanıt vermişlerdir. Bu yanıtlar geliştirilerek din eğitimi için paradigmatik yönelimler olarak hizmet etmişlerdir. Önerilen bu yaklaşımlar, katetik, varoluşsal, hermönetik, eleştirel-politik ve iletişimsel gibi çeşitli yönelimler içermektedir. Bugün din eğitimindeki birbirini izleyen teorilerin oluşturulma süreci, birçok din eğitimcisinin *dini kimlik oluşumu* çerçevesinde din eğitiminin amacını ifade etmeye başladıkları diğer bir yönelimi ortaya çıkarmıştır. Giderek artan sayıdaki din eğitimcisine göre<sup>1</sup> din eğitiminin amacı, ya da en azından amacı olması gereken, dini kimliğin oluşumuna yardım etmektir. Ancak bu, din eğitimi için oldukça yeni bir yönelim olduğundan dolayı beraberinde pek çok sorunu da gündeme getirmektedir. Başlıca sorunlardan bir tanesi, kimlik kavramının teorik anlamda son derece tartışılabilir olmasıdır. Bu derginin<sup>2</sup> önceki sayısındaki tartışmanın da gösterdiği gibi, kimliğin çoğunluk tarafından kabul edilen ortak bir tanımını vermekten hala çok uzağız. Daha pratik olan ikinci büyük sorun ise, eğitim ve kimlik oluşumu arasındaki ilişkiye çok az ilgi gösterilmesidir. Gerçekte eğitim süreçleri kimlik oluşumuna nasıl katkıda bulunabilir?

Bu makale, özellikle bu son soru üzerine yoğunlaşmaktadır. Dini kimlik oluşumu süreci, öncelikle Paul Ricoeur'un kimlik oluşumundaki anlatısal (*narrative*) yaklaşımının temelindeki hermönetik bakış açısıyla tanımlanacaktır (2. bölüm). Bundan sonra, dini kimliğin oluşum süreci eğitim açısından ele alınacaktır. Bu bağlamda, dini kimlik oluşumunun sağlanmasına en uygun olarak özel bir eğitim yaklaşımı olan fiili öğrenmeyi (*action learning*) teklif edeceğiz (3. bölüm). Bu iddia, önceki araştırmaların sonuçlarını tekrar değerlendirmede kullanarak test edildi. Teodise problemini konu alan din eğitimi müfredatının etkilerini inceleyen bu araştırmanın çok kısa bir tanıtımından sonra (4.bölüm), dini kimlik oluşumunun gelişmesi için fiili öğrenmenin daha verimli olduğunu göstermek için, fiili öğrenmenin temelini oluşturan eğitim varsayımlarına dayanarak, bu müfredatın etkilerini eleştirel olarak tekrar ele alacağız (5.bölüm).

<sup>1</sup> Bkz. H. Lombaerts ve B. Roebben, *Godsdienst op school in de branding. Een tussantijdse balans* [Religion at School in Focus, A Contemporary Balance], Wolters Plantyn, Deume 2000; Altena, Hermans ve Van der Ven, "Towards a Narrative Theory of Religious Identity. A Study of Teacher's Aims in Catholic Primary Schools", *International Journal of Education and Religion*, 2000, vol. 1, no. 2, s. 217-247.

<sup>2</sup> *International Journal of Education and Religion*.

## 2. Kimlik Oluşumu: Hermönetik Bir Yaklaşım

Burada dini kimlik oluşumu süreci iki aşamada ele alındı. Paul Ricoeur'un kimlik oluşumuna getirdiği anlatsal yaklaşımının yardımıyla öncelikle, kimlik kavramını açıklayacağız, sonra dini kimliğin özelliklerini tanımlayacağız ve özellikle de kimlik oluşumunun hermönetik karakterini vurgulayacağız.

### 2.1. Anlatsal Kimlik

Kimlik oluşumundan söz etmek, gelişimsel bir yaklaşıma delalet eder. Bizim görüşümüze göre, kimlik fitri değildir, doğuştan verilen bir özellik olmayıp, zamanla oluşan bir şeydir<sup>2</sup>. Bu “şey” nedir? Bu bağlamda Charles Taylor'ın teklif ettiği kimlik tanımı aydınlatıcıdır: “Kimlikle neyi kastettiğimizi düşünün. O, kim olduğumuz, nereden geldiğimizdir. Aslında; beğeni, arzu, fikir ve isteklerimizin ifade ettiklerine karşın ‘öz’dür<sup>3</sup>. Taylor’a göre, bu gelişmiş olması gereken “şey” bizim beğeni, arzu, fikirlerimize ve saireye anlam veren ‘öz’dür ve kimlik oluşumu da bu ‘öz’ün gelişimi veya oluşumudur. Bu ‘öz’ nasıl oluşur? Ricoeur bu soruyu insan hayatını bir anlatı olarak ele alarak yanıtlar.

Ricoeur'un kimlik oluşumundaki anlatsal yaklaşımının ana teması, zamandaki süreklilik (*permanence*) sorunudur. Bir insan kendi hayat hikayesindeki devamlılığı nasıl tecrübe eder? Büyüdükçe, bir yerden diğerine taşındıkça, çeşitli işler yaptıkça, farklı aktivitelerle uğraştıkça, çeşitli zaman dilimlerinde yaşadıkça, kendimizi hâlâ aynı kişi olarak görmemiz nasıl mümkün olur? Ricoeur'a göre<sup>4</sup> zamandaki süreklilik, veya aynılık (*sameness*) sorusu, kişinin sabit-kimliği (*idem-identity*) ile ilgilidir. Bununla beraber Ricoeur<sup>5</sup>

<sup>2</sup> Kimliğe gelişimsel yaklaşım, kimliğin yapısal tanımının aksine maddi bir tanıma karşılık gelmektedir (A. W. Van Haaften, *Ontwikkelingsfilosofie. Een onderzoek naar grondslagen van ontwikkeling en opvoeding* [Developmental Philosophy. An Inquiry into the Foundations of Development and Education], Coutinho, Muiderberg, 1986, s.112). Kimliğin yapısal tanımı, bir bakıma her bireyin doğumuyla sahip olduğu, eşsizliği üzerinde durur. Buna karşılık, kimliğin maddi tanımındaki vurgu, kişinin bütünlüğü ve eşsizliğini *neyin* belirlediği üzerinedir. Böylelikle kimlik, burada doğumla verilen değil, ancak daha sonra gelişen bir şey olarak tanımlanmaktadır.

<sup>3</sup> Ch. Taylor, *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*, Princeton University Press, Princeton, 1994, s.33

<sup>4</sup> Paul Ricoeur, *Oneself as Another*, University of Chicago Press, Chicago, 1992, s.116.

<sup>5</sup> Ricoeur, *a.g.e.*, s.118.

zamandaki süreklilik sorununun, bireyin kişilik veya bireysel kimliği (*ipse-identity*) yani "Ben kimim?" sorusu ile ilgili olduğundan dolayı gelecekle de ilişkilendirir. Kişilik sorunu, bu anlamda aynılık sorununu aşar, çünkü o sadece geçmişe değil, aynı zamanda geleceğe de atıfta bulunmaktadır. Sabit kimlik bakımından bir kişi karakter özelliklerini, geçmişteki hayat hikayesinin süreğenliği olarak açıklayabilir. Fakat bu karakter bize, gelecek hakkında herhangi bir şey söyleyemez. Bu bakımdan Ricoeur<sup>6</sup> kişinin kendine sadakati, 'sözünü tutması', örneğini, kimliğin aynılığa indirgenemeyeceğini göstermek için ortaya koyar. Söz vermek, eğer anlamlı bir eylem olursa, yorumlayıcı bir fiilin sonucu olan bireysel kimlikli bir kişiliği gerektirir. Bu fiil, "Ben kimim?" ve "Gelecekte kim olacağım?" gibi sorulara cevap veren ve bunun sonucunda gerçek bir benlik haline gelen bir kişi tarafından yapılmıştır.

