

DİN EĞİTİMİNİ SOSYOLOJİ GÖZÜYLE OKUMAK

Bülent ÇELİKEL*

E-mail: bulentcelikel@mu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7307-7100>

Citation/©: Çelikel, B. (2020). Din eğitimi sosyoloji gözüyle okumak. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9, 33-50.

Öz

Din eğitimi biliminin en dinamik ve en hassas konularından biri bu alanın 'temellendirilmesi' ile ilgilidir. Zira bu konuda geliştirilen görüşlerin makul, tutarlı ve sağlam argümanlara dayanması gerekir. Bu zorunluluk din eğitimi bilimine 'savunmacı' yaklaşımın ötesinde, disiplinler arası konumunu da destekleyen, 'anlayıcı-yorumlayıcı' niteliğini kazandırır. Yine bu zorunluluk 'insan doğası' ile ilgili fikirlerin gelişim seyrini de dikkate almayı gerektirir. Aksi durumda ortaya koyulan görüşler gerçeklikle tezat teşkil edecek, bu da uygulamada birtakım sıkıntılara yol açacaktır. İnsan doğası söz konusu olduğunda eğitimde temellendirmenin daha çok psikoloji bilimi çerçevesinde yapıldığı görülür. Böyle de olsa ortaya konulan fikirler insanın sosyal yönüyle yakından ilişkilidir. Nitekim psikolojinin gelişim çizgisi içinde 'pasif' noktadan 'aktif' bir noktaya doğru ilerleyen insan anlayışı, sosyolojik düşünce geleneğinde de 'toplumsal aktör' fikrine doğru gelişim göstermiştir. Bu gelişim, George Herbert Mead temsilinde sembolik etkileşimciliğin 'benlik', 'anlam', 'katılım', 'deneyim' gibi konular etrafındaki yaklaşımında daha net görülür. Bu makalede, özellikle 'yapı-özne' (structure-agency) ikiliğinin ortaya çıkardığı sorunlar karşısında bütünlleştirici niteliği bakımından Anthony Giddens'in 'sosyalleşme' tanımı doğrultusunda, sembolik etkileşimciliğin önce eğitimdeki yansımaları daha sonra da din eğitimindeki izdüşümleri ele alınmıştır. Bu şekilde günümüzde din eğitiminin uygulamada yüz yüze kaldığı sorunların çözümünde ihtiyaç duyulan gerçekçi zemine sosyolojik bakış açısının sunacağı katkı somut bir şekilde örneklendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Sosyolojik temel, Benlik, Sosyalleşme, Sembolik etkileşimcilik, George Herbert Mead

* Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü.

READING RELIGIOUS EDUCATION FROM SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE

Abstract

One of the most dynamic and sensitive subjects of the science of religious education is related to the 'justification' of this field. Because academics working on this subject must base their opinions on reasonable, consistent, and solid arguments. This imperative gives the science of religious education an 'understanding-interpretive' which supports its interdisciplinary position beyond the 'apologetic' approach. This imperative also requires taking into account the course of development of ideas related to 'human nature.' Otherwise, it will be in contradiction with the work put forward, and this will cause some problems in practice. When it comes to 'human nature,' it is usual to base education on the psychological perspective. Even so, the ideas put forward are closely related to the social aspect of the human. Thus human understanding, evolving from 'passive' point to an 'active' point in the development process of psychology, has developed towards the idea of 'social actor' in the tradition of sociological thought. This development is more apparent in the view of the symbolic interaction theory representing George Herbert Mead on topics such as 'self,' 'meaning,' 'participation,' 'experience.' In this article, based on Anthony Giddens' definition of 'socialization' reflecting an integrative sociological approach, especially in the face of the 'structure-agency' dichotomy. This article first highlighted the reflections of the symbolic interaction theory in education and then its projections in religious education. It illustrates the contribution of the sociological perspective to the need for a realistic perspective in the solution of the problems faced by religious education in practice today.

Keywords: Religious education, Sociological foundation, Self-concept, Socialization, Symbolic interactionism, George Herbert Mead

Giriş

Eğitimde etkin uygulama bakımından insanı tanımak son derece önemlidir. 'İnsan doğası' söz konusu olduğunda eğitimde temellendirmenin daha çok psikolojik çerçevede yapıldığı görülür. Oysa hem felsefi hem de sosyolojik açıdan temellendirme söz konusu olduğunda da 'insan doğası' üzerinden açıklama yapmak kaçınılmazdır. Mesela eğitim felsefesi bakımından eğitimde amaçlar çerçevesinde tartışılan 'toplum-çocuk' ikiliği ve onun ortaya çıkardığı sorunların 'insan doğası' üzerinden bütünleştirici bir çözüme kavuşturulmaya çalışıldığı görülür. Buna göre "her bireye, gerçekten insani olan bir kültür içinde kendi doğasını gerçekleştirme imkânı sağlanmalıdır" (Reboul, 1991, ss. 28-30). Aynı tartışmanın

sosyolojide de ‘yapı-özne’ (structure-agency) ikiliği (Giddens & Sutton, 2018, ss. 52-57.)¹ bağlamında ‘bağımlılık-özgürlük’ şekline dönüşerek devam ettiği görülür (Bauman, 2019, ss. 32-51). Bu yaklaşım tarzı din eğitimine de yansımış, din eğitimi temellendirme çabasının insandan başlaması gerektiği vurgulanarak eğitimin ‘insan doğası’ ile bu ilişkili durumu dikkate alınmıştır (Tosun, 2014, s. 99). Bu çerçevede insanların düşünen, eleştiren bireyler olarak yetiştirilmesinin, din eğitimi bakımından, ‘itaat-özgürlük’ ikiliğinin doğurduğu sorunların çözümünde etkili olacağı vurgulanmıştır (Bilgin, 1988, s. 19). Bununla beraber eğitim sosyolojisi ile ilgili literatürde ‘sosyalleşme’ sürecinin ayrı bir bölüm olarak işlenmesi de (Tezcan, 2018) yine ‘insan doğası’nın sosyal yönü üzerinden konunun tartışıldığını göstermektedir. Ancak yukarıda bahsettiğimiz, ‘yapı-özne’ ikiliğine dayanan bakış açısı, ‘insan doğası’nın sosyal yönünü birbirleriyle etkileşimleri içinde bütüncül bir şekilde anlamamızı zorlaştırmaktadır. Çünkü bu bakış açısı, insanın ‘sosyal bir varlık olması’ ile ‘özne olma durumu’ arasında bütüncül bir ilişki öngörmemektedir. Bundan dolayı ‘yapı-özne’ arasındaki ilişkinin sosyolojide ele alınış biçimini belirginleştirirken öncelikle, daha bütüncül bir bakış açısını yansıtmaması bakımından şu tanıma dikkate alacağız: “Sosyalleşme, toplumun yeni üyelerinin sosyal normlar ve değerler konusunda *farkındalık* geliştirmelerini sağlayan ve ayrı bir *benlik* duygusuna erişmelerine yardımcı olan sosyal süreçlerdir.” (Giddens & Sutton, 2018, s. 254).²

Bu tanımda geçen *farkındalık* ve *benlik* kavramları psikolojik ağırlıklı kavramlar olsa da bunların sosyal normlar ve değerler bağlamında ‘yapı-özne’ bütünlüğü içinde ele alındığını söylemek mümkündür (Giddens, 2005). Ayrıca bu tanım ‘sosyal gelişim’ ile ‘kimlik gelişimi’ arasındaki ilişkiye ‘itaat’ nazarıyla bakmaması bakımından da kayda değer görülmüştür. Zaten çağdaş sosyalleşme teorilerinin bu sürece sadece ‘aktarma’, ‘benimsetme’ ve ‘adaptasyon’ nazarıyla bakmadığı da belirtilmektedir (Vermeer, 2017, ss. 188-189). Uyumun ve bütünlüğün sadece ‘yapı’ lehine söz konusu edildiği yaklaşım tarzlarının kısmen haklı eleştirisi (Spring, 1997)³ bir yana, bu eleştirilerin de dengeyi, aşırı bireyselleşmeye varacak şekilde (Çelikel, 2019), ‘özne’ lehine değiştirdiği ve bu yaklaşımın toplumsal sonuçlarını pek de hesaba katmadığı dikkatten kaçmamaktadır. Bu bağlamda söz konusu ikilemlerle bakış açısına dayanan tartışmanın ‘bağımlılık-özgürlük’ şeklindeki yansımalarının bir nevi eğitim alanındaki tezahürü olan ve her türlü itaat fikrine karşı çıkan radikal eğitim geleneği, tahakkümcü yapının eğitim yöntemlerinde etkin olmasının

1 Sosyolojinin temel tartışma konularından biri olan ‘structure-agency’ ikiliği ‘yapı-özne’ kavramları ile karşılanmıştır. Buradaki ‘özne olma durumu’, yalnızca nesnel ve edilgen dünya karşısındaki eylemlerin sahibi olan bir varoluşa değil, aynı zamanda toplumsal yapılar içerisinde herhangi bir eylemi gerçekleştirebilecek potansiyeli taşıyan konumlara da işaret etmektedir (Bilton, 2009, s. 17).

