



**T. C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DİN ÖĞRETİMİNDE SOSYAL BİLİM YAKLAŞIMI:
JAMES MICHAEL LEE ÖRNEĞİ**

(DOKTORA TEZİ)

Gurbet KIZILTAN

BURSA – 2021



T. C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DİN ÖĞRETİMİNDE SOSYAL BİLİM YAKLAŞIMI:
JAMES MICHAEL LEE ÖRNEĞİ**

(DOKTORA TEZİ)

Gurbet KIZILTAN

Danışman:

Doç. Dr. Turgay GÜNDÜZ

BURSA – 2021

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı : Gurbet KIZILTAN
Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri
Bilim Dalı : Din Eğitimi
Tezin Niteliği : Doktora Tezi
Sayfa Sayısı : xiv+ 418
Mezuniyet Tarihi :/....../.....
Tez Danışman (lar)ı : Doç. Dr. Turgay GÜNDÜZ

DİN ÖĞRETİMİNDE SOSYAL BİLİM YAKLAŞIMI:

JAMES MICHAEL LEE ÖRNEĞİ

Din eğitimi, din ve öğretim olmak üzere iki temel içerikten oluşmaktadır. Din öğretiminin özsel içeriğini oluşturan din, kapsam itibariyle ilahiyat bilimlerinin, yapısal içeriğini oluşturan öğretim ise sosyal bilimlerin çalışma alanına girmektedir. Din öğretiminin bu çok içerikli boyutu, hangi disiplinler kategorisinde yer alması gerektiği konusunda tartışmalara neden olmaktadır. Bu tartışmalar neticesinde Batı’da çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. James Michael Lee’ye göre genel olarak bu yaklaşımları; teolojik yaklaşım ve sosyal bilim yaklaşımı olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Söz konusu yaklaşımlardan sosyal bilim yaklaşımının teorik çerçevesini Lee perspektifinden ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmada, Lee’nin din eğitim alanına katkılarının neler olduğu, din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımında özellikle “din”in ve “öğretim”in mahiyetinin ne olduğu, sosyal bilimsel din eğitimi ile teolojik din eğitiminin hangi noktalarda birbirinden ayrıldığı, Lee’nin teolojik yaklaşıma ve teolojik din eğitim teorilerine yönelik eleştirilerinin neler olduğu, Lee’nin yaklaşımının hangi yönlerinin teolojik yaklaşım savunucuları tarafından eleştirildiği sorularına cevaplar aranmıştır. Literatür taraması, betimsel analiz ve analitik metodolojiye dayanan bu çalışmada, Lee’nin din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı incelenmiş ve karşıt teoriler perspektifinden eleştirisi yapılmıştır. Araştırma neticesinde, yaklaşımını teolojik bilim eleştirisi üzerine inşa eden Lee’nin, sosyal bilimin öğretim etkinliğine yatkınlığı yanında öğretimin spekülatif bir bilim olan teolojinin işi olmadığını dolayısıyla din eğitimi için yeterli ve geçerli makro teoriyi teolojinin değil, sosyal bilimin oluşturduğunu, bu yüzden din öğretiminin normlarını öğretim sürecinin ampirik analizinden ve uygulamasından çıkarması gerektiğini ve kilit noktasının dinî davranışların öğrencilerde nasıl daha etkin bir şekilde kolaylaştırılacağını incelemek ve bu inceleme sonuçlarına göre uygulamada bulunmak olduğunu iddia ettiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Din, din eğitimi, din öğretimi, sosyal bilimsel din öğretimi, teolojik din eğitimi, kateşizm, James Michael Lee,

ABSTRACT

Name and Surname : Gurbet KIZILTAN
University : Bursa Uludağ University
Institution : Institute of Social Sciences
Field : Philosophy and Religious Studies
Branch : Religious Education
Degree Awarded : Doctoral Dissertation
Page Number : xiv+ 418
Degree Date :/..../.....
Supervisor (s) : Assoc. prof. dr. Turgay Gündüz