"Ben kimim?" ve "Gelecekte kim olacağım" gibi sorulara cevap vermek için, kişinin hayatındaki temel kurguyu arayarak bir otobiyografi meydana getirmesi ve kişinin hayat hikayesini ifade edebilmesi gereklidir. Bu ana kurgu, beklenen ve beklenmeyen, önemli ve önemsiz, istenen ve istenmeyen her çeşit hayat olayları ve deneyimlerindeki anlamı ve sürekliliği yükler. Bu kurgu, uyumda bir uyumsuzluk veya tutarsızlıkta bir tutarlılık önerir<sup>7</sup>. Aynı zamanda temel karakteri olduğumuz kendi hayat hikayemizin anlatıcısı haline gelerek, kendi kimliklerimizi, otobiyografik anlatılarımızın kurgusuyla ilişkilendirerek oluştururuz<sup>8</sup>. Bu kurgu veya entrika ağı kısmen hayatlarımızın temel olaylarıyla ve kısmen de bu olayları yeni anlatı biçimleriyle yorumlamamızla belirlenir.

## 2.2. Dini Anlatısal Kimlik

Anlatısal kimlik anlayışımızı, itiraf etmeli ki oldukça kısa bir şekilde açıkladıktan sonra, dini anlatısal kimliğin tabiatına bakacağız. Her ne kadar bu basit bir soru gibi görüle de, bizi dinin tanımını yapmaya zorlamasından dolayı yanıtlanması zordur. Tillich<sup>9</sup> dinin nihai bir ilgi (*ultimate concern*) konusu

<sup>6</sup> Ricoeur, *a.g.e.*, s.123-124

<sup>7</sup> Paul Ricoeur, "Life in Quest of Narrative", D. Wood. *On Paul Ricoeur. Narrative and Interpretation*, Routledge London, 1991, s.21; Ayrıca bkz. J. De Vriese, "De godsdienstleerkracht lussen biogratie en beroep: op zoek naar waarachtigheid" [The Religious Educator between Biography and Profession: in Search of Veracity], H. Lombaerts ve B. Roebben, *Godsdienst op school in de branding. Een tusseentijdse balans*, Wolters Plantyn, Deurne 2000, s.110.

<sup>8</sup> Ricoeur, *a.g.e.*, s.141-147.

<sup>9</sup> Paul Tillich, *Systematic Theology. Volume I.*, London, 1978<sup>2</sup>, s.14.

olduğunu söylemiştir, diğer bir ifadeyle din, insan varlığının bütünlüğü ve eşsizliği ile ilişkilidir. Din, varlığın yapısı, anlamı ve amacı ile ilgilidir diyebiliriz. Din, kişisel bağlılık veya inanç olarak anlaşıldığında, “iradenin ayarlanması, kalbin sükûnu, aşkın değer ve gücün imgelemine uygun olması kişinin nihai ilgisi” ni kapsamaktadır<sup>10</sup>. Böylelikle dinin, temelde hayatın nihai durumları ve aşkınla ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Peki öyleyse dini kimlik nedir ve bu din anlayışı Ricoeur’dan ödünç aldığımız anlatsal kimlik kavramıyla nasıl ilişkilidir?

Ricoeur’un anlatsal kimlik anlayışına dayanarak, kişinin hayat hikayesini oluşturan düşünce, hareket, deneyim ve saireyi aşkın bir perspektiften yorumladığı sürece dini kimlikten bahsetmenin mümkün olduğunu savunuyoruz. İnsanlar hayatlarındaki olaylar arasındaki devamlılığı sağlamak ve anlamlandırmak için bir nihai, aşkın gerçekliğe başvurabilir veya başvurmayabilirler. Bir kişi kendi hayat hikayesindeki tutarlılığı sağlamak için aşkına müracaat ettiği ve doğrulandığında, bu kişinin dini bir anlatsal kimlik kurduğuna inanabiliriz.

Anlatsal kimliğin ve böylelikle dini anlatsal kimliğin oluşumu, bu şekilde temelde bir hermönetik süreçtir. Kişinin hayat hikayesinin yorumlanması, daima kendisini çevreleyen kültürdeki hâkim anlatılar ışığında ve onların yardımıyla meydana gelir. Bu hâkim anlatılar, bu yolda anlatı gelenekleri ve diğerlerinin geçmişleri içine giren veya bir parçası olan bireyin kimliğinin esası haline gelir<sup>11</sup>. Dini anlatsal kimliğin oluşumu durumunda, hakim dini öyküler temeller haline gelir. Gerçek hayat dini kimlik oluşumu, bireylerin dini anlatıları, “Bu dini anlatı, bu geleneksel dini metin veya bu kişisel dini açıklama benim bugünkü durumumda ne anlam ifade etmektedir?” sorusunu sorarak kendi dini otobiyografilerinin içine soktukları bir diyalojik, hermönetik süreçtir. Ricoeur, “metnin dünyası ve okurun dünyasının kesişmesinden meydana gelen” anlatının önemine atıfta bulunur<sup>12</sup>. Böylelikle kültür, yazın ve dini geleneklerdeki nesilden nesile aktarılan temeller, birey tarafından kendi hayatına, kendi dini anlatsal kimliğini oluşturmak için uygulanır.

<sup>10</sup> J.W. Fowler, *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, Harper Collins, San Francisco, 1981, s.14.

<sup>11</sup> Ricoeur, *a.g.e.*, s.154, 156, 161; Johannes Van der Ven, *Formation of the Moral Self*, Eerdmans, Grand Rapids, 1998, s.112.

<sup>12</sup> Ricoeur, *a.g.m.*, s.26.

Altena ve diğer yazarlara göre<sup>13</sup> bu karşılıklı, hermönetik sürecin üç yönü bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, bu sürecin kişinin hususi dini yazın geleneğinin içeriğine bazı açılardan yakın olduğu varsayımından dolayı, *bilişsel yöndür*. Temel dini hikaye, fikir veya kavramları anlamadan, birey kendi hayatını aşkın bir perspektiften yorumlayamayacaktır. İkincisi, dini anlamları kişinin hayat hikayesine veya onun bir parçasına atfeden, daima pozitif veya negatif hislerin eşlik ettiği *duygusal bir yön* de bulunmaktadır. Dini anlatıları kendi hayat hikayesine dahil ederken birey, aynı zamanda bu anlatılara kişisel bir değer de verir. Üçüncü yön ise, *irade* ile ilgilidir. “Bu dini öykü bana ne anlam ifade etmektedir?” sorusu, aynı zamanda metin tarafından istenen ahlaki kabuller ve iyi bir hayat imajı hususunda bireyi mücadeleye davet etmektedir. Böylelikle dini bir kimlik, birey gönüllü olduğunda ve kendi hayatını aşkın bir perspektiften yorumlayabildiğinde var olur. Bu da, onun dini fikirler, figürler, kavramlar ve diğerleri ile kendi hayat hikayesi arasında bağ kurması, bu bağ üzerine duygusal hislere sahip olması ve sonuç olarak da bu şekilde hareket etmeye meyil göstermesi anlamına gelir.

### 3. Kimlik Oluşumu: Eğitimsel bir Yaklaşım

Şimdiye kadar dini anlatısal kimlik oluşumu süreci, yalnızca hermönetik açıdan tanımlandı. Ancak amacımız, eğitim süreçlerinin bu dini kimlik oluşumu sürecine nasıl katkıda bulunabileceği veya geliştirebileceğini açıklamak olduğundan dolayı, aynı zamanda bir eğitim perspektifi edinmek de gereklidir. Bu bölümde, eğitim sürecine bu şekilde bakacağız ve üç farklı eğitim modelini, yani güdümlü öğrenme (*guided learning*), tecrübi öğrenme (*experiential learning*) ve fiili öğrenmeyi (*action learning*) tartışacağız. Sonrasında, bize göre, fiili öğrenmenin neden özellikle dini kimlik oluşumunu geliştirmeye uygun olduğunu inceleyeceğiz.

<sup>13</sup> Altena, Hermans ve Van der Ven, a.g.m., s.224-226.