2 Bu tanım, Giddens’in sosyal teoriyi düalizmlerden kurtarmaya dönük bakış açısına da uygun gözükmektedir. Ayrıntılı bilgi için bkz. (Giddens, 2005).

3 Ayrıca bkz. (Baker, 1995; Hern, 2008; Illich, 2000).

ideolojik denetleme mekanizmasını ve bu yapıyı güçlendiren itaatkâr insan modelini ortaya çıkardığı (Spring, 1997, s. 9)⁴ fikrinden beslenmiştir.

Burada temel sıkıntı bireylerin sosyalleştikçe kendilerini sarmalayan dünyanın farkına varmaları ve bu *farkındalığın* beraberinde birtakım kısıtlamalar getirmesidir. Zira bizatihi sosyal hayat, eylemi sınırlandıran bir deneyimdir ve her birey içine doğduğu sosyal dünyada sınırlanmış ve kısıtlanmış bir şekilde yaşar. Mesela âdetler, gelenekler, değerler bireyleri ve davranışlarını kısıtlar. Bu kısıtlama kolektif yaşamının bir özelliğinden yani, iyi-kötü ve doğru-yanlış hakkında paylaşılmış fikirlere dayanarak hayatı sürdürme gereğinden kaynaklanır (Bilton vd., 2009, ss. 16-17). Kültürün davranışı şekillendirmekle beraber kısıtladığı doğrudur; ancak kültürün aynı zamanda davranışı ürettiği de unutulmamalıdır (Hewitt & Shulman, 2019, s. 61). Temel tartışma da bu gerekliliği tasdik noktasında kendini gösterir. Yani “insan davranışını sınırlamaya ya da yönlendirmeye yarayan kurulmuş çerçeveler ve örgüt kalıpları” (Bilton vd., 2009, s. 15) anlamına gelen ‘yapı’lar, insan davranışı için yalnız kısıtlama olarak mı okunmalıdır? Ya da bunun dışında bir okuma yaparak, insan doğasını bir arada yaşamayı imkânsız kılacak kadar kaba ve tehlikeli görerek, yapıların, sosyal bakımdan denetlenen bir terbiye vasıtasıyla, insan davranışının kabul edilebilir ölçütlerini belirleme ve bu doğrultuda zorlama hakkı olduğunu kabul mü edeceğiz? (Bauman, 2019, s. 43)

Burada doğru bakış açısı yukarıda da değindiğimiz ‘bütüncül bakış açısı’dır. Öncelikle sosyal kurumları bireylerin davranışlarını kısıtlayan yapılar olarak okumaktan vaz geçmeliyiz. Mesele özgürlükse bu, toplumu görmezden gelerek gerçekleşmez. Toplumsal hayat bir kısmını kontrol edebildiğimiz bir kısmını kontrol edemediğimiz birçok etmen tarafından etkilenir. Bu çerçevede insan davranışını şekillendiren biyolojik, fiziksel, psikolojik ve nihayet toplumsal pek çok etkiden bahsedebiliriz. Tamamen sınırsız bir dünyada yaşamadığımız gibi, sadece arzularımıza göre davranma özgürlüğümüzün olduğu bir sosyal dünyaya da sahip değiliz. Her şeyden önce sosyal olarak inşa edilmiş bir dünya içine doğarız ki bu, bizi hem yaşadığımız ‘an’la hem de ‘geçmiş’le birleştirir. Kimliklerimiz ‘an’ ile ‘geçmiş’ arasında karmaşık etkileşimlerle şekillendirilir (Bilton vd., 2009, ss. 15-17).

İnsanların bu şekilde ortak sosyo-kültürel kaynaklara dayanarak davranışlarını konformizm⁵ olarak da yorumlanmamalıdır. İnsana fikirler, inançlar, ilkeler tarafından yol gösterilmesi, yani insanın değerlere yönelimi, onun ‘özne olma durumu’na engel olarak yorumlanamaz. Tam aksine bu durum insan davranışına deterministik yaklaşımın yetersizliği fikrini destekler. Çünkü insan davranışının oluşumunu basit etki-tepki yaklaşımının ötesinde değerlere yönelimle izah etmek, onun aynı zamanda bilinçli bir

⁴ Bu konunun sosyolojik bakımdan analizi için bkz. (Esgin, 2014, ss.17-57).

⁵ İnsanların bireysel amaçlar oluşturmadan ya da verili yapıları sorgulayarak eleştirel yaklaşımolar geliştirmeden, yalnızca toplum tarafından belirlenmiş ödüllere ulaşmak amacıyla tamamen toplumun belirlediği yöntemlerle hareket etme davranışı (Bilton, 2009, s. 17).

varlık olduğunu kabul etmek anlamına gelir. Ayrıca bilgi sahibi olan özne olarak da insan, içinde yaşadığı sosyal dünyada inşa ettiği algılar ve kurduğu sebep-sonuç ilişkisi doğrultusunda sosyal etkilerin farkında olur. Bu *farkındalık* ona seçme edimini kontrol etme imkânı sunar. Bu şekilde içine doğduğu sosyal çevrede yürüttüğü müzakereler vasıtasıyla yolunu belirler ve hayata dair belli bir anlam üreterek kendi sosyal kimliğini geliştirmede etkin bir rol sergiler (Bilton vd., 2009, ss. 15-16). Tam bu noktada sosyal etkileşime ivme kazandırması bakımından *benlik* kavramı sosyal hayatın temel becerilerini edinme sürecini açıklamak için kullanılan kavramlardan biri olarak belirginleşir (Bauman, 2019, s. 40).

Benlik ve gelişimi konusu 'bağımlılık-özgürlük' meselesine sosyolojik açıdan farklı bir yaklaşım tarzını açığa vurur. Bauman, 'bağımlılık-özgürlük' meselesini 'bir grubun üyesi olma' fikri üzerinde temellendirirken grubun bir yandan bireyin özgür olmasını sağladığını diğer yandan da özgürlüğünün sınırlarını çizerek onu kısıtladığını vurgular. Bu vesileyle birey, isteklerinin peşinden giderken uygun davranış biçimlerini seçmeyi öğrenmekle birlikte durumu doğru okuma becerisi de kazanır. Ayrıca grup, bireyin özgürlüğünün hayatiyet kazanacağı alanı da belirler. Birey, grup dışına çıktığı an daha önce edindiği bütün beceriler avantaj olmaktan çıkıp ayak bağı olmaya başlar. Bu haliyle bir grubun üyesi olmak, özgür seçime dayanmadığı için bağımlılığın tezahürüdür. Yani üyesi olduğumuz grubu özgürce seçmeyiz, onun içine doğarız. Bu yüzden özgürlüğümüzün alanı özgür seçimin konusu değildir. Öte yandan üyesi olduğumuz bu grup hayatımız, isteklerimiz, amaçlarımız, neyi yapıp neyi yapmayacağımız ile ilgili kararlarımızı da belirler. Böylelikle hem gündelik hayatta yerine getirmemiz gereken görevler ve karşılaştığımız sorunların çözümüne ilişkin bilgiyi elde ederiz hem de bu bilgiyi *içselleştiririz* (Bauman, 2019, ss. 39-40).

Sosyalleşme açısından da yorumlayabileceğimiz bu *içselleştirmenin* nasıl olduğu, gündelik hayatın temel becerilerini edinme sürecinin nasıl geliştiği anlaşılmalı, çalışılırken, sembolik etkileşimciliğin kurucusu olarak kabul edilen, George Herbat Mead (1863-1931)'in kavramsal çerçevesi kullanılmış, özellikle *benlik* kavramı merkezi bir rol oynamıştır (Bauman, 2019, s. 41).

1. George Herbert Mead'ın Yaklaşımı

Davranışı sadece gözlenebilen ve ölçülebilen yönüyle konu edinen davranışçılık, davranış öncesi psikolojik süreçte uyarıcı-tepki arasında yer alan özgür irade, düşünce ve duygu gibi iç etkileri göz ardı etmesiyle insanı iradeli ve amaçlı bir varlık olmaktan uzaklaştırmıştır (Çelikel, 2014). Mead, J. B. Watson tarafından geliştirilen bu davranışçı yaklaşımı eleştirerek (Mead, 2015, ss. 100-109; Mead, 2017, ss. 133-140) daha sonra sosyal

davranışçılık olarak anılacak (Ritzer & Stepnisky, 2014, s. 337)⁶ bir yaklaşım ortaya koymuştur.

