

İslam Din Eğitimi İçin Alternatif Bir Model: Eleştirel Din Eğitimi Yaklaşımı*

AYŞE DEMİREL UÇAN

Marmara Üniv. İlahiyat Fakültesi

aysedemirel2@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9896-3339>

Öz

Eleştirel Din Eğitimi yaklaşımı Andrew Wright tarafından İngiltere’de geliştirilen pedagojik bir din eğitimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşım fenomenolojik ve yapılandırmacı din eğitimi yaklaşımlarını eleştirerek din eğitimin temelinde ‘hakikati arama’ ve ‘hakikat üzere yaşama’ idealinin olması gerektiğini ileri sürer. Eleştirel Din Eğitimi, Eleştirel Realizm felsefesinin *ontolojik realizm*, *epistemik rölativizm* ve *yargısal rasyonalite* prensipleri üzerine temellendirilmiştir. Ayrıca bir öğrenme teorisi olarak Değişkenlik Teorisi benimsenmektedir. Din öğretiminde temel amaç, öğrencilere akılcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri kazandırarak onların dini okuryazarlık geliştirmeleri, böylece modern dünyada kendi inançları ve farklı dini ve seküler dünya görüşlerini anlamlandırabilmeleri olarak belirlenmiştir. Eleştirel Din Eğitiminin liberal eğitim sistemleri dışında, bir din veya mezhep odaklı din eğitimi sistemlerine de uygulanabileceği ileri sürülmektedir. Bu çalışmanın amacı Eleştirel Din Eğitimi yaklaşımının İslam Din Eğitimi’nde öğretim ve öğrenmenin geliştirilmesindeki rolünü incelemektir. Çalışma, Eleştirel Din Eğitimi’nin teolojik, felsefi ve pedagojik temellerini, sonrasında da bu yaklaşımın İslam Din Eğitimi’ne yansımalarını merkeze alan bir literatür araştırmasını içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Din Eğitimi, Eleştirel Realizm, Değişkenlik Teorisi, Hakikat İddiaları, İslam Din Eğitimi

Abstract

An Alternative Model for Islamic Religious Education: Critical Religious Education Approach

Critical Religious Education has been developed by Andrew Wright in the UK. According to this approach, religious education should aim at pursuing ‘truth’ and cultivating ‘truthfulness’. Critical Religious Education is grounded on the three premises of the Philosophy of Critical Realism: ontological realism, epistemic relativism and judgemental rationality. Furthermore, this approach adopts the Variation Theory as a learning theory. In Critical Religious Education, the primary aim of religious education is to develop learners’ religious literacy by providing them with rational, critical and reflective thinking skills, thus helping them to make sense of their faith identity as well as those of other religious and secular worldviews in the modern world. Although being developed in a Western-liberal society, this approach is claimed also to be applied into confessional contexts. This article includes a literature review examining, first, the theological, philosophical and pedagogical basis of Critical Religious Education, then, its contributions to Islamic Religious Education.

Keywords: Critical Religious Education, Critical Realism, Variation Theory, Truth Claims, Islamic Religious Education

Giriş

Bu çalışma, Eleştirel Din Eğitimi (*Critical Religious Education*) yaklaşımının teorik ve pedagojik yönlerini ele alan bir literatür taramasıdır. Çalışmada ilk olarak Eleştirel Din Eğitimi'nin çıkış noktası, temel dayanakları, bu yaklaşıma yöneltilen eleştiriler incelenmiş, akabinde de Eleştirel Din Eğitimi'nin dayandığı Eleştirel Realizm (*Critical Realism*) Felsefesi ana hatlarıyla ele alınmıştır. Bu yaklaşımın 'hakikat iddiaları' (*truth claims*), 'hakikati gerçekleştirme' (*truthfulness*) gibi teorik temelleri ve Eleştirel Din Eğitimi'nin pedagojik temelleri ortaya konulmuş, bu bağlamda bir öğrenme teorisi olarak benimsenen 'Değişkenlik Teorisi' (*Variation Theory*) açıklanmıştır. Son olarak, Eleştirel Din Eğitimi'nin İslam Din Eğitimi'nde uygulanabilirliği değerlendirilmiştir.

Problem

Günümüzde, İslam Din Eğitimi'nde, öğretim ve öğrenmenin geliştirilmesi için modern eğitim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak, İslam'ın teolojik temelleri ve argümanlarını dikkate alarak öğretim ve öğrenmenin sistematik bir şekilde geliştirilebileceği model veya yaklaşımlar oldukça sınırlıdır. Örneğin, Türkiye'de 2000'lerden sonra benimsenen ve eğitim-öğretim programlarına yansıtılan 'yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı' dinlerin hakikat iddialarını öznel bir bağlamda ele aldığı için eleştirilmekte ve bu yaklaşımın İslam Din Eğitimi'ne tam olarak uygulanamayacağı ileri sürülmektedir.¹ Bu noktada, Eleştirel Din Eğitimi yaklaşımı, dinlerin ontolojik hakikat iddialarını dikkate alarak, öğrencilerin bu temel ilkeler doğrultusunda bireysel inançları, dinî deneyimleri, dinin sosyo-kültürel yansımalarını eleştirel, akılcı bir perspektifle ve sorumluluk bilinci içerisinde irdelemelerini, böylece içselleştirilmiş ve zengin bir dinî anlayışa sahip olmalarını amaçlamaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Eleştirel Din Eğitimi yaklaşımının İslam Din Eğitimi'nde öğretim ve öğrenmenin geliştirilmesi noktasındaki rolünü incelemektir.

* Bu çalışma yazarın "Improving Teaching and Learning in Islamic Religious Education via an Application of Critical Religious Education, Variation Theory and the Learning Study Model" (King's College London, Londra, 2016) başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

¹ Recep Kaymakcan, "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme," *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice* 7:1 (2007), s.186.

Yöntem

Bu derleme çalışması, literatürde mevcut olan Eleştirel Din Eğitimi yaklaşımını teorik ve pedagojik olarak ele alan araştırmaların taraması yapılarak oluşturulmuştur.

Eleştirel Din Eğitimi

Eleştirel Din Eğitimi yaklaşımı Andrew Wright tarafından 2000’li yıllarda İngiltere’de geliştirilmiştir. Bu yaklaşımın temelleri Wright’ın *Spirituality and Education*² isimli çalışmasına dayanmaktadır. Wright, daha sonra, 2007 yılında *Critical Religious Education*³ adlı kitabıyla yaklaşımının teorik ve pedagojik temel ilkelerini belirlemiştir. Eleştirel Din Eğitimi, İngiltere’nin liberal eğitim sistemi içerisinde, çok inançlı ve kültürlü sınıflarda uygulanacak bir din eğitimi pedagojisini ihtiva etmektedir. Ancak Wright, yaklaşımının belli bir din ve mezhep odaklı din eğitimi modellerinde de kullanılabilceğini ileri sürerek din eğitimi derslerinin sadece dinî çoğulculuğu değil bir dinî gelenek içerisindeki farklı görüşleri de kapsamaya gerektiğini savunmaktadır.⁴

Eleştirel Din Eğitimi yaklaşımına göre, “din eğitiminin özü iyi bir yaşam için ortak bir arayışta yatar. Bu arayış hayatın anlamı ve amacı, böylece nihai düzenin doğası ve yapısı hakkında kaçınılmaz temel ontolojik sorular gündeme getirir.”⁵ İyi yaşamın tanımı bireylerin ideolojik bakış açılarına dayanır. Örneğin, İslam bağlamında düşünüldüğünde, bir Müslüman için Allah en yüce varlıktır ve iyi bir yaşama sahip olabilmek için Allah’a teslim olmak şarttır.

İngiltere’de, 1960’lardan sonra mezhebe dayalı Hristiyan din eğitiminin bir kopuş meydana gelmiştir. Fenomenolojik Din Eğitimi yaklaşımı benimsenerek, din eğitimi “çok dinli, bağımsız, objektif ve hiçbir dine özel ayrıcalık tanımayacak”⁶ şekilde yeniden düzenlenmiştir. Bu yaklaşım öğrencilerin manevi farkındalıklarını ve bireysel özgürlüklerini gerçekleştirme ve farklı dinî ve seküler dünya görüşlerine karşı tolerans geliştirerek sosyal uyuma katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Fenomenolojik Din Eğitimi yak-

² Andrew Wright, *Spirituality and Education* (Londra: RoutledgeFalmer, 2000).

³ Andrew Wright, *Critical Religious Education, Multiculturalism and the Pursuit of Truth* (Cardiff: University of Wales Press, 2007).