### 3.1. Üç Eğitim Modeli<sup>14</sup>

Hafızadaki bilginin temsilcileri, bilgi deposunun üç seviyesi veya formuna ayrılabilir<sup>15</sup>: anlamsal (*semantic*) veya kavramsal temsiller, anısal (*episodic*) temsiller ve işlemsel (*procedural*) veya fiili (*action*) temsiller. Anlamsal veya kavramsal temsiller, kavram ve prensiplerin iyi tanımlanmış tasvirleriyle ilgilidir (örneğin “İsa Tanrı’nın Oğlu’dur”). Anısal temsiller, daha anlatsal türdeki kişisel deneyimlerle ilgili bilgilerdir (“Okulda İsa hakkındaki hikayeleri dinlemeyi seviyorum”). Ve *fiili* veya *işlemsel* temsiller, anısal veya anlamsal bilginin yararlılığı veya fonksiyonları ile ne yapılması gerektiğidir (örneğin “İsa hakkındaki öyküler insanlara huzur verebilir”)<sup>16</sup>. Başarılı öğrenme, öğrencilerin bu çeşit temsiller arasında bağ kurmasını, anlamsal temsilleri anısal ve işlemsel olanlarla veya tersiyle ilişkilendirmeyi öğrenmesini ister. Sadece bu üç çeşit temsil süreci içinde olduğu gibi arasındaki yüksek derecedeki ilişki “sürekli, esnek, işlevsel, anlamlı, genellenebilir ve uygulama-merkezli öğrenme sonuçları” nı üretir<sup>17</sup>. Aradaki bağın bu seviyesini gerçekleştirmek için kullanılan üç eğitim modeli güdümlü öğrenme, tecrübi öğrenme ve fiili öğrenmedir.

Bu eğitim modellerinin her biri, anlamsal, anısal ve işlemsel temsilleri birbirleriyle ilişkilendirmeyi amaçlar. Bununla beraber, modellerin her biri farklı bir bilgi deposu seviyesine vurgu yapar. Güdümlü öğrenme anısal ve işlemsel bilginin kazanımı için hareket noktası olarak semantik bilginin elde edilmesi üzerinde durur. Fiili öğrenme anlamsal ve anısal bilginin kazanımı için başlangıç noktası olarak işlemsel bilginin elde edilmesini vurgularken; tecrübi öğrenme, anlamsal ve işlemsel bilginin kazanılmasının temeli olarak anısal bilginin elde edilmesini vurgular. Vurgunun bilgi depolarındaki hususi seviyelere yapılması, öğretmen ve öğrenci kontrolünün miktarına olduğu kadar

<sup>14</sup> Simons ve diğer yazarlar (“New Learning: Three Ways to Learn in a New Balance”, R. J. Simons, J. Van der Linden & T. Duffy (ed.). *New Learning*, Kluwer Academic Publications, Dordrecht 2000, s.1-15) güdümlü öğrenme, tecrübi öğrenme ve fiili öğrenmeye, “öğrenme yolları” olarak atıfta bulunurlar. Oysa biz, bu makale bağlamında “eğitim modelleri” terimini kullanmayı tercih ediyoruz.

<sup>15</sup> M. Boekaerts ve R.J. Simons, *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces* [Learning and Instruction. The Psychology of the Student and the Learning Process], Dekker & van de Vegt, Assen, 1993, s.39-43; Simons, Van der Linden ve Dutfy, a.g.m., s.2.

<sup>16</sup> Bu örnek, burada ‘fiil’ kelimesinin zihni bir fiille ilgili olduğunu açıklamaktadır.

<sup>17</sup> Simon ve diğer yazarlar, a.g.m., s.3.

kullanılan öğretim ve öğrenme stratejilerini de etkilemektedir. Bu durumu açıklamak için, yukarıda bahsettiğimiz her bir eğitim modelinin kısa bir izahını vereceğiz.

*Güdümlü öğrenmenin* başlıca özelliği, öğretmenin tüm eğitim sürecini kontrol etmesidir. Öğretmen, kararları verir ve öğrenciler izler. Öğrenmenin hedeflerini ortaya koyan ve öğrencileri ne öğrenmeleri gerektiği konusunda bilgilendiren; faydalı öğrenme stratejilerinin uygulanmasında rehberlik yapan ve öğrenim sonuçlarını ölçen öğretmendir<sup>18</sup>. Bu, diğer taraftan, öğrencinin bilgiyi anlamlı davranışlar olarak öğrenmesi için eninde sonunda aktif olarak işlemesi gerektiğinden dolayı, onun sadece pasif ya da alıcı olduğu anlamına gelmez<sup>19</sup>. Bu bağlamda, tüm öğrenme aktif bir süreç olarak adlandırılabilir<sup>20</sup>.

*Tecrübi öğrenme*, öğrenme sürecinin yüksek derecedeki esnekliği ve daha az öğretmen kontrolü olarak tanımlanabilir. Bunun sonucu olarak, daha önceden belirlenmiş öğrenme hedefleri bulunsun da, bunlar oldukça azdır. Öğrencinin öğrendikleri, bir grup öğrenci tarafından üstlenilen faaliyetlerinin bir yan etkisidir. Simons ve diğer yazarların<sup>21</sup> tanımladığına göre, “Deneyimin kendisi hedeftir”. Öğrencilere deney yapmak, aktif düşünme ve problem çözme, keşfetmek, sosyal öğrenme ve benzerleri için fırsatlar verilmektedir<sup>22</sup>. Tecrübi öğrenme ile Romiszowski'nin “doğaçlama keşif” (*impromptu discovery*) ve “özgür araştırmacı keşif” (*free exploratory discovery*) diye adlandırdığı<sup>23</sup>, keşfederek öğrenmenin daha serbest stratejileri arasında belirgin benzerlikler bulunmaktadır.

Üçüncü eğitim modeli ise, *fiili öğrenmedir*. Burada, tecrübi öğrenmede olduğu gibi, öğrenme süreci hâlâ yüksek derecede esnektir ve öğretmen tarafından kontrol edilmez. Bununla beraber temel fark, öğrenmenin ve öğrenme hedeflerinin takip edilmesinin daha merkezi bir rol oynamasıdır. Fiili öğrenme, öğrencilerin kendilerinin plan yapmalarını ve öğretim sürecini düzenlemelerini, aynı zamanda da öğrenme hedeflerine açıkça ve önceden karar

<sup>18</sup> Simon ve diğer yazarlar, a.g.m., s.4.

<sup>19</sup> C. E. Van Parreren, *Ontwikkelenid onderwijs* (Developmental education), Acco, Amersfoort, 1988, s.100-101.

<sup>20</sup> T. Shuell, “The Role of the Student in Learning from Instruction”, *Contemporary Educational Psychology*, 1988, 13, s.277-278.

<sup>21</sup> Simon ve diğer yazarlar, a.g.m., s.4.

<sup>22</sup> Simon ve diğer yazarlar, a.g.m., s.6.

<sup>23</sup> A.J. Romiszowski, *Producing Instructional Systems. Lesson planning for individualized and group learning activities*, Kogan Page, London, 1989<sup>3</sup>, s.57.



vermelerini gerektirir. Dahası, öğrenme sürecini devam ettirmek, öğrencinin kendi sorumluluğudur. Bunun önemli yollarından biri tefekkür vasıtasıyla yapılmasıdır. Böylelikle fiili öğrenme, öğretmenin öğrenciye özel bir ödev veya öğrenme taslağı verdiği, akabinde sorduğu, onları kendi öğrenme hedeflerini ortaya koymaya teşvik ettiği ve eğitim sürecini buna uygun olarak düzenlediği herhangi bir zamanda meydana gelir<sup>24</sup>. Diğer yazarlar bu yaklaşımı, bilişsel çıraklık (*cognitive apprenticeship*)<sup>25</sup>, yerleşik öğrenme (*situated learning*)<sup>26</sup> veya işbirliğiyle öğrenme (*collaborative learning*)<sup>27</sup> diye adlandırırlar. Her ne kadar bu yazarlar detaylarda farklılaşsalar da, tamamı öğrencilerin anlamlı bilgi edinmeleri için ‘yaşadığı bölgenin kavramsal araçlarını otantik faaliyetlerde kullanıma açmaları, öğretmenlerin de pratisyenler gibi davranmaları ve bu araçları dünyadaki sorunlarla başa çıkmada kullanmaları gerektiği’ fikrini paylaşmaktadırlar<sup>28</sup>. Fiili öğrenme sayesinde, öğrenciler böylelikle bilgilerini uygulama fırsatı bulup kendileri için bu bilgileri daha anlamlı hale getiren gündelik durum ve gerçek hayattaki sorunlardan haberdar olmaktadır. Fiili öğrenme, bu bakımdan oldukça bağlamsaldır.