Mead'a göre insanlar birbirlerine bağlı oldukları için işbirliği yapmak zorundadırlar. Bu işbirliği de insanların birbirlerinin niyetlerini tahmin yetenekleri sayesinde olur. İnsanlar davranışlarını bu tahminler sayesinde yönlendirirler. Bununla birlikte diğerlerinin davranışlarını tahmin edebilmek için de onların neye benzediklerini tasavvur edebilmek yeteneğimiz vardır. İnsanların hem kendilerinin hem de diğerlerinin üzerinde düşünebilme yeteneklerinin temelinde uyarın-tepki arasında gecikmeyi mümkün kılan merkezi sinir sistemi vardır. Dolayısıyla insan zihni neye nasıl tepki vereceğini seçer. Bu yüzden davranış basit bir tepki olarak izah edilemez (Mead, 2015, ss. 125-164; Mead, 2017, ss. 154-163; Goodwin & Scimecca, 2015, ss. 253-254).

Watson ise, Mead'dan farklı olarak, hem sadece gözlenebilir davranışların bilimsel araştırmaya konu edileceğini savunarak natüralist ve katı materyalist bir yaklaşım ortaya koymuş hem de davranış basit uyarın-tepki reflekslerine dayanarak açıklamak suretiyle aşırı determinist bir bakış açısı geliştirmiştir (Ertürk, 2017, ss. 242-246; Goodwin & Scimecca, 2015, ss. 250-251).⁷ Davranış bu şekilde tanımlamak, sosyolojik bakımdan 'öznenin merkezinden kopması'na yani, seçme edimini, alternatif eylem imkânını, iradeyi yok sayarak 'determinizm-iradecilik' arasında bir gerilime yol açmıştır (Swingewood, 2014, s. 336).

Bu yönüyle Mead, tıpkı psikolojinin gelişim seyrinde olduğu gibi, sosyolojik çözümlemede hem açık (nesnel) hem de kapalı (öznel) davranışın önemini vurgulamış; sadece tasarımları konu edinen öznelcilik (Cooley) ile sadece toplumsal olguları konu edinen nesnelcilik (Durkheim) arasında konumlanmıştır. Mead'in kurucusu olduğu sembolik etkileşimci gelenek, insan davranışının ihmal edilen öznel ve yorumlayıcı yönlerinin çözümlenmesini ön plana çıkarmıştır (Blumer, 2004). Böylelikle nesnel yapı ya da durum tarafından belirlenen birey (pasif), öznel anlamın da dikkate alındığı kısmen daha özgür (aktif) bir seviyeye çıkarılmıştır. Sonuçta davranış ya da toplumsal eylem bir uyarana doğrudan verilen tepki olarak değil, toplumsal aktörün nesnel uyarana ilişkin öznel tanımlaması ya da yorumlaması olarak kabul edilmiştir. Son tahlilde hem nesnel dünyanın gerçekliği ve bireyin gelişimindeki rolü kabul edilmiş hem de bu nesnel dünyanın içinde yer alan insanın öznel yorumu dikkate alınmıştır (Poloma, 2012, ss. 232-233).

⁶ Sosyal davranışçılık tanımlaması Mead'in kendine ait olmayıp, sonraki yorumcular tarafından Mead ile Watson'ın davranışçılık anlayışlarını birbirlerinden ayırt etmek için kullanılmıştır. Ayrıntılı bilgi için bkz. (Turner & Beeghley & Powers, 2013, s. 483; Parkovnik, 2015, ss. 288-293).

⁷ Bu determinist yaklaşımın eleştirisinden başlayarak ilerleyen psikolojideki gelişim çizgisinin din eğitimi bakımından sonuçlarının değerlendirilmesi için bkz. (Çelikel, 2014).

Mead davranışa dair izahında olduğu gibi *benliği* de hem nesnel (toplumsal) hem de öznel (iç deneyim, bilinç) bakımdan tanımlayarak onu mekanik ve pasif bir seviyeden daha dinamik bir seviyeye çekmeyi başarmıştır. Bu yönüyle Mead, Simmel'in sosyalleşme ve etkileşim temelli sosyolojisinden büyük oranda etkilenmiştir (Swingewood, 2014, ss. 283-284). O, "toplumsal gerçekliğin bireylerin gündelik eylemleriyle sürekli yeniden kurulan bir süreç olduğunu" savunarak (Mead, 2015, s. 200; Mead, 2017, s. 218; Swingewood, 2014, s. 289) aktörün rolünü (özne) vurgulamış, böylelikle 'yapı-özne' ikiliğinden kaynaklanan soruna bütüncül bir yaklaşım sergilemiştir. Ona göre toplumsal yapı, "işlevselci gelenekte yer aldığı gibi kendinde bir gerçeklik değil, toplumun üyelerinin ortak eylemlerinin bir ürünüdür." (Poloma, 2012, s. 246)

Mead'in *benlikle* ilgili cevap aradığı temel soru şu olmuştur: "Birey, nasıl kendini deneyim alanı içindeki bir nesne olarak görebilir?" Ona göre bu soru, bireyin dâhil olduğu sosyal davranış veya faaliyet sürecine atıfta bulunularak cevaplandırılabilir (Adade, 2019, s. 89). Zira bireyin kendini bir nesne olarak görme kapasitesi diğer insanlarla etkileşim sonucunda öğrenilen bir davranış tipidir. *Benlik* de doğuştan değil sonradan, toplumsal deneyim ve etkinlik süreci içinde ortaya çıkar (Turner vd., 2013, s. 490). Bu süreçte bireyler (i) eylemlerde bulunurlar, (ii) kendilerini nesnelere olarak görürler, (iii) eylemlerinin sonuçlarını değerlendirirler, (iv) diğerlerinin kendi eylemlerine tepkilerini yorumlarlar, (v) bir sonraki adımda nasıl davranmaları gerektiğine karar verirler, (vi) yeniden eylemlerde bulunurlar ve (vii) kendi eylemleri hakkında 'benlik-imgeleri' üretirler (Turner vd., 2013, ss. 492-493).

Toplumdaki diğer bireylerin hareketlerini okuyup, onların tutumlarını edinen bireyler, bu şekilde bir 'benlik imgesi' geliştirirler. Bu 'benlik imgesi' belirli tepkiler üreten davranışsal uyarıcı olarak işler. Bu uyarıcıya verilen başka tepkiler bireyin rol almasına imkân tanır ve böylece yeni 'benlik imgesi' ve davranışsal uyarıcılar üreten hareketler sergilenir. Birey *benliği* bu şekilde diğerlerinin hareketini okumak suretiyle algılar (Mead, 2015, s. 214, Mead, 2017, s. 229; Turner vd., 2013, s. 490).

Bireyin diğerlerinin 'rolünü alarak' onların hareketlerini yorumlayıp bir 'benlik imgesi' geliştirebilmesi için 'anlamı sembolleri kullanma yeteneği'ni kazanması gerekir (Mead, 2015, ss. 61-74; Mead, 2017, ss. 100-111). Bununla birlikte *benlik*, zihnin kapasitelerine de bağımlıdır. Yani bireyler kendilerini deneyim alanlarındaki bir nesne olarak ifade edebilmenin yanında yine bir nesne olarak kendilerine yönelik tepkileri de düzenleyebilmelidirler (Mead, 2015, s. 125; Mead, 2017, s. 154). Dolayısıyla rol alma ve anlamı sembolleri kullanma yetenekleri ile zihnin davranış kapasiteleri istikrarlı bir *benlik* gelişiminin ön koşuludur. Mead bu yaklaşımıyla, *benliğin* insanın içinde yer aldığı ortama uyum ve adaptasyon çabaları sonucunda oluştuğunu vurgulamıştır (Turner vd., 2013, s. 493).

Onun bu görüşleri, makalenin girişinde yer verdiğimiz ‘sosyalleşme’ tanımında yer alan *benlik* kavramının sosyalleşme süreci ile ilişkisi bağlamında bir izahını sunmaktadır. Bu şekilde bir süreç, ‘sosyal baskıları içselleştirme’ olarak da yorumlanmış, sosyalleşmenin olabilmesi için özgür eylemde bulunma ve sorumluluk alma becerisinin de kazanılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu becerilerin kazanılmasındaki etkin rollerinden dolayı da diğerleri ‘sosyalleştirci failer’ olarak önemli (significant others) addedilmiştir (Bauman, 2019, s. 45).