⁴ Andrew Wright, *Religious Education and Critical Realism: Knowledge, Reality and Religious Literacy*, (Oxon & New York: Routledge, 2016), s.235.

⁵ Elina Hella ve Andrew Wright, “Learning ‘about’ and ‘from’ Religion: Phenomenography, the Variation Theory of Learning and Religious Education in Finland and the UK,” *British Journal of Religious Education* 31:1 (2009), s.53.

⁶ L. Philip Barnes, “Developing a New Post-liberal Paradigm for British Religious Education,” *Journal of Beliefs & Values* 28:1 (2007), s.22.

laşımına göre dinî hakikat iddiaları eşit derecede geçerlidir. Bu sebeple bu yaklaşım din eğitimi dinlerin fenomenolojik bilgisi, dinî kültür ve deneyimler gibi hususlara vurgu yaparak dini bilginin öznel olarak inşa edilmesi, dinî farklılıkların takdir edilmesi ve böylece dinî ayrımcılığı ve ön yargıları yok etmeyi amaçlamaktadır.⁷

Eleştirel Din Eğitimi'nde ise dinî geleneklerin nihai, ontolojik hakikat iddiaları ciddiye alınır ve bu hakikat iddiaları ve din dilini duygusal, manevi ifadeler veya faydalı kurgular olarak gören girişimler eleştirilir. Dolayısıyla, Eleştirel Din Eğitimi, Liberal Din Eğitimi'nin, dinî hakikatleri ve ihtilafli dinî hakikat iddialarını görmezden gelme ya da evrensel bir teoloji oluşturmak adına bunları dinsel olgularla değiştirme eğilimine karşı çıkmaktadır.⁸

Liberal Din Eğitimi'nde öğrencilerin muhatap olacağı ihtilafli dinî sorular/konular hakkında öğretim programları hazırlanırken paket halinde çözümler üretilir.⁹ Bu durum öğrencilerin ön dinî ve manevi bilgi birikimleri ve deneyimlerinin göz önüne alınmaması sebebiyle eleştirilmektedir. Ayrıca, bu yaklaşım, dinlerin ihtilafli hakikat iddialarını tartışma ve keşfetmeye yönelik her türlü akademik girişimden, sosyal uyumu bozacağı ve bireylerin özerklikleri ve seçme özgürlüklerine zarar verebileceği düşüncesiyle, kaçınılması gerektiğini savunur.¹⁰

Wright'a göre Liberal, Fenomenolojik Din Eğitimi'nde tolerans ve özgürlük gibi değerler doktrinel bir şekilde öğretilmektedir.¹¹ Hoşgörü ve özgürlük, "uyumlu, çok kültürlü bir toplumun kurulması" adına üzerinde en çok durulan değerler durumundadır.¹² Oysaki hoşgörü kavramı birçok dinî gelenek için birincil değer değildir, aksine dinlerin çoğunun merkezinde metafizik sorular yer almaktadır. Dolayısıyla, dinler yalnızca ahlaki sistemler değildir ve din eğitimi de sadece ahenk içerisinde, çatışmadan uzak bir toplum elde etmeyi amaçlayan manevi bir eğitimle sınırlandırılmamalıdır.¹³

Wright'e göre Hay tarafından geliştirilen Manevi Din Eğitimi de önemli problemler barındırmaktadır.¹⁴ Bu yaklaşım özellikle öğrencilerin manevi deneyimlerini artırma ve kişisel gelişimlerini sağlamayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte, kişi, manevi tecrübe ile uğraşırken farklı dünya görüşlerine

⁷ Barnes, "Developing a New Post-liberal Paradigm for British Religious Education," s.22.

⁸ Wright, *Religious Education and Critical Realism*, s.200.

⁹ Wright, *Religious Education and Critical Realism*, s.186.

¹⁰ Wright, *Religious Education and Critical Realism*, s.187.

¹¹ Andrew Wright, *Religion, Education and Post-modernity* (Londra: RoutledgeFarmer, 2004), s.191.

¹² Hella ve Wright, "Learning 'about' and 'from' Religion," s.56.

¹³ Hella ve Wright, "Learning 'about' and 'from' Religion," s.56.

¹⁴ David Hay, "Suspicion of the Spiritual: Teaching Religion in a World of Secular Experience," *British Journal of Religious Education* 7:3 (1985), ss.140-147.

ait hakikat iddialarıyla doğrudan eleştirel bir ilişkiden yoksundur.¹⁵ Oysaki maneviyatın hakikat sorusundan ayrı tutulamayacağı, kişiyle nihai değerler ve gerçekler arasında bir etkileşim geliştirilirken göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmelidir.¹⁶

Erricker'in yapısalcı pedagojik yaklaşımı da¹⁷, Wright'a göre kapsamlı bir din eğitimi geliştirmede yetersiz görülmektedir.¹⁸ Bu yaklaşım, nihai gerçeğe erişmenin mümkün olmadığını iddia ettiği ve öğrencilere bu gerçeğe dair anlamlı ve faydalı açıklamalar yapmada mutlak bir özgürlük kazandırdığı için eleştirilmektedir. Dinî hakikat iddialarının mutlak olarak değil, onları yaşayan kişilere göre geçerli olduğunu iddia etmesi sebebi ile rölativizme yol açabileceği ifade edilmektedir. Bu yaklaşımı savunanlar ya dini ve seküler dünya görüşlerini ahlaki değerlere indirgeyen ya da bu görüşlerin çoğulluğunu görmezden gelerek farklı türde bir doktrinizm uygulayan ahlaki bir din eğitimi önerisi sunmaktadırlar.¹⁹

Eleştirel Din Eğitimi'ni eleştirenler, bu yaklaşımı ya felsefî-kavramsal²⁰ ya da teolojik²¹ olarak tanımlamaktadırlar. Gearon'a göre bu din eğitimi yaklaşımının hakikati araştırması, dinî tecrübeyi ihmal etmesi nedeniyle dinin aşırı kavramsallaştırılmasına ve daha felsefî bir biçimde görülmesine neden olabilir.²² Jackson da dinî geleneklerin sosyal ve kültürel olarak yapılandırıldığını iddia ederek Eleştirel Din Eğitimi'nin bu gerçeği göz ardı ettiğini ileri sürmektedir.²³ Ancak, dinî geleneklerde, özellikle semavi dinlerde, dinî tecrübe, dinî hakikat iddialarıyla bağlantılı olduğu ve inancın hayata bir yansımaları olarak kabul edildiği için bu eleştiri haksız görülmektedir. Bununla ilgili, Wright, dinin bağlamsal temsillerinin din eğitimi için yeterli olmadığını öğrencilerin aynı zamanda dinlerin ontolojik gerçekliğini oluşturan

¹⁵ Hella ve Wright, "Learning 'about' and 'from' Religion," s.57.

¹⁶ Andrew Wright, "The Spiritual Education Project: Cultivating Spiritual and Religious Literacy through a Critical Pedagogy of Religious Education," Michael Grimmit (ed.), *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogical Practice in RE* (Great Wakening & Essex: McCrimmons, 2000) içinde, s.176.

¹⁷ Clive Erricker ve Jane Erricker, *Reconstructing Religious, Spiritual, and Moral Education* (Londra, New York: Routledge, 2000).

¹⁸ Wright, *Religion, Education and Post-modernity*, s.206.

¹⁹ Hella ve Wright, "Learning 'about' and 'from' Religion," s.57.

²⁰ Liam Gearon, *MasterClass in Religious Education: Transforming Teaching and Learning* (New York: Bloomsbury Publishing Plc., 2013), s.122.

²¹ Clive Erricker, *Religious Education: A Conceptual and Interdisciplinary Approach for Secondary Level* (Londra: Routledge, 2010), s.54.

²² Gearon, *MasterClass in Religious Education*, s.126.