Güdümlü öğrenme, tecrübi öğrenme ve fiili öğrenmenin bu kısa tanıtımında, bu üç modelin sadece bilgi deposundaki hususi seviyeleri açısından değil, aynı zamanda öğretmen ile öğrenci kontrolünün oranı ve kullanımı ile ilgili öğrenme stratejileri açısından da farklılaştıklarını gördük. Şimdi neden fiili öğrenmenin, bize göre, dini kimlik oluşumu için uygun olduğuna bakacağız.

### 3.2. Eğitim ve Dini Kimlik Oluşumu

Yanlış anlaşılmadan kaçınmak için, ne güdümlü ne de tecrübi öğrenmeyi sadece birer eğitim modeli olarak görmenin niyetimiz olmadığını vurgulamak istiyoruz. Simons ve diğer yazarların da<sup>29</sup> ifade ettiği gibi, her iki modelin de kendilerine has emsalsiz faydaları vardır. Bununla beraber, her iki modelin de

<sup>24</sup> Simon ve diğer yazarlar, a.g.m., s.11-12.

<sup>25</sup> J.S. Brown, A. Collins ve P. Duguid, “Situated Cognition and the Culture of Learning”, *Educational Researcher*, 1989, 1, s. 32-42.

<sup>26</sup> J. Vermunt, “Design Principles of Process-Oriented Instruction”, P. de Jong & B.Van Hout-Wolters, *Process-Oriented Instruction and Learning from Text*, University Press, Amsterdam, 1994, s.15-26.

<sup>27</sup> Bruffee, *Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge. Second Edition*, Johns Hopkins, Baltimore 1999.

<sup>28</sup> Brown ve diğer yazarlar, a.g.m., s.34.

<sup>29</sup> Simon ve diğer yazarlar, a.g.m., s.9.

dini kimliğin oluşumunu destekleme konusunda eksik kaldığını düşünmekteyiz. Bu tartışmadaki yaklaşımımız oldukça basittir. Temelde, dini kimlik oluşumunun altında yatan hermönetik iş, bir tarafta kültür ve gelenekte bulunan dini hikayeler ile diğer tarafta bireylerin yaşam hikayelerinin arasında aracılık etmektedir. Öğrenci ve öğretmen kontrolü arasında bir denge varsa, eğitim süreci bu uzlaştırıcı rolü yerine getirebilir. Bu da, ne güdümlü ne de tecrübi öğrenmenin bu hususta uygun yaklaşımlar olduğu anlamına gelir. Eğer öğrenme süreci çoğunlukla anlamsal bilgi üzerine vurguyla birlikte güdümlü öğrenme ise, öğrenciler kültür ve gelenekteki dini öykülerin içine nüfuz edebilirler, ancak onlar ne öğretebilecek ne de bu öykülerle kendi deneyimleri arasında ilişki kurabilecek fırsata sahip olabilirler ya da kendi deneyimlerini bu öykülerin içerisine aktarabilirler. Yine aynı şekilde, eğitim süreci çoğunlukla anısal bilgiye vurgusuyla tecrübi öğrenme ise, öğrencilere kendi deneyimlerini ifade edebilmeleri için daha fazla alan tanınacak, fakat bu deneyimleri kültür ve gelenek içindeki temel dini öykülerle nasıl ilişkilendirebileceklerinin üstü kapalı kalacaktır. Dini kimlik oluşumu için gereken, kişisel deneyimlerin değişimi için ihtiyaç duyulan öğrenci kontrolü ile öğrencilerin hususi dini geleneklerin anahtar öyküleriyle bağlantılarını kurmak için ihtiyaç duyduğu öğretmen kontrolü arasında doğru bir denge kurmayı öneren bir eğitim modelidir<sup>30</sup>. Bize göre, fiili öğrenme böyle bir modeldir. Bu savı derinlemesine açıklamak için, fiili öğrenmeyle ilgili üç özelliği daha detaylı bir şekilde tartışacağız.

Fiili öğrenmenin çok önemli bir özelliği ile başlarsak, bunlar bağlamsallık (*contextuality*) ve yerinde öğrenmedir (*in situ*)<sup>31</sup>. Fiili öğrenme, öğretmenin öğrencilere ödev veya öğrenme görevi (*learning task*) vermesiyle başlar. Bu ödev, öğrencilerin öğretmenlerinin vereceği ek bilgiler sayesinde çözmeye çalışacakları, gerçek-hayatla ilişkili sorularla gündelik sorunları kapsamaktadır. Bu şekilde bilginin uygulanmasındaki temel fikir bilginin öğrencilere anlamlı hale getirilmesidir, çünkü öğrencilerin böyle bir durumla karşılaştıklarında ne yapacakları hakkında bilinçlenirler<sup>32</sup>. Din eğitimindeki gerçek hayat “sorunlarına” bir örnek, acı çektiği bir deneyim sonucunda dindar bir kişinin

<sup>30</sup> Bkz. Roebben, “Godsdienstonderricht op school anno 2000. Een praktisch-theologisch perspectief” [Religious Education in Schools in the Year 2000. A Practical-Theological Perspective], H. Lombaerts & B. Roebben. *Godsdienst op school in de branding. Een tussintijdse balans*, Wolters Plantyn, Deurne, 2000, s.60-63.

<sup>31</sup> L.F.W. De Klerk, Een metacognitieve benadering van de doelstellingen in het onderwijs [A Metacognitive Approach to Objectives in Education]. *Pedagogisch tijdschrift*, 1990, 15, s.158-160.

<sup>32</sup> Brown ve diğer yazarlar, a.g.m., s.36; Vermunt, a.g.m., s.17.

inancı hakkında şüpheler duyması olabilir. Öğrencilere, adamın böyle zor bir durumda ciddi olarak ne çektiğini ve hala dini bağlılığını nasıl koruyacağı sorulabilir. Öğrencilere yardım etmek için, öğretmen bu sorunu çözmeye kullanmaları için, Hıristiyan geleneğinde acının nasıl yorumlandığı gibi ek bilgiler verebilir. Bu şekilde, öğrenciler bilgi ve algılayışlarını sıradan eylemlere uygulamaya çalıştıklarından, dini geleneğin çeşitli yönleri hakkındaki ilgili bilgi ve anlayışlarını anlamlı bir şekilde kazanabilirler. Bunun sonucu olarak da, sadece muayyen dini geleneklerle ilişki kurmazlar, aynı zamanda bu bağlamda arzu edilen duygulardan haberdar olmaları ve benzer durumlarda nasıl davranabilecekleri konusunda da, yani sırasıyla dini anlatısal kimlik oluşumunun hermönetik sürecinin bilişsel, duygusal ve iradeli yönleri hakkında bilinçlenirler.

Bağlamsallığın yanı sıra, fiili öğrenmenin diğer bir önemli özelliği, işbirliğine dayalı (*collaborative*) olmasıdır. Öğrencilere verilen görevler bireysel değil, tercihan grup ödevleridir. Brown ve diğer yazarlar<sup>33</sup> bireysel öğrenmeyle karşılaştırarak, grup öğreniminin önemli bazı avantajlarını sıralamışlardır. Belki de bunların en önemlisi, sosyal etkileşimle oluşan öğrenmenin, tek bir öğrencinin kendi başına üretemediği yaratıcı fikir veya çözümlerle neticelenecek sinerjik olarak gerçekleşmesidir. Bruffee bu noktada, gündelik bilgi ve yeteneğin ardında yatan anlayışa işaret ederek, Vygotsky tarafından kazandırılan 'gelişmeye açık alan' (*zone of proximal development*) terimine atıfta bulunmaktadır. İfade ettiği gibi "kendi başıma anlamaya çalıştığım şey oldukça kısıtlı olabilir. Fakat farklı deneyimleri, yetenekleri ve kabiliyetlerini kapsayan heterojen bir grupta, insanların 'gelişime açık alanları' bir araya gelmektedir"<sup>34</sup>. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini serbest bırakmada geleneksel öğretime nazaran daha uygundur. Buna ek olarak, işbirliği içinde öğrenme sadece yeni, yaratıcı fikirler ortaya koymaz; aynı zamanda geleneksel öğrenmeye nazaran öğrenciler için yorumlayacakları ve birbirlerinin fikirlerini, görüşlerini ve inançlarını aksettirebilecekleri fırsatlar ortaya koyduğundan dolayı, gereksiz stratejiler ve yanlış anlaşılmalara da karşı çıkar. Bu iki avantaj, dini kimliğin oluşumunu hedefleyen din eğitimi için işbirliğine dayalı olması bakımından fiili öğrenmenin değerini göstermektedir. Birlikte çalışmak suretiyle nispeten bağımsız, küçük gruplarda birlikte çalışırken öğrenciler, kişisel görüş ve inançlarını, bu fikirlere ekledikleri kişisel duygularını olduğu gibi, birbirlerine

<sup>33</sup> Brown ve diğer yazarlar, a.g.m., s.40.