Makalenin başından beri vurgulamaya çalıştığımız gibi, sosyolojide insan davranışı üzerinde bu denli tartışılması ‘yapı-özne’ ikiliğinin ortaya çıkardığı gerilime dayanan bir sorunun çözümüne dönüktür: Toplum nesnel yasaların yönettiği bir sistem (yapı) olarak gördüğümüzde toplumsal yapının ve değişimin şekillenmesinde toplumsal aktörün (özne) rolünü nasıl izah edeceğiz? (Swingewood, 2014, s. 272).

Mead’ın öncülüğünde sembolik etkileşimci yaklaşımın, *benlik* kavramı merkezindeki çözümlenmeleri, toplumsal değişim ya da dönüşümde aktörün rolünü izaha dönük önemli bir gayret olarak belirir (Güngör, 2013). Bu yaklaşımın eğitimdeki yansımaları da genelde bireyin bu rolü etrafında belirginleşir.

2. Eğitim Düşüncesindeki Yansımalar

Eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumun kurumlar vasıtasıyla yansıtılan ortak alışkanlıklarını *içselleştirdiği* önemli bir süreçtir. Mead da bu sürece vurgu yaparak *benlik* gelişimini bireyin içinde yaşadığı toplumun tutumlarını *içselleştirmesine* bağlamıştır. Ona göre birey, içinde yer aldığı geniş toplumun tepkilerine eş tepkiler vermedikçe ne *benliği* gelişir ne de o toplumun gerçek üyesi olur. Bununla birlikte Mead, kurumların yaratıcılığı bastırmaması gerektiğinin de farkındadır. O, kurumların insanların yaratıcı potansiyellerine ve birey olmalarına imkân tanımaları gerektiğini vurgularken, kiliseyi çok katı, esneklikten uzak, ilerici olmayan, bireyi ortadan kaldıran, baskıcı, basmakalıp, ultra muhafazakâr bir toplumsal kurum olarak kabul edip, bu şekilde bir işleyişi haklı çıkaracak hiçbir mazeretin olmadığını söylemiştir (Ritzer & Stepnisky, 2014, ss. 351-352).

Hem söz konusu *içselleştirme* hem de *benliğin* gelişim sürecinin temel özelliğinden dolayı eğitim süreci, sadece, çocuğun ‘ötekiler’ tarafından talimatlarla doldurulup, sopa ile ayartıldığı, baskılandığı, çocukların boyunlarını bükerek izledikleri bir süreç olarak görülmemiştir. Zira *benlik*, çocuk ile çevresi arasındaki ‘etkileşim’ içinde gelişir (Bauman, 2019, s. 41). Bu etkileşim süreci içinde zamanla bireyin kendini, benliğini kontrol etmesi de beklenir ki bu benlik kontrolünü de yapacak olan bizzat bireyin kendisidir (Bauman, 2019, s. 45). Bu yüzden eğitim, bireye bu otokontrol imkânını da sunan dinamik bir süreçtir.

‘Etkileşim’ süreci insanların paylaştıkları sosyal ortama yükledikleri ortak anlamlarla beslenir (Ergün, 1997, ss. 145-146). Bu yüzden bireylere eğitim yoluyla ortak anlamların

kazandırılması (kültürleme) hedeflenir. Ancak bunun gerçekleşebilmesi öğrencinin işbirliği ve koordinasyon sürecine 'katılması'na bağlıdır. Eğitim sürecinde 'anlam', ancak öğrencinin tepkisi ile ortaya çıkar. Zira 'anlam', öğrenciye aktarılan bir şey değildir, öğrencinin eylemleri ve etkileşimi ile sürekli olarak bizzat oluşturduğu bir şeydir. Eğitim de bu manada hem 'yaratıcı' (creative) hem de 'dönüştürücü' (transformative) bir süreçtir. Eğitim, anlamın öğretmenden öğrenciye, ebeveyninden çocuğa, nesilden nesile aktarıldığı statik bir süreç değil, çocuğun da, yetişkinlerde olduğu gibi, kendince anlam ürettiği dinamik bir süreçtir. Bunun için de çocuk, doldurulması gereken boş bir kap olmanın ötesinde yeni anlam(lar)ın kaynağıdır (Biesta & Trohler, 2016; Sutinen, 2008). Bu itibarla erken çocukluk dönemindeki eğitime önem veren Mead, bu dönemde öğretmenlerin çocukların çevrelerinin onlarda ilgi ve davranış uyandıracak şekilde düzenlenmesi gerektiğini söyler. Bu yüzden alan çalışması ve laboratuvar ile öğrencilere deneysel bir öğretim uygulanmasını gerekli gören Mead, Dewey'in Chicago Üniversitesi'ndeki eğitim ve felsefe çalışmalarını da etkilemiştir. Chicago Üniversitesi'ndeki Laboratuvar Okulu'nda yaptığı çalışmalarla Dewey'in pragmatik düşüncelerinin şekillenmesine katkıda bulunmuştur (Cevizci, 2011, ss. 122-146). Her iki düşünürün de eğitim bakımından özellikle erken çocukluk dönemine önem vermelerinin temel nedeni demokrasinin eğitim düzeyi yüksek bir toplum gerektirdiğine ilişkin kanaatleri ile birlikte, değerlerin gündelik yaşamın her alandaki problemine yansıtılmasının gereğine inanmalarıdır (Guttek, 2001, ss. 94-95).

Bu yaklaşım tarzı eğitimi, çocuğun herhangi bir sosyal duruma tepki gösterdiği 'sosyal etkileşim' süreci olarak tanımlamayı mümkün kılmaktadır. Dahası bu 'etkileşim süreci'nde çocuğun ortaya koyduğu tepki, eğitim materyalinin ve içeriğinin değişmesine neden olduğu için, anlamın iletilmesinde eğitim, 'yaratıcı' (creative) ve 'dönüştürücü' (transformative) bir sosyal süreç olarak işlev görür (Biesta, 1997).

Sembolik etkileşimcilikten beslenen bu eğitim fikrinden esinlenerek, genel manada, iki eğitim anlayışı belirginleştirilmiştir. Bilginin aktarılmasına dayanan (transmission) ve bilginin dönüştürmesine dayanan (transformative) eğitim anlayışı (Wardekker & Miedema, 2016, s. 569).

Özne-nesne ayrımına dayanan *ilk anlayışa* (transmission) göre, öğrencinin içinde bulunduğu çevre özümsemesi gereken gerçeklerin ve anlamların bulunduğu objektif bir dünyadan ibarettir. Bunların toplumda yer edinebilmesi ve sosyal uyumun sağlanabilmesi için yeni nesle aktarılması gerekir. Öğretmen bu süreçte bu bilgi birikimini öğrencilere aktaran arabulucu konumundadır. Bu anlayışta öğrenciler bir öğretmen ya da danışman nezaretinde bilgi ve yeteneklerinin yönetildiği bir süreçte, öğrenmek için öğrenirler.

İkinci anlayışta (transformative) bilgi edinme süreci özne-nesne düalizmini reddeder, bütüncül bir şekil kazanır. Öğrenme, öğrencilerin içinde var oldukları toplumda kültürel olarak yapılandırılmış pratiklere katılım yeterliliklerinin gelişmesi olarak anlaşılır. Bu anlayışta 'katılım' merkezî fikir olarak yer etmiştir. Bundan dolayı sosyal şartlar ve ortam

(yapı), birey (özne) için sınırlayıcı bir şekilde yorumlanmamalı, sosyo-kültürel açıdan yapılandırılmış bütün davranışlar için temel olarak kabul edilmelidir. Bu açıdan okulun amacı 'öğrencilere sosyo-kültürel olarak yapılandırılmış, belirli bir zamanda gerçekleşen ve belli bir sosyal ortam içinde yer alan pratiklere katılım imkânı tanımak' şeklinde formüle edilir. Burada öğrenme, bilişsel ve bireysel bir süreç olmanın ötesinde bir bütün olarak bireyin kişilik gelişimi, yetenekleri ve potansiyeli ile ilgilidir. Dönüştürücü yönüyle eğitim aktif bir süreçtir ve dönüşüm bizzat öğrencilerin gerçekleştirdiği bir faaliyettir. Kişisel gelişimlerini tamamlamak için öğrencilerin bu adımı atmaları şarttır (Wardekker & Miedema, 2016, ss. 566-569). Bu yönüyle dönüştürücü eğitimin görevi, toplum-birey (yapı-özne) geriliminde bireyin, baskıcı yapıların farkına varmasına ve bunları değiştirme yeteneğini geliştirmesine yardımcı olmaktır (Taylor & Cranton, 2012, ss. 27-29).