THE SOCIAL SCIENCE APPROACH TO RELIGIOUS INSTRUCTION: THE CASE OF JAMES MICHAEL LEE

Religious instruction consists of two basic contents, religion and instruction. In terms of its scope, religion, which constitutes the substantive content of religious instruction, is located within the theological sciences whereas instruction that constitutes the structural content of religious instruction is in the field of social sciences. This multi-content dimension of religious instruction has caused controversy about which sciences are the right place for religious instruction and consequently, various approaches have emerged in the West. According to James Michael Lee, these approaches divide into two as the theological approach and the social science approach. This study aims to reveal the theoretical framework of the social science approach from the perspective of Lee, also seeks answers to these questions: What are Lee's contributions to the field of religious education? What is the nature of "religion" and "instruction" in Lee's approach? At which points social scientific religious instruction and theological education differ from each other? What is Lee's basic criticisms of the theological approach and theological-oriented theories? What aspects of Lee's approach have been criticized by the advocates of the theological-science? In this study, which is based on a literature review, descriptive analysis, and analytical methodology, Lee's views on religious instruction have been examined and criticized from the perspective of opposing theories. The study concludes that Lee built his approach on theology criticism, claimed that social science is prone to teaching activity and the teaching is not the work of theology which is a speculative science, and asserted that social science, not theology is a sufficient and valid macro theory for religious instruction. Therefore, he asserted that the norms of religious instruction should be derived from the empirical analysis of the teaching process and the key point of religious instruction is to examine how to facilitate religious behavior in learners more effectively and to practice according to the results of this review

Keywords: religion, religious education, religious instruction, social scientific religious instruction, theological religious education, catechesis, James Michael Lee.

KISALTMALAR

a.g.e.	Adı geçen eser
a.mlf.	Adı geçen müellif
APRRE	The Association of Professors and Researchers in Religious Education
B.	Basım
Bkz.:	Bakınız
C.	Cilt
CCD	Confraternity of Christian Doctrine
CEJ	Christian Education Journal
CWM	Catholic Workers Movement
çev.	Çeviren
ed.	Editör
GCD	General Catechetical Directory
GDC	The General Directory for Catechesis
JET	The Journal of Educational Thought
NAPCE	North American Professors of Christian Education
NCEA	The National Catholic Education Association
No.	Number
REA	Religious Education Association
REP	Religious Education Press
S.	Sayı
SLJT	St. Luke's journal of Theology
STM	School of Theology and Ministry
TDK	Türk Dil Kurumu
TDV	Türkiye Diyanet Vakfı
t.y.	Basım tarihi yok
V.	Volume
v.d.	Ve diğerleri
y.y.	Basım yeri yok

ÖNSÖZ

Din eğitimi biliminin hangi bilimler kategorisinde yer alması gerektiği meselesi ile ilgili Batıda uzun yıllar önce başlayan tartışmalar, din eğitiminin özellikle bilim olarak geç fark edilmesi nedeniyle ülkemizde henüz yeterince yapılamamıştır. Bu durum pratik uygulamalara kaynaklık eden uygun bir teorik zeminin oluşturulmasını olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla bir bilim olarak din eğitiminin öncelikli meselesi kimlik krizini çözmek yani hangi bilimler arasında yer alması gerektiğine karar vermektir.

Din eğitiminin hangi bilimler arasında yer alması gerektiği ile ilgili yapılan araştırmalarda Batı'da çeşitli yaklaşımlar olduğu tespit edilmiştir. Bu yaklaşımları James Michael Lee, teolojik yaklaşım ve sosyal bilim yaklaşımı olmak üzere iki başlık altında toplamaktadır. Teolojik yaklaşım, din eğitiminin tüm normlarını ve uygulamalarını teolojiden çıkarması gerektiğini iddia etmektedir. Din öğretimini bir *öğretme* biçimi olarak gören din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının savunucusu Lee'ye göre bilişsel bir bilim olan teoloji, öğretme-öğrenme edimine dair bilimsel verilere dayalı teorik ve pratik bir çalışma alanı olan ve amacı hayat tarzı davranışlarını kolaylaştırmak olan din eğitimi için uygun bir makro teori olamaz.

Din eğitimi biliminin bilimler arasındaki yeri problemini Lee'nin teolojik yaklaşım eleştirisi üzerine inşa ettiği sosyal bilim yaklaşımı çerçevesinde tartışmaya açmak suretiyle din eğitim alanına bir katkı sunmayı hedefleyen ve beş bölümden oluşan bu çalışmada öncelikle Lee'nin din öğretim yaklaşımına dair görüşlerinin şekillenmesinde derin bir etkiye sahip kişisel yaşamı ele alınmıştır. Bu amaçla Lee'nin doğduğu yer, dine ilişkin tutum ve davranışlarının şekillendiği aile ortamı, entelektüel bakış açısının zenginleşmesine katkı sağlayan öğrenim hayatı, yaptığı akademik çalışmalar ve din eğitim alanına katkıları üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın ikinci bölümünde din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımını doğru anlayabilmek için Lee'nin din eğitimi yaklaşımında yer alan öğrenme, davranış, öğretim, din, iman, din eğitimi gibi temel kavramlar ile din eğitiminin mahiyeti, odak noktaları ve içeriği ele alınmıştır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde, teolojik yaklaşımdan sosyal bilim yaklaşımına uzanan süreçte Hristiyan din eğitimi, din eğitiminin teoloji ile ilişkisi ve din