<sup>34</sup> Bruffee, a.g.e., s.37.

aktarmakta cesaretlendirilirler. Öğrenci, kendisini arkadaşlarını yerine koyma koyma fırsatına sahiptir, böylelikle kendi kişisel yorumlarını daha yukarıdan bir bakış açısından yansıtır. Bu süreç, gerçek dini kimliğin oluşumunda, öğretmenin otoritesiyle yeni fikir, düşünce ve inançları öğrencilere empoze etmesinden daha faydalı olmaktadır. Geleneksel öğretimin dikey güçleri; yatay biçimlenmiş, karşılıklı ve dengeli ilişkilere dönüşmektedir.<sup>35</sup>

“Otorite” kelimesi bizi fiili öğrenmenin üçüncü karakteristiğiyle karşı karşıya getirmektedir. Fiili öğrenme, Bruffee'nin terimiyle temelsiz (*nonfoundational*) olarak adlandırılabilir.<sup>36</sup> Bu, bilginin gerçekliğin objektif bir görüntüsünü yansıtan değil, bilgili bir toplumun eş düzeyli bireylerinin gerçekliğin farklı yorumları üzerine yaptıkları müzakerelerin sonucunda oluşan bir sosyal yapı olarak kabul edilmesi anlamına gelir. Bu epistemolojik prensip, özellikle din eğitimi açısından, karşılıklı konuşma ve sosyal etkileşim aracılığıyla öğrenmenin önemini vurgulamasıyla önemli bir eğitimsel anlama sahiptir. Eğer bilgi, diyalogik, sosyal bir yapıysa; onu anlamayı öğrenmek de diyalogiktir. Bu eğitsel diyalogik süreç, tabiatı itibariyle açık uçludur. Bruffee, “işbirliğine dayalı öğrenim görevleri, temelsiz, yapıcı ve keşfedici görevlerdir, onlar ne tek bir doğru cevabın olduğunu ne de sonuca varmak için tek bir kabul edilebilir metodun var olduğunu öngörmez. Bu ödevler öğrencileri dağınık, konuşmaya dayalı ve yapıcı bir sürecin içerisine çekmektedirler [ . . . ] Sonuç, görüntülerin ardında yattığı varsayılan gerçeğin bozulmamış, ‘objektif’ bir görünüşü değil; öğrencilerin kendi aletleri ve kendi ilkeleriyle ulaştıkları bir sosyal yapıdır [ . . . ]. Temelsiz ödevler, metodları ve amaçları açısından belirsizdirler” demektedir.<sup>37</sup> Bunun doğal sonucu, bilginin öğrencilere mutlak ve geçerli bir gerçeklik olarak sunulamamasıdır. Bunun yerine, bilginin geçici ve kesin olmayan yapısı dünyayı tanımlamak için toplumun ortak çabası olarak vurgulanmalıdır. Bu durum, dini değerler ve inançlar tartışılırken, öğretmen tarafından büyük ihtimam gösterilmesini gerektirir. Güç veya otoriteye yapılan atıflar terk edilmelidir.<sup>38</sup> Bu son nokta, dini anlatsal kimliğin oluşumunda,

<sup>35</sup> P. Jablonski, C.A.M. Hermans ve J. Van der Lans, “Understanding religious language as mediated action: Vygotskian perspective”, A. Ploeger & C. Sterkens, *Search for Meaning. Education into Realms of Meaning in a Plural Society*, Kok, Kampen, 1998, s.194-195.

<sup>36</sup> Kenneth Bruffee, 1994, XIV, s.153-154. (Yazarların bu dipnotta atıfta buldukları 1994 tarihli kitap kaynakçada belirtilmemiştir, ancak muhtemelen Bruffee'nin *Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge* isimli eserinin 1994 baskısından bahsedilmektedir).

<sup>37</sup> Bruffee, *a.g.e.*, s.30

<sup>38</sup> Jablonski ve diğer yazarlar, *a.g.m.*, s.199-200

kişinin kendi hayatındaki dini anlatılarla birleşmesinin metnin kendisinin önemini değiştirmesi gibi, aynı zamanda kişisel anlayışını değiştirmesi bakımında da hayati bir önem taşımaktadır<sup>39</sup>.

Kimlik oluşumunun temel görevinin, kültür ve gelenekte bulunan dini öyküler ile bireylerin hayat hikayeleri arasında aracılık etmek olmasından dolayı, bu uzlaştırma sürecini kolaylaştırmaya en uygun olan eğitim modeli, gördüğümüz üzere fiili öğrenmedir. Öncelikle, öğrencilere özel, *bağlamsal* bir ödev veya öğrenme görevini sunulması ve ek bilgiler teklif edilmesiyle yeterli öğretmen kontrolü, öğrencilerin dini geleneklerin hususi yönleri hakkında bilgi ve düşüncü tarzı kazanmalarını sağlayacaktır. İkinci olarak bu yaklaşımın *işbirliğine dayalı* ve *temel-siz* doğası yüzünden, aynı zamanda serbest ve doğaçlama bilgi alış-verişini ve kişisel deneyimlerin tartışılmasını sağlamak için, yeterli derecede öğrenci kontrolü de bulunmaktadır. Bu, fiili öğrenmenin, bize göre, neden dini anlatsal kimlik oluşumunun kültürel ve bireysel yönlerinin birbiriyle ilişki kurması açısından diğerlerinden daha uygun olduğunu göstermektedir<sup>40</sup>. Bununla beraber, güdümlü ve tecrübi öğrenmenin kullanılabilirliğini inkar etmek istemediğimiz için tekrar üzerinde duralım. Dini kimliğin oluşmasını hedefleyen eğitim sürecinin bir parçası olarak güdümlü öğrenme ve tecrübi öğrenme de, fiili öğrenmeye ilişkin özel bir amaçla kullanıldığı derecede faydalıdır. Örneğin, bir dini kimliğin oluşumu, öğrencilerin kültür ve gelenek içindeki dini öyküleri kavramalarını sağlar ve eğitim sürecinin, güdümlü öğrenmeyi sadece kimlik oluşumunun altında yatan hermönetik yaklaşımla sınırlamadığı sürece -zira bu ciddi anlamda uzlaşmayı engelleyebilir- güdümlü öğrenme ile başarılabilmesi için bir neden yoktur.

#### 4. Deneysel Açıklama

Şimdiye kadar, fiili öğrenmenin dini anlatsal kimliğin oluşumunu sağlamak için gerçekten uygun olup olmadığı sorusuna tam bir cevap sağlayacak deneysel araştırmayı yapmamıştık. Bundan dolayı, şimdi ufak bir ara verip fiili öğrenmenin özelliklerini, daha önce yaptığımız eğitim araştırmalarının sonuçlarını yeniden değerlendirmek için kullanacağız<sup>41</sup>.