Dönüştürücü (transformative) anlayış iletişim süreci açısından da ele alınmıştır. Bilginin aktarımı (transmission) anlayışı, gönderen-alıcı şeklinde işleyen modelde merkezî rol oynar. Bu modelde iletişim, bilginin bir ortamdan (gönderen) başka bir ortama (alıcıya) bir kanal veya ortam üzerinden aktarılması işlemidir. Ancak bu model bilginin bir yerden başka bir yere aktarılmasına ilişkin teknik süreci açıklamak bakımından yeterli olsa da insanlar arası iletişimi açıklama bakımından yetersizdir. Bunun temel nedeni insanlar arası iletişimin 'bilgi aktarımı' ile değil de 'anlam değişimi' ile ilgili olmasıdır. 'Anlam' ise pasif olarak kullandığımız bir şey değil aktif olarak ürettiğimiz bir şeydir. Oysa gönderen-alıcı modeli, alıcı tarafındaki 'yorumlama' eylemini ihmal eder (Biesta & Miedema, 2002, ss. 179).

Sosyal etkileşim bakımından da sosyal ve kültürel 'anlam' sosyal pratiklerde yatar. Çocuk bu pratiklere 'katılım' sağlayarak anlama erişebilir. Ancak bu da basit bir süreç değildir. Sosyal pratiklere katılım sağlayan bireylerin her birinin faaliyetleri arasında belli bir koordinasyonun olması gerekir. Burada 'katılım' sadece bilişsel açıdan değil, duygu, inanç, tutum, değerler, istekler, alışkanlıklar, eğilimler, eylemleri içermesi bakımından bütüncül ve kompleks bir süreçtir. Bu da okula öğrencilerin kimlik gelişimi ile ilgili pedagojik bir görev yüklemektedir (Biesta & Miedema, 2002, s. 180).

Makale boyunca, yapı-özne ilişkisi bağlamındaki sosyolojik tartışmaların arka planında, yapıların 'kısıtlama' ya da 'baskılama' özelliğinin olduğu yönündeki görüşlerin de yer aldığını gördük. Mead temsilinde, sembolik etkileşimcilik, eğitim bakımından radikal geleneğin bu bağlamdaki eleştirilerine bir tür cevap şeklinde okunabilir. Ayrıca sosyalleşme süreci insanın bir kültürün üyesi olması anlamına da uzak değildir. Başka bir deyişle kültürleşme süreci sosyalleşme sürecinden ayrı düşünülemez. Sosyal etkileşim bakımından diğer kişiler ne kadar önemli ise sosyal kurumlar da o denli önemlidir. Çünkü etkileşim sosyal ortamdan izole bir süreç değildir, sahip olunan roller bu süreçte her bireye (özne), sosyal durum ya da kurumun (yapı) sunduğu bir imkân olarak belirir. İşte eğitim de bu imkânların düzenleyici mekanizması olarak önem arz eder. Bu yüzden eğitim, insanı kültürel hayata hazırlayıcı sosyal süreçler olarak yorumlanmış, kişiler ve sosyal kurumlar

kültürleşme süreci bakımından zorunlu görülmüştür. Bu açıdan aile, akran grubu, medya, dinî kurumlar ve devlet birey üzerinde etkili olur. Bu zorunlu ilişkiden dolayı da, bir öğretim programının başarısını belirleyen temel ölçüt, toplumla uyum derecesi olmuştur (Gutek, 2001, s. 5). Din eğitimiyle ilgili teorik düzeyde yapılacak her türlü temellendirme de söz konusu zorunlu ilişkinin bir yansıması olarak önemli addedilmiştir (Gearon, 2014). Bununla birlikte bu zorunlu ilişkiyi sadece toplumsal uyum lehine yorumlamanın, bireyin özneleşmesi-nesneleşmesi ve kültürlemenin uygulama tarzı ile ilgili sorunları gündeme getireceği de akıldan çıkarılmamalıdır.

3. Din Eğitimindeki İzdüşümler

Batıda din eğitimi sosyolojik açıdan temellendirme girişimleri sosyal değişimin ortaya çıkardığı sorunların çözümünde dinin rolü vasıtasıyla din eğitime yer açmak şeklinde kendini gösterir. Mesela sosyal din eğitimi teorisi temelde “insan haklarının ihlali ve sosyo-ekonomik adaletsizliklerin çözümünde dinlerin katkısının ne olacağı” sorusu bağlamında din eğitime yer açmaya çalışmıştır (Köylü, 2006; Moore, 1989). Makale boyunca belirginleştirmeye çalıştığımız sosyolojik yaklaşım açısından ‘sekülerleşme, çoğulculuk bağlamında okulda din eğitiminin yeri’ gibi sorunların din eğitimi sosyolojik bakımdan temellendirmede çıkış noktası olduğu dile getirilmiştir (Aydın, 2017; Ceylan, 2018; Wardekker & Miedema, 2016, ss. 562-565).

Dönüştürücü yaklaşım, din eğitimi sadece olgusal bilgi veren doktriner boyutun ötesine taşımakta ve din eğitiminin sosyalleşme sürecindeki rolünü yorumlama imkânı sunmaktadır (Miedema, 2014; Wardekker & Miedema, 2016, s. 565). Bu eğitim anlayışı, özellikle çoğulcu modellerde, din eğitime yer açar (Wardekker & Miedema, 2016, s. 567). Çünkü Mead ve Dewey’in düşüncelerinden etkilenen bu bakış açısına göre dinî alan diğer sosyal uygulama alanlarından ayrı görülmemektedir. Buna göre din eğitimi sadece dinî bir topluluğa katılmanın ötesinde, kültürel faaliyetlerin her türlüüne ‘katılım’la ilgilidir. Zira dinî pratikler ve doktrinler düşüncelerimizi ve davranışlarımızı etkileyen kültürel enstrümanlardır. Bu enstrümanlar gündelik hayatın dönüştürücü kaynağıdır. Bunlar vasıtasıyla yaşanan dinî tecrübe ve inanç, davranışı temellendirir (Wardekker & Miedema, 2016, s. 575). Bu kaynakların sadece bilişsel açıdan ele alındığı doktriner öğretim, söz konusu dönüştürücü işlevin gerçekleşmesini engelleyebilir. Bunun önüne geçebilmek için din eğitimi, din ile diğer tecrübe alanları arasındaki her türlü yapay ayrımı ortadan kaldıracak şekilde, günlük hayatla bağlantı içinde olmalıdır. Bu yüzden din eğitimi açık olmalı, kuralcı ve zorlayıcı olmamalı, öğrencilere yaratıcı denemelerde bulunmaları için mümkün olan fırsatı sunmalıdır (Wardekker & Miedema, 2016, ss. 577-578).

Aydınlanma sonrası Batı’da din eğitime genel eğitim içinde yer bulmaya dönük gayretlerin din ile ilişkileri noktasında ikileme yol açan üç husustan çıkış yolu aradıkları üzerinde durulur: Eleştirel rasyonalite, özerklik ve çoğulculuk (Conroy & Davis, 2019, ss. 455-456). Bu hususlardan özellikle çoğulculuk etrafında yoğunlaşan tartışmalar,

fenomenolojik yaklaşım (Ceylan, 2019) temelinde, din eğitimi anlayışını ‘belli bir dine ait inancı besleme’ fikrinden ‘kişisel gelişim için bir araç’ fikrine dönüştürmüştür (Bahçekapılı, 2011, s. 143). Aynı zamanda kültürel bir değişim anlamına gelen bu dönüşümle birlikte, çoğulcu toplumlarda, din ve ahlâk özel yaşantı alanına ait konular olarak görülmeyle başlanmış, her bireyin özel yaşantı alanının okulda temsil edilmesi gerektiği kanaatiyle, din eğitimi okul müfredatında zorunlu bir ders olarak yerini korumuştur (Conroy & Davis, 2019, s. 450; Roux, 1998).