²³ Robert Jackson, "Contextual Religious Education and the Interpretive Approach," *British Journal of Religious Education* 30:1 (2008), s.20.

nihai hakikat iddialarıyla da ilgilenmeleri gerektiğini savunmaktadır.²⁴ Hakikati araştırmanın doktrinel bir din eğitime yol açacağı iddiasına karşı ise, Wright, doktrinel din eğitiminde din eğitimcilerinin öğrencilere hakikat sorularıyla ilgili önceden belirlenmiş hazır cevaplar sunarken, kendi yaklaşımının öğrencilerin hakikat iddialarıyla eleştirel bir şekilde ilgilenmelerine imkân tanıdığını ileri sürmektedir.²⁵

Eleştirel Din Eğitimi ile ilgili önemli bir itiraz, ihtilafli hakikat iddiaları hakkındadır. Bu durum, Teece'e göre, farklı dinî ve seküler gelenekler arasında çatışmaya yol açabilir.²⁶ Teece, farklı dinlerin hakikat iddiaları arasındaki çelişkileri önlemek ve öğrenciler arasında daha fazla hoşgörüyü teşvik etmek için dinî geleneklerin eşit derecede geçerli hakikat iddialarına sahip olarak öğretilmesi gerektiğini ileri sürer.²⁷ Dinî hakikat iddialarının birbiriyle çelişmesi muhtemeldir ve dinler arasındaki bu uyumsuzluk başarıyla ele alınmazsa sınıf ortamında gerilime neden olabilir. Bununla birlikte, dinî hakikat iddialarının çatışmalarını görmezden gelerek veya onları nötralize etmeye çalışarak gerçek tolerans ve özgürlüğe sahip olmak da pek mümkün değildir.²⁸ Sonuç olarak, din eğitiminde "ortak temeller" bulmak yerine "çeşitliliğin karşılıklı kabulü temeline" dayanan "ortak bir anlaşma" bulmak gerektiği ileri sürülmektedir.²⁹ Bu ortak anlaşmayı başarmak için, Eleştirel Din Eğitimi'nde dört temel kural önerilmiştir: inanç özgürlüğü, gerçek hoşgörü, bilgelik, hakikat ve doğruluk. Bu değerleri benimseyerek, Eleştirel Din Eğitimi, "öğrencilere hazır cevaplar sunmak yerine onların bu cevapları kendi çabalarıyla bulmaları için yardım etmeyi" hedeflemektedir.³⁰ Bunu yaparken, öğrencilerin kendi dünya görüşleri ve diğerleri hakkında farklı, ilişkisel, derin bir anlayış kazanmaları ve muhtelif görüşlere karşı gerçek bir hoşgörü geliştirmeleri daha olası görülmüştür.

Bu yaklaşımla ilgili bir diğer eleştiri konusu, özellikle teorik ve felsefi temellere dayandığı için tüm yaş grubu öğrencilere uygulanamayacağı iddiasıdır. Jackson'a göre küçük yaştaki çocuklar tutarsız entelektüel perspektiflerden kaynaklanan gerginlikle yüzleşmeye psikolojik olarak hazır olamaya-

²⁴ Andrew Wright, "Contextual Religious Education and the Actuality of Religions," *British Journal of Religious Education* 30:1 (2008), s.10.

²⁵ Wright, *Religion, Education and Post-modernity*, s.223.

²⁶ Geoff Teece, "Traversing the Gap: Andrew Wright, John Hick and Critical Religious Education," *British Journal of Religious Education* 27:1 (2005), s.35.

²⁷ Teece, "Traversing the Gap," s.35.

²⁸ Wright, *Religious Education and Critical Realism*, s.187.

²⁹ L. Philip Barnes ve Andrew Wright, "Romanticism, Representations of Religion and Critical Religious Education," *British Journal of Religious Education* 28:1 (2006), s.73.

³⁰ Barnes ve Wright, "Romanticism, Representations of Religion and Critical Religious Education," s.74.

cakları için bu yaklaşım ancak belli bir yaş grubundaki öğrenciler için kullanılabilir.³¹ Bununla ilgili, Wright, çocuklara entelektüel kapasitelerine dair hak ettikleri krediyi tanımadığımızı iddia eder.³² Öğrencilere anlayamazlar diye dinî sorularıyla ilgili önceden belirlenmiş çözümler sunmanın, onların eleştiri ve sorgulama yeteneklerini kullanamamalarına neden olduğunu savunur. Ayrıca bu eleştiriye karşı Goodman'ın Eleştirel Din Eğitimi yaklaşımını kullandığı araştırmasında katılımcı öğrencilerin ders içeriği, yöntem ve materyallerini anlamada bir sıkıntı yaşamadıkları aksine bu yaklaşımdan oldukça faydalandıkları gözlenmiştir.³³ Katılımcı öğretmenlerin de bu yaklaşımı destekledikleri ve çalışma süresince derslerini hakikat iddiaları ve bununla ilgili tartışmaları merkeze alarak işledikleri görülmüştür. Son olarak bu yaklaşımla ilgili yeteri derecede uygulama olmadığı eleştirisi yapılmaktadır.³⁴ Her ne kadar sayısı az olsa da bu yaklaşımın gerçek sınıf ortamına uygulandığı örnekler mevcuttur. Goodman'ın yukarıda bahsedilen çalışması Eleştirel Din Eğitimi'nin İngiltere'deki çok inançlı sınıflarda uygulanmasına dair önemli bir örnektir.³⁵ 2017 yılında yayınlanan *A Practical Guide to Critical Religious Education*³⁶ adlı kitap Din Eğitimi öğretmenleri için bir rehber kitap olma özelliği taşımaktadır. "Improving Teaching and Learning in Islamic Religious Education via an Application of Critical Religious Education, Variation Theory and the Learning Study Model (İslam Din Eğitimi'nde Eleştirel Din Eğitimi Yaklaşımı, Değişkenlik Teorisi ve Öğrenme Çalışması Modeli Kullanılarak Öğretim ve Öğrenmenin Geliştirilmesi)"³⁷ adı altında gerçekleştirdiğimiz doktora tezimiz de Eleştirel Din Eğitimi'nin İslam Din Eğitimi alanına gerçek sınıf ortamında uygulandığı bir çalışmadır.

Eleştirel Realizm

Eleştirel Realizm (*Critical Realism*), Eleştirel Din Eğitimi'nin felsefi/teorik temellerinin dayandığı felsefe yaklaşımıdır. Eleştirel Realizm felsefesi Bhaskar tarafından doğal ve toplumsal olguları araştırmak ve açıklamak

³¹ Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy* (Oxon: RoutledgeFalmer, 2004), ss.85-86.

³² Andrew Wright, *Discerning the Spirit: Teaching Spirituality in the Religious Education Classroom* (Abingdon & Oxford: Culham College Institute, 1999), s.46.

³³ Angela Goodman, "Critical Religious Education (CRE) in Practice: Evaluating the Reception of an Introductory Scheme of Work," *British Journal of Religious Education* 40:2 (2016), ss.6-8.

³⁴ Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality*, s.86.

³⁵ Goodman, "Critical Religious Education (CRE) in Practice".

³⁶ Andrew Wright ve diğerleri, *A Practical Guide to Critical Religious Education* (Londra: Routledge, 2017).

³⁷ Ayşe Demirel, "Improving Teaching and Learning in Islamic Religious Education via an Application of Critical Religious Education, Variation Theory and the Learning Study Model" (yayınlanmamış doktora tezi, King's College London, Londra, 2016).

için geliştirilmiştir. Bu felsefe üç temel ilkeye dayanmaktadır: ontolojik realizm, epistemik rölativizm ve yargısal rasyonalite. Genel olarak, Eleştirel Realizm maddi bir gerçekliğin insan özneliği ve tecrübesinden bağımsız olarak var olduğunu (*ontolojik realizm*) ileri sürerken aynı zamanda insan bilgisinin öznel ve bağlamsal doğasını (*epistemik rölativizm*) kabul etmektedir. Böylece, yargılarımızın ve anlayışlarımızın, halihazırda mevcut olan en iyi bilgi ve araştırma yöntemlerine (*yargısal rasyonalite*) dayanılarak belirlenmesi gerektiğini savunur.³⁸

Eleştirel Realizm, Temel İdealizm ve Yapısalcılığın aksine, ne dinlerin temelde birleştiği ilkeler ile ilgilenir ne de dini inançların göreceli olarak yapılandırıldığını kabul eder. Daha ziyade, dinî bir geleneğin takipçilerinin nihai hakikat iddiaları ile ilgili benimsedikleri temel ilkeleri kabul eder, bu iddialara ilişkin epistemolojik çeşitliliği takdir eder, bunlara dayanarak bireylerin dinî inançları ve yaşantıları ile ilgili akılcı yargılarda bulunabileceğini iddia eder.³⁹ İslam'dan örnek vermek gerekirse, her ne kadar İslami gelenek içerisinde tarihsel, kültürel ve mezhebe dayalı farklı yorumlar mevcut olsa da bu yorumların hepsi, İslam'ın ilk ve en önemli hakikat iddiası olan Allah'ın birliği (*tevhid*) inancı çevresinde birleşmektedir.