öğretiminde makro teorik yaklaşım olarak sosyal bilim ve sosyal bilimin mahiyeti ve metodolojisi, Lee perspektifinden din öğretiminin neden sosyal bilim kategorisinde yer alması gerektiği hususları incelenmiştir. Bu bölümde ayrıca Lee'nin neden sosyal bilim yaklaşımını teolojik yaklaşıma tercih ettiğini saptamak için teolojik yaklaşımın din eğitiminin teolojik bilimin bir formu olduğu iddiasına ilişkin temel argümanları, teolojinin mahiyeti ve metodolojisi de ele alınmıştır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde, sosyal bilimsel din öğretimi ve teolojik din eğitiminin öğretim süreci ve bu süreçte mevcut temel değişkenlerin rolü ile ilgili yaklaşım farklılıklarını ortaya koymak, bir başka deyişle Lee'nin teolojik yaklaşıma yönelik eleştirilerini daha somut bir şekilde tespit etmek amacıyla din öğretiminde teori-pratik ilişkisi, sosyal bilimden ve teolojik bilimden neşet eden din eğitim/öğretim teorileri ve Lee perspektifinden bu teorilerin din öğretim faaliyetine uygun olup olmadığı incelenmiştir.

Çalışmanın son bölümünde din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımına yöneltilen eleştiriler üzerinde durulmuştur. Ortaya çıktığı ilk günden itibaren hararetli tartışmalara konu olan sosyal bilim yaklaşımına yöneltilen eleştiriler ve Lee'nin bu eleştirilere verdiği cevaplar da incelenmek suretiyle bir yandan yaklaşımın sınırlılıkları tespit edilmeye çalışılmış diğer yanda söz konusu eleştirilerin farklı teolojiler açısından bir anlamı olup olmadığı veya bu yaklaşımın farklı din ve teolojiler perspektifinden benimsenmesinin mümkün olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın yürütülmesinde karşılaşılan en büyük güçlük literatür taraması aşamasında yaşanmıştır. Çalışmanın dayandığı kaynakların neredeyse tamamının yurt dışında bulunması, bu kaynaklara ulaşma ve bu kaynakları okuyup anlamada yaşadığım zorluklar sebebiyle tez çalışmalarını güçlükle sürdürdüğüm bir süreçte “2214/A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı” ile bir yıl boyunca *Boston College School of Theology and Ministry (STM)*'de bu tezin şekillenmesini sağlayan kaynakların temini başta olmak üzere araştırmalarımı verimli bir şekilde yürütmemi sağlayan TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı (BİDEB)'na desteğinden dolayı çok teşekkür ederim.

Amerika'da bana ev sahipliği yapan STM ailesine, bilhassa *Boston College Theology and Ministry Library* ve *Thomas P. O'Neill Jr. Library* çalışanlarına;

konukseverlikleri, nezaketleri ve istediğim her kaynağa anında ulaşmam konusunda gösterdikleri gayret için teşekkür ederim.

Misafir araştırmacı olduğum STM’de bana danışmanlık yapması için kendisi ile iletişime geçtiğimiz ilk günden itibaren her türlü desteği sunan, kendi dersleri başta olmak üzere bir yıl boyunca gerek Boston’da gerekse Boston dışında yürütülen her türlü akademik faaliyete katılımım konusunda teşvik eden ve maddi-manevi destek sağlayan, babacan tavrı, nezaketi ve hoş sohbeti ile gurbeti benim için kolaylaştıran ve akademik kariyer yolculuğumda derin izler bırakan *Boston College School of Theology and Ministry* din eğitim ve teoloji profesörü Thomas H. Groome’a bana sunduğu imkanlar için müteşekkirim.

İyi bir danışmana sahip olmanın iyi bir akademisyen olma yolundaki en önemli faktörlerden biri olduğunu yakinen müşahade ettiğim zorlu tez sürecinde, gerek kaynak temini konusunda karşılaştığım güçlükler, gerekse tüm kaynaklarımın dilinin İngilizce olması ve bu kaynakları okuyup anlamada karşılaştığım zorluklar sebebiyle tez çalışmalarını tamamen bıraktığımda bu işin altından kalkabileceğime olan inancıyla beni yüreklendiren ve tez çalışmalarına tekrar dört elle sarılmama vesile olan ve süreç boyunca rehberliğini esirgemeyen danışmanım Turgay Gündüz Bey’e emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Şüphesiz her başarının, her güzel işin arkasında en yakınlarımız yani ailemiz ve dostlarımız yer alır. Aynı sırayı paylaştığımız ortaokul yıllarından bu yana her daim yanımda olan, ailemden biri olarak gördüğüm dostum, kardeşim Fatma Dengeşik’e; büyüğünden küçüğüne ailemin her bir ferdine bu uzun ve yorucu süreçte yanımda oldukları, stresimi paylaşıp yükümü hafiflettikleri için müteşekkirim.