Türkiye’de din eğitiminin gelişim sürecine baktığımızda, din öğretiminin okuldaki durumuna yönelik meseleye, yine toplumsal uyuma dair zorunluluktan hareketle, ilk defa ‘din dersinin teorisi’ başlığı altında dikkat çekilmiştir:

“Din dersinin teorisi, çok amaçlı (pluralist) toplumun, onun bir uzantısı olan okulun ve dinin amaçlarının birlikte düşünülüp değerlendirilmesi ile geliştirilebilir. Başka bir ifadeyle, böyle bir teori için devletin eğitim felsefesinin (uzak hedef), okulların genel amacının ve dinin özel amacının birbirini zedelemeyecek bir biçimde bir araya getirilmesi gereklidir.” (Bilgin, 1988, s. 43).⁸

Bununla birlikte din eğitiminin devlet kurumlarındaki statüsü belirlenirken “toplumsal sorunlara çözümler üretme konusunda dinden, din eğitiminden azami ölçüde yararlanma” amacı da dile getirilmiştir (Aydın, 2018, s. 347). Bu yönüyle ‘sosyalleştirme’ pragmatik bir görev olarak tanımlanmış, içinde yaşanan toplumun değerlerinin bilinmesi ve benimsenmesi de uyum sürecine dahil edilerek, bu süreçte manevi değerlerin ihmal edilmemesi gerektiği vurgulanmıştır (Tosun, 2014, s. 97). Buna ilaveten ‘sosyalleştirme’, topluma uyum çerçevesinde değerlendirilirken, bu uyumun körü körüne bir bağlanmanın ötesinde “çevreyle bilinçli biçimde, sağlıklı ilişkiler kurma” şeklinde olması gerektiği de hatırlatılmıştır (Aydın, 2018, s. 337). Hatta gençlerin kişilik geliştirirken toplum tarafından kısıtlanmadan ve sınırlanmadan özgün bir kişilik geliştirmelerinin İslam eğitim felsefesi bakımından son derece önemli olduğu da dile getirilmiştir (Gündüz, 2003, s. 279). Yine okulda din öğretimi, sosyalleştirme, kültürlenme ve bunların bireyin gelişimine katkısı etrafında temellendirilmekle birlikte (Akyürek, 2017), din dersinin konularının hem sağlıklı kişilik kazandıracak hem de toplumun faydalı bir üyesi kılacak şekilde bir bütünlük arz etmesi gerektiği de vurgulanmıştır (Parladır, 1999, s. 70).

Ayrıca din eğitim-öğretiminin, Batıda olduğu gibi ‘rasyonalite, özerklik ve çoğulculuk’ konuları çerçevesinde tartışılarak, dünyadaki gelişmeleri dikkate alan gerçekçi bir zemin üzerinde temellendirilmeye çalışıldığını da söylemek mümkündür (Aydın, 2011).⁹ Yine din öğretiminin “din hakkında entelektüel bilgi”nin yanında “güçlü bir kişilik ve dünya görüşü” kazandırması gerektiği de vurgulanmış, bunun da belleme, ezber ve tekrardan (aktarım)

⁸ Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. (Doğan, 2019).

⁹ Bu çerçevede problem alanlarını belirleyen ilk kişi Beyza Bilgin’dir. Bkz. (Bilgin, 1988, ss. 18-25; Altaş, 2019).

ziyade araştırma, anlama ve sorgulama (dönüştürme) ile mümkün olacağı dile getirilmiştir (Demir, 2015; Selçuk, 2000, s. 224).¹⁰ Bu bağlamda “öğrencinin aktif katılımının” din öğretiminde yöntem açısından önerildiği de görülmektedir (Doğan, 2015, s. 365; Ev, 2012). Zira din eğitimi geleneğinde “öğrenen merkezli” bir anlayıştan ziyade, “öğretmen ve konu merkezli” anlayışın hâkim olması din eğitiminin nasıl olması gerektiği yönündeki bilimsel düşüncüyü olumsuz yönde etkilemiş ve gecikmeye neden olmuştur (Aydın, 2011; Çelikel, 2009; Tosun, 2014, s. 41). Sosyolojik düşüncenin uzanımları çerçevesinde değerlendirebileceğimiz bu konular yanında, doğrudan sosyolojinin alanına giren ‘çok kültürlülük, sosyalleşme, sosyal barış, sosyal kimlik, vatandaşlık’ gibi konular da din eğitimcilerinin ilgi duyduğu konulardır (Altaş, 2003; Furat, 2013; Nazıroğlu, 2013; Okumuşlar, 2013; Turan, 2013; Yılmaz, 2003).

Türkiye’de din eğitimi alanında entelektüel düzeyde bütün bu ümit verici ve gerçekçi değerlendirmelerin uygulama alanında ne derece karşılık bulduğu araştırma konusudur. Ancak din ve ahlak öğretiminin Türkiye’deki kendi tecrübi zeminini de ihmal etmeden (Tosun, 2014, ss. 109-112) din eğitimi gerçekliğini dikkate almanın ötesinde, işe koşmanın gerekliliği her geçen gün kendini daha fazla hissettirmektedir. Bu yönüyle, farklı bir kültür için dile getirilen şu öngörünün son tahlilde bize de hitap ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır: “Başarılı bir din eğitimi, şimdi ve gelecekte, dinî cemaatlere verilmiş yetkilerle ve dinî temelli bağlanmaların eğitilmiş zihinler tarafından kabul edilen ve onaylanan akıl yürütme stillerine meydan okuyuşuyla ciddi biçimde uğraşmak zorundadır.” (Conroy & Davis, 2019, s. 457)

Sonuç

Din eğitimi bilimsel açıdan temellendirmeye dönük çalışmaların, dayandıkları teorik çerçeveden bakımdan, bu alanın meşruiyetini (niçin) sağlama gayreti olarak algılanması mümkündür. Şüphesiz başlangıçta bilim olma yolunda bu tip gerekçelendirmeler önemli bir boşluğu doldurmuştur. Bununla birlikte din eğitimi alanında gerekçelendirmelerin daha problem merkezli (nasıl) bir bakış açısıyla yapıldığı çalışmaların sayısı da ümit verici bir şekilde artmıştır. Bu durum, ülkemizde din eğitimi biliminin gelişim yolunda kayda değer bir ivme kazandığının göstergesidir.

Din eğitiminin her iki bileşeni, yani ‘eğitim’ ve ‘din’, ‘insan’ konusunda kesiştiği için temellendirmeler de insanın bu iki olgu arasındaki hususiyetleri çerçevesinde yapılmıştır. Konu ‘insan’ olunca meseleye çoğunlukla psikolojik bakış açısıyla yaklaşım ağırlık kazanmıştır. Oysa insan aynı zamanda sosyal bir varlıktır ve onun bu özelliği eğitim

¹⁰ İslâm açısından ‘iyi insan’a dair tanımlamanın sorgulama, eleştirel düşünce gibi konular çerçevesinde yapılması da kayda değerdir. Bkz. (Aydın, 2018, ss. 115-128). Bilginin niteliğine dair buna benzer bir değerlendirmeyi Fazlur Rahman da yapmış ve meseleyi İslam düşüncesinin gelişimi bakımından tartışmıştır. Ayrıntılı bilgi için bkz. (Çelikel, 2008).

süreciyle doğrudan ilgilidir. İnsanın bu özelliğini psikolojiden bağımsız sadece sosyoloji gözüyle yorumlamak da din eğitimi biliminin konumunu ve işlevini göz ardı etme anlamında, parçacı bir yaklaşımı yansıtır. Psikolojide ve sosyolojide ‘insanın doğası’na ilişkin anlayışın edilgin bir noktadan daha etken bir noktaya doğru gelişimi, daha bütüncül bir yaklaşımın gelişimine yardımcı olmuştur.

Makalenin girişinde tercih ettiğimiz tanım, sosyolojideki bütüncül analiz geleneğinin bir ürünü olması bakımından yol gösterici olmuştur. Bu bağlamda özellikle ‘benlik gelişimi’nin sosyal bir süreç olarak değerlendirildiği, Mead temsilindeki sembolik etkileşimci geleneğin, eğitim düşüncesindeki yansımaları, din eğitimcilerini de etkilemiştir. Her iki alandaki bu etki düzeyi, hem eğitimde hem de din eğitiminde sosyolojik bakış açısının nasıl işlevsel kılınabileceğine ilişkin somut bir örnek teşkil etmektedir. Şöyle ki sosyolojide, özellikle ‘yapı-özne’ ikiliğinin doğurduğu sorunlar, sosyalleşme meselesi etrafında analiz edilmiş ve yapıların kısıtlayıcı ya da baskılayıcı niteliği ile birey arasındaki etkileşim bütüncül bir bakış açısıyla izah edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu etkileşim süreci izah edilirken ‘toplumsal uyum’ konusu, ‘itaat-özgürlük’ ikiliği dâhilindeki bir mesele olarak gündeme getirilmiştir. Söz konusu sosyoloji geleneği etkileşim sürecini sadece ‘uyum’ açısından değil, ‘benliğin üretildiği bir süreç’ olması bakımından da kıymetlendirmiştir.