Eleştirel Din Eğitimi, Eleştirel Realizm tarafından ortaya konan ontolojik realizm, epistemik rölativizm ve yargısal rasyonellik ilkeleri temelinde kurulmuş bir din eğitimi önermektedir. Böylelikle, din eğitiminde dinî ve manevî fenomenlerin ontolojik gerçekliği ile epistemik açıdan farklı yorumları arasındaki ilişkinin önemi görülmektedir.⁴⁰ İslam Din Eğitimi'nde bu ilkelere kullanılması, dersi “teolojik, felsefî ve sosyolojik açılardan daha derin bir bakış açısı sunması itibariye genç Müslümanlar için daha ilgi çekici ve yararlı” hale getireceği düşünülmektedir.⁴¹ Bu tür bir yaklaşımı benimseyerek din eğitiminin, öğretmenlerin öğrencilerine dinî veya seküler bir dünya görüşünü dayattığı doktrinel bir din eğitimi veya öğrencilerin nihai gerçeklik hakkında kendi bakış açılarını oluşturmalarını amaçlayan yapılandırmacı yaklaşımlardan uzaklaştırabileceği savunulmaktadır.

³⁸ Roy Bhaskar, *Dialectic: The Pulse of Freedom: With a New Introduction* (Oxon & New York: Routledge, 2008), ss.8-9.

³⁹ Andrew Wright, “Education for Theological, Religious and Spiritual Literacy: The Challenge of Critical Realism,” Lena Roos ve Jenny Berglund (ed.), *Your Heritage and Mine: Teaching in a Multi-Religious Classroom: Studies on Inter-Religious Relations* (Uppsala: Swedish Science Press, 2008) içinde, ss.45-46.

⁴⁰ Hella ve Wright, “Learning ‘about’ and ‘from’ Religion,” s.61.

⁴¹ Matthew L. Wilkinson, *A Fresh Look at Islam in a Multi-Faith World: A Philosophy for Success through Education* (Londra: Routledge, 2015), s.191.

Wright'a göre Eleştirel Din Eğitimsi, öğrencileri hakikati, hakikatle ilgili bireysel anlayışlarını ve kendilerinin hakikate göre konumlarını tartışmaya sevk etmelidir.⁴² Epistemik rölativizm ilkesi, gerçeğe dair bilginizin limitli, değişken ve çeşitli olduğunu ileri sürer. Hakikat iddialarımızdan yalnızca birkaçı kesinlikle doğru veya yanlış olabilir; çoğunlukla bunlar geçicidir ve farklı doğruluk derecelerine sahiptirler.⁴³ Ancak, yargısal rasyonalite kullanılarak, başka bir deyişle, eleştirel ve yansıtıcı ayırt etme yoluyla hakikat hakkında nispeten en doğru bilgiyi elde etmek mümkündür.⁴⁴ Bu çerçevede düşünüldüğünde, örneğin, İslami yaşam realitesi hakkındaki bilginiz ve anlayışımız sınırlı ve çoğunlukla bağlam çerçevesinde olmasına rağmen, İslam hakkında daha farklılaşmış, üst düzey ve bütüncül bilgi elde etmek yine de mümkündür. Buradan yola çıkarak, Eleştirel Din Eğitimi, belirli bir konuyu daha iyi anlamak için öğrenenlerin bu konuyla ilgili önyargıları ve varsayımlarını aynı zamanda farklı bakış açılarını bilmeleri, eleştirel ve sorulayıcı bir şekilde bunları tartışmaları gerektiğini savunur.

Aslında, bilgi, bilen ile ontolojik gerçeklik arasındaki organik bir ilişki yoluyla elde edildiği için yargısal rasyonalitenin uygulanması zorunluluk haline gelmektedir.⁴⁵ Hakikati arama ve doğruluk üzere yaşama açısından tarafsız bir konum yoktur. Herhangi bir dinî veya seküler görüşün gerçekliğine inanmayan bir kimse bile bu karara varmak için bir çeşit yargısal rasyonalite uygular.⁴⁶ Örneğin, Müslüman bir öğrencinin devam ettiği bir inanç okulunda ve günlük yaşantısında inanç ve dinî uygulamalarla ilgili farklı davranışlar göstermesi, iki farklı eleştirel yargıda bulunduğu anlamına gelir. Okul ortamında, okulun İslam inançları ve uygulamaları açısından beklentilerini dikkate alırken günlük hayatında, toplumun beklentilerini karşılamayı ya da sadece çevre ile uyum sağlamayı amaçlıyor olabilir. Bu kararların her ikisi de belirli seviyelerde gerçeklik değerine sahiptir, ancak eksiktir. Bu öğrencinin inancın karmaşık yönleri ve inanç-ibadet ilişkisini eleştirel bir şekilde düşünmesi/irdelemesi gerekmektedir, böylece öğrencinin hem okulda hem okul dışında gözlemlenebilen daha derin bir inanca sahip olması beklenir.

Yargısal rasyonalite, bir olgu hakkında halihazırda var olan bilgiyle başlar, bu olgu hakkında daha derin ve farklılaşmış bir anlama ulaşmayı hedefler. Buna göre, öğrencilerin sınıfa getirdikleri ön bilgilerini saptamak daha

⁴² Wright, *The Spiritual Education Project*, s.179.

⁴³ Wright, *Religious Education and Critical Realism*, s.51.

⁴⁴ Wright, *Religious Education and Critical Realism*, s.163.

⁴⁵ Wright, *Religious Education and Critical Realism*, s.24.

⁴⁶ Wright, *Religious Education and Critical Realism*, s.102.

sonra onlara farklı dünya görüşlerini tanıtmak gerekmektedir. İhtilafli hakikat iddiaları bağlamsal olarak anlaşıldıkları için bir dereceye kadar bilgi aktarımı gereklidir. Yargısal rasyonaliteyi uygularken; “Eleştirel düşünme, duygusal zeka ve yaratıcı hayal gücü gibi bilişsel beceriler, anlam oluşturma için birincil eğitsel araçlar değil, aksine farkındalık, makul olma, zeka ve sorumluluk gibi değerleri destekleyen ikincil pedagojik kaynaklardır.”⁴⁷

Eleştirel Din Eğitimi’nde, dinî bir fenomen veya dünya görüşü ile uğraşırken, bu fenomen veya dünya görüşünün elzem olan özelliklerini ele almak gerekli görülür. Bunun nedeni, çoğu zaman öğrencilerin, dini bir yorumun nihai ve değişken özelliklerini ayırt edememeleriyle ilgilidir. Örneğin, Müslüman öğrencilerin İslam’ın temel hakikat iddialarını sosyo-kültürel, tarihsel veya mezhepsel boyutlarından ayırt etmeleri kolay olmayabilir. Bu öğrenciler, İslam’ı gözlemlenebilen semboller ve durumlarla özdeşleştirebilir ve dini oluşturan nedir, İslam diğer dinlerden ve seküler geleneklerden nasıl ve niye ayrılır, farklı yorumların İslam birliği içerisindeki yeri nedir gibi hakikat sorularıyla gerçek anlamda meşgul olmayabilirler.⁴⁸ Sonuç olarak, öğrencilerin, belirli bir dünya görüşüyle bağlantılı dinî bir olgunun temel özelliklerini, bu olgunun bir bütün olarak bu dünya görüşü aynı zamanda diğer dünya görüşleriyle ilişkisi açısından değerlendirmeleri gerekmektedir.⁴⁹

Doğru ve Doğruluk

Eleştirel Din Eğitimi yaklaşımına göre farklı dinî ve seküler gelenekler, içinde yaşanılan düzenin nihai gerçekliği hakkında ihtilafli dünya görüşlerine sahiptir. Din eğitimi süreci iki temel boyutu içermelidir. Bunlardan birincisi “din ile ilgili dinî ve seküler bakış açılarının çeşitliliği”, ikincisi “teolojik hakikat iddialarının belirsiz, ihtilafli ve çelişkili doğasıdır.”⁵⁰ Din eğitiminin amacı gerçeği araştırmak ve doğruluk üzere yaşamak olmalıdır. Bunun için yapılması gereken dinî ve seküler geleneklerin sunduğu gerçeklerin ontolojik ve epistemik karakteristiklerini entelektüel ve eleştirel bir diyalog içerisinde incelemektir.⁵¹ Fakat bu durum, hakikat iddialarını öğrencilere dayatmak değil daha ziyade, “gerçeği bilinçli ve sorgulayıcı bir şekilde araştırmalarını” açmak anlamına gelir.⁵²

⁴⁷ Wright, *Religious Education and Critical Realism*, s.220.

⁴⁸ Demirel, “Improving Teaching and Learning in Islamic Religious Education,” s.136.