Son olarak, hiç bitmemesini arzu ettiğim öğrencilik serüvenimde aldığım her kararı destekleyerek bana ne kadar güvendiklerini gösteren, sağlam adımlarla ve özgürce yol almamı sağlayan, hayır dualarını esirgemeyen; sabrı ve iyi niyetiyle benim için en güzel örnek olan kıymetli annem Hanım Kızıltan’a, çalışkanlığı ve dürüstlüğü ile iş ahlakımın oluşmasına katkı sağlayan kıymetli babam Sait Kızıltan’a maddi-manevi tüm emekleri için minnettarım.

Kabul olunmuş bir dua olan bu tezin bir hayra vesile olması temennisiyle...

01/02/ 2021

Gurbet KIZILTAN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
ABSTRACT	vi
KISALTMALAR	vii
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	xi
GİRİŞ	1
1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	4
2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	5
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ VE SINIRLARI	6
4. İLGİLİ LİTERATÜR	9

BİRİNCİ BÖLÜM

JAMES MICHAEL LEE'NİN HAYATI, ESERLERİ VE DİN EĞİTİM BİLİMİNE KATKILARI

1. JAMES MICHAEL LEE'NİN HAYATI (1931 - 2004).....	14
1.1. Çocukluk Dönemi	15
1.2. Eğitim- Öğretim Hayatı	17
1.3. Kilise Dışında Kalmaya Karar Vermesi	21
1.4. Öğretmenlik Kariyeri	23
1.5. Akademik Kariyeri	25
2. JAMES MICHAEL LEE'NİN DİN EĞİTİM BİLİMİNE KATKILARI	28

İKİNCİ BÖLÜM
JAMES MICHAEL LEE’NİN DİN ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMI

1. LEE’NİN DİN ÖĞRETİM YAKLAŞIMINDA TEMEL KAVRAMLAR	43
1.1. Davranış	43
1.2. Öğrenme.....	45
1.3. Din	55
1.4. İman	59
1.5. Eğitim	68
1.6. Öğretim.....	69
2. DİN ÖĞRETİMİNİN MAHİYETİ, ODAK NOKTALARI VE İÇERİĞİ.....	74
2.1. Din Öğretiminin Mahiyeti.....	75
2.2. Din Öğretiminin Odak Noktaları.....	78
2.2.1. Hristiyan Yaşamı	79
2.2.2. Deneyim	81
2.2.3. Şimdilik	84
2.2.4. Sosyalleşme	87
2.2.5. Birey	89
2.2.6. Kerigma	96
2.3. Din Öğretiminin Hareket Tarzı.....	105
2.3.1. Kolaylaştırma	105
2.3.2. Davranış Değişikliği	108
2.3.3. İşlemselleştirme	110
2.3.4. Hristiyan Yaşamı İçin Laboratuvar	112
2.4. Din Öğretiminin İçeriği	115
2.4.1. Din Öğretiminin Yapısal İçeriği	119
2.4.2. Din Öğretiminin Özsel İçeriği.....	124
2.4.2.1. Ürün İçeriği.....	126
2.4.2.2. Süreç İçeriği	129
2.4.2.3. Bilişsel İçerik	131
2.4.2.4. Duyuşsal İçerik.....	134
2.4.2.5. Sözlü İçerik	142
2.4.2.6. Sözsüz İçerik.....	145
2.4.2.7. Bilinç Dışı İçerik.....	147
2.4.2.8. Yaşam Tarzı İçeriği	150

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
DİN EĞİTİMİ, TEOLOJİ VE SOSYAL BİLİM: MAKRO TEORİK
YAKLAŞIMLAR

1. DİN EĞİTİMİ-TEOLOJİ İLİŞKİSİ	153
1.1. Teolojik Emperyalizm	155
1.2. Din Öğretiminde Kurye Çocuk Anlayışı.....	159
1.3. Din Öğretiminde Yeni Bir Evre: Arabuluculuk	162
2. DİN ÖĞRETİMİNDE MAKRO TEORİK YAKLAŞIMLAR.....	164
2.1. Din Öğretiminde Makro Teorik Bir Yaklaşım Olarak Teoloji	171
2.1.1. Teolojinin Mahiyeti ve Kurucu Unsurları	172
2.1.2. Teoloji Türleri	182
2.1.3. Teolojik Bilimin Metodolojisi	190
2.2. Din Öğretiminde Makro Teorik Bir Yaklaşım Olarak Sosyal Bilim.....	196
2.2.1. Sosyal Bilimlerin Mahiyeti ve Temel Nitelikleri.....	202
2.2.2. Sosyal Bilimlerde Kullanılan Metotlar	213
2.2.3. Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi	218
2.2.4. Sosyal Bilimsel Din Öğretiminin Teolojik Eğitimden Farkı.....	225
2.2.5. Sosyal Bilimsel Din Öğretiminin Teoloji ile ilişkisi	228