<sup>39</sup> Ricoeur, a.g.m., s.26-27

<sup>40</sup> Altına ve diğer yazarlar, a.g.m., s.224

<sup>41</sup> P. Vermeer, *Learning Theodicy. The Problem of Evil and the Praxis of Religious Education*, Brill, Leiden, 1999; P. Vermeer ve J. Van der Ven, "Learning to Cope with Suffering", A.Ploeger & C. Sterkens (ed.). *Search for Meaning. Education into Realms of meaning in a Plural Society*, Kok, Kampen 1998, s.63-93; P. Vermeer, J. Van der Ven ve H.J. M. Vossen,

Bundan önce ise, bu araştırmanın, teodise sorunuyla ilişkili din eğitimi müfredatının etkilerini göz önüne alan, kısa bir tanıtım yapacağız. Kullandığımız müfredatın bu kısa tanıtımının ardından, bulduğumuz en önemli sonuçları sunacağız. Bu sonuçların eleştirel anlamda yeniden değerlendirilmesi bu makalenin beşinci ve son bölümünde yapılacaktır.

#### 4.1. Teodiseyi konu edinen müfredat

Önceki çalışmalarımızın bir bölümü olarak kullandığımız müfredat, üç “ideal-tipik” teodise modelini, dini anlamda ıstırapla başa çıkmanın üç farklı yolu olarak göstermektedir. Her bir model öğrencilere, eğer Tanrı “herşeye gücü yeten” ve “mükemmel iyi” ise, neden insanoğlunun acı çekmesi gerektiği teolojik ikilemine farklı cevaplar olarak sunulmuştur. Bu modeller; insanın çektiği acıyı, günahının ilahi bir cezası olarak sayan ‘cezalandırma modeli’ (*the retaliation model*); kötülük ve acıyı da kapsayan herşeyin, Tanrı’nın iyi amaçlarına hizmet eden yaratımının sonsuz iyiliği fikri üzerine kurulu ‘planlama modeli’ (*the plan model*); ve son olarak da ıstırapı, ilgilenen ve merhamet sahibi Tanrı’nın düşmanı olarak gören ‘merhamet modeli’dir (*the compassion model*). Bununla beraber müfredat öğrencilerin sadece bu teodise modellerini kavramalarını değil, aynı zamanda anlamlı bir teodise muhakemesi oluşturmalarını da sağlamaya çalışmaktadır. Akılcılığın, farklı teodise modellerini karşılaştırmayı mümkün kılan ve aynı zamanda sorgulaması ile bu modelleri insanın acı çekmesi sorununa makul dini cevaplar olarak değerlendiren iki ölçüt böylelikle öğrencilere sunulmuştur<sup>42</sup>. Bu bağlamda, bizim ilk amacımız öğrencileri, teodise sorunu hakkında daha bilinçli hale getirmektir. Nihai amacımız ise, bu üç ideal-tipik teodise modelinin iyice anlaşılmasıyla kişisel ve anlamlı bir teodise muhakemesi oluşturmaları için öğrencilerin anlayışlarını geliştirmektir.

Önceki tanımın gösterdiği gibi, teodise müfredat programımızın eğitsel amacı, dini kimliğin oluşumu açısından belirlenmemiştir. Yine de, bu müfredatın yardımıyla başarmaya çalıştığımız şey ve dini kimlik oluşumunun başlıca görevi ile neyi kastettiğimiz arasında açık benzerlikler bulunmaktadır.

---

“Learning Theodicy”, *Journal of Empirical Theology*, 1997, 2, 67-85; P. Vermeer, J. Van der Ven ve H.J. M. Vossen, “Education for Coping with Suffering”, *Journal of Empirical Theology*, 1996, 10, 1, 61-83.

<sup>42</sup> Ayrıca bkz. P. Vermeer, H.J.M. Vossen & J. Van der Ven, “Theodicy and Rationalization”, *Bijdragen: Tijdschrift voor filosofie en theologie*, 1991, 52, 3, s. 293-317.

Nasıl ki din eğitiminin amacı bir taraftan, kültür ve gelenekteki dini öyküler ile diğer taraftan bireysel yaşam hikayeleri arasında bir uzlaşma sağlamaksa, müfredatımız öğrencilerin, farklı Hristiyan yorumlarını şahsi olarak değerlendirmeleri için (*teodisenin muhakemesi*), Hristiyan geleneğinde acı çekmenin nasıl yorumlandığı hakkında bilgilendirilmelerini (*teodisenin anlaşılması*) amaçlamaktadır. Bundan dolayı, dini kimliğin oluşumu bakımından, müfredatımızın teodisenin anlaşılması ve muhakemesinde ne kadar başarılı olduğunu görmek ilginç olacaktır.

#### 4.2. Sonuçlar

Deneysel araştırmamızın temel ilgisi, aşağıdaki iki soru üzerinde toplanmıştır:

- 1- Cezalandırma, planlama ve merhamet modelleri hakkındaki bir müfredat, bu modellerin anlaşılmasını ne derecede sağlar?
- 2- Cezalandırma, planlama ve merhamet modelleri hakkındaki bir müfredat programı, teodisenin anlaşılmasındaki etkisiyle, teodisenin dolaylı yoldan muhakeme edilmesini ne derece sağlar?

Teodisenin anlaşılması ve muhakemesi üzerine olan müfredatımızın etkilerini belirlemek ve böylelikle aşağıdaki sorulara yanıtlar bulabilmek için, bu müfredatı orta okul seviyesindeki Katolik okullarının alt sınıflarında uygulayarak yarı-deneysel ortamlar oluşturduk. Asıl alan araştırması, ortalaması 15.6 yaş olan, 746 öğrenciyi kapsamaktadır. Kullandığımız araştırma yöntemi aynı zamanda, 'ön-test ve son-testle tasarlanmış işlenmemiş kontrol grubu'<sup>43</sup> olarak bilinmektedir. Bu yöntem uygun olarak, deney ve kontrol grupları eş zamanlı olarak teodisenin anlaşılması ve muhakemesi için benzer ön-test ve son-testlere tabi tutuldular<sup>44</sup>. Ön-test ile son-testin uygulanması arasında,

<sup>43</sup> T.D. Cook ve D.T. Campbell, *Quasi-Experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*, Houghton Mifflin Cook & Campbell, Boston, 1979.

<sup>44</sup> Teodisenin anlaşılması, her bir teodise modelinin dört maddeyle temsil edildiği, toplam on iki madde içeren çoktan seçmeli bir test kullanılarak ölçüldü. (P. Vermeer, *Learning Theodicy. The Problem of Evil and the Praxis of Religious Education*, Brill Leiden 1999, s.133-137). De Corte'nin (*Onderwijsdoelstellingen: bijdrage tot de didaxologische theorievorming en aanzetten voor empirisch onderzoek over onderwijsdoelen* [Educational Objectives: a Contribution to Theory and Research on Educational Objectives], Universitaire Pressz, Leuven, 1973) eğitimsel amaçlar sınıflandırmasını temel alarak, 'anlaşılma' bilginin yorumlanarak üretilmesiyle ilişkilendirildi. Teodisenin muhakemesi ise, hipotetik olasılık ikilemi diye adlandırılan ve masum insanın acısını içeren dört ikilem kullanılarak ölçülmüştür.

müfredat programı deney grubuna uygulandı. Sonrasında, regresyon analizinin yardımıyla, teodisenin anlaşılması ve muhakemesi üzerine olan müfredatımızın etkileri kolaylıkla belirlendi. 1., 2. ve 3. tablolar teodisenin muhakemesi bağlamında sırasıyla cezalandırma, planlama ve merhamet modelleriyle ilgili sonuçları göstermektedir<sup>45</sup>.

**Tablo 1.** Cezalandırma modcline göre Teodisenin muhakemesi

Değişkenler	Doğrudan ( $\beta$ )	Dolaylı ( $\beta$ )	Toplam ( $\beta$ )	$R^2$ adj. .18
Ön-test muhk. Ceza.	.41		.41**	
Son-test anl. Ceza.	.10		.10*	
Ön-test anl. Ceza.		.02	.02	
Müfredat		.02	.02	
Kentleşme		-.01	-.01	
Özerklik		-.01	-.01	
Şkillenmiş muhakeme yeteneği		.01	.01	

( $p \leq .05$ ;  $p \leq .01$ \*;  $p \leq .001$ \*\*)

Her ikilem için, yanıtlayanlara 'karakterlerin ne yapması gerektiğini' düşündükleri soruldu: İnançlarını inkar etmeleri veya dini bağlılıklarını korumaları. Bundan sonra, katılanların her ikilemin dini yanıtını ortaya koymaları için, üç teodise modelini örnekleyen üç dini düşüncüyü önemlerine göre derecelendirmeleri istendi. (Vermeer, *Learning Theodicy*, s.127-133). Bunun için ahlaki yargıları ölçen ve Tanımlayıcı Değerler Testi (*Defining Issues Test*) diye adlandırılan (Rest, *Development in Judging Moral Issues*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1979) çoktan seçmeli test formatını uyarlayarak teodiseye uyguladık.