⁴⁹ Elina Hella, “Developing Students’ Worldview Literacy through Variation: Pedagogical Prospects of Critical Religious Education and the Variation Theory of Learning for Further Education,” *Journal of Chaplaincy in Further Education* 5:1 (2009), ss.5-6.

⁵⁰ Wright, *The Spiritual Education Project*, s.177.

⁵¹ Wright, *Religious Education and Critical Realism*, s.238.

⁵² Wright, *Critical Religious Education*, s.7.

Eleştirel Din Eğitimi, öğrencilerin dinî okur-yazarlıklarını geliştirmeyi amaçlar. Bu yaklaşıma göre dinî okur-yazarlık: “özenli, entelektüel, makul ve sorumluluk bilinci içerisinde düşünme (mantıklı, akıllı, duygusal, zeki ve bilgece), iletişim kurma (dilbilimsel olarak ve yaratıcı sanatlar gibi farklı imkanlar aracılığıyla) ve harekete geçme (kendimiz, başkaları, toplum, kültür, doğa ve aşkın olana doğru)”⁵³ şeklinde tanımlanmaktadır.

Doğruluk, hakikat iddiaları ile uyum içinde yaşamaktır. Bu, hayatımızı yaşamak ve karakterimizin bir işareti olarak bazı erdemleri göstermekle ilgilidir.⁵⁴ Doğru “gerçekle olan statik ve objektif bir ilişki” olup siyasi, dinî inanç ve ilkeler içerirken, doğruluk “dünya ile aktif ve kişisel bir ilişki içinde olmak” anlamına gelir.⁵⁵ Sadık, dürüst ve inançlı şekilde davranmak doğrulukla ilgili sayılır bu da doğruyu kimin belirlediği sorusunu gündeme getirir. Semavî dinlerin mensuplarına göre, doğru, Tanrı tarafından belirlenirken, ateist ya da seküler insanlar dünya görüşleri tarafından belirlenen bir dizi hedefe göre davranışta bulunurlar. Örneğin, İslam’ın en temel hakikat iddiası, Allah’ın varlığı ve birliğidir; Müslümanların doğruluk üzere yaşayabilmeleri için Allah’ın emrine teslim olmaları gerekmektedir.

Değişkenlik Teorisi

Pek çok din eğitimi yaklaşımı ya disiplinel (fenomenolojik, etnografik) ya da ideolojik (romantik, postmodern) perspektiflere odaklanırken, Eleştirel Din Eğitimi’nde din eğitiminin hem teorik hem de pedagojik temelleri ele alınır. Eleştirel Din Eğitimi, pedagojik açıdan Değişkenlik Teorisi’nden (*Variation Theory*) yararlanmaktadır. Önceki bölümlerde belirttiğimiz üzere, Eleştirel Din Eğitimi yaklaşımı, Eleştirel Realizm Felsefesi’ne ait ontolojik realizm, epistemik rölativizm ve yargısal rasyonalite prensiplerini benimsemektedir. Din eğitimine uygulandığında epistemik rölativizm, hakikate ilişkin farklı ve değişken inanç ve tutumların olduğu ve bunların sınıf ortamında eleştirel ve sorgulayıcı bir şekilde incelenmesi gerektiği anlamına gelir. Yalnız, felsefi bir prensip olması dolayısıyla, bu ilkenin gerçek sınıf ortamında etkili bir şekilde uygulanabilmesi için benzer teorik argümanları savunan/ileri süren Değişkenlik Teorisi bir öğrenme teorisi olarak Eleştirel Din Eğitimi yaklaşımında kullanılmaya başlanmıştır.⁵⁶ Fenomenografik araştırma geleneği içerisinde Marton ve meslektaşları tarafından geliştirilen Değişkenlik Teorisi’ne göre bir nesnenin anlamı, nesne ile nesneyi anlamaya çalışan

⁵³ Wright, *Religious Education and Critical Realism*, s.234.

⁵⁴ Wright, *Critical Religious Education*, s.16-17.

⁵⁵ Wright, *Critical Religious Education*, s.14.

⁵⁶ Goodman, “Critical Religious Education (CRE) in Practice,” s.2.

kişi arasındaki ilişkiden kaynaklanmaktadır.⁵⁷ Buna göre “öğrenme, kural olarak, bir bütüne ait zayıf bir anlayıştan, bütüne ve bütünün parçalarına dair daha derin ve farklılaşmış bir anlayışa doğru ilerler.”⁵⁸ Dolayısıyla öğrenme, bireyin algısında bir konuyla ilgili eskisine göre daha güçlü ve etkili bir bakış açısı edindirecek değişimle gerçekleşir.⁵⁹

Değişkenlik Teorisi’ne göre ‘değişken’ öğrenme sürecindeki en gerekli unsurdur. Bu teoriye göre, bir şeyin ne olmadığını anladığımız zaman o şeyin ne olduğuna dair anlamlı ve bütün bir anlayış gerçekleştirebiliriz. Halihazırda birçok farklı disiplinde uygulanan bu yaklaşım, din eğitiminde de etkili bir şekilde uygulanabilmektedir. Öğrencilerin dinî bir olgu ya da fenomenle ilgili değişik görüşlerin farkında olması ile bu olgu ya da fenomen hakkında daha gelişmiş ve daha doğru bir anlayışa sahip olabilecekleri ileri sürülmektedir.⁶⁰

Değişkenlik Teorisi’ne göre öğrenmenin her zaman bir nesnesi vardır ve bu nesne ‘öğrenme konusu’ olarak adlandırılır.⁶¹ ‘Öğrenme konusu’ kendi içinde doğrudan ve dolaylı olarak ikiye ayrılır. Doğrudan öğrenme konusu, konunun içeriğiyle ilgiliyken, dolaylı öğrenme konusu öğrenmenin oluş şekli ve öğrenme sonucunda öğrencilerin konuyla ilgili gerçekleştirmeleri istenen yetenekleri içerir.⁶² Örneğin, adalet kavramı doğrudan öğrenme konusu iken adaletle ilgili eleştirel düşünebilme dolaylı öğrenme konusu olmaktadır. Din eğitiminde öğrenme konusu öğrencilerin dini okur-yazarlık geliştirmeleriyle, yani dinî fenomenler hakkında bilgi, değer ve beceriler kazanmalarıyla ilgilidir.

Değişkenlik Teorisi’ne göre her öğrenme konusu çeşitli ‘kritik özelliklere’, başka bir deyişle, öğrenilmesi gereken temel ve zorunlu özelliklere, sahiptir. Bu özellikler birbiriyle ilişkilidir ve bir öğrenme konusunu tam anlamıyla öğrenebilmek için ona ait kritik özellikleri kavrayabilmek gerekir.⁶³ Bir konunun başkaları tarafından farklı algılanması farklı kritik özelliklerine

⁵⁷ Ference Marton ve Shirley Booth, *Learning and Awareness* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1997), s.165.

⁵⁸ Marton ve Booth, *Learning and Awareness*, s.viii.

⁵⁹ Marton ve Booth, *Learning and Awareness*, s.145.

⁶⁰ Hella ve Wright, “Learning ‘about’ and ‘from’ Religion,” s.60.

⁶¹ Ference Marton ve diğerleri, “The Space of Learning,” Ference Marton ve Amy B. M. Tsui (ed.), *Classroom Discourse and the Space of Learning* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2004) içinde, s.4.

⁶² Marton ve Booth, *Learning and Awareness*, s.85; Mun Ling Lo, *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning* (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2012), s.50.

⁶³ Lo, *Variation Theory*, s.70; Ayşe Demirel Uçan ve Serkan Uçan, “Öğrenme ve Öğretimin Geliştirilmesinde “Öğrenme Çalışması” (Learning Study) Modeli: Bir Derleme Çalışması,” *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* 7:13 (2017), s.96.

vurgu yapılması sebebiyledir. Dolayısıyla, öğrenme, öğrenen kişinin bir konuyla ilgili daha önceden bilmediği ya da farkında olmadığı kritik özelliklerin farkına varmasıyla gerçekleşir.⁶⁴ Öğretmenler genellikle, öğrenme konularına ait kritik özelliklerin neler olduğuna dair önceki deneyimlerine, öğretim programlarının amaçlarına ve konu alanına dayanarak genel fikir sahibidirler ve öğrencilerin bu konularla ilgili kritik buldukları hususları keşfetmeye çalışmazlar.⁶⁵ Ancak öğrencilerin belli bir konu ile ilgili önceden bildikleri onların bu konuyu öğrenmelerini doğrudan etkileyeceği için öğretmenlerin bunları önceden belirlemeleri zorunlu görülmüştür.⁶⁶

Değişkenlik Teorisi'nde farkına varma/ıdrak etme öğrenmenin gerçekleşmesi için ön koşuldur ancak yeterli değildir, tam öğrenmenin oluşması için 'değişken' kullanmak gerekir.⁶⁷ Örneğin, bir rengi tam olarak kavrayabilmek için diğer renkleri de eş zamanlı olarak deneyimlemek gerekir ya da dünyada sadece kadın veya erkek olsaydı cinsiyet kavramını anlayabilmek mümkün olmazdı denilmektedir. Bir olguya ait kritik bir özelliği fark edebilmek için bu özellik ile ilgili değişkeni deneyimlemek gerekir. Yani bu kritik özellik ön plana çıkarılırken diğer özelliklerin arka plana itilmesi gerekir.⁶⁸ Değişken kullanımı, bir konunun farklı özelliklerini öğrenmeye böylece o konunun yeni ve farklı bir anlamını keşfetmeye yardımcı olur.⁶⁹ Hella'ya göre, din eğitimi öğretmenleri Değişkenlik Teorisi'ni kullanarak öğrencilerin farklı dinî ve seküler görüşleri veya belli bir dinî gelenek içerisindeki çeşitliliği ve bunların arasındaki ilişkileri daha kapsamlı (parça-bütün ilişkisi gözetilerek) ve anlamlı bir şekilde öğrenecekleri öğretme ve öğrenme ortamları oluşturabilirler.⁷⁰ Örneğin, öğrencilerin İslam'ı daha iyi anlayabilmeleri için İslam'ın ne olmadığını bilmeleri, yani diğer dinî ve seküler görüşleri tanımaları gerekmektedir. Ya da, öğrencilerin Müslüman kimliklerini anlamlandırabilmeleri için bu özellik sabit bırakılarak sosyo-kültürel, etnik karakteristikleri farklı örnekler eşliğinde öğrencilere sunulmalıdır. Böylece öğrencilerin Müslüman kimliklerinin farkında olmaları, bir anlamda bu kimliğin birleştirici bir özelliğe sahip olduğunu anlamaları mümkün olur.

⁶⁴ Ming Fai Pang ve Ferece Marton, "Learning Theory as Teaching Resource: Enhancing Students' Understanding of Economic Concepts," *Instructional Science* 33:2 (2005), s.163.

⁶⁵ Lo, *Variation Theory*, s.70.

⁶⁶ Ming Fai Pang ve Wah Ki Wing, "Revisiting the Idea of 'Critical Aspects'," *Scandinavian Journal of Educational Research* 60:3 (2016), s.328.

⁶⁷ Lo, *Variation Theory*, s.83.

⁶⁸ Pang ve Marton, "Learning Theory as Teaching Resource," s.164.

⁶⁹ Lo, *Variation Theory*, s.29.

⁷⁰ Hella, "Developing Students' Worldview Literacy through Variation," ss.5-6.

Eleştirel Din Eğitimi'nin İslam Din Eğitimi'ne Yansıması

Eleştirel Realizm felsefesi, çok inançlı ortamlarda geleneksel İslami inanç ve uygulamaları anlamak ve açıklamak için ontolojik ve epistemolojik gerekçeleri ortaya koymada ve böylece bu bilgiyi eğitim ortamlarında uygulamak için temel oluşturmada faydalı görülmüştür.⁷¹ İslam Din Eğitimi'nde Eleştirel Din Eğitimi'nin kullanılması, Müslüman öğrencilerin İslami öğretilerle uyumlu olarak hakikati arama ve doğru bir yaşam sürmek için özenli, sorumlu ve akıllı bir şekilde davranmalarını sağlayacak bir dinî okuryazarlığın geliştirilmesini teşvik eder. Bu süreçte öğrenciler, inançları ve dünyaya bakışları doğrultusunda gerçek bir hayatın nasıl elde edilebileceği konusunda daha farklılaşmış, önceki bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirilmiş, zengin bir anlayış kazanabilirler.

Genel olarak İslam Din Eğitimi'nde dinler arası ve bir din içerisindeki çeşitlilik yeterince önemsenmemektedir. Batı toplumlarında, örneğin İngiltere'de, liberal/yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle devlet okullarındaki İslam öğretiminde dinler arasındaki ortak noktalar, ifade özgürlüğü, saygı, hoşgörü gibi değerler sosyal uyuma katkıda bulunacağı gerekçesiyle öne çıkarılmaktadır. Ayrıca dinlerin öğretiminde kültürel ve bireysel deneyimler vurgulanarak dinlerin teolojik yapıları, dinler arasındaki teolojik farklılıklar bilinçli olarak göz ardı edilmekte böylece toplumsal uyum ve hoşgörü kültürü korunmaya çalışılmaktadır.⁷² Liberal Din Eğitimi'nin dinleri aynı gerçeğin farklı yansımaları olarak kabul etmesi bu ülkelerdeki Müslüman çevreler için ciddi bir sorun olarak görülmektedir.⁷³ Bu soruna çözüm olarak açılan Müslüman okullarında ise genellikle okulun hitap ettiği Müslüman çevrenin benimsediği mezhebe dayalı bir İslam öğretimi mevcuttur. Örneğin, Londra'da bu şekilde Sunni ve Şii okullar mevcuttur. Bu okullarda İslam geleneği içerisindeki mezhepsel ve kültürel çeşitlilik öğretim konusu yapılmamakta veya bunlar hakkında sadece basit düzeyde bilgi aktarımı yapılmaktadır. Avrupa'dan başka bir örnek vermek gerekirse, Hollanda'daki İslami okullarda da belirli bir mezhebin İslami yorumu, genellikle Sünnî-Hanefî düşünce ekolu, esas alınmaktadır.⁷⁴

⁷¹ Matthew L. N. Wilkinson, "Introducing Islamic Critical Realism: A Philosophy for Underlabouring Contemporary Islam," *Journal of Critical Realism* 12:4 (2013), s.427.

⁷² Demirel, "Improving Teaching and Learning in Islamic Religious Education," s.14.

⁷³ Ahmad Yousif, "Islam, Minorities and Religious Freedom: A Challenge to Modern Theory of Pluralism," *Journal of Muslim Minority Affairs* 20:1 (2000), s.33.

⁷⁴ Muhammet Fatih Genç, "Hollanda Okullarında Müslüman Çocukların Din Eğitimi ve İslam Okulları," *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 38 (2012), s.373.

Benzer bir durum Müslüman toplumlarda da görülebilmektedir. Öğrenciler genellikle İslam'ın, toplumun dinî karakteristiklerine bağlı olarak, belli bir dinî ve kültürel yorumunu öğrenmekte, İslami gelenek içerisindeki farklılıklardan yeterince haberdar olamamaktadırlar.⁷⁵ Örneğin, Türkiye'de 2000'lerden sonra din eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım benimsenerek geleneksel, mezhebi yaklaşımdan vazgeçilmiş, din eğitimine yapısalcı, çoğulcu ve kapsayıcı anlayış hakim olmaya başlamıştır. Ders içeriğinin belirlenmesinde "Kur'an ve sünnet merkezli, İslam'ın kök değerleri çerçevesinde mezheplerüstü (herhangi bir mezhebi esas almayan, mezhebî tartışmalara girmeyen) ve dinler açılımlı"⁷⁶ anlayış temel alınmıştır. Ancak programın mezheplerüstü olarak belirtilmesi problemliliği görülmektedir. Kaymakcan'a göre programda anlatıldığı şekilde bir din anlayışı pratikte karşılık bulmamaktadır. Bazı öğrenciler farklı dinî ve mezhebî yorumları benimseyen çevrelerden gelmektedirler. Öğrenciler, İslam ve diğer dinlerle ilgili ön bilgileri, varsayımları ve deneyimleri ders programına ve içeriğinde dahil edilmediğinde aidiyet hissi kazanamamakta ve gerçek anlamda dersten faydalanamamaktadırlar.⁷⁷

Din eğitimi öğretim programı, ders kitaplarının İslami gelenek içerisindeki tarihî ve mezhepsel çeşitliliği ve Müslüman toplumlardaki kültürel ve insani değerleri kapsamaya gerektiği halihazırda ileri sürülmektedir.⁷⁸ Günümüzde Müslüman öğrenciler küreselleşmenin etkisiyle tamamen İslami bir çevrede yetişmemektedirler. İnternet ve diğer iletişim araçları vasıtasıyla İslami olmayan, liberal ve seküler değerlerin etkisi altında kalabilmektedirler. Buna ek olarak Batıdaki Müslüman öğrenciler ailelerinden aldıkları İslami eğitim ve kültürel değerler ile okulda gördükleri eğitim ve Batı değerleri arasında bocalamaktadırlar. Demokrasi, insan hakları, karşı cinsle ilişkiler gibi İslam'ın anlaşılma biçimleriyle kimi zaman çatışan durumlar öğrencilerin topluma uyumu veya içselleştirilmiş bir İslami kimlik oluşturma sürecinde sorunlara yol açmaktadır.⁷⁹ Eleştirel Din Eğitimi yaklaşımı doğrultusunda, İslami gelenek içerisindeki tarihî, kültürel ve mezhebî ihtilafların, farklı dinî ve seküler geleneklerin öğretim süreci içerisinde değişken olarak kulla-

⁷⁵ Shiraz Thobani, "Pedagogic Discourses and Imagined Communities: Knowing Islam and Being Muslim," *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 32:4 (2011), s.540.

⁷⁶ *İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (Ankara: MEB Yay., 2007), s.2.

⁷⁷ Kaymakcan, "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık," s.187.

⁷⁸ Farid Panjwani, "Religion, Citizenship and Hope: Civic Virtues and Education about Muslim Traditions," James Arthur ve diğerleri (ed.), *Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (Londra ve Thousand Oaks: Sage, 2008) içinde, s.301; Thobani, "Pedagogic Discourses and Imagined Communities," s.544.

⁷⁹ Demirel, "Improving Teaching and Learning in Islamic Religious Education," s.19.

nılması, öğrencilerin öğrenme konularına ve genel olarak benimsedikleri inançlarına dair derin ve anlamlı bir kavrayış gerçekleştirmelerine imkan sağlayacaktır. Bu aynı zamanda öğrencilerin İslam dünyasındaki problemleri, örneğin, İran ve Suudi Arabistan arasındaki çatışmaları, El-Kaide ya da DEAŞ gibi terör ve şiddet yanlısı grupların politik ve dinî argümanlarını anlayabilmeleri için de gerekli görülmektedir.⁸⁰ Ayrıca öğrencilerin inançlarının bireysel, manevi ve gelişimsel çeşitliliğinin de sınıf ortamında dikkate alınması gerektiği böylece aidiyet duygusu geliştirebilecekleri ileri sürülmektedir.⁸¹

Eleştirel Din Eğitimi yaklaşımının benimsediği ontolojik realizm, epistemik rölativizm ve yargısal rasyonalite prensipleri aracılığıyla İslam Din Eğitimi'nde öğrencilerin inançlarına dair mutlak/aşkın ve öznel/bağlamsal özellikler hakkında farkındalık kazanmaları beklenir. Öğrenciler dinî olgular hakkındaki mutlak delilleri yani ilgili ayet ve hadisleri öğrendikten sonra bu olguların Müslümanlar tarafından nasıl anlaşıldığını, bunlara dair farklı yorumları eleştirel ve analitik bir şekilde inceleme ve anlama imkanına sahip olabilirler. Ayrıca inanç, iman esasları gibi İslam'ın mutlak hakikat iddiaları ile Müslüman kimliklerinin dışındaki farklı etnisite, sosyokültürel özellikler, bağlı oldukları mezhepler ve bunların İslami fenomenleri yorumlamalarındaki etkisini eleştirel ve sorgulayıcı bir şekilde inceleme fırsatı bulabilirler.

Yargısal rasyonalite aracılığıyla öğrenciler, öğrenme konusunu teolojik, bireysel ve sosyokültürel yönleriyle inceleyebilir böylelikle konuya dair derin ve farklılaşmış bir anlayış gerçekleştirebilirler. Bu süreçte öğrenme konusuna dair en makul, manevi ve bilişsel açıdan kendilerine en anlamlı gelen anlamı yeniden oluşturabilirler.⁸² Burada amaç, öğrencinin kendi inançlarını veya dünya görüşlerini değiştirmesi değildir. Daha ziyade, bu yansıtıcı düşünme süreci, mevcut inançların derinleştirilmesi ve güçlendirilmesi için bir araç olarak önerilmektedir.

Eleştirel Din Eğitimi'nde öne çıkan 'eleştirel karar verme' süreci, yapılandırmacı yaklaşımın öne sürdüğü akılcı ve eleştirel düşünme becerileriyle ilgili değildir. Çünkü akılcı ve eleştirel düşünme becerileri ile bireylerin dinî fenomenlerle ilgili bireysel anlam oluşturmaları amaçlanır bu da öğrenenin hakikatin ontolojik temellerini keşfetmesine engel teşkil edebilir.⁸³ Daha

⁸⁰ Panjwani, "Religion, Citizenship and Hope," s.301; James R. Moore, "Why Religious Education Matters: The Role of Islam in Multicultural Education," *Multicultural Perspectives* 11:13 (2009), s.143.

⁸¹ Julia Ipgrave, "Including Pupils' Faith Background in Primary Religious Education," *Support for Learning* 19:3 (2004), s.116.

⁸² Wright, *Religious Education and Critical Realism*, s.237.

⁸³ Wright, *Religious Education and Critical Realism*, s.220.

ziyade, bu model, dinlerin ontolojik hakikat iddialarını dinî bilginin temeli olarak ciddiye alırken, dinî toplumlar içinde görülen farklı yorumların da sınıf ortamında eleştirel/sorgulayıcı bir şekilde incelenmesi gerektiğini ileri sürer.

Din eğitiminde Değişkenlik Teorisi'nin kullanılması, aynı zamanda öğretmenlerin öğrenme konularına dair anlayışlarının gelişmesine de katkıda bulunur. Öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgi ve deneyimlerini dersten önce keşfeden öğretmenler onların konuyla ilgili eksik veya yanlış bildikleri hususları göz önüne alarak derslerini planlayabilir ve işleyebilir; böylece tüm öğrencilerin anlamlı bir öğrenme gerçekleştirmelerine yardımcı olabilirler. Din eğitiminde öğrenme konularına ait kritik özellikleri belirlemek diğer alanlara kıyasla daha zordur. Bu derse ait bir öğrenme konusu ve bu konunun kritik özellikleri, diğer sosyal alanlarda da olduğu gibi, kültürel ortamlara göre şekillenebilir ve öğrenme amaçlarına göre farklı şekillerde öğretilebilir. Bu sebeple din eğitiminde öğrenme konularına ait kritik özellikleri belirlerken öğretim programının amaçlarıyla birlikte, öğretmenlerin öğrencilerin ön bilgi ve becerileri ve akademik alan bilgisine de başvurmaları gerekmektedir.⁸⁴

Batıda yapılan çalışmalarda din eğitimi öğretmenlerinin teolojik bilgi anlamında sıkıntı yaşamadıkları ancak kendi dinleri ve diğer dinler hakkında derin bir teolojik anlayış gerçekleştirebilecekleri bir pedagojik sistem oluşturmada yetersiz oldukları iddia edilmektedir.⁸⁵ Bu dersin öğretmenleri, diğer derslerde olduğu gibi, genellikle dersin öğretim programını takip ederek sadece belli öğretim metotları ve stratejileri geliştirmek ve uygulamakla ilgilendirler. Ancak, bu durumun, öğrencilerin öğrenmesini içerik ve öğrenme amaçlarından ayrı tutması sebebiyle, tek başına öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamayacağı düşünülmektedir.⁸⁶ Değişkenlik Teorisi, öğretmenlere pedagojik bir yapı sunarak, öğrencilerin ön bilgi ve becerilerini derslerden önce keşfetme, dersler işlenirken öğrencilerin belirlenen kritik özellikleri öğrenip öğrenmediklerini düzenli olarak kontrol etme ve onlara gerekli dönütleri zamanında verme konularında yardımcı olmaktadır. Böylece bu teori öğretmenlerin mesleki gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır.⁸⁷

⁸⁴ Hella ve Wright, "Learning 'about' and 'from' Religion," s.58.

⁸⁵ Hella, "Developing Students' Worldview Literacy through Variation," s.7.

⁸⁶ Lo, *Variation Theory*, s.129.

⁸⁷ Ming Fai Pang, "The Use of Learning Study to Enhance Teacher Professional Learning in Hong Kong," *Teaching Education* 17:1 (2006), s.40.

Sonuç

Bu makalede Eleştirel Din Eğitimi yaklaşımının teolojik, felsefi ve pedagojik temelleri ve İslam Din Eğitimi'ne katkısı incelenmiştir. Müslüman ve Müslüman olmayan öğrencilerin çoğunlukta olduğu sınıflarda yapılan deneysel çalışmalar göstermektedir ki, Eleştirel Din Eğitimi hem çok dinli ve kültürlü hem de tek din merkezli din eğitimi sınıflarında başarıyla uygulanabilir. Bu yaklaşıma ait 'hakikati arama' ve 'hakikat üzere yaşama' ilkeleri, din eğitiminde dinî geleneklerin nihai hakikat iddialarını merkeze almayı gerekli kılmaktadır. Eleştirel Realizm'in, ontolojik realizm, epistemik rölativizm ve yargısal rasyonalite ilkeleri benimsenerek öğrencilerin dinî geleneklerin nihai, ontolojik unsurları ve bunların epistemolojik yansımalarını akılcı, eleştirel ve tasvirî bir biçimde incelemeleri ve en doğru ve iyi temellendirilmiş açıklamalara ulaşmaları hedeflenmektedir. Değişkenlik Teorisi kullanılarak, öğrencilere öğrenme konularıyla ilgili değişken yapılar/örnekler sunulmakta böylece onların öğrenme konuları ve bunlara ait kritik özellikleri ayırt edebilecekleri ve anlamlı bir öğrenme gerçekleştirebilecekleri ortamlar hazırlanabilmektedir. Eleştirel Din Eğitimi ayrıca din eğitiminde öğretme-öğrenme süreci düzenlenirken öğrencilerin hazırbulunuşlukları, onların öğrenme konularıyla ilgili ön bilgi ve deneyimlerini belirlemeyi gerekli gördüğü için diğer din eğitimi yaklaşımlarına göre daha avantajlıdır. Eleştirel Din Eğitimi, yapılandırmacı ve çoğulcu din eğitimi modellerine alternatif olarak Müslüman çevrelerde, özellikle Türkiye'de uygulanabilecek bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de yapılacak çalışmalar, buradaki din eğitimi programlarının ve derslerin içeriklerini zenginleştirme anlamında önemli katkı sunabilir. Ayrıca bu çalışmalar yaklaşımın pedagojik yönünün geliştirilmesine de yardımcı olacaktır. Özetle, Eleştirel Din Eğitimi yaklaşımının, İslam Din Eğitimi'nde uygulanabilirliği ile ilgili imkan ve sınırlılıkları daha iyi öğrenebilmek için ek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Barnes, L. Philip. "Developing a New Post-liberal Paradigm for British Religious Education," *Journal of Beliefs & Values* 28:1 (2007), ss.17-32.
- Barnes, L. Philip ve Andrew Wright. "Romanticism, Representations of Religion and Critical Religious Education," *British Journal of Religious Education* 28:1 (2006), ss.65-77.
- Bhaskar, Roy. *A Realist Theory of Science*. Londra ve New York: Routledge, 2008.
- Demirel, Ayşe. "Improving Teaching and Learning in Islamic Religious Education via an Application of Critical Religious Education, Variation Theory and the Learning Study Model," Yayınlanmamış doktora tezi, King's College London, Londra, 2016.

- Demirel Uçan, Ayşe ve Serkan Uçan, “Öğrenme ve Öğretimin Geliştirilmesinde “Öğrenme Çalışması” (Learning Study) Modeli: Bir Derleme Çalışması,” *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* 7:13 (2017), ss.89-110.
- Erricker, Clive ve Jane Erricker. *Reconstructing Religious, Spiritual, and Moral Education*. Londra & New York: Routledge, 2000.
- Erricker, Clive. *Religious Education: A Conceptual and Interdisciplinary Approach for Secondary Level*. Londra: Routledge, 2010.
- Gearon, Liam. *MasterClass in Religious Education: Transforming Teaching and Learning*. New York: Bloomsbury Publishing Plc., 2013.
- Genç, Muhammet Fatih. “Hollanda Okullarında Müslüman Çocukların Din Eğitimi ve İslam Okulları,” *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 38 (2012), ss.361-377.
- Goodman, Angela. “Critical Religious Education (CRE) in Practice: Evaluating the Reception of an Introductory Scheme of Work,” *British Journal of Religious Education* 40:2 (2016), ss.1-10.
- Hay, David. “Suspicion of the Spiritual: Teaching Religion in a World of Secular Experience,” *British Journal of Religious Education* 7:3 (1985), ss.140-147.
- Hella, Elina. “Developing Students’ Worldview Literacy through Variation: Pedagogical Prospects of Critical Religious Education and the Variation Theory of Learning for Further Education,” *Journal of Chaplaincy in Further Education* 5:1 (2009), ss.4-11.
- Hella, Elina ve Andrew Wright. “Learning ‘about’ and ‘from’ Religion: Phenomenography, the Variation Theory of Learning and Religious Education in Finland and the UK,” *British Journal of Religious Education* 31:1 (2009), ss.53-64.
- Iprgrave, Julia. “Including Pupils’ Faith Background in Primary Religious Education,” *Support for Learning* 19:3 (2004), ss.114-118.
- İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları, 2007.
- Jackson, Robert. *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*. Oxon: RoutledgeFalmer, 2004.
- . “Contextual Religious Education and the Interpretive Approach,” *British Journal of Religious Education* 30:1 (2008), ss.13-24.
- Kaymakcan, Recep. “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice* 7:1 (2007), ss.177-210.
- Lo, Mun Ling. *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2012.
- Marton, Ference ve Shirley Booth. *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1997.

- Marton, Ference, Ula Runesson ve Amy B. M. Tsui. "The Space of Learning," Ference Marton ve Amy B. M. Tsui (ed.), *Classroom Discourse and the Space of Learning* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2004) içinde, ss.3-43.
- Moore, James R. "Why Religious Education Matters: The Role of Islam in Multicultural Education," *Multicultural Perspectives* 11:13 (2009), ss.139-145.
- Pang, Ming Fai. "The Use of Learning Study to Enhance Teacher Professional Learning in Hong Kong," *Teaching Education* 17:1 (2006), ss.27-42.
- Pang, Ming Fai ve Ference Marton. "Learning Theory as Teaching Resource: Enhancing Students' Understanding of Economic Concepts," *Instructional Science* 33:2 (2005), ss.159-191.
- Pang, Ming Fai ve Wah Ki Wing. "Revisiting the Idea of 'Critical Aspects'," *Scandinavian Journal of Educational Research* 60:3 (2016), ss.323-336.
- Panjwani, Farid. "Religion, Citizenship and Hope: Civic Virtues and Education about Muslim Traditions," James Arthur, Ian Davies ve Carole Hahn (ed.), *Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (Londra & Thousand Oaks: Sage, 2008) içinde, ss.292-305.
- Teece, Geoff. "Traversing the Gap: Andrew Wright, John Hick and Critical Religious Education," *British Journal of Religious Education* 27:1 (2005), ss.29-40.
- Thobani, Shiraz. "Pedagogic Discourses and Imagined Communities: Knowing Islam and Being Muslim," *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 32:4 (2011), ss.531-545.
- Wilkinson, Matthew L. "Introducing Islamic Critical Realism: A Philosophy for Underlabouring Contemporary Islam," *Journal of Critical Realism* 12:4 (2013), ss.419-442.
- . *A Fresh Look at Islam in a Multi-Faith World: A Philosophy for Success Through Education*. Londra: Routledge, 2015.
- Wright, Andrew. *Discerning the Spirit: Teaching Spirituality in the Religious Education Classroom*. Abingdon ve Oxford: Culham College Institute, 1999.
- . *Spirituality and Education*. Londra: RoutledgeFarmer, 2000.
- . "The Spiritual Education Project: Cultivating Spiritual and Religious Literacy through a Critical Pedagogy of Religious Education," Michael Grimmit (ed.), *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogical Practice in RE* (Great Wakering, Essex: McCrimmons, 2000) içinde, ss.170-187.
- . *Religion, Education and Post-modernity*. Londra: RoutledgeFarmer, 2004.
- . *Critical Religious Education, Multiculturalism and the Pursuit of Truth*. Cardiff: University of Wales Press, 2007.
- . "Contextual Religious Education and the Actuality of Religions," *British Journal of Religious Education* 30:1 (2008), ss.3-12.
- . "Education for Theological, Religious, and Spiritual Literacy: The Challenge of Critical Realism," Lena Roos ve Jenny Berglund (ed.), *Your Heritage and Mine: Teaching in a Multi-Religious Classroom: Studies on Inter-Religious Relations* (Uppsala: Swedish Science Press, 2008) içinde, ss.37-52.

----- . *Religious Education and Critical Realism: Knowledge, Reality and Religious Literacy*. Oxon ve New York: Routledge, 2016.

Yousif, Ahmad. "Islam, Minorities and Religious Freedom: A Challenge to Modern Theory of Pluralism," *Journal of Muslim Minority Affairs* 20:1 (2000), ss.29-41.