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
DİN ÖĞRETİMİNDE TEORİK YAKLAŞIMLAR

1. DİN ÖĞRETİMİNDE TEORİ-PRATİK İLİŞKİSİ.....	235
2. ÖĞRETİM SÜRECİNİN BİLEŞENLERİ	238
2.1. Amaç	239
2.2. Konu	249
2.3. Öğretmen	251
2.4. Öğrenci	254
2.5. Öğrenme Ortamı	257
2.6. Değerlendirme	260
3. DİN EĞİTİM-ÖĞRETİM TEORİLERİ	266
3.1. Teolojik Din Eğitimi “Teorileri”	267

3.1.1. Şahsiyet Teorisi	267
3.1.2. Aslını Yansıtırma Teorisi	270
3.1.3. Tanıklık Teorisi	273
3.1.4. Manevi Etki Teorisi.....	277
3.1.5. Diyalog Teorisi	281
3.1.6. Tebliğ Teorisi	285
3.1.7. Adama Teorisi.....	290
3.2. Sosyal Bilimsel Din Öğretimi Teorisi.....	293
3.2.1. Öğretim Teorisi	293
3.2.2. Öğretim Teorisi Modeli.....	302

BEŞİNCİ BÖLÜM

LEE'NİN DİN ÖĞRETİMİNDE SOSYAL BİLİM YAKLAŞIMINA YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER

1. LEE'YE GENEL OLARAK YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER.....	309
2. SOSYAL BİLİM ANLAYIŞINA DAYALI ELEŞTİRİLER.....	315
2.1. Öğrencinin Manipülasyonu.....	315
2.2. Davranışçılık	323
2.3. Pozitivizm	327
2.4. Değer-yargısızlık.....	333
2.5. Sekülerizm	340
2.6. Sosyal Bilimin Amacının Dışında Kullanılması	344
2.7. Sosyal Bilimsel Din Öğretiminin Sınırlılıkları	348
3. TEOLOJİ ANLAYIŞINA DAYALI ELEŞTİRİLER	355
3.1. Din Öğretimi Tanrısal Alana Müdahale mi Etmektedir?	356
3.2. Teolojisiz Din Öğretimi	362
3.3. Doğal-Doğaüstü Düalizmi	367
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	378
KAYNAKLAR	396
ÖZGEÇMİŞ.....	418

GİRİŞ

Bir bilim dalı olarak din eğitiminin amacı, din eğitimi gerçekliğini bütün boyutlarıyla bilimsel yöntemler kullanarak betimlemeye, açıklamaya ve kontrol etmeye çalışmak olarak tanımlanmaktadır.¹ Din eğitimi bilimi, bu amacı gerçekleştirebilmek için bilimsel bir disiplin olarak kendine özgü araştırma alanına ve bu araştırma alanına uygun bilimsel bir terminoloji ve metodolojiye sahip olmalıdır. Ancak ülkemizde özellikle bilim olarak geç fark edilmesi nedeniyle bilimselleşme süreci devam eden din eğitimi biliminin, gerek araştırma alanının gerekse kendine has terminolojisinin ve metodolojisinin ne olması gerektiği hususları başta olmak üzere, henüz yeterince tartışılmamış önemli pek çok meselesi vardır. Ancak din eğitiminin bahsi geçen meselelerinin gerçekçi ve din eğitim faaliyetinin doğasına uygun bir şekilde açıklığa kavuşturulması için öncelikle din eğitiminin bir bilim olarak kendine özgü kimliğini kazanması, bir başka deyişle bir bilim olarak nerede durması gerektiğini ortaya koyması gerekir. Dolayısıyla din eğitiminin ele alınması gereken en acil meselelerinden biri batıda uzun zaman önce tartışılan din eğitiminin hangi bilimler kategorisinde yer alması gerektiğidir.

İstendik dinî öğrenme kazanımlarının bilfiil mümkün kılındığı amaca yönelik din eğitim sürecini, din öğretimi olarak niteleyen James Michael Lee'ye göre din öğretimi terimi, *yapısal* (structural) ve *özel* (substantive) olmak üzere iki temel içeriğe sahiptir. Din öğretiminin yapısal içeriği *öğretme süreci*, özel içeriği ise *din*'dir.²

Lee'ye göre din öğretiminin özel içeriği din, bir insanın Tanrı'nın istediği şekilde, Tanrı ile yaşadığı ilişkinin bütününe ifade etmektedir. Yani din; bilgi, inanç, duygu, deneyim ve pratiklerin bir karışımı, kişisel olarak tecrübe edilen bir yaşam tarzıdır.³ Yaklaşım (approach), stil (style), strateji (strategy), metot (method), teknik (technic) ve adım (step) olmak üzere genelden özele beş aşamadan oluşan öğretim uygulamaları ise din öğretiminin yapısal içeriğini oluşturmaktadır.⁴ Özel içerik ve

¹ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 2. B., Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2001, s. 77.

² James Michael Lee, "To Basically Change Fundamental Theory and Practice," *Modern Masters of Religious Education*, (ed.) Marlene Mayr, Birmingham, Alabama: REP, 1983, s. 301.

³ James Michael Lee, "Key Issues in the Development of a Workable Foundation for Religious Instruction," *Foundations of Religious Education*, (ed.) Padraic O'Hare, New York: Paulist Press, 1978, s. 41.

⁴ James Michael Lee, "How to Teach: Foundations, Processes, Procedures", *Handbook of Preschool Religious Education*, (ed.) Donald Ratcliff, Birmingham, Alabama: REP, 1988, s. 153; a.mlf.,

yapısal içerik arasında yani metot ve içerik arasında dualizm olmadığını belirten Lee, bu iki içeriğin din öğretim faaliyetinde varoluşsal olarak kaynaşarak din eğitimi için en uygun içeriği oluşturduğunu belirtir. Buna göre her türlü din öğretim faaliyeti bu iki temel içeriğin birleşiminden oluşmaktadır.

Din eğitimi, özsel içeriği ile ilahiyat/teoloji biliminin, yapısal içeriği ile eğitim bilimleri veya sosyal bilimlerin çalışma alanına girmektedir. Her bilim, kendisinin ortaya attığı soruları araştırır ve onlara cevaplar arar. Ancak din eğitiminin birden fazla disiplini ilgilendiren bir konu alanına sahip olması, kendine özgü araştırma alanını belirleme ve bu alanla ilgili soruları araştırma, bu sorulara cevap bulma, araştırma alanı ile ilgili genel sonuçlara ulaşma işini zorlaştırmaktadır.

Ülkemizde program geliştirme çalışmalarının ve öğretmenlik meslek dersleri uygulamalarının yavaş ilerlemesi, din eğitiminin genel mesleki ve yükseköğretimden uzunca bir süre uzak kalması ve sosyal veya eğitim bilimlerindeki gelişmelere paralel bir gelişme göstermemesi nedeniyle sosyal bilimler ile ilahiyat bilimleri arasındaki ilişki kolay kurulamamıştır. Dolayısıyla din eğitimi biliminin, kendine özgü çalışma alanını belirlemesi, metotları ve ileriye dönük teorileriyle bağımsız bir bilim olarak gelişmesi gecikmeli olarak gerçekleşmiştir.⁵

Din eğitimi, bağımsız bir disiplin olarak, Türkiye’de ilk defa geleneksel eğitim kurumlarının yanında modern eğitim kurumlarının yer alması ile birlikte ve bu kurumlarda din, diğer derslerin yanı sıra özel bir ders içinde öğretilmeye başlamasıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Din ile ilgili araştırmaların sonuçları ile eğitim bilimlerinin araştırma sonuçlarının birleştirilmesi neticesinde “Din Eğitimi Bilimi” ortaya çıkmıştır.⁶ Böylece dinin eğitim ve öğretimi, modern eğitim bilimlerinin yöntem ve tekniklerinden, ilkelerinden yararlanarak bağımsız bir bilim dalı haline gelmiştir.

Din eğitimi bilimi, din ve eğitim alanlarıyla doğrudan ilgisi nedeniyle teoride bir ilahiyat disiplini olarak görülebildiği gibi eğitim bilimleri arasında bir disiplin olarak da düşünülebilmektedir. Din eğitimi biliminin, birden fazla disiplini ilgilendiren konu

“Religious Education and the Bible: A Religious Educationist’s View”, *Biblical Themes in Religious Education*, (ed.) Joseph S. Marino, Birmingham, Alabama: REP, 1983, s. 33; a.mlf., “Key Issues”, s. 52; Harold William Burgess, *Models of Religious Education: Theory and Practice in Historical and Contemporary Perspective*, USA, Wheaton, Ill.: Victor Books, 1996, s. 195.

⁵ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara: Gün Yayıncılık, 2001, s. 1-2.

⁶ Bilgin, a.g.e., s. 1.

alanına sahip olması hangi bilimler kategorisinde yer alması gerektiği hususunda tartışmalara konu olmaktadır.

İlahiyat fakültesi mezunlarının din eğitiminin yapısal içeriğiyle doğrudan ilişkili olan pedagojik formasyon eğitimleri, bu tartışmaların odağını oluşturmaktadır. Bir dönem ilahiyat fakültesi öğrencilerine, ilahiyat fakültelerinde Din Eğitimi Bilim Dalı altında pedagojik formasyon eğitimi verilirken, daha sonra yine ilahiyat fakültesi çatısı altında *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği* bölümü açılmış ve pedagojik formasyon eğitimi sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü öğrencilerine verilmiştir. Bu uygulama devam ederken kısa bir süre sonra *ilahiyatçı* unvanıyla mezun olan ilahiyat fakültesi mezunlarına farklı kurumlarca ayrıca pedagojik formasyon eğitimi vermeye başlanmıştır. Daha sonra bu uygulamadan da vazgeçilerek ilahiyat fakültesi mezunlarına eğitim fakültesi çatısı altında *Tezsiz Yüksek Lisans* adı altında pedagojik formasyon eğitimi verilmiştir. Ancak kısa bir süre önce bu uygulamadan da vazgeçilmiştir. 2017-2018 eğitim yılı itibarıyla ilahiyat fakültesi mezunlarına Pedagojik formasyon eğitiminin tekrar ilahiyat fakültesi çatısı altında verilmesi uygun görülmüştür. Bu gelgitlerin yaşanmasında, dinî ve ideolojik görüş ayrılıklarının ciddi etkileri olsa da, nüfusunun tamamına yakını Müslüman olan bir memleketin kendi dinî, kültürel köklerinden beslenen, bununla birlikte günümüz insanının soru ve sorunlarıyla yakından ilgili bir eğitim sistemini kuracak muhkem teorik bir zemin oluşturulamamasının da önemli bir payı bulunduğu düşünülmektedir.

Bu alanda yapılan teorik tartışmalara bakıldığında, din eğitimi eğitimi bilimi veya sosyal bilim olarak görmek isteyen bir kesimin, esasen içinde hakiki anlamda dinin olmadığı bir *din* eğitimi niyetlerini ortaya koydukları görülmektedir.⁷ Din eğitimi bilimine salt ilahiyat bilimi anlayışıyla yaklaşanların da din eğitimi tamamen İslami bilimler çerçevesinde temellendirme eğitiliminde oldukları ve psikoloji, sosyoloji vb. sosyal bilim disiplinlerine mesafeli durdukları dolayısıyla içinde gerçek manada eğitimin olmadığı bir *din eğitimi* tasarladıkları görülmektedir.⁸

⁷ İsa Eşme, “Laik Eğitime Bakış”, *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı: Bildiri ve Tartışmalar (7-9 Nisan 2005)*, (ed.) İkrâm Çınar, Hakan Atılgan, Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası, 2005, s. 49-57.

⁸ Bkz. S. M. Nakib el-Attas, *İslami Eğitim: Araçlar ve Amaçlar*, (çev.) Ali Çaksu, İstanbul: Endülüs Yayınları, 1991.

Ülkemizde, bilimselleşme süreci devam eden din eğitimi biliminin hangi bilimler kategorisinde yer alması gerektiği meselesi bilimsel bir yaklaşımla ele alınıp çok yönlü bir şekilde irdelenmiş değildir. Dolayısıyla bu konularda net bir şekilde ortaya konulmuş farklı yaklaşımlardan da söz etmek mümkün görünmemektedir. Bu yüzden bu önemli meselenin bilimsel bir yaklaşımla ele alınmasının din eğitimi biliminin geleceği açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalarda Batı’da din eğitimi biliminin bilimler arasındaki yeri konusunda çeşitli yaklaşımların mevcut olduğu tespit edilmiştir. Bu yaklaşımların hepsini ele alıp tartışmak mümkün gözükmemektedir. Bu nedenle bu çalışmada söz konusu meseleyi kapsamlı ve sistematik bir şekilde ele alan ve din eğitimi için bir makro teori inşa eden James Michael Lee’nin *sosyal bilim yaklaşımı* merkeze alınmıştır.

Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı, din eğitimi biliminin bilimler arasındaki yeri problemini merkeze alan kapsamlı, tutarlı ve sistematik bir yaklaşım olması nedeniyle, ülkemizde bu konuda yapılacak çalışmalara sunacağı katkı ve meseleye yeni bir perspektifle bakma imkânı sunması açısından önemli bulunmaktadır.

1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Din eğitiminin yeri teoloji/ilahiyat bilimleri mi, yoksa eğitim bilimleri/sosyal bilimler midir? Bir başka deyişle teoloji mi yoksa sosyal bilim mi din eğitimi için uygun makro teoriyi oluşturmaktadır? James Michael Lee’nin din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı perspektifinden din eğitiminin hangi bilimler kategorisinde yer alması gerektiği problemine odaklanan bu çalışma, bu bağlamda aşağıda yer alan şu soruların da cevabını aramaktadır:

- Sosyal bilimsel din öğretiminde “din”in ve “öğretim”in mahiyeti nedir?
- Lee’ye göre neden din eğitimi bir sosyal bilimdir, din öğretiminin sosyal bilim ile örtüşen yönleri nelerdir?
- Sosyal bilimsel din eğitimi ile teolojik eğitimi birbirinden ayıran temel noktalar nelerdir?
- Lee’nin teolojik yaklaşıma yönelik temel eleştirileri nelerdir?
- Teolojik yaklaşım temelli din eğitim teorilerinin sınırlılıkları, buna karşılık sosyal bilim temelli öğretim teorisini din eğitimi için en uygun teorik yaklaşım yapan hususiyetler nelerdir?

- Hristiyan perspektiften din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımına yöneltilen eleştiriler nelerdir? Bu eleştiriler hangi alanlarda yoğunlaşmaktadır veya bu eleştirilerin kaynağı nedir?

Çalışmada yukarıda yer alan sorular ve bu sorular etrafındaki problemlere odaklanılmaktadır.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bilimsel disiplinler arasında yer almaya çalışan bir bilim alanı ile ilgili üzerinde durulması gereken önemli konulardan biri o disiplinin hangi bilimler kategorisinde yer alması gerektiğinin belirlenmesidir. Ülkemizde din eğitimi biliminin nispeten genç bir bilim dalı olması nedeniyle bilimler arasındaki konumu meselesinin bilimsel bir yaklaşımla ve müstakil bir çalışma olarak ele alınmadığı tespit edilmiştir. Teorik ve pratik bilimsel bir çalışma alanı olan din eğitimi biliminin bilim olması hasebiyle kendine has çalışma alanının, metodolojisinin, teori ve ilkelerinin olması gerekmektedir. Din eğitimi biliminin çalışma alanının, araştırmalarında hangi bilimsel metotları kullanacağını, teori ve ilkelerini ortaya koymada hangi bilimlere esas alacağını belirlenmesi ve eğitimin pratik boyutunun bilimselleştirilmesi açısından din eğitimi biliminin bilimler arasındaki konumunu bilmek gerekli ve önemlidir.

Bu çalışma Batılı bir din eğitim bilimcisi olan Lee'nin din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı çerçevesinde din eğitimi biliminin hangi bilimler kategorisinde yer alması gerektiği sorusuna cevap aramayı amaçlamaktadır. Batılı bir din eğitimcisi ve din eğitim bilimcisinin yaklaşımının çalışılmasının temel nedeni, bu yaklaşımın din eğitiminin hangi bilimler kategorisinde yer alması gerektiği konusunda geliştirilmiş en kapsamlı ve sistematik yaklaşımlardan biri olması ve eğitim meselesini daha sistematik bir şekilde incelemesidir. Bunun yanı sıra bu yaklaşım Batılı teolojik din eğitimi yaklaşımlarının etrafı bir kritiği olması açısından da önemlidir.

Lee'nin yaklaşımı ile ilgili yapılan araştırmalarda, Batı'da din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı ile ilgili bazı çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Ancak söz konusu bu çalışmaların din eğitiminin geleceği açısından son derece önemli olan din eğitiminin bilimler arasındaki konumu meselesini Hristiyan teolojisi ve Hristiyan din eğitiminin genel ve özel amaçları açısından önem arz eden hususlar çerçevesinde, son derece sınırlı ve parçacı bir şekilde ele aldıkları tespit edilmiştir. Ülkemizde din eğitimi

biliminin bilimler arasındaki konumu hususunda yapılan ilk müstakil çalışma olma özelliği taşıyan bu tez, ayrıca belli bir teolojik bakış açısıyla sınırlandırmadan sosyal bilim yaklaşımını ele almak suretiyle Batı’da yapılan benzer çalışmalardan ayrılmakta ve Lee hakkında yapılmış en kapsamlı çalışma olması hasebiyle önem arz etmektedir.

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ VE SINIRLARI

Betimsel analiz, literatür taraması ve analitik metodolojiye dayanan bu çalışma, Lee'nin birincil eserlerine ve ikincil kaynaklara dayanmaktadır. İkincil kaynaklar ile Lee'nin din öğretimi yaklaşımının hem lehinde hem de aleyhinde yazılmış eserler ile Lee'nin kendi görüşlerini temellendirmek için referans aldığı eserler kast edilmektedir. Bunun yanı sıra gerek sosyal bilim gerekse teolojik bilim ile ilgili meselelerde çalışmaya katkısı bakımından Hristiyan teologların ve Hristiyan din eğitiminin önde gelen din eğitimcilerinin ve teorisyenlerinin görüş ve eserleri incelenmