

Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitime Çoğulcu Bir Yaklaşım: ‘Gift to the Child’

Cemil ORUÇ*

Özet- Çocukluk dönemi din eğitimi birçok ülkede farklı gerekçelerle tartışılmaktadır. Bu dönemde din eğitiminin gerekli olup olmadığına, eğer gerekli ise hangi yöntemlerle verilmesine bağlı olarak birçok bakış açısı söz konusudur. Konuyla ilgili tartışmalar devam ederken İngiltere’de okul öncesi ve ilköğretim döneminde din eğitime yeni bir bakış açısı kazandırmak amacıyla ‘Gift to the Child’ yaklaşımı geliştirildi. Bu yaklaşımda erken çocukluk döneminde din eğitiminin çoğulcu bir toplumda mümkün hatta gerekli olduğu savunulur. Araştırma projeleri çerçevesinde şekillenen bu yaklaşım çocuğu fırsat verildiğinde kendi teolojilerini üretebilecek yetkin bireyler olarak ele alır. Bu çalışma, projelerin uygulama sürecini, çocukların din eğitiminin temel prensiplerini ve bu süreçte edinilen eğitimsel kazanımları açıklayarak diğer eğitimsel yaklaşımlarla karşılaştırmayı hedefler.

Anahtar Kelimeler- Çocuğun Din Eğitimi, Gift to the Child, Fenomenolojik Din Eğitimi

Giriş

İngiltere eğitim sisteminde, Türkiye’den farklı olarak, din eğitimi merkezi otoriteden ayrı, bölge eğitim idarelerinin kontrolünde yürütülmektedir. Ders müfredatının hazırlanması, Hristiyanlık dışındaki diğer dinlerin öğretimi, içeriğin

* Yrd. Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü

E-posta: c.oruc@alparslan.edu.tr

düzenlenmesi ve ders kitaplarının belirlenmesi gibi konular büyük oranda bölge eğitim idareleri ile okul yönetimlerine bırakılmıştır. Merkezi otorite konuyla ilgili bazı ilkeleri belirlemekte, bunun dışındaki diğer konular ilgili birimlere bırakılmaktadır (bkz., ERA: 1988; QCA, 2004; Kaymakcan, 2004).

İngiltere’de 1988 yılında çıkarılan bir eğitim yasasıyla (ERA) okullardaki din eğitimi uygulamalarına bazı düzenlemeler getirilmiş ve zorunlu eğitimin devam ettiği 5-16 yaş dönemi çocukların din eğitimi derslerini almaları öngörülmüştür. Bu çerçevede ilk ve ortaokul döneminde din eğitimi zorunlu dersler arasında kabul edilmiştir. Velilerin talebi doğrultusunda öğrenciler bu derslerden muaf olabilmekte ve alternatif bir ders alamamaktadır. Söz konusu yasa birçok bakımdan eleştirilmiştir ve bu eleştiriler bugün de devam etmektedir. Eğitim yasasını ‘ideolojik tutsaklık’ olarak görenlerden, bu yasanın ‘dini yanlış sunduğu’ ve ‘insanları dine yaklaştırmaktan ziyade dinden uzaklaştırmaya hizmet edeceğini’ ileri sürenlere, hatta söz konusu yasayı ‘liberal Hristiyanlığın bir zaferi’ olarak görenlere kadar pek çok görüş ortaya çıkmış ve yasa farklı açılardan tartışılmıştır (Felderhof vd., 2007; Grimmitt, 2000; Engebretson, 2009). Bu tartışmalar etrafında farklı dönemlerde bazı yönetmelik ve rehber programlar çıkarılmış, aynı zamanda uygulamaya yönelik bazı düzenlemeler yapılmıştır (QCA, 2004; SCAA, 1994a; 1994b; DFE, 1994).

1988 eğitim yasasının kabulü ve söz konusu tartışmalar ışığında eğitim sistemi farklı yaklaşımlara olanak sağlayacak şekilde geliştirilmiş, bu konuda bazı yaklaşımlar önerilmiş ve uygulanmıştır. Bunları üç ana başlık altında inceleyebiliriz: Birincisi, 1994 yılında yayınlanan model müfredatlar (SCAA, 1994a; 1994b) birçok dinin belirli boyutlarıyla ayrı ayrı ele alınıp her dinin kendi içerisinde değerlendirilmesini öngörmektedir. Buna göre öğrenciler dinleri ayrı başlıklar altında inceleyerek bu çerçevede her dinin belirli boyutları ile ilgili bilgi elde etmektedirler. Sistem yaklaşımı olarak da isimlendirilen bu yaklaşım özellikle devlet okullarında genel olarak uygulanmış, halen de uygulanmaya devam etmektedir. İkinci yaklaşım, dinlerin objektif olarak ele alındığı fenomenolojik yaklaşımdır. Bu yaklaşımda dinler bazı alt bölümler halinde incelenmekte, din dersleri ise kutsal kitap, ibadet gibi bazı kategoriler çerçevesinde, güncel konulardan da yararlanılarak işlenmektedir (Engebretson, 2009). Aynı yaklaşımın devamı olarak değerlendirebileceğimiz diğer bir yaklaşım ise yorumlayıcı yaklaşımdır. Bu yaklaşım fenomenolojik yaklaşıma yöneltilen eleştirileri göz önünde bulundurarak üç araştırma projesi sonucu geliştirilmiş ve daha ziyade çok-kültürlü bir toplumda kişinin kendi inançlarını *askıya almadan* diğer inançları öğrenmesi ve bu sayede kendi inancını daha iyi anlaması temeline dayan-

maktadır. Öğrenci başka inançları inceleyip kendi inancını eleştirel bir yöntemle öğrenirken, aynı zamanda hem dinler arasında hem de aynı dinin inanları arasında farklılıklar olabileceğini kavramakta; din, dil, etnik köken gibi konularda da ayrı bir bilinç geliştirebilmektedir (Jakson, 1997; 2000; Kaymakcan, 2004). Üçüncü olarak öğrencilerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak dinleri anlamalarını öngören deneyimsel yaklaşımda, alışlagelen konular ve gündelik hayatta kullanılan örnekler üzerinden dinin sunumu söz konusudur. *Implicit din eğitimi* olarak da isimlendirilen bu yaklaşım daha ziyade Goldman'ın (1965) çalışmaları çerçevesinde öğretmen ve müfredat merkezli profesyonel/savunmacı yaklaşımın uygulamalarından kaynaklanan din eğitimi problemleri karşısında öğrencilerin kişisel deneyimlerini merkeze alarak din eğitiminin sunumu çerçevesinde geliştirilmiştir. Bu yaklaşım öğrencilerin dinî duyarlılıklarını geliştirmeye katkı sağlamanın yanı sıra, bazı sosyal ve doğal problemler karşısında duyarlı olmalarını da öngörmektedir. Bu yaklaşımda öğrencinin deneyimlerine dayanarak kutsalı hissetmesi, bu deneyimler üzerine konulan bir merdivenden çıkarak hedeflenen dine ulaşması istenmektedir (Hammond vd: 1990).

Bu yaklaşımların dışında çeşitli projelerle farklı din eğitimi yöntemleri de geliştirilmiştir. Çalışmamızın konusu olan *Gift to the Child* yaklaşımı sözkonusu eğitim yasasının kabulü sürecinde ve fenomenolojik yaklaşım çerçevesinde geliştirilmiş, diğer yaklaşımların verilerini büyük ölçüde kullanan ve esasen anaokulu ve ilkokullarda uygulanan sayılı erken çocukluk dönemi din eğitimi yaklaşımlarından biridir.

Yeni Bir Realizm

Okul öncesi (3-4 yaş) ve ilkokul dönemi (5-11 yaş) din eğitimi derslerinde uygulanmak üzere geliştirilen *Gift to the Child* yaklaşımı Birmingham Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından gerçekleştirilen iki araştırma projesi çerçevesinde şekillenmiştir. *Religious Education in the Early Years* (1987-1989) ve *Religion in the Service of the Child* (1989-1993) projeleri erken çocukluk dönemi din eğitimine yeni bir bakış açısı kazandırmak amacıyla İngiltere'de 1988 eğitim yasasının (ERA) kabulü sürecinde uygulanan ve yeni bir metot arayışıyla şekillenen çok-kültürlü sınıflarda uygulanabilecek bir din eğitimi yaklaşımıdır. Proje kapsamında 1991 yılında *A Gift to the Child: Religious Education in the Primary School* konu başlığı altında on dört öğrenci kitabı, bir öğretmen kitabı ve bir kaset hazırlanmıştır. Uzun bir hazırlık ve deneme sürecinin ardından yayımlanan bu materyaller bugün İngiltere'de birçok okulda kullanılmaktadır.

Gift to the Child yaklaşımı çocukların dinî kavram, sembol ve ifadeleri anlayamayacağı ve bu nedenle erken çocukluk döneminde henüz dine hazır olmayan çocuklara din eğitiminin verilemeyeceği varsayımını reddederek, *yeni bir realizm*'den hareket eder. Buna göre mevcut din eğitimi müfredatının festivaler, yiyecekler gibi daha ziyade dinin görünürlerinden hareket etmesi ve dinin sosyal-kültürel formları üzerinde yoğunlaşması her ne kadar çok-kültürlü bir toplumda bir başarı olarak değerlendirilse de ilk çocukluk dönemi din eğitimi için bu bakış açısının yeterli olamayacağı düşünülmektedir. 'Çocukların eğitim esnasında dine ulaşmalarına engel olmaktansa dinin zenginlikleri hakkında konuşmaya izin vermeye olan kuvvetli inanç' (Grove, 1991: 20) bu yaklaşımın temel felsefesini oluştururken, 'dinin pedagojik yöntemlerle öğretilmesi için dinî konuları derinlemesine keşfetme fırsatı' (Grimmitt vd., 1991: 6) sağlama, din-pedagoji ilişkisini konfesyonel yaklaşımın ötesine taşımıştır.

Ayrıca dinî bağlamından çıkarılmış konularda 'öğrencilerin sağlanan bu tür olanaklardan faydalanma ve onlara yanıt vermeye hazır olmaları' (Grove, 1991: 21) göz önünde bulundurulduğunda bu yeni realizm, Goldman'ın (1965) *dine hazıroluş* (readiness for religion) şeklinde kavramsallaştığı ve Piaget'nin (2001) bilişsel gelişim kuramında olduğu gibi birçok soyut dinî kavramın yaklaşık on yaşlarından önce anlaşılamayacağı tezinin ötesine geçer. *Gift to the Child* yaklaşımının önemli teorisyenlerinden biri olan Hull (1991) Goldman'ın yukarıda ifade ettiğimiz düşüncelerine eleştiri getirerek çocukların soyut işlemler dönemine ulaşmadan dinî kavramları anlayamayacakları fikrinin bir ön yargı olduğunu ve bu durumun hem öğretmen hem de veliler üzerinde olumsuz bir etki yarattığını belirtir. Ona göre 'öğretmen ve veliler sadece çocuklarına bir şeyler öğretmezler aynı zamanda onlardan bir şeyler de öğrenirler' (Hull, 1991:4). Bu durum din eğitiminin içeriğini oluşturan konularla da benzerlik gösterir. Kısaca *Gift to the Child* yaklaşımı çocukları dinî kavramları anlayamayan işlem-öncesi yada somut işlemler dönemi somut düşünceye sahip kişiler olarak değil, kendi teolojilerini üretebilecek (*concrete theology*) özgün bireyler olarak değerlendirir. Buradan hareketle *Gift to the Child* yaklaşımı 'çok-kültürlü bir toplumda din eğitiminin bu alanda uzman olmayan öğretmenler tarafından küçük yaşlardaki çocuklara verilebileceğini göstermiştir' (Copley, 2008: 165).

Din Eğitimi Konularının (*numena*) Seçimi

Proje çerçevesinde din eğitimi dersleri için birinci derecede ele alınacak konuların seçimi ile ilgili kapsamlı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar neticesinde

resim, ses, hikâye, kutsal kitap veya şahıslar gibi farklı duyu organlarına hitap eden konular üzerinde yoğunlaşmıştır. Yaklaşımdan beklenen sonucun alınması için birçok konu seçilmiş, uygulama okullarında birinci derecede amaca hizmet etmeyen konular diğer uygulamalarda kullanılmamıştır. Projenin temel mantığı 'öğrenci ile materyal arasında etkileşim sağlama' ve 'bu etkileşim sayesinde öğrencinin dinî gelişimine katkı sağlaması'dır. Bu nedenle konu seçiminde ayrıntılı bir açıklamaya ihtiyaç kalmadan 'öğrenci sınıf ortamında karşılaştığında kendisini öğrenciye sunacak' konuların seçimine öncelik verilmiştir. Konuların seçiminde şu kriterler göz önünde bulundurulmuştur:

1. Öğrencilerin ilgisini dinî fenomenin spesifik, açık bir bölümünde yoğunlaştırarak dinin gündelik hayatla ilgili bölümünü yansıtmaya.
2. Dinî materyalin bir başlangıç olması bakımından dikkat çekmesi ve kendi kendisini ifade eder bir nitelikte olması.
3. Öğrencileri dinî fenomenle düşünsel boyutta etkileşime girme konusunda isteklendirme.
4. Öğrencilerin dinî kavramları anlamalarından ziyade dinî düşüncelerini geliştirme ve onlara bazı kazanımlar sunma.
5. Öğrencilerin kendi dinî gelenekleri de dâhil olmak üzere, seçilen konularda kendilerinin ve diğer öğrencilerin deneyimlerini yansıtmalarını teşvik etme.
6. Materyalin esrarlı bir güç, kutsallık hissi veya bir adanma gücü taşıması (Grimmitt, 1991: 83; Hull, 1996: 174-175).

Belirlenen bu ilkeler çerçevesinde öğrencilerin üzerinde çalışacakları konuların seçiminde din fenomenolojisinin önemli isimlerinden biri olan Rudolf Otto'nun (1958) *The Idea of the Holy* isimli çalışmasındaki *numen* kavramından yola çıkıldığı söylenebilir. Kant'ın numen ve fenomen ayırımına işaret eden Otto (1958: 112) kutsallığın bütün boyutlarıyla kompleks ve karmaşık bir yapı olarak ister rasyonel ister irrasyonel bileşenleriyle ele alınsın, insanda *a priori* bir kategori olarak bulunduğunu belirtir. Ona göre dinî olarak herkes aynı derecede bilinçli olmamakla birlikte böyle bir yeteneğe sahiptir. İnsan doğası zihinsel tahayyülün en derin yapısından doğan dinî bir bilinç veya farkındalığa sahiptir. Bu farkındalığın uyandırılması gerekir. Bu bilinç 'doğal dünyanın kendisinden değil aksine onun aracılığıyla' ortaya çıkar. Bunun aksini, yani insanın doğuştan dinî bilince eğilimli olmadığını düşünmek dinler tarihi alanında yapılan titiz çalışmaları görmezden gelmekle eşdeğerdir. Öyle anlaşılıyor ki, Otto, *a priori* kategorilerle insanın doğuştan eğilimli olduğu dinî bilinç fenomenini

davranışlar, değerler, tutumlar ve inançlar aracılığıyla ifade ettiğini ve bunun özenli araştırmalarla incelenmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu incelemeler nihai olarak öğrenciye dinî bilinç konusunda kalpteki varlığın bazı anahtar imajlarının bilgisini verecektir (Engbretson, 2009: 654). Kısaca Otto *numeni* inancın kutsal güzelliklerini açığa çıkarmak ve çocuğa dinin bu yönünü sunmak anlamında kullanmakta ve bu kullanım *Gift to the Child* yaklaşımında seçilen konuları ifade eden genel bir kavrama dönüşmektedir. Konu seçiminin bu yönünü fenomenolojik kriter oluşturur. Bunun yanı sıra ikinci olarak deneyim kriterinde, öğrencinin materyalle karşılaştığı zaman ona verdiği tepkiden yola çıkarak konunun işlerliği göz önünde bulundurulmaktadır. Çocuğun konuya vereceği tepki çocuk açısından bir kazanım (the gift) oluşturduğu için bu materyal bütün sınıflarda kullanılmaya başlanmıştır.

Bu iki kriterin değerlendirilmesine örnek olarak Hz. İsa'nın alegorik tasvirlerinden biri olan Holman Hunt'un (1827-1910) *Dünyanın Işığı* (*The Light of World*) isimli resim çalışması zikredilebilir. Resim Hz. İsa'nın gece vakti kilitli büyük bir kapının önünde durarak kapının ardındaki kişinin kapıyı açmasını bekleyişini tasvir etmektedir. İncil'deki 'İşte kapıda bekliyor ve kapıyı çalıyorum. Herhangi biri sesimi duyar ve kapıyı açarsa onun yanına girerim ve o da benimle olur.' (Revelation, 3:20) ayetinden esinlenilerek hazırlanan ve gönlünü Tanrı'ya açan kişinin Tanrı'yı yanında bulacağı fikrini temsil eden bu resim, *Gift to the Child* yaklaşımının hedeflediği yanıtları gerçekleştirmede yetersiz kalmıştır. Çünkü bazı çocuklar resimden korkmuş, bazıları ise ebeveynlerinin akşamları kimseye kapıyı açmamaları konusundaki kesin uyarılarını hatırlamıştır. Bu anlamda fenomenolojik kriter uyan bu materyal, deneyimsel kriteri karşılayamamış ve uygulamadan kaldırılmıştır (Hull, 2000: 116). Bu şekilde birçok dinî materyalin kullanımından bazı sınıf içi denemeler ve özellikle öğrencilerin yanıtlarından sonra, gerekli kriterleri taşımadığı gerekçesiyle vazgeçilmiştir.

Proje kapsamında konuların ve materyallerin belirlendiği uzun hazırlık sürecinin sonunda beş dinden toplam yedi konu başlığı seçilmiş ve bu yedi başlık çerçevesinde materyaller hazırlanmıştır. *Our Lady of Lourdes* ve *Hallelujah*, Hristiyanlık; *Ganesha*, Hinduizm; *Nanak's Song*, Sihizm ve *The Call to Prayer* (ezan) İslam kaynaklarından esinlenilerek hazırlanmıştır. İslam, Hristiyanlık ve Yahudilikte ortak anlatıma sahip olan *Angels* (melek) ile Kur'an ve İncil'de anlatılan *Jonah* (Hz. Yunus) diğer iki konudur (Grimmitt vd., 1991:8). Bu konuların şekillenmesindeki uzun hazırlık sürecinde gelişim psikolojisi verileri ile çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur. Her konu gelişim psi-

kolojisindeki bir teoriyle ilişkilendirilmiş ve içeriklerin hazırlanmasında ilgili teorinin verileri kullanılmıştır. Örneğin Sihizmin kurucusu kabul edilen Guru Nanak'a atfedilen, dinî ve manevî gelişim konularında yazılmış bir dizi şiiri içeren *Nanak's Song* konusu, Maslow'un (1964) zirve deneyimler (*peak-experience*) ve kendini gerçekleştirme teorileriyle ilişkili olarak ele alınmıştır. Jonah konusu da Erikson'un kişilik teorisi çerçevesinde sunulmuştur. Freudyen çizgiyi takip etmekle birlikte kişilik gelişimini sosyal yönün de hesaba katıldığı sekiz basamak halinde inceleyen Erikson (1963) her gelişim dönemini atlatılması gereken krizler ve atlatılmadığı zaman kişilik problemlerine yol açan bir süreç çerçevesinde ele alır. Her dönem kendi içinde bir bütünlük gösterirken aynı zamanda ilerleyen dönemlerin de hazırlayıcısı konumundadır. Bu anlamda güvensizlik, özerklik-utanç, girişkenlik-suçluluk, yakınlık-yalıtılmışlık gibi zıt duygular çerçevesinde gerçekleşen yaşantılar Erikson'un kişilik teorisinin odak noktasını oluşturur. Jonah konu başlığında, üç dindeki anlatımlar incelenmiş ancak Yahudilikteki anlatım üzerinde odaklanıldığı için konu suçluluk-pişmanlık ve itaat-itaatsizlik çerçevesinde ele alınmıştır.

Belirlenen kriterler esas olmak kaydıyla materyalin seçiminde büyük oranda öğretmen ve öğrenciler etkili olmuştur. Proje kapsamında birçok dinden temsilciler yer almış fakat, onlar konu yada içeriği belirlemekten ziyade belirlenen konuları dinî kaynaklara uygunluk açısından incelemişlerdir. Bu anlamda ders konularının belirlenmesinde birinci derecede öğrencilerin tepkileri belirleyici olmuştur.

Din Eğitiminin Dört Basamağı

Sınıf ortamında öğrencilerin bir ders boyunca konu ya da tema merkezli din eğitimi dersleri için dört aşama öngörülmüştür. Bu aşamalar bazı konularda aynı anda gerçekleşirken bazı konularda doğal öğrenme süreçlerinin gereği olarak aşağıda belirtilen sıra ile gerçekleşmektedir.

1. Katılım (*Engagement*)

Öğrencinin materyalle sınıf ortamında karşılaştığı bu aşama, öğrencide dersin kutsallıkla birlikte farklı ve yabancı olana ilgisinin oluştuğu ve çocuğun kutsallık duygularının harekete geçirildiği giriş bölümünü temsil eder. Dersin, öğrencinin yabancı olduğu veya en azından fazla aşına olmadığı ve onlara ilginç gelebilecek (*strangeness*) bir konuyla başlaması 'çocukta gerçekleşecek yeni

bakış açılarını tetikler' (Streib, 2006: 92) ve bu durum öğrencinin ilgi ve merakının üst düzeyde olmasını sağlar. Öğrencinin konuya yabancılık düzeyi ve homojen bir sınıf ortamında farklı geleneklerden gelen öğrencilerin eşit düzeyde dikkatini çekmek üzere bazı ön hazırlıkların yapılması gerekir.

Materyalin sunumu sırasında bazı ön hazırlıkların yapılması konusunda proje ekibinin bazı uygulamalarına değinmek yerinde olacaktır. Proje ekibinin yaptığı çalışmalardan biri, üç yaş grubu çocuklarla yapılan Ganesha uygulamasıdır. Bu uygulamada bazı ön hazırlıklar yapılmıştır. Ganesha, dört eli ve ayağıyla bazı nesnelere tutan ve vücudunda yılan figürü bulunan fil başlı bir Hint tanrısıdır. Sınıf ortamında öğrencilerin böylesine yabancı oldukları dinî bir konuyu anlamaları için, onların fillere ilgili bazı ön bilgilere sahip olduğu düşüncesinden hareketle, sıraların altına ve öğretmen masasına bazı oyuncak filler yerleştirilir. Öğrencilerden bu filleri bulmaları ve bir dizi halinde sıraya dizmeleri istenir. Bu sırada filler konusunda yazılmış popüler bir çocuk şarkısı dinletilir. Bu ön hazırlığın ardından öğrencilere Ganesha figürü gösterilir. Ne var ki öğrencilerin tepkisinden böyle bir hazırlığa gerek olmadığı anlaşılır. Dolayısıyla Ganesha figürünün hiçbir ön hazırlık yapılmadan, doğrudan doğruya öğrencilere sunulması gerektiği, esasen sözkonusu figürün kendi kendisini ifade edeceği fikri gelişir. Diğer bir öğrenci grubuna ise Ganesha herhangi bir hazırlık yapılmaksızın, gümüş bir tepsinin üzerinde ve kadife bir örtünün altında gösterilir ve örtü yavaşça kaldırılarak öğrencilerden gördüklerini açıklamaya çalışmaları istenir. Yanıtlara bakıldığında genel olarak ikinci grup öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Hull, 1996: 175).

Katılım aşamasında bazı öğretmenlerin hazırlık sürecini uzatmaları ve bir kısım gereksiz açıklamalar ve yorumlara girişmeleri söz konusu yaklaşım için hiç de uygun değildir. Çünkü bu yaklaşımın özünü 'iyi seçilmiş materyalin kendi etki alanını yaratacağı' ve 'öğrenciye kendisini anlatacağı' (Grimmitt vd. 1991: 9) fikri oluşturur. Bu çerçevede, dinî materyalin kutsallığına zarar vermemek koşuluyla, materyali hiç bir ön hazırlık ve bilgilendirmeye ihtiyaç duymaksızın öğrenciye doğrudan sunmak öğrencide beklenen etkiyi uyandıracak ve seçilen konu etrafında onu dinî bir atmosfere dâhil edecektir.

2. Keşfetme (*Discovery*)

Yaklaşımın ikinci aşamasını öğrencinin numeni gözlemleme, dinleme, seyretme gibi daha ziyade tanımaya yönelik faaliyetler üzerinde yoğunlaştığı *keşfet-*

me oluşturur (Hull, 2000: 6). Bu aşamada çocuğun dinî konuya dâhil olması ve kendisini o materyal ile ilişkilendirmesi beklenir. Materyalin öğrenciler tarafından değişik açılardan incelendiği ve anlaşılmayan noktalarda öğretmenin yardımına başvurulduğu bu aşamada öğrencinin materyale yaklaşması, onunla bir tür bağ kurması beklenir.

Bu aşamada öğrencinin materyalin anlam dünyasına dâhil olması (*entering devices*), ön bilgilerden bağımsız olarak materyaldeki görüntü yada mesaja yönelmesi istenmektedir. Bu, çocukların dine yönelmeleri yada din eğitimi almaları konusundaki bir hakkın (Schweitzer, 2010) pedagojik ifadesi şeklinde değerlendirilir. Dâhil olma, keşfetme aşamasında öğrencinin hiçbir engelleme yada kısıtlama olmaksızın kendisine sunulan herhangi bir dinî konuyu, hangi dinî geleneğe ait olduğunu bilmeksizin anlamaya çalışmasıdır. Bu aşamada hala öğrenci dinî konunun hangi dinî geleneğe ait olduğunu bilmez. Öğrenciler çeşitli dâhil olma araçları vasıtasıyla konuya katılmaya cesaretlendirilirler. Eğer materyal dinî bir hikâye ise buradaki sayısız deneyimi paylaşma veya kendilerini hikâyenin kahramanı olarak görme gibi etkinliklerde bulunabilirler. Örneğin küçük bir öğrenci grubunun yanan bir mum etrafında çember oluşturarak gözlerini yummaları ve hikayeyi dramlaştırmaları onların konuya dâhil olma sürecinde kullanılabilecek yöntemlerden biri olabilir (Grimmitt vd., 1991: 10).

3. Bağlama Kavuşturma (*Contextualisation*)

İlk iki aşama çocukların kendilerine sunulan materyali tanımaya çalışması, onu kendilerince yorumlaması, onlara yeni anlamlar yüklemesi gibi daha ziyade eğitimsel çıkarımların yapıldığı aşamalardır. Üçüncü aşama ise çocukların dinî materyali daha geniş bir çerçevede anlamaya başladığı ve onun 'sosyal ve dinî bağlamını' veya 'ait olduğu dinî gelenekteki karşılığını' (Hull, 1996: 177) gördüğü bir aşamadır. Öğrenciler bu aşamaya kadar dinî materyalin hangi dinî geleneğe ait olduğunu bilmemekte ve kendilerine bu yönde herhangi bir açıklama yapılmamaktadır. Bu aşamada artık öğrencilerin materyalin dinî bağlamını öğrenmeleri gerekmektedir. Önceki aşamalarda yalnızca dinî materyalin saygıya değer olduğu düşüncesine sahip olan öğrencilerin artık tüm dinî inançların saygıdeğer olduğunu fark etmeleri beklenmektedir.

Grimmitt'e göre bu aşama çocukların kimlik oluşumuna önemli bir katkı sunar. Sunulan dinî materyale aşina olan çocuklar artık bu aşamada materyalle ilişkilerinde diğer çocuklarla aynı özelliklere sahip değildirler. Çünkü bu aşı-

mada çocuklar dinleri kendi arasında ayırıştırır ve “Sen busun ama şu değilsin” gibi tasnifler yapar. Bu nedenle ilişkilerdeki bu değişikliği belirtmek ve başka bir dünyanın ulaşılabilirliğini ifade etmek için uzaklık veya araya mesafe koyma araçları (*distancing devices*) kullanılmıştır (Grimmitt vd. 1991: 10). İkinci aşamada ‘yaklaşma’ yada ‘dâhil olma’ şeklinde açıklanan araçların yanı sıra bu aşamada çocuklar herhangi bir dinî materyali o dine ait geleneğin içerisinde inceleme fırsatı bulur. Bu anlamda Otto’nun (1958) fenomenolojik yaklaşımındaki, kişinin kendi inançlarından uzak bir şekilde var olanı gözlemleyerek dinî fenomenin dünyasına girme aşaması geride bırakılmış olur. Artık bu aşamada materyal öğrencinin sadece gözlem yapacağı ve bu gözlem sonucunda bazı çıkarımlarda bulunabileceği düzeyi çoktan aşmıştır. Çünkü sınıfta herhangi bir materyal yahut dinî fenomenin sadece gösterilmesi, anlatılması yada dinletilmesi pedagojik ve dinî açıdan yeterli değildir. Bu yüzden fenomenolojik yaklaşım öğrencilerin bu aşamada dinî bir görecelilikle yüz yüze kalmaları nedeniyle eleştirilmektedir. Barnes (2007) dinin gerçeklik iddiasından koparılarak tarihsel ve mitsel bir perspektifte sunulmasını eleştirir ve böyle bir yaklaşımın çocukları dinden daha da uzaklaştırmaya hizmet edeceğini ileri sürer. Fenomenolojik din eğitime önemli katkıları olan Smart ise (1976) dinin sunumunda sadece görünürler ya da materyaller üzerinden bir incelemenin eksik olacağını ifade eder. Yani Smart (1976) ve Otto’ya (1958) göre Barnes’in eleştirileri bu yaklaşımın ilk aşaması ile ilgilidir ve öğrenciler bu aşamadan sonra kendi dinî geleneklerine yaklaşma, farklı dinî geleneklerden uzaklaşma gibi bir durumla karşılaşılır. İşte *Gift to the Child* yaklaşımının üçüncü aşaması uzaklaştırma araçları aracılığıyla öğrencilerin farklı dinî geleneklerden uzaklaşması (Schweitzer, 2010), başka bir deyimle öğrencilerin materyalin ait olduğu dinî geleneği öğrenmesi olarak değerlendirilmiş ve bu inanç alanına bütünüyle dâhil oluyarak başka bir dinî geleneği sadece tanımakla ve saygı duymakla yetindikleri bir aşama olarak ele alınmıştır. Bu düzeyde materyalin ait olduğu dinî gelenekteki çocukların kutsal olana daha da yaklaşmaları söz konusudur. Çocuk bu aşamada fenomenolojik yaklaşımdaki gözlem ve araştırma aşamasının ötesine geçerek dinî inancın özüne ulaşmaya çalışır. Bir dine inanan çocuğun dinî bir materyalin, örneğin Ganesha’nın bulunduğu bir alana girmesine ve ona saygıyla dokunmasına izin verilirken diğer çocukların aynı davranışı göstermesine izin verilmemesi buna örnek gösterilebilir. Çünkü ona dokunmak veya onun temsil ettiği kutsallık alanına girmek bazı özel hazırlıklar gerektirir. Bunun için hazırlıklı olan çocuklar dinî materyale kolayca ulaşırken diğer çocuklar böyle bir hazırlık yapmadığı için tabii olarak bu alandan uzaklaştırılır.

İkinci aşamadaki yaklaşma ve üçüncü aşamadaki uzaklaşma araçlarında projenin uygulama sürecindeki örneklerden biri şu şekildedir: Ganesha konusu anlatıldıktan sonra dört yaşındaki Müslüman bir kız çocuğu Ganesha'yı eve götürmek ister, öğretmen öncelikle eve gidip Ganesha'nın kime ait olduğunu ailesine sormasını ve ailesi müsaade ettiği takdirde onu eve götürebileceğini söyler. Ertesi gün çocuk neşeyle okula gelir ve ailesinin kendisinin Allah'a ve camiye ait olduğunu söylediklerini ifade eder. Öğretmen 'O halde sen Ganesha'ya ait değilsin' dediğinde öğrenci 'Evet, ama hala onu seviyorum' şeklinde yanıt verir (Hull, 2000: 122). Öğrencinin bu yanıtı hem çok kültürlü bir toplumda öğrencilerin diğer inançları tanıması hem de bu sayede kendi inançlarının farkına varması bakımından *Gift to the Child* yaklaşımının bir başarısı olarak değerlendirilmiştir.

4. Yansıtma (*Reflection*)

Gift to the Child yaklaşımının dördüncü ve son aşaması, tıpkı ilk aşamada olduğu gibi öğrencinin materyalle baş başa kalmasıdır. Ancak ilk aşamadan farklı olarak öğrenciler artık materyale aşınadır, kendi yanıtlarını verebilecek ve değerlendirmelerini yapabilecek bir düzeye gelmişlerdir. Bu anlamda çocukta gerçekleşecek kazanımlara (*gifts*) yine çocuğun kendi çabasıyla ulaşıldığı yansıtma aşaması, yaklaşımın hedeflediği davranış değişikliğini temsil etmektedir.

Çocuk bu aşamada yanıt verme, etkileşimde bulunma, sonuca varma, dinî materyalle gerçekleştirilen deneyim ışığında kendi duygularını ve düşüncelerini serbest bırakma (Grimmitt vd. 1991: 11) deneyimlerini kazanmış, öz farkındalığını geliştirme ve kendisini tanıma sürecine girmiştir. Öğretmenin bu süreçteki rolü öğrencilerin bu kazanımları göstermesi ve bunları sınıfın geri kalanıyla paylaşması için açık uçlu sorular sorması ve herhangi bir açıklama yapmaktan kaçınarak tamamen öğrencilerin kendi yanıtlarını oluşturmalarına fırsat tanımasıdır. Mesela ezan örneğinde çocukların yüksekçe bir yerde yüksek sesle bir şeyler söylemek zorunda kaldıklarında ne söyleyecekleri sorulabilir. Bu tür açık uçlu sorular öğrencilerin öncelikle kendilerini kendi kavramlarıyla takdim edebilmelerini sağlar, ardından dinî kavramları kullanarak bu kavramlar etrafında kendilerini ifade edebilmeleri konusunda onları cesaretlendirir.

Ders müfredatından ziyade bir metod ortaya koyan bu yöntem, dört aşama ve iki araçsal süreci öngörür. Yaklaşma ve uzaklaşma şeklinde tanımlayabileceğimiz bu araçsal süreçler aynı zamanda söz konusu metodun kullandığı tek-

niklerdir. Gift yaklaşımının kullanmış olduğu bu teknikler Moore'un teknik tanımlamasından hareketle hazırlanmıştır. Moore (1991: 1-25) teoloji ve eğitim metodolojilerini ele aldığı eserinde tekniği 'metodu uygulamak için kullanılan özel uygulamalar' şeklinde tanımlamıştır. Metodun uygulanması için teknik bir zorunluluk olarak görüldüğü gibi, tekniklerin kullanımı da yeni metotların ortaya çıkmasında etkili olur.

Din eğitimi konusunda belirtilen bu aşamalarda dinî materyalin öğrencilerde gerçekleştireceği kazanımlarla ilgili *din hakkında öğrenme (learning about religion)* ve *dinden öğrenme (learning from religion)* yaklaşımlarından faydalanılmıştır (Teece, 2010: 93). İlkinde öğrenciler farklı dinî gelenekleri bilgi düzeyinde öğrenip bu dinlerin çeşitli soru ve sorunlara verdikleri yanıtları kavarken ikincisinde kendi deneyimlerinden yola çıkarak değerlendirme yapma, yüzleşme ve kendi hayatlarında uygulayacakları dinî inançlar konusunda kazanımlar elde etmeleri söz konusudur. Bu çerçevede yedi maddeden oluşan bir kazanım şeması oluşturulmuş ve bu şema bütün konularla ilgili olarak ayrı ayrı hazırlanmıştır. Şimdi bu kazanımları sırasıyla açıklayarak melek teması etrafında hedeflenen kazanımları sıralayalım (bkz. Grove, 1991: 23-24; Grimmitt vd., 1991: 85-87; 2008: 224-227):

İletişim Kurma (communicating). Çocukların din diline muhatap olmaları ve bu dil ile iletişim kuracakları kavram ve sembollerle karşılaşmalarıdır. Melek teması etrafında öğrencilerin melek, vahiy ve ihtişam gibi kavramlara aşina olmaları ve bu kavramların öğrencilerde bazı dinî materyaller aracılığıyla bir din dili oluşturması hedeflenir.

Soru Sorma (questioning). Din insan hayatını ilgilendiren sorulara bazı cevaplar verir. İlk çocukluk dönemi genel olarak her konuda soruların sorulduğu ve cevapların arandığı bir dönemdir. Çocuklar için hazırlanan materyallerde soruların birçoğunun cevabı yoktur. Soru sormayı teşvik ve öğrencilerin kendi sorularından yola çıkarak materyali anlamaları bu yaklaşımın en temel kazanımlarından biridir. Melek teması işlenirken Carl Jung'un rüya ya da arketip teorisinden faydalanılmıştır. Jung (2001) çocukların düşünce şekilleri ile antik dönem insanının mitolojiye dayalı düşünceleri arasında ortak bir yön olduğunu belirtir. Çocuklar bir nesnenin ya da kavramın gerçekliğinden ziyade onun hayali ve oyunsallaştırılmış durumuyla ilgilenirler. Bu anlamda literal ve mitolojik gerçeklik arasında bazı karmaşalar yaşansa bile çocuklar doğal olarak 'meleklerin kanatları var mı, erkek mi dişi midir, renkleri nedir, neden yapılmışlardır?' gibi imgesel sorular sorarlar.

Hayal Etme (imagining). Din dilinin odak noktalarından birini metaforlar oluşturur. Metaforlar aracılığıyla sembollerin anlam dünyası keşfedilebilir. Meleklerin ele alındığı bölümde çocukların hayal gücünü geliştirmek için oldukça fazla veri söz konusudur. Meleklerle karşılaştıklarında neler yapacakları, onlardan neler isteyecekleri vb. sorularla öğrencilerin, konuyla ilgili her ne kadar somut düşünce egemen olsa da, resimler çizmeleri veya onu anlatımlarla zenginleştirmeleri mümkündür. Projenin uygulandığı okullarda özellikle Müslüman çocukların dersle oldukça ilgili oldukları gözlenmiştir.

Empati Geliştirme (empathising). Çocuklar diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlama konusunda bir anlayış geliştirebilirler. Semavi dinlerdeki melek inancı anlatıldıktan sonra öğrenciler her ne kadar bazı korku durumları sergilemeler de, Hz. Zekeriya'nın Cebrail (as) ile karşılaşmasını 'şaşırtıcı', 'korkutucu', 'kafa karıştırıcı' şeklinde değerlendirerek empati geliştirmişlerdir.

Özdeşleşmek (identifying with). Özdeşlik kurma çocukluk döneminin en önemli kazanımlarından biridir ve yetişkinlikteki kimlik krizinin atlattılmasında da önemli bir rol oynar. 'Kendimi kime adamalıyım, ne yapmam gerektiğini kim söyler, kim beni korur?' gibi sorular bu kazanımla ilgilidir.

Değer Bıçme (valuing). Çocukların değer yargılarını geliştirerek diğer insanlar için neyin önemli olduğunu keşfetmesi ve bunlara yanıtlar vermesi önemli bir aşamadır. Çocuğun iç dünyası ile gördüğü rüyalar arasında, Jung'un (2001) belirttiği gibi, doğrudan bir ilişki vardır ve çocuklar başkaları ile ilgili düşüncelerini oyun ve rüyalar aracılığıyla açığa çıkarırlar. Çocukların melekler ve diğer görünmeyen varlıklarla ilgili tasavvurları/hayalleri veya rüyaları iyi veya kötü yönleri ile çocuğun değer dünyasını etkiler.

İnanma (believing). Seçilen materyallerin çocukların iç dünyalarındaki en önemli etkisi bir inanç geliştirmesidir. İnanç çok-kültürlü bir sınıf ortamında iki şekilde ele alınır. İlk olarak materyalin ilişkili olduğu dine inanan çocuklar kendi inanç sistemlerini daha iyi anlama ve inançlarını geliştirme yönünde aşama kaydederken diğer dinî geleneklere bağlı yahut daha seküler bir düşünceye sahip çocuklar ise sevginin gücü, iyilik, güzellik ve doğruluk gibi kavramlar üzerinden hayata pozitif bir bakış açısı geliştirirler.

Gift yaklaşımının çocukluk dönemi din eğitimine katkıları şeklinde değerlendirebileceğimiz bu kazanım ya da hediyeler (*gifts*) sadece dinî açıdan değil aynı zamanda çocuğun diğer alanlardaki gelişimine de bir katkı olarak değerlendirilir. Bu bakımdan *Gift to the Child* yaklaşımı 'insanî gelişime katkı' (1991:

20) olarak da değerlendirilmiştir. Grove'a (1991) göre çocuğun bu sekiz alanda başarılı olması sadece dinî anlamda değil, diğer gelişim alanlarında da geniş bir bakış açısı kazanmasını sağlar.

Gift to the Child Yaklaşımının Uygulaması

İngiltere eğitim sisteminde genel okullarda halen fenomenolojik din eğitimi yaklaşımı uygulanmaktadır. 1988 eğitim yasasına karşı ilk tepkilerle birlikte yasayı ideolojik bulanların eleştirileri yeni çözüm arayışları ve yeni yaklaşımları beraberinde getirmiştir. Bu yüzden İngiltere'de din eğitimi konusunda 1990 ile 2000 yılları arası 'yeni yaklaşımlar on yılı' (Copley, 2008:165) olarak anılır. Okullarda uygulanan din eğitimi müfredatı bölge eğitim idareleri tarafından çoğulcu bir yaklaşımla hazırlanmakta ve bu yöntem farklı dinlerin aynı sınıf ortamında sunumuna olanak sağlamaktadır.

Proje kapsamında birçok okulda uygulamalar yapılmış ve bu çerçevede materyaller hazırlanmıştır. Hazırlanan materyaller genel anlamda din eğitimi sistemine uygun olduğu için öğretmenler tarafından derslerde kullanılmaktadır. Ancak bu yaklaşımla ilgili doğrudan akademik araştırmalar oldukça sınırlıdır. Projenin sorumlularından J. Hull'un anısına hazırlanan *Education, Religion and Society: Essays in Honour of John M. Hull* isimli bir çalışmada bu yaklaşımın sınıf ortamındaki uygulaması incelenmiştir (Streib, 2006: 191-204). Bu çalışmadaki bir gözleme göre, Hristiyan öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir sınıfta, ilkokul ikinci kademedeki işlenen melekler temalı derste ikisi proje kapsamında hazırlanan kaynak kitaptan biri de Hz. Muhammed'le konuşan bir meleği canlandıran üç melek tablosu üzerleri örtülü olarak tahtaya asılır. Bütün öğrenciler sınıfta hazır olduğunda tabloların üzeri açılır ve öğretmen öğrencilere tabloların ne anlatmak istediğini sorar. Bazı öğrenciler tablolardaki şekillerden korkar, bazıları ise ayrıntılara takılıp kalır. Öğretmen öğrencilerin kendi içsel algı ve yorumlarını açığa çıkarmak için 'Gerçekte melekler nedir?' sorusuyla öğrencilerin ilgisini tamamen başka bir alana yöneltir. Öğrenciler kendi iç dünyalarını da yansıtan birçok cevap verirler. Ardından öğretmen 'hiç meleklerle karşılaştınız mı?' sorusuyla öğrencileri tahtadaki resimlerden uzaklaştırıp kendi iç dünyalarına yönlendirmeye çalışır. Bazı çocuklar, kesin bir şekilde hatırlayamamakla birlikte, rüyalarında melekleri gördüklerini söylerler. Öğretmen öğrencilerin bu tür deneyimlere dayanarak hayallerindeki meleklerin resimlerini çizmelerini ister. Ders çizimlerin bitmesiyle son bulur. Streib'in (2006) bu örnekleme gerekli ön hazırlığın yapılmaması, öğretmenin oldukça pasif davranması, konunun

kapsamının öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi, melek konusunun Hristiyan ve Müslüman geleneklerden öğrenciler için 'yabancılaşma', 'ilgi çekicilik' gibi *Gift to the Child* yaklaşımının temelini oluşturan faktörleri taşıyabilmesi gibi sebeplerle eleştirilmiştir (Chadwick vd., 2007: 520). Ancak bu uygulamanın ilkokul düzeyi için iyi düzeyde olmasa da yaklaşımın hedeflediği materyalin öğrenciye kendisini sunması ve öğrencinin bazı kazanımlar edinmesi konusunda etkili olduğu söylenebilir.

Gift to the Child yaklaşımının uygulamadaki boyutunu sınırlı sayıda çalışmalara dayanarak değerlendirmek yeterli olmayabilir. Bu yüzden sözü edilen yöntemi İngiltere'de çeşitli dönemlerde uygulanan diğer din eğitimi yaklaşımlarıyla karşılaştırmak bize bu yaklaşım hakkında daha sağlıklı değerlendirme yapma imkânı verecektir.

***Gift to the Child* Yaklaşımının Diğer Din Eğitimi Yaklaşımlarıyla Karşılaştırılması**

1988 eğitim yasası (ERA) Hristiyanlıkla beraber İngiltere'de temsil edilen diğer dinlerin de öğretimini öngörmektedir. Yasadaki bazı kapalılıklar daha sonra yayımlanan bir yönetmelikle (DFE, 1994) giderilmiş ve 1994 yılında yayımlanan iki model müfredat (SCAA, 1994a; 1994b) ve 2004 (QCA) yılında yayımlanan ulusal müfredat hangi dinlerin hangi içeriklerle öğretilmesi gerektiği konusunda tavsiye niteliğinde yarı-resmi metinler olarak din eğitiminde etkili olmuştur. 4-11 yaş grubu öğrencilere yönelik din eğitiminin yasa da belirtilen şekilde sunumu olumlu bir gelişme olarak değerlendirilirken, bazı dezavantajlı durumlara sebep olabileceği belirtilmiş, farklı dinlerin ayrı ayrı sunumu ve bunların muhtemel neticeleri konusunda bazı eleştiriler yapılmıştır. Bu eleştiriler özellikle dinlerin aynı sınıf ortamında farklı başlıklar altında ele alınmasının ayrışmaya sebep olacağı şeklindedir (bkz., BJRE, 1994; Kaymakcan, 2012; Hella ve Wright, 2009; Bahçekapılı, 2011). Oysa *Gift* yaklaşımı, sistem yaklaşımında öngörülmediği şekliyle dinleri ayrı başlıklar halinde incelemekle kalmadığı gibi, kurumsal anlamda dinlerden de bahsetmez. Bu anlamda özellikle erken çocukluk döneminde herhangi bir dinî ayrışmaya sebebiyet vermeden öğrencilerin dinî ve manevî gelişimlerine katkı sağlayabileceğini söyleyebiliriz. Bu bakış açısında çocukta henüz tam olarak şekillenmeyen dinî düşüncenin, kurumsal anlamda herhangi bir dinle ilişkilendirilmeden, farklı dinlerden seçilen konularla gelişmesine bazı eleştiriler getirilebilir. Acaba böyle bir yaklaşım çocukları 'dinin özünü teşkil eden kutsalın eşliğine getirip orada durdurarak' (Barnes,

2001: 454) eksik bir kutsallık duygusu yaşatmaya yol açar mı? Barnes (2001: 454), Gift yaklaşımının felsefi dayanağını oluşturan Otto (1958) fenomenolojisinin böyle bir probleme yol açabileceğini belirtir.

İngiltere'deki mevcut din eğitimi uygulamalarına yapılan en önemli eleştirilerden biri de farklı dinleri eşit düzeyde anlatmanın yüzeysellikle sonuçlanacağı şeklindedir. Her dinin eşit düzeyde anlatımının doğuracağı sonuçlardan biri mutlak ve nihai bir doğru konusunda öğrencilerin yaşayacağı tereddütlerdir (Engebretson, 2009). Buna göre sınıf ortamında birçok dine eşit mesafede yaklaşmak beraberinde dinin sadece gözle görünen olgularını öğrenmeyi ve gerçekliğe hiç değinmeden onun muğlak bir şekilde anlatılmasını gerektirir. Diğer taraftan *Gift to the Child* yaklaşımı din eğitimi konusunda herhangi bir müfredat önermemektedir. Yaklaşımın temelini farklı gerekçelerle birçok dinden seçilen örnekler çerçevesinde öğrencinin dinî gelişimine katkı sağlama fikri oluşturur. Bu anlamda öğrenciyi bir dinin bağlısı/mü'mini haline getirmek yada öğrencinin herhangi bir dine ihtidasını sağlamak gibi bir amaç söz konusu değildir. Nitekim okullardaki din eğitiminin bu çerçevede yapılamayacağı ile ilgili yasal düzenlemeler mevcuttur (ERA, 1988; DFE, 1994). *Gift to the Child* yaklaşımının amacı, konu her ne kadar spesifik bir dinî geleneğe ait olsa da, birinci derecede dinî değil pedagojiktir. Bu yüzden seçilen dinî konunun eğitim ortamında öğrencinin dinî gelişimine katkı sağlamak gibi, mutlak gerçeklik algısının ötesinde başka bir amacı vardır.

Gift yaklaşımını fenomenolojik ya da deneyimsel yaklaşımla karşılaştıracak olursak, bu yaklaşımlarda dinlerin sunumu için uzun bir hazırlık sürecine ihtiyaç vardır. Dinlerin ayrı ayrı ele alınması ve her dinin birçok özelliğiyle öğrenciye anlatılması hazırlık sürecini daha da uzatmaktadır. Oysa *Gift to the Child* yaklaşımı bu anlamda bir hazırlık öngörmemektedir. Proje başlamadan önce hazırlık mahiyetinde gerçekleştirilen birçok çalışma din eğitimi derslerindeki uzun hazırlık sürecini kısaltmaktadır. Örneğin Müslümanlar için namaza çağrı anlamına gelen ve aynı zamanda simgesel bir önemi bulunan ezanın çok-kültürlü bir sınıfta öğretimi ile ilgili bazı ön hazırlıklar yapılmıştır. Hristiyan bir geleneğe sahip öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir sınıfta İslam dini ile ilgili bir kavramın öğretiminde başlıca iki problem ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki, projenin uygulandığı 90'lı yıllar düşünüldüğünde, Arapça ifadelerin farklı bir kültürde yetişen Batılı çocuklar için oldukça ilginç gelmesidir; ikincisi ise sınıfta bulunan Müslüman öğrencilerin diğer öğrencilerin muhtemel tepkileri karşısında utanmalarındır.

Gift to the Child yaklaşımında böyle bir sınıf ortamının oluşmaması için bazı tedbirler alınmıştır. Öğretmen bazı sesli materyaller hazırlayıp sınıfta bunları kullanır. Bir telefonun çalmasının ne anlama geldiği, bir mesaja mutlaka karşılık verilmesi gerektiği, teneffüs esnasında zil çalınca neden sınıflara gidildiği öğrencilere anlatılır, yolda yeşil ışık yanarken siren çalan bir itfaiye ya da ambulansın geçişi esnasında ne yapılacağı hakkında bazı bilgiler verilir. Bu örneklerden sonra herhangi bir mescidin yakınlarında özel anlamı olan bir ses işitildiğinde insanların davranışlarında bazı değişiklikler olabileceği, bu sesi duyan insanların işlerini öylece bırakıp aceleyle mescide yönelebilecekleri ve bu çağrıya ezan isminin verildiği sınıfta anlatılır. Ardından sınıfta önceden kayda alınan ezan öğrencilere dinletilir. Tahtaya da ezanın İngilizce anlamı yansıtılarak öğrencilerin hem sesi duymaları hem de bu sesin ne ifade ettiğini anlamaları sağlanır (Hull, 1996: 176). Bu örnekte de görüldüğü gibi *Gift to the Child* yaklaşımı, spesifik dinî bir konuyu herhangi bir dinle doğrudan ilişkilendirmeden, sadece pedagojik olarak dinî anlama sahip bir simge üzerinde yoğunlaşır.

Gift to the Child yaklaşımında kullanılan materyaller aynı zamanda diğer sosyal disiplinlerin bulgularıyla desteklenmiştir. Bu yaklaşımda özellikle Freud'un öncülüğünü yaptığı ve Jung ve Ericson'un geliştirdiği psikanalitikten, Maslow gibi Hümanistik psikoloji teorisyenlerinin çalışmalarından faydalanılmıştır. Rüyalar, itaat, ceza, suçluluk, manevî yaşam gibi dinlerin de temel konularını oluşturan birçok psikolojik durum sözü edilen psikolojik yaklaşımların bulgularıyla açıklanmıştır. Örneğin Hinduizm'deki manevî gelişim arayışlarını Maslow'un 'zirve deneyimler'inden ayrı düşünmek mümkün görünmemektedir. Soyut kavramları henüz tam anlamıyla kavrayamayan çocuklara melekler konusunun anlatılmasında rüyalardan faydalanılması diğer bir örnek olarak gösterilebilir. Bu anlamda yaklaşımın felsefi, psikolojik ve pedagojik olarak oldukça güçlü kaynaklardan beslendiğini söyleyebiliriz.

Gift to the Child yaklaşımı daha ziyade okul öncesi ve ilkököl dönemi çocukları üzerinde uygulandığı için öncelikli amaç çocuklara dinî kavramları öğretmek değildir. Görselliği öne çıkaran materyaller hazırlanarak ilgili konular çerçevesinde vahiy, kurtuluş gibi kavramlar kullanılmakla birlikte asıl ilgi görüntü, ses ve anlatımlar üzerinde yoğunlaşmaktadır (Grave, 1991: 23). Böylece din eğitiminin çocukların zihinsel gelişimlerine katkı sağlamada ve zihinsel bir resim oluşturmada başarısız olduğu yönündeki eleştirilerin önüne geçilmek istenmiştir. Diğer taraftan erken çocukluk dönemindeki çocukların henüz soyut kavramları anlayamayacakları yönündeki Piaget'ci görüş göz önünde

bulundurulmuş, ama bu dönemin de kendine ait bir teolojisinin bulunduğu varsayımından hareket edilmiştir. Çünkü Otto (1958) kutsallığın yada dinî bilincin doğuştan var olduğunu, ancak bunun çeşitli semboller aracılığıyla toplum tarafından geliştirildiğini kabul eder. Bu anlamda çocuk zaten teolojik bir yeterliliğe sahiptir.

Yaklaşımın bu yönü Piaget'in bilişsel gelişimini dinî gelişime aktaran Goldman'ın çalışmalarına karşı bir eleştiri niteliği taşır. Goldman'ın çalışmalarına yapılan en temel eleştiri, dinî gelişimin bilişsel yada entelektüel gelişime indirgenmesi ve dinî gelişimin duygu boyutunun ihmal edilmesidir. Çocukların dinî bir kavramı ifade edememeleri bu kavramı anlamayacakları anlamına gelmez (Alves, 1968). Goldman'ın, (1963) çocukların yaklaşık yedi yaşlarına kadar gerçek anlamda dinî bir düşünceye sahip olamayacakları şeklindeki bulgusunu da bu çerçevede değerlendirmek mümkündür. Çocukların bilişsel gelişim süreçleri düşünüldüğünde somut işlemler döneminde zaten ileri düzeyde dinî yada metafizik konular ele alınmaz. Bunun dışında Goldman'a yapılan diğer bir eleştiri de yetişkinlerin bile bazen gerçek anlamlarını anlamakta zorlanacağı bazı İncil kıssalarının seçilmesidir (Alves, 1968). Bütün bu eleştiriler bir tarafa *Gift to the Child* yaklaşımı din eğitimi bilgi aktarımının yada teoloji tartışmalarının ötesinde birinci derecede pedagojik verilerle desteklenen bir çocuk teolojisi kapsamında inceler. *Gift to the Child* yaklaşımı bir yönüyle Goldman'ın (1963; 1965) yaşam yada tecrübe merkezli din eğitimi yaklaşımından faydalanmakla birlikte konuyu büyük oranda öğrenci materyal ilişkisi çerçevesinde, Goldman'ın belirttiği doktriner din eğitiminin ötesine taşır (bkz., Hull, 1984: 25-163).

Yaklaşımın öğretmenlerle ilgili boyutuna gelince, projenin uygulaması sürecinde birçok eğitim programı düzenlenmiştir. Eğitim süreci öğretmenlerin herhangi bir dinî bağlılıkları söz konusu olmaksızın meslek hayatlarında başarılı olmalarını sağladığı gibi kişisel gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Projenin öğretmenlerle ilgili temel kazanımlarından biri de öğrencilerle teolojik konuşmalara girebilmeleridir. Hull (1991) çalışmasında, çocukların dinî içerikli sorularının herhangi bir dayatmaya gidilmeden cevaplanması ve çocuklarla dinî konular etrafında konuşulmasının öğretmene kazandıracığı şeyleri ayrıntılı bir şekilde incelemektedir. Buna göre öğretmen çocuklarla din konusunda konuşurken bir taraftan eleştirel bir yaklaşım sergilemeyi, diğer taraftan öğrencilerin kutsallık düşüncesine zarar verecek hareketlerden kaçınmayı öğrenir.

Sonuç

İngiltere'de geliştirilen *Gift to the Child* yaklaşımı dinî ve kültürel çoğulculuğun baskın olduğu bir sınıf ortamında okul öncesi ve ilkököl dönemi çocuklarını dinî konularla yüz yüze getirerek onların dinî gelişimine katkı sağlamayı hedefleyen pedagojik bir din eğitimi yaklaşımıdır. Otto fenomenolojisinin Grimmit ve Hull'un din eğitimi çalışmalarıyla eğitim ortamına aktarılması çerçevesinde şekillenen bu yaklaşım dinî kaynakların yanı sıra pedagojik, psikolojik ve felsefi verileri de kullanarak erken çocukluk döneminde çocuğun din eğitimi önemli katkılar sağlamıştır. Herhangi bir ders müfredatı sunmaktan ziyade bir eğitim metodu öneren bu yaklaşım çerçevesinde din eğitimi derslerinde kullanılabilecek kapsamlı materyaller hazırlanmıştır.

İngiltere eğitim sisteminde okul öncesi eğitimi 3-5 yaşlarını; zorunlu ilköğretim kapsamında ilkököl eğitimi ise 5-11 yaşlarını kapsamaktadır. *Gift to the Child* yaklaşımı her iki gelişim basamağında çeşitli okullarda uygulanmıştır. Farklı dinlerden belirli kriterlere göre seçilen dinî içerikli konuların eğitime aktarıldığı bu yaklaşım, çocuklarla dinî materyalin karşılaşması temeline dayanır. Çocukların fenomenolojik ve deneyimsel kriterleri taşıyan dinî materyal ile karşılaşmalarının onlarda bir kutsallık hissi yaratacağı, bu hedef gerçekleşme bile bu yöntemin en azından onların insanî gelişimlerine katkı sağlayarak farklı kültür ve dinleri anlayacakları vurgusuyla erken çocukluk dönemi din eğitimi yeni bir bakış kazandırmıştır. Otto fenomenolojisinin kutsallığı doğuştan bir kategori olarak görmesine dayanan *Gift to the Child*, bu bilinci açığa çıkarmak için dinî materyali bir araç olarak kullanarak başka herhangi bir desteğe ya da hazırlığa ihtiyaç duymaz. Dışarıdan herhangi bir yönlendirme yapılmaksızın öğrenci dinî materyalle ilgili konuyu, kendi çıkarımları sayesinde anlamaya çalışır, ondaki kutsallık hissi sayesinde kendisine bazı kazanımlar edinir.

Dersin başlangıcında dinî materyalin bağlamının belirtmemesi, farklı dinlerden konuları sunmasının çocuklarda dinî göreceliğe sebep olacağı eleştirisi karşısında yaklaşımın temel savunması bunun dinî değil eğitimsel bir yaklaşım olduğu şeklindedir. Yani yaklaşımın temel amacı din bilimsel değil eğitimseldir ve dinler eğitime konu yapılmıştır. Bunun dışında çok-kültürlü sınıf ortamında uygulanması dolayısıyla böyle bir yöntem benimsenmiştir. Bu yaklaşım sadece bir dine mensup sınıflarda sadece o dinin materyalleri kullanılarak da uygulanabilir.

Kaynakça

- Alves, C. (1968). Symposium Ronald Goldman and religious education. *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 6(63), 419-423.
- Bahçekapılı, M. (2011). Din eğitiminde pedagojik yaklaşımlar: Din hakkında ve dinden öğrenme. *Islamic University of Europe Journal of Islamic Research*, 4(2), 170-204.
- Barnes, P. (2001). What is wrong with the phenomenological approach to religious education?. *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 4(64), 445-461.
- Barnes, P. (2007). Religious education and the misrepresentation of religion. M. Felderhof vd. (Ed.), *Inspiring Faith in Schools: Studies in Religious Education*, Hampshire: Ashgate Publishing.
- BJRE. (1994). Editorial. *British Journal of Religious Education*, 17(1), 2-4.
- Chadwick, P., Jenkins, M. P. & Reid, I. (2007). Review Symposium. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 519-528.
- Copley, T. (2008). *Teaching religion-sixty years of religious education in England and Wales*. Devon: University of Exeter Press.
- DFE, (1994) *Circular 1/94: Religious education and collective worship*, London.
- Engebretson, K. (2009). Phenomenology and religious education theory. M. de Souza vd. (Ed.), *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*, Dordrecht: Springer.
- ERA, (1988). *Education reform act*, London: HMSO.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton & Company Inc.
- Felderhof, M., Thompson, P. & Torevell, D. (2007). *Inspiring faith in schools: Studies in religious education*. Hampshire: Ashgate Publishing.
- Goldman, R. (1963). The development of religious thinking. *Learning for Living*, 5(2), 6 - 9.
- Goldman, R. (1965). *Readiness for religion: A basis for developmental religious education*. New York: The Seabury Press.
- Grimmitt, M. (1991). The use of religious phenomena in schools: Some theoretical and practical considerations. *British Journal of Religious Education*, 13(2), 77-88.
- Grimmitt, M. (2000). Introduction: The captivity and liberation of religious education and the meaning and significance of pedagogy. M. Grimmitt (Ed.), *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and De-*

- velopment of Good Pedagogic Practice in RE*, Essex: McCrimmons.
- Grimmitt, M. (2008). Inside a religious education research project: the influence of theological and educational considerations on the treatment of religious content within a prescribed pedagogic framework. *Journal of Belief & Values: Studies in Religion & Education*, 29(3), 223-232.
- Grimmitt, M., Grove, J., Hull, J. & Spencer, L. (1991). *A gift to the child: Religious education in the primary school-teachers' source book*. London: Simon&Schuster.
- Hammod, J. & Hay, D. vd. (1990). *New methods in R.E. teaching: An experiential approach*. Essex: Oliver & Boyd.
- Hella, E. & Wright A., (2009). Learning “about” and “from” religion: Phenomenography, the variation theory of learning and religious education in Finland and UK. *British Journal of Religious Education*, 31(1), 53-64.
- Holy Bible - English Standard Version (2007), Good News Publishers.
- Hull, J. M. (1984). *Studies in religion & education*. Sussex: The Falmer Press.
- Hull, J. M. (1991). *God-talk with young children-notes for parents and teachers*. Birmingham Papers in Religious Education, Birmingham: CREDAR.
- Hull, J. M. (1996). A gift to the child: A new pedagogy for teaching religion to young children. *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 91(2), 172-188.
- Hull, J. M. (1997). Theological conversation with young children. *British Journal of Religious Education*, 20(1), 7-13.
- Hull, J. M. (2000). Religion in the service of the child project: The gift approach to religious education. M. Grimmitt (Ed.) *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*, Essex: McCrimmons.
- Jackson, R. (1997). *Religious education: An interpretive approach*. London: Hodder and Stoughton.
- Jackson, R. (2000). The Warwick Religious Education Project: The interpretive approach to religious education. M. Grimmitt (Ed.) *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*, Essex: McCrimmons.
- Jung, C. G. (2001). *Modern man in search of a soul*. (translated by W.S. Dell & Cary F. Baynes), London: Routledge.
- Kaymakcan, R. (2004). *Günümüz İngiltere'sinde din eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.

- Kaymakcan, R. (2012). Bir değer olarak hoşgörü ve eğitimi. M. Köylü (Ed.), *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, İstanbul: Dem Yayınları
- Maslow, A. (1964). *Religions, values, and peak experiences*. Penguin Books.
- Moore, E. M. (1991). *Teaching from the heart: Theology and educational method*. Harrisburg: Trinity Press International.
- Otto, R. (1958). *The idea of the Holy*. London: Oxford University Press.
- QCA, (2004). *Religious education: The non-statutory national framework*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Piaget, J. (2001). *The psychology of intelligence*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- SCAA. (1994a). *Model 1: Living faiths today*. London.
- SCAA. (1994b). *Model 2: Questions and teachings*. London.
- Schweitzer, F. (2010). Children's right to religion and religious education. K. Engbretson vd. (Ed.), *International Handbook of Inter-religious Education*, London: Springer.
- Smart, N. (1976). *The religious experience of mankind*. London: Collins.
- Streib, H. (2006). Strangeness in inter-religious classroom communication: Research on the gift to the child material. D. Bates vd. (Ed.), *Education, Religion and Society: Essays in Honour of John M. Hull*, London: Routledge.
- Teece, G. (2010). Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it?. *British Journal of Religious Education*, 32(2), 93-103.

Pluralistic Approach to Religious Education of Early Childhood: The “*Gift to the Child*”

Cemil ORUÇ*

Introduction

Religious education (RE) is carried out under the control of local education authorities in the education system of England. In this sense, preparation of curriculums and issues related to RE such as teaching of religions other than Christianity are carried out by SACRE (Standing Advisory Council on RE) organized within the body of local education authorities (see ERA: 1988; QCA, 2004; Kaymakcan, 2004). In England, together with the Education Reform Act (ERA) enacted in 1988, certain regulations were made to RE and it was proposed that children in the age period of 5 and 16 years while continuing compulsory education should receive RE. Within this framework, RE in primary and secondary school has been included in compulsory lessons. Students may be exempted from such lessons and cannot take an alternative lesson in line with demand of parents. There are still ongoing discussions with respect to the Act. (Felderhof, et al., 2007; Grimmitt, 2000; Engebretson, 2009). In the context of such discussions, certain regulations and guide programmes have been issued at different periods and some arrangements have been made towards implementation (QCA, 2004; SCAA, 1994a; 1994b; DFE, 1994).

* Asst. Prof. Dr., Muş Alparslan University, Faculty of Education, Department of Teacher Training for the Religion and Ethics Courses in Primary Schools

Address for correspondence: Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 49100, Muş

E-mail: c.oruc@alparslan.edu.tr

With the adoption of the Act, the phenomenological approach to religious education, which was discussed frequently before and which requires education on different religions in schools, has started to be implemented in school curriculums. Here, religions are analyzed in the form of some subsections, and religious lessons are taught within the framework of some categories such as holy scripture, worshipping, etc. by benefiting from current issues. However, within such process, many approaches have been developed for RE with relation to the phenomenological approach (Goldman, 1965; Jackson, 1997; Grimmitt, 2000; Engebretson, 2009; Kaymakcan, 2004). The *Gift to the Child* is a religious education approach of early childhood developed within this process

A New Realism

The *Gift to the Child*, developed for implementation in RE lessons at pre-school (3-4 year-old) and primary school (5-11 year-old) periods, has been shaped within the framework of two research projects carried out by Birmingham University, Faculty of Education. The projects, titled *Religious Education in the Early Years* (1987-1989) and *Religion in the Service of the Child* (1989-1993), constitute a religious education approach, which can be implemented in multicultural classes applied during the adoption process of the Act (ERA) in 1988 in England and shaped with the search for a new method in order to bring a new perspective to religious education at early childhood. Within the context of the project, fourteen student books, a teachers' source book and a cassette were prepared in 1991 under the title of *A Gift to the Child: Religious Education in the Primary School*. These materials published after a long preparation and testing period are used in many schools in England today.

The *Gift to the Child* starts from a *new realism*, by rejecting the assumption asserting that children cannot understand religious concepts, symbols and statements and accordingly religious education cannot be given to children who are not ready for religious education at early childhood. Although it is considered as success in multi-cultural society for current RE curriculums to move from more visible aspects of religion such as festivals and food and to focus on socio-cultural forms of religion, it is thought that such point of view is not enough for religious education at early childhood. While the core philosophy of this approach is the strong belief in allowing children to talk about richness of religion rather than preventing them from reaching religion during education (Grove, 1991, p. 20), it has carried the relation between religion and pedagogy, providing oppor-

tunity to discover religious issues deeply in order to teach religion by pedagogic methods (Grimmitt, et al., 1991, p. 6), beyond the confessional approach.

Hull (1991), one of the important theoreticians of the *Gift to the Child*, states that the idea, asserting that children cannot understand religious concepts before reaching the formal operational stage, is a prejudice and such situation creates a negative impact both on teachers and parents. According to him, teachers and parents not only teach their children something, they also learn something from them” (Hull, 1991, p. 4). This situation shows similarity with the subjects constituting the content of religious education. In short, the *Gift to the Child* considers children as unique individuals who can produce their own theology (*concrete theology*), not as persons who cannot understand religious concepts.

Selection of Subjects of Religious Education (*numen*)

In the selection of themes to be taught to children, subjects addressing to different sense organs, such as picture, sound, story, holy scripture or persons, have been focused on. In order to obtain expected results from the approach, many subjects have been chosen and the subjects which do not serve for the first degree objective in practice schools have not been used in other practices. The basic logic of the project includes “ensuring interaction between the student and material” and “student’s contribution to his/her religious development thanks to such interaction”. Therefore, the subjects, “which will present itself to the student when the student encounters with it in the classroom”, without any need to a detailed explanation in selection of subjects, have been given priority. It could be asserted that the concept of *numen*, mentioned in the *The Idea of the Holy* of Rudolf Otto (1958, p. 5, 112) who is one of the important figures of the phenomenology of religion, has been based on the selection of themes. Otto, referring to *noumenon* and *phenomenon* distinction of Kant, states that holiness, as a complex and complicated structure with its all aspects, exists in the human as *a priori* category whether it is handled together with its rational components or irrational components. Briefly, Otto uses *numen* in the meaning of unveiling holy beauties of the belief and presenting this aspect of religion to the child, and such usage is transformed into a general concept stating the subjects selected in the *Gift to the Child*.

In the scope of Project, after the long preparation process through which subjects and materials were determined, seven *numen* have been selected from five religions and materials have been prepared within the framework of such seven

titles. *Our Lady of Lourdes* and *Hallelujah* have been prepared by inspiring from Christianity resources; *Ganesha* from Hinduism; *Nanak's Song* from Sikhism and *The Call to Prayer* from Islam. *Angels*, which has joint expression in Islam, Christianity and Judaism, and *Jonah* told in Quran and Bible are other two subjects (Grimmitt, et al., 1991, p. 8; Maslow, 1964; Erikson, 1963). In the long preparation process of structuring such subjects; data of development psychology and the needs of children have been taken into consideration. Each subject has been associated with a theory in the development psychology and data of related theory have been used in the preparation of contents.

Four Stages of Religious Education

Four stages have been anticipated for subject or theme-centred RE lessons in the classroom environment. Such stages occur at the same time in some subjects, and they occur in the following order in some subjects as per natural learning processes.

1. The Engagement Stage

This stage, during which the student encounters with the material in classroom environment, represents the introduction section in which the student develops an interest in holiness and in the different and strange one and in which feelings of the student related to holiness are activated. Starting the lesson with a subject, to which the student is a stranger or not very familiar at least and which can attract the attention of the student (*strangeness*), “stimulates new points of view to be realised in the child” (Streib, 2006, p. 92; Hull, 1996, p. 175) and this situation enables the attention and interest of the child to remain at high level. Certain preliminary studies are required in order to determine level of student’s inacquaintance towards the subject and to attract the attention of students, who come from different traditions, at an equal level in a homogeneous classroom environment.

2. The Discovery Stage

The second stage of the approach consists of *discovery*, in which the student focuses on activities towards identifying such as observing, listening and watching the *numen* (Hull, 2000, p. 6). In this stage, inclusion of the child in the religious subject and associating himself/herself with related material are ex-

pected. It is expected that the student approaches to the material and establishes a kind of relation with it in this stage, during which the material is examined by the student from different aspects and the teacher is appealed to in case of non-understood points. In this stage, the student is asked to get involved in the semantic world of the material (*entering devices*), and to make for the image or message in the material, independently from the prior knowledge.

3. The Contextualisation Stage

The first two stages include more educational inferences such as children’s familiarisation with the material presented to them, interpreting it in their own way, attributing new meanings to it. In the third stage, the children start to understand the religious material within a greater framework and they perceive its “social and religious context” or “its counterpart in the religious tradition to which it belongs” (Hull, 1996, p. 177). Until this stage the students do not know to which religious tradition such religious material belongs and no explanation is made to them in this regard. In this stage, the students are required to learn religious context of the material. It’s expected from the students, who just think that the religious materials worth respect in previous stages, to notice that all religious beliefs are worthy. In this stage, certain devices (*distancing devices*) are used to understand different beliefs and to keep distance. While in the second stage the children examine the means explained as “approaching” or “inclusion”, in this stage the children find an opportunity to examine any religious material within the tradition of such religion. In this sense, the stage of entering the world of religious phenomenon by observing the existing one free from individual’s own beliefs, included in phenomenological approach of Otto (1958), is left behind. The third stage of the *Gift to the Child* has been evaluated as a process through which the students draw away from different religious traditions by means of distancing devices (Schweitzer, 2010), in other words the students learn the religious tradition of the material, and it has been handled as a stage in which the students get contented just with familiarising and respecting the religious tradition without being totally included in the context of such belief.

4. The Reflection Stage

The fourth and last stage of the *Gift to the Child* is the one in which the child gets alone with the material just as in the first stage. However, differently from

the first stage, the students are familiar with the material and they reach a level at which they can give their own replies and make their own evaluations. In this regard, the reflection stage, in which the *gifts* to be realised in the child are attained again with the own effort of the child, represents the behavioural change that is aimed by the approach. In this stage, the child gains the experiences of replying, interacting, concluding, releasing his/her own feelings and thoughts in the light of experience gained by religious material (Grimmitt et al., 1991, p. 11), and enters into a process of developing self-awareness and self-identification.

This procedure, revealing a method rather than curriculum, proposes four stages and two devices (Moore, 1991). In these stages, mentioned with relation to religious education, the approaches of *learning about religion* and *learning from religion* have been utilized for the gifts which will be actualized by the religious material in the students (Teece, 2010, p. 93). Within this framework, a gift scheme (grid of gifts), consisting of seven articles, has been formed, and such scheme has been prepared separately for all subjects (Grove, 1991, p. 23-24; Grimmitt et al. 1991, p. 85-87; 2008, p. 224-227). These are as follows: *communicating, questioning, imagining, empathizing, identifying with, valuing, and believing*.

Implementation of the Gift to the Child

In the education system of England, the phenomenological approach to religious education has been still implemented in some public schools. Together with the first reactions against the Act of 1988, the critics, who found the Act as ideological, brought along search for new solutions and new approaches. Therefore, the period between 1990 and 2000 are referred as decade of new methods (Copley, 2008, p. 165) in RE in England. The RE curriculum implemented in schools is prepared by local education authorities with a pluralistic approach, and this method enables presentation of different religions in the same classroom environment. Within the scope of Project, practices have been made in many schools and materials have been prepared in this regard. Such materials are used by teachers in the lessons, as they are in compliance with the religious education in general terms. However, direct academic researches related to this approach are substantially limited. In a study, prepared in memory of J. Hull, and titled *Education, Religion and Society: Essays in Honour of John M. Hull*, implementation of this approach in the classroom environment has been exa-

mined (Streib, 2006, p. 191-204; Chadwick et al., 2007, p. 520). It may not be sufficient to evaluate practical extent of the *Gift to the Child* on the basis of a limited number of studies. Therefore, comparing such method with other religious education approaches implemented in various periods in England will give us the opportunity of making a healthier evaluation about this approach.

Comparison of the Gift to the Child with Other Religious Education Approaches

The Act of 1988 (ERA) stipulated teaching of other religions represented in England together with Christianity, which brought about many criticisms (BJRE, 1994; Kaymakcan, 2012; Hella & Wright, 2009; Bahçekapılı, 2011). As the *Gift to the Child* does not mention about a religion institutionally and focuses on religious and moral development of the student, it partly responded to criticisms of segregation since in this approach, certain criticisms may be brought about development of the religious thought, which has not been shaped completely in the child, with subjects selected from different religions and without being associated with any religion institutionally. Does such approach cause children to experience a deficient feeling of holiness by carrying them to the threshold of the holy constituting the core of religion (Barnes, 2001, p. 454). Barnes (2001, p. 454) states that the Otto (1958) phenomenology forming the philosophical ground of this approach may result in such kind of a problem.

One of the most important criticisms, made regarding current RE practices in England, asserts that explaining different religions equally may result in elusiveness. One of the results to be caused by explaining every religion at an equal level is the hesitations to be experienced by students with respect to an ultimate truth (Engebretson, 2009). Accordingly, approaching various religions from equal distance in classroom environment requires learning only visible facts of the religion and explaining it in an ambiguous manner without mentioning religious truth. On the other hand, the *Gift to the Child* does not suggest any curriculum about RE. The idea of contributing to the religious development of student within the framework of examples selected from many religions by different reasons lies under this approach. In this regard, making the student a believer/follower of a religion or converting him/her to a religion is not in question. Hence, there are legal regulations with relation to the non-fulfillment of RE in schools within this framework (ERA, 1988; DFE, 1994). The objective of the *Gift to the Child* is pedagogical at first degree, not religious, although the

subject does belong to a specific religious tradition. Therefore, the selected religious subject has another objective of contributing to the religious development of student in the education environment, beyond the claim of absolute reality.

If we compare the *Gift to the Child* with the phenomenological approach, we see that such approaches require a long preparation process for the presentation of religions. Discussing the religions separately and explaining every religion to children with most of their specialties prolong the preparation period. But, the *Gift to the Child* does not anticipate a preparation in this regard. Numerous studies, carried out as preparatory before the initiation of the Project, reduce the time of long preparation process in RE.

The materials used in the *Gift to the Child* have been supported by findings of other social disciplines, too. In this approach, the psychoanalytic study pioneered especially by Freud and developed by Jung and Ericson, and studies of humanistic psychology theoreticians such as Maslow have been used. Numerous psychological situations, constituting basic subjects of religions, such as dreams, obedience, penalty, guilt, spiritual life, have been explained by findings of mentioned psychological approaches. For instance, it is not possible to consider spiritual development searches in Hinduism independently from Maslow's "peak experiences". Benefiting from dreams to explain the issue of angels to children, who cannot comprehend abstract concepts properly yet, can be another example. In this regard, we can say that the approach benefits from strong resources in terms of philosophy, psychology and pedagogy.

As the *Gift to the Child* has been implemented on pre-school and primary school students, the primary objective is not to teach religious concepts to the children. The main attention is concentrated on the images, sounds and expressions by preparing visual materials and using concepts such as revelation, salvation within the framework of related subjects (Grave, 1991, p. 23). Accordingly, the criticisms, asserting that religious education fails to contribute to cognitive development of children and to create a mental image, have been tried to be prevented. On the other hand, the opinion of Piaget asserting that children cannot comprehend abstract concepts at early childhood has been considered but it has been assumed that such period has its own theology; because Otto (1958) acknowledges that holiness or religious consciousness exists by nature, but it is developed by the society via various symbols. In this regard, the child already bears a theological competence.

This aspect of the approach is like a criticism against studies of Goldman who have transferred Piaget's theory of cognitive development into religious development. The main criticism made against studies of Goldman is the reducing religious development down to cognitive or intellectual development and negligence of emotional aspect of religious development. The fact that the children cannot explain a religious concept does not mean that they cannot understand such concept (Alves, 1968). It is possible to consider the finding of Goldman (1963), asserting that children cannot have an actual religious idea until the age of seven, within this framework. When cognitive development processes of children are considered, religious or metaphysical issues are not discussed at high level during period of concrete operations. Another criticism made against Goldman is the selection of certain parables of Bible, whose real meanings are difficult to be understood even by adults sometimes (Alves, 1968). Setting aside all these criticisms, the *Gift to the Child* analyses religious education within the scope of a child theology supported by first-degree pedagogic data, beyond information transfer or theology discussions. The *Gift to the Child* both benefits from life or child-centred approach to religious education of Goldman (1963; 1965), and carries the subject beyond the dogmatic religious education stated by Goldman, within the framework of student-material relationship (see Hull, 1984, p. 25-163).

In conclusion, the *Gift to the Child*, developed in England, is a pedagogical religious education approach which aims to contribute to religious development of pre-school and primary school children, by making them encounter with religious subjects in a classroom environment where religious and cultural pluralism prevails. This approach, shaped within the framework of transferring Otto phenomenology into education environment together with religious education studies of Grimmitt and Hull, has made great contributions to religious education of the child at early childhood by using religious resources as well as pedagogic, psychological and philosophical data. Comprehensive materials, which can be used in religious education lessons, within the framework of this approach that suggests an education method rather than presenting any curriculum, have been prepared.

In education system of England, pre-school education involves the ages 3-5; and compulsory primary school education involves the ages 5-11. The *Gift to the Child* has been implemented in various schools in both of these development stages. This approach, in which religious subjects selected from different

religions according to certain criteria are transferred into education, is based on the encountering of children and religious material. A new perspective has been introduced to religious education at early childhood by emphasizing that children will experience a feeling of holiness when they encounter with the religious material having phenomenological and empirical criteria, and they will comprehend different cultures and religions by the contribution of this method to their humanistic development at least, even if this objective is not attained. The *Gift to the Child*, based upon the view of Otto phenomenology considering holiness as *a priori* category, uses religious material as a tool in order to reveal such consciousness and does not require any other support or preparation. The student tries to understand the subject of religious material by his/her own inferences without being externally directed, and gains certain gifts thanks to the feeling of holiness experienced.

Against the criticism, asserting that introducing subjects from different religions and not mentioning context of religious material at the beginning of the lesson will result in a religious relativity in children, the main defense of the approach claims that this is an educational approach, not a religious one. In other words, the basic objective of the approach is educational, not theological; and religions are the subjects of the education. Such a method has been adopted as it has been applied in multi-cultural classroom environment. This approach can also be implemented in classrooms with only one religion by using only the materials of that religion.

Keywords- Children's religious education, Gift to the child, The phenomenological religious education