Yine *sosyolojide* insanı ‘toplumsal aktör’ olarak yorumlama çabaları, eğitimde ‘öğrenci merkezli’ anlayışın gelişimine katkıda bulunmuştur. Mead’ın benliğin gelişim sürecine dair sosyolojik izahları, *eğitim* sürecinde öğrencinin ‘katılımı’ ile ‘deneyimlerinin’ önemini fark etmeyi sağlamıştır. Ayrıca sosyal etkileşim sürecinde ‘anlam’a vurgu yapılması, bilginin işlevi konusunda ‘dönüştürücü’ anlayışın gelişimine imkân tanımış, eğitim süreci daha dinamik bir düzeyde ele alınmıştır. Bütün bu yönüyle, sosyoloji ile eğitim düşüncesi arasındaki bu etkileşim, radikal eğitim geleneğinin, özellikle ‘okulsuz toplum’ ya da ‘zorunlu eğitime hayır’ şeklinde sloganlaşan ve özne lehine aşırı vurguya yer veren eleştirilerine, yapı-özne bütünlüğü çerçevesinde verilen bir tür cevap olarak da yorumlanabilir.

‘Çoğulculuk, sekülerizm’ gibi sosyal meselelerin din eğitimi açısından ortaya çıkardığı sorunlar, bu sosyolojik yaklaşımın perspektifinden okunmuştur. Böylelikle din eğitimi biliminin dinamik yönü belirgin hale getirilerek epistemolojik düzeyde bilginin din eğitimi sürecine nasıl dâhil edileceği hususunda sorgulamaya dayalı yeni bir bakış açısı geliştirilmiştir. Din eğitiminde bilginin ‘aktarımı’na dayalı klasik anlayışın, sosyolojide belirginleşen dinamik insan anlayışıyla uyummadığından hareketle, ‘benlik’ ve ‘anlam’ gibi dinamik kavramların oluşturduğu şemaya uygun ‘dönüştürücü’ bir anlayış teklif edilmiştir.

Din eğitimindeki bu gelişmeler ülkemizde de din eğitimcileri tarafından tartışılıp, değerlendirilmiştir. Özellikle din öğretiminde ‘yöntem’ konusundaki arayışlar, bu alanda paradigma değişimini kaçınılmaz kılmıştır. Bununla beraber akademik düzeydeki bu dinamizmin, uygulama düzeyinde hak ettiği yeri ne derece bulduğu araştırma konusudur.

Bu zaafı gidermenin yolu sosyal gerçekliği olduğu gibi görebilmekten ve akabinde bu gerçeklikle tezat teşkil etmeyecek modeller geliştirmekten geçer. Sosyal gerçekliği dikkate almanın belki de en önemli yönü onun durağan olmaması, sürekli bir gelişim ve dinamizm içinde olmasıdır. Yine bu gerçeklik sadece tek bir açıdan yorumlayamayacağımız kadar geniş bir yelpazeye sahiptir. Bundan dolayı eğitimde 'tek tipleştirici' yaklaşımlar eleştirilmiş, bunun yerine bireyin eğitim sürecine kendi yeteneklerini keşfedebileceği ve işe koşabileceği bir şekilde aktif katılımı esas alınmıştır. Bu yüzden din eğitimi alanında yapılan çalışmalarda şimdiye kadar ortaya konulan çözüm odaklı yaklaşımların, sosyolojik gerçeklikleri hesaba katarak geliştirilmeleri bugün daha da önemli hale gelmiştir. Ancak böylelikle bugün din eğitimi alanında karşılaşılan sorunların temelindeki naif yaklaşım, ihtiyaç duyduğu gerçekçi perspektife kavuşmuş olacaktır.

KAYNAKÇA

- Adade, Q. C. (2019). *Symbolic interactionism: The Basics*. Vernon Press.
- Akyürek, S. (2017). İlk ve ortaöğretimde din öğretimi: Kuramsal çerçeve. R. Doğan & R. Ege (Ed.), *Din Eğitimi El Kitabı* içinde (5. Baskı, ss. 87-112). Ankara: Grafiker.
- Altaş, N. (2003). *Çokkültürlülük ve din eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Altaş, N. (2019). Kültürlerarası eğitim anlayışının gelişim sürecinde Prof. Dr. Beyza Bilgin. M. Selçuk & C. Tosun & R. Doğan (Ed.), *Prof. Dr. Beyza Bilgin'e Armağan: Beyza Bilgin'de Din Eğitimi, Din Eğitiminde Beyza Bilgin*. içinde (ss. 157-174) Ankara: Grafiker.
- Aydın, M. Ş. (2011). *Açık toplumda din eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Aydın, M. Ş. (2018). *Din eğitimi bilimi*. Kayseri: Kimlik.
- Aydın, M. Z. (2017). Dünyada din eğitim ve öğretimi. R. Doğan & R. Ege (Ed.), *Din Eğitimi El Kitabı* içinde (5. Baskı, 197-234). Ankara: Grafiker.
- Bahçekapılı, M. (2011). Batılı ülkelerde din eğitiminin kültürlerarası barış ve hoşgörüyü olan katkısının üzerine bazı değerlendirmeler. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 21, 129-152.
- Baker, C. (1995). *Zorunlu eğitime hayır* (2. Baskı). (A. Sönmezay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Bauman, Z. (2019). *Sosyolojik düşünmek* (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Biesta, G. J. J. (1997). *George Herbert Mead's lectures on philosophy of education at University of Chicago (1910-1911)*. Annual Meeting of the American Educational Research Association The John Dewey Society Chicago.

- Biesta, G. J. J., & Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teacher and Teaching Education, 18*, 173-181.
- Biesta, G. J. J., & Trohler, D. (2016). Introduction: George Herbert Mead and the development of a social conception of education. In G. J. J. Biesta & D. Trohler (Ed.), *The Philosophy of Education: George Herbert Mead*. (pp.1-16). Routledge.
- Bilton vd., T. (2009). *Sosyoloji* (2. Baskı). (K. İnal, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Bilgin, B. (1988). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Blumer, H. (2004). *George Herbert Mead and human conduct*. (Morrione, T. J. (Ed.). New York: Altamira Press.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say.
- Ceylan, Y. (2018). Din eğitimine pragmatist bir yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, XLVII*, 139-159.
- Ceylan, Y. (2019). Ninian Smart'ın din eğitimiyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi, 23(79)*, 483-498.
- Conroy, J. C., & Davis, R. A. (2019). Din eğitimi. H. Ünder (Ed.), & N. Doğan (Çev.), *Eğitim Felsefesi Kılavuzu*. İçinde (ss. 444-457). Ankara: Pegem A.
- Çelikel, B. (2008). Fazlur Rahman'ın geleneksel islâmî eğitim eleştirisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 27*, 133-145.
- Çelikel, B. (2009). Din eğitimi neden çağdaşlaş(a)madı? fazlur rahman'ın küreselleşme bağlamındaki cevabı. *Türkiye Günlüğü, 97*, 172-180.
- Çelikel, B. (2014). Din eğitiminin psikolojik temeli üzerine bir değerlendirme. *EKEV Akademi Dergisi, 18(58)*, 537-550.
- Çelikel, B. (2019). Aşırı bireycilik ve din eğitimi. M. Bayyigit & M. Özkan & A. A. Çanakçı & A. Abdelghany (Ed.), *Hız Peygamber ve Gençlik Sorunları*. İçinde (1. Baskı, ss. 370-374). Konya: Palet.
- Demir, Ö. (2015). Felsefe ve din eğitimi ilişkisinde felsefi kazanımlar. *Ekev Akademi Dergisi, 19(64)*, 195-224.
- Doğan, R. (2015). İlahiyat fakültelerinin eğitim anlayışı nasıl olmalıdır? *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır?* İçinde (ss. 351-370). İstanbul: Ensar.
- Doğan, R. (2019). Prof. Dr. Beyza Bilgin'in okulda din öğretimine/din derslerine yaklaşımı. M. Selçuk & C. Tosun & R. Doğan (Ed.), *Prof. Dr. Beyza Bilgin'e Armağan: Beyza*

- Bilgin'de Din Eğitimi, Din Eğitiminde Beyza Bilgin* içinde (ss. 129-148). Ankara: Grafiker.
- Ergün, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi* (4. Baskı). Ankara: Ocak.
- Ertürk, Y. D. (2017). *Davranışlarımız ve biz*. İstanbul: Pozitif.
- Ev, H. (2012). *Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde probleme dayalı öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Furat, A. Z. (2013). *İslam toplumunda kimlik oluşumu ve din eğitimi*. Konya: Yediveren.
- Gearon, L. (2014). The Paradigms of contemporary religious education. *Journal for the Study of Religion*, 27, 55-81.
- Giddens, A. (2005). *Sosyal teorinin temel problemleri* (Ü. Tatlıcan, Çev.). İstanbul: Paradigma.
- Giddens, A., & Sutton, P. W. (2018). *Sosyolojide temel kavramlar* (A. Esgin, Çev.). Ankara: Phoenix.
- Goodwin, G. A., & Scimecca, J. A. (2015). *Klasik sosyolojik teori* (Ü. Tatlıcan, Ed.). İstanbul: Say.
- Gutek, G. L. (2001). *Eğitim felsefesi*. (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya.
- Gündüz, T. (2003). *İslam, gençlik ve din eğitimi*. İstanbul: Düşünce.
- Güngör, Ö. (2013). Sosyolojik bir teori olarak sembolik etkileşimciliğin ontolojik temeli ve din olgusu. *AİBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 57-91.
- Hern, M. (2008). *Alternatif eğitim: Hayatımızın okulsuzlaştırılması* (E. Ç. Babaoğlu, Çev.). İstanbul: Kalkedon.
- Hewitt, J. P., & Shulman, D. (2019). *Benlik ve toplum: sembolik etkileşimci sosyal psikoloji*. (B. Aktaş, Çev.). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Illich, I. (2000). *Okulsuz toplum*. (M. Özay, Çev.). İstanbul: Şûle.
- Köylü, M. (2006). Sosyal din eğitimi modeli: abd ve latin amerika ülkeleri örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 109-128.
- Mead, G. H. (2015). *Mind, self and society: the definitive edition*. (Morris C. W., Ed.). USA: The University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (2017). *Zihin, benlik ve toplum*. (Y. Erdem, Çev.). Ankara: Heretik.
- Miedema, S. (2014). From religious education to worldview education and beyond: the strength of a transformative pedagogical paradigm. *Journal for the Study of Religion*, 27(1), 82-103.

- Moore, A. J. (1989). A social theory of religious education. In a. j. moore (ed.), *religious education as social transformation* (pp.9-36). Religious Education Press.
- Nazıroğlu, B. A. (2013). *Vatandaşlık ve din eğitimi*. İstanbul: Açılım Kit.
- Okumuşlar, M. (2013). *Sosyalleşme sürecinde din eğitimi*. İstanbul: Yediveren.
- Parladır, S. (1999). Genel öğretim-din eğitimi ilişkisi. *Cumhuriyet'in 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi İçinde* (ss.65-70). Ankara: Türk Yurdu.
- Poloma, M. M. (2012). *Çağdaş sosyoloji kuramları* (5. Baskı). (H. Erbaş, Çev.). Ankara: Palme.
- Ritzer, G., & Stepnisky, J. (2014). *Sosyoloji kuramları*. (H. Hülür, Çev.). Ankara: De Ki.
- Roux, C. (1998). Paradigm shift in teaching religion. *Journal for the Study of Religion*, 11(2), 125-138.
- Selçuk, M. (2000). Din eğitimi özgürleştiren bir süreç olabilir mi? *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar* içinde (ss.207-225). Ankara: MEB.
- Spring, J. (1997). *Özgür eğitim* (2. Baskı). (A. Ekmekçi, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Sutinen, A. (2008). Constructivism and Education: education as an interpretative transformational process. *Studies in Philosophy and Education*, 27(1), 1-14.
- Swingewood, A. (2014). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi*. (O. Akınhay, Çev.; 4. Baskı). Ankara: Agora.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). *The Handbook of transformative learning*. Jossey-Bass Pub.
- Tezcan, M. (2018). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı.
- Tosun, C. (2014). *Din eğitimi bilimine giriş* (7. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Turan, İ. (2013). *Avrupa birliği sürecinde türkiye'de din eğitimi politikaları*. İstanbul: İz.
- Turner, J. H., Beeghley, L., & Powers, C. H. (2013). *Sosyolojik teorinin oluşumu* (3. Baskı). (Ü. Tatlıcan, Çev.). Bursa: Sentez.
- Vermeer, P. (2017). Din eğitimi ve sosyalleşme (R. Diler, Çev.). *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, V (1), 185-199.
- Wardekker, W. L., & Miedema, S. (2016). Kimlik, kültürel değişim ve din eğitimi (R. Gürel, Çev.). *Bilimname*, XXX (1), 561-580.
- Yılmaz, H. (2003). *Din eğitimi ve sosyal barış*. İstanbul: İnsan.

TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Turkish Journal of Religious Education Studies

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları altı ayda bir yayımlanan uluslararası ve hakemli bir dergidir.

Turkish Journal of Religious Education Studies is an international, peer reviewed and biannual journal.

Sayı/Number 9 • Haziran/June 2020 • ISSN 2149-9845 • E-ISSN 2636-7807

İmtiyaz Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü / Owner and Chief Executive Officer

Mehmet BAHÇEKAPILI

Baş Editör / Editor in-Chief

Mustafa USTA

Sayı Editörü / Editor

Recep Emin GÜL

Editörler / Editors

Siebren MIEDEMA (VU University Amsterdam)	Christopher G. ELLISON (The University of Texas at San Antonio)
Cemal TOSUN (Ankara Üniversitesi)	Recai DOĞAN (Ankara Üniversitesi)
Muhittin OKUMUŞLAR (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)	Zeki Salih ZENGİN (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Nurullah ALTAŞ (Atatürk Üniversitesi)	Michael NIELSEN (Georgia Southern University)
Ahmet KOÇ (Marmara Üniversitesi)	Friedrich SCHWEITZER (Eberhard Karls Universität Tübingen)
Mehmet BAHÇEKAPILI (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Süleyman AKYÜREK (Erciyes Üniversitesi)
Safinaz ASRİ (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Mohammed DERRADJ (University of Algeria II)
Ednan ASLAN (Universität Wien)	Kenan SEVİNÇ (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Zuhal AĞILKAYA ŞAHİN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)	Murat Şimşek (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Recep Emin GÜL, Balıkesir Üniversitesi (TURKEY)	

Kitap Değerlendirme Editörleri / Book Review Editors

Hakkı KARAŞAHİN (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)	Mehmet Akif ŞENTÜRK (Brunel University London)
Ahmet GEDİK (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)	Hülya HACİSMAİLOĞLU (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)

Yayın Kurulu / Editorial Board*

Zuhal AĞILKAYA ŞAHİN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi (TURKEY)	Ayman AGBARIA, University of Haifa (ISRAEL)
Muhsin AKBAŞ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Süleyman AKYÜREK, Erciyes Üniversitesi (TURKEY)
Ednan ASLAN, Universität Wien (AUSTRIA)	Safinaz ASRİ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Nedim BAHÇEKAPILI, Islamitische Universiteit Europa (HOLLAND)	Mehmet BAHÇEKAPILI, Yalova Üniversitesi (TURKEY)
İrfan BAŞKURT, İstanbul Üniversitesi (TURKEY)	Bayraktar BAYRAKLI, Marmara Üniversitesi (TURKEY)
Bezza BİLGİN, Ankara Üniversitesi (TURKEY)	Ahmet Ali ÇANAKCI, Balıkesir Üniversitesi (TURKEY)
Mohammed DERRADJ, University of Algeria II (ALGERIA)	Recai DOĞAN, Ankara Üniversitesi (TURKEY)
Christopher G. ELLISON, The University of Texas at San Antonio (USA)	Ahmet GEDİK, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Recep Emin GÜL, Balıkesir Üniversitesi (TURKEY)	Hülya HACİSMAİLOĞLU, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Ali İNAN, Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi (TURKEY)	Recep KAYMAKCAN, Sakarya Üniversitesi (TURKEY)
Ahmet KOÇ, Marmara Üniversitesi (TURKEY)	Mustafa KÖYLÜ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi (TURKEY)
Michael NIELSEN, Georgia Southern University (USA)	Muhiddin OKUMUŞLAR, Necmettin Erbakan Üniversitesi (TURKEY)
Siebren MIEDEMA, VU University Amsterdam (HOLLAND)	Friedrich SCHWEITZER, Eberhard Karls University (GERMANY)
Halil İbrahim ŞENAVCU, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Bülent UÇAR, Universität Osnabrück (GERMANY)
Mustafa USTA, Marmara Üniversitesi (TURKEY)	Prof. Dr. Edmunt WEBER, Universität Frankfurt am Main (GERMANY)
Samet YAĞCI, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	

*Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order by surname

Kapak Tasarımı / Cover Design

Furkan Selçuk Ertargin

Tasarım / Graphic Design

Mehmet BAHÇEKAPILI

Baskı / Printed By - Baskı Tarihi / Printed Date

Limit Ofset – 27.06.2020

İNDEKSLER