<sup>45</sup> Teodisenin muhakemesindeki dolaylı müfredat etkisini ifade eden Beta katsayıları, müfredatın ara değişkenler üzerindeki doğrudan etkilerinin sonucudur, yani şahsi teodise modelinin anlaşılması, ve bu teodise modeli bağlamında teodisenin muhakemesindeki bu ara değişkenlerin doğrudan etkileridir. Sadece planlama modelinde, müfredatın teodisenin muhakemesi üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmuş ve bu yüzden görece olarak beta katsayısı yükselmiştir. Dahası, müfredat etkileri deney grubu ve kontrol grubundaki, önemli ölçüde değişen bireysel özellikler açısından da incelendi. Bu özellikler şu açılardan etkiliydi: kentleşme oranı, özerk değerlendirme şekli (*autonomy value orientation*) ve öğrencilerin şekillenmiş muhakeme yetenekleri.



**Tablo 2.** Planlama modeline göre Teodisenin muhakemesi

<i>Değişkenler</i>	<i>Doğrudan (<math>\beta</math>)</i>	<i>Dolaylı (<math>\beta</math>)</i>	<i>Toplam (<math>\beta</math>)</i>	<i>R<sup>2</sup>adj. .19</i>
Ön-test muhk. Plan.	.40		.40**	
Son-test anl. Plan.	.12		.12	
Ön-test anl. Plan.	.09		.09	
Müfredat	.09	.04	.13	
Ön-test anl. Plan.		.02	.02	
Şekillenmiş muhakeme yeteneği		.01	.01	

( $p \leq .05$ ;  $p \leq .01^*$ ;  $p \leq .001^{**}$ )

**Tablo 3.** Merhamet modeline göre Teodisenin muhakemesi

<i>Değişkenler</i>	<i>Doğrudan (<math>\beta</math>)</i>	<i>Dolaylı (<math>\beta</math>)</i>	<i>Toplam (<math>\beta</math>)</i>	<i>R<sup>2</sup>adj. .18</i>
Ön-test muhk. Merh.	.39		.39**	
Son-test anl. Merh.	.14		.14*	
Ön-test muhk. Plan.	.09		.09	
Ön-test muhk. Merh.		.03	.03	
Müfredat		.03	.03	
Kentleşme		-.02	-.02	
Şekillenmiş muhakeme yeteneği		.01	.01	

( $p \leq .05$ ;  $p \leq .01^*$ ;  $p \leq .001^{**}$ )

Bu sonuçları karşılaştırdığımızda, müfredatın neredeyse 'teodisenin muhakemesi' konusunda hiçbir etkisi olmadığı açıkça ortaya çıkmaktadır. Ekseriyetle, teodisenin muhakemesi son-test sonuçları, kişisel ön-test sonuçlarının etkisine dayanarak açıklanmış olmalıdır. Bu anlamda, teodisenin muhakemesinde müfredatın etkisini açıklayan beta katsayıları, cezalandırma modeli ( $\beta = .02$ ) ve merhamet modeli ( $\beta = 0.3$ ) açısından oldukça düşüktür. Sadece planlama modeline göre teodisenin muhakemesinde, her ne kadar kişisel ön-test sonuçlarının etkisi daha büyük olsa da ( $\beta = .40$ ), müfredatımızın dikkate değer bir etkisi bulunmaktadır ( $\beta = .13$ ). Bu yüzden, planlama modeline göre

teodisenin muhakemesinin gözle görülür istisnai durumuyla beraber, müfredatımız öğrencilerin bir teodise muhakemesi edinmelerine az etkide bulunmuştur. Başka bir deyişle, her ne kadar müfredatımız öğrencilerin, üç ideal-tipik teodise modelindeki anlayışlarını geliştirse de, öğrenciler bu yeni edindikleri bilgiyi, şahsi ve anlamlı bir teodise muhakemesi oluşturmak amacıyla ya az kullanmakta ya da hiç kullanmamaktadırlar. Şimdi, fiili öğrenme açısından bu eğitimsel sonuçlarını ifade edelim.

## 5. Tartışma

3. bölümde fiili öğrenmeyi, bu eğitim modelinin birbiriyle ilişkili üç özelliği, yani bağlamsallığı, işbirliğine dayalı olması ve temel-sizliği açısından tartışarak daha detaylı bir şekilde tanımladık. Şimdi bu üç özelliğin, müfredatımızın sınırlı sonuçları üzerine muhtemel bir açıklama sunup sunmadığını belirlemek amacıyla, teodise müfredatımızın eğitimsel sonuçlarını yeniden değerlendirmek için kullanacağız. Müfredatımız, teodise modellerinin anlaşılmasıyla, yani anlamsal bilginin kazanılmasıyla sonuçlanmakta, ancak görünüşe göre işlemsel ve anısal bilginin kazanılmasını teşvik etmekte daha az başarılı olmaktadır. Sorumuz doğal olarak şu şekilde olacaktır: Neden böyle?

Fiili öğrenmenin ilk karakteristiği olan *bağlamsallığı* dikkate alındığında, teodise müfredatımız iyi bir durumdadır. Yukarıda da belirtildiği gibi (Bkz. 4.1. bölüm), teodiseye bir teolojik sorun olarak değil, pratik bir sorun olarak vurgu yapılmıştı. Üç teodise modeli, acıyla din sayesinde baş etmenin üç farklı yolu, ya da insanların acıyla baş etme çabalarında faydalandıkları üç muhtemel dini “cevap” olarak tanımlanmıştır. Sonuç olarak, böyle bir baş etme sürecine çok önem verilmekte ve üç model de insanların gündelik hayatta acıyla yüzyüze gelecekleri olaylarla ilişkilendirilmektedir. Böylece öğrenciler yerinde (*in situ*) anlamlı bilgiyle tanıştırılmaktadırlar<sup>46</sup>.

Bununla beraber, öğrencilerin teodise problemi hakkındaki öğrenme ödevleri üzerine birlikte çalışmak için çok az fırsat önerdiklerini ve yaratıcı olarak tamamıyla yeni cevaplar üzerinde, dini veya seküler olsun, düşündüklerini hissediyoruz. Fiili öğrenme açısından yeniden gözden geçirdiğimizde müfredatımızın, fiili öğrenmenin *işbirliğine dayalı ve temel-siz* tabiatı açısından, bazı eksikliklerin olduğu görülmektedir. Bu durumu

<sup>46</sup> J .S., Brown, A. Collins ve P. Duguid, “Situating Cognition and the Culture of Learning”, *Educational Researcher*, 1989, 1, s. 32-42; ayrıca bkz. Vermeer, *Learning Theodicy*, s.98-99.

açıklamaya, gerçekte müfredatımız tarafından geliştirilmiş bir çeşit *diyaloğu* inceleyerek başlıyoruz.

Bir taraftan kültür ve gelenek içindeki dini anlatıları ile diğer taraftan öğrencilerin hayat hikayelerini uzlaştırmak, sadece bu anlatıların anlaşılmasını değil, aynı zamanda öğrencilerin de aktif bir şekilde bu anlatılarla ilişki kurmalarını gerektirir. Bu da sadece diyalog, sınıflarda dahili ikna edici bir söylem olarak yer aldığı anda meydana gelir. Hermans<sup>47</sup>, Bakhtin'e atıfla, kelimelerin – tüm fiili ifadeler, öyküler, anlatılar ve benzerleri- otoritenin farklı dereceleriyle sunulabileceğini ortaya koymuştu. Onlar, doğru ve geçerli bilgiyi sunan *otoriter söylem (authoritative discourse)* olarak gösterilebilir. Bir öğretmenin “Hıristiyanlar için, acı çekmeye dini anlam isnat etmede sadece üç yaklaşım vardır: ilahi karşılığını verme, ilahi planlamanın bir parçası ya da ilahi merhamet olması” demesi buna bir örnek olabilir. Buna karşın, *dahili ikna edici bir söylemi (internally persuasive discourse)* kolaylaştırmak için öğretmen aynı zamanda şöyle de sorabilir: “Bu dini baş edişin farklı yolları hakkındaki düşünceleriniz nedir? Size en iyi hangi yol uyuyor? Diğer yolların da acı çekmeye dini anlam yüklediğini düşünüyormusunuz?”. En önemli farklılık, otoriter söylem bağlamında öğrencinin, sadece öğretmenin söylediğini kabul edebilir ya da öğretmenin otoritesini sorgulayabilir olmasıdır. Oysaki dahili ikna edici söylem bağlamında öğrenci, öğretmeniyle diyalog içine girmeye ve öğretmenin sahip olduğu değerler ve inançlar üzerine söylemlerinin anlamlarıyla bağlantı kurmaya davet edilmektedir. Sadece dahili ikna edici söylem, bu anlamda, dini anlatıların öğrencilerin kendi dünyalarıyla gerçekten birleşebilmesi ihtimalini ortaya çıkarmaktadır<sup>48</sup>.

Müfredatımızda üç teodise modelinin sunuluş şekli, otoriter bir söylemle sonuçlandığı anlamına gelmez. Buna karşın, amacımız öğrencileri teodise konusunda daha bilgili olmalarını sağlamak olduğundan, onlara farklı modeller hakkında kendi düşüncelerini açıklamak için bazı fırsatlar sunulmuştu. Öğrencilere, bu üç modeli karşılaştırmada yardımcı olabilecek ve bu modellerin kişisel değerlendirmelerini yapabilecekleri akılcı bir model bile sunulmuştu. Buna rağmen öğrenciler, bu üç farklı teodise modelinin kavramsal çatısının ötesine gitme konusunda teşvik edilmemişlerdi. Öğrencilere, Tanrı'nın herşeye gücü yeten, tamamen iyi bir varlık olduğu ve bir 'nesnel gerçeklik' (*objective*

<sup>47</sup> C. Hermans, “Analyzing the Dialogic Construction of Identity of Religiously Affiliated Schools in a Multicultural Society”, *International Journal of Education and Religion*, 2000, vol. I, no. 1, s.154-155.

<sup>48</sup> Jablonski ve diğer yazarlar, a.g.m., s.199-200.

*truth*) olarak sunulduğunu söylerken, insanların neden acı çektikleri sorusuna karşı temelde sadece üç dini cevap olduğu ifade edilmişti. Bu durum, teodise modellerinin “nesnel gerçeklik” değil, üç ideal-tipik teodise modelinin var olduğu şeklinde sunulmasından kaynaklanmaktadır. Her ne kadar öğrenciler, bu modelleri eleştirel açıdan değerlendirmeye teşvik edilmemişlerse de, bunların ötesine gitmeleri istenmemiştir. Bu teodise konusunu araştırmak için veya insanın acı çekmesi sorununa tamamiyle yeni cevaplar ortaya atmak için fırsat verilmemiştir. Bunun bir sonucu olarak da, müfredat sadece üç farklı teodise modeli bulunduğunu ifade eden tek bir, temel ‘*gerçeklik iddiası*’ haline gelmektedir. Sonuç olarak, müfredat ile teşvik edilen söylemin tabiatının gerçekte dahili ikna edici olmaktan çok otoriter olduğunu ifade etmeliyiz. Fiili öğrenmenin özellikleri bağlamında, müfredatımız hâlâ, görüldüğü üzere, öğrencilerin işbirliğine dayalı daha anlamlı bilgiyi oluşturmalarını önleyerek, sonuçta, temelsiz olmaktan ziyade yarı-temelli bir bilgi sunmaktadır.

Yukarıdaki düşünceler, müfredatımızla sürdürülen eğitim sürecinin doğasının sadece kısıtlı bir derecede açık olduğuna işaret ediyor görünmektedir. Sonuçta, hakim olan eğitim şekli, güdümlü eğitimidir. Her ne kadar müfredatımız, dini başa çıkma süreçlerinin bazı gerçek-hayat örneklerini içerse de, öğrencilere teodise sorununu eleştirel olarak yansıtmaları veya kendi ifadeleriyle formüle etmelerine çok az fırsat vermektedir. Öğrenciler, hala teologların dilini, yani bir uzmanın dilini, kullanmaya sevk edilmekte ve insanın acı çekme sorununu dini bir perspektiften ifade etmek için teodiseyle ilgili kazandıkları bilgileri daha otantik ve yaratıcı bir şekilde kullanmaya cesaretlendirilmemektedirler. Sonuçta bu, öğrencilerin kazandıkları bilgileri kendileri için anlamlı bir bağlama yerleştirmelerini önlemektedir<sup>49</sup>. Aynı şekilde bu durum öğrencileri, dini kimlik oluşumunun temel karakteristiği olarak teodise sorunu üzerine dini düşünce, his ve hareketlerinin sorumlusu olmaktan veya bunları yönlendirmekten alıkoymaktadır<sup>50</sup>.

Bu düşünceler müfredatımız tarafından yürütülen öğrenme sürecinin izafi olarak kapalı doğasıyla ilişkili olsa da olmasa da, müfredatın hala öğrencilerin kişisel ve anlamlı bir teodise muhakemesine varmalarında sınırlı bir etki oluşturduğu görülmektedir. Bununla beraber, bu görüşleri, dikkatimizi sınıflarda gerçekte yer alan iletişim sürecine çektiği için oldukça gerekli buluyoruz. Din

<sup>49</sup> Bkz. Brown ve diğer yazarlar, a.g.m.

<sup>50</sup> Bkz. M. B. Tappan, “Narrative, Authorship, and the Development of Moral Authority”, M. B. Tappan & M. J. Packer, *Narrative and Storytelling? Implications for Understanding Moral Development*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991, s.10-13.

eğitimcileri ancak son dönemlerde, sınıf içerisinde *açık* bir iletişim süreci meydana getirme ihtiyacına işaret etmeye başladılar. Bu yaklaşım, yukarıda bahsedilen dini kimlik oluşumunu hedefleyen öğrenme sürecinin bağlamsal, işbirliğine dayalı ve temelsiz olması gerektiğini ifade eden görüşlere yakından benzemektedir. Lombaerts'e göre<sup>51</sup> gerekli olan, öncelikle belirli nesnelere kazanmaya odaklanma olmayıp, onun yerine öğrenmenin en önemli yardımcısı olarak bir sınıf toplumu oluşturmayı amaçlayan bir süreçtir. Böyle bir toplulukta, öğrenciler hâlâ bilgi edinip işleyebilecekler, fakat bu onlara dışarıdan gelen bir nesnel gerçeklik olarak empoze edilmeyecektir. Bu da, öğrencilerin sorunlarla beraberce ilgilendikleri ve kendi hayat hikayeleriyle ilişkili olduğu için anlamlı olan bilgiler oluşturdukları işbirliğine dayalı bir öğrenme çabası içerisinde oluşacaktır<sup>52</sup>. Her ne kadar böyle bir eğitim süreci temelde daha önceden belirlenip kararlaştırılmayan açık uçlu bir süreçse de, aynı zamanda öğrencilere kişisel düzeyde ulaşabilen bir süreç olduğundan, dini kimlik oluşumunda da çok önemli bir unsurdur.

---

<sup>51</sup> H. Lombaerts, "Godsdienstonderricht als communicatieve gebeurtenis [Religious Education as a Communicative Event]" H. Lombaerts & B. Roebben, *Godsdienst op school in de branding. Een tussentijdse balans*, Wolters Plantyn, Deurne 2000, s. 81-107.

<sup>52</sup> Bkz. K.J. Gergen, *An Invitation to Social Construction*, Sage, London 1999, s.179-184; Bruffee, *a.g.e.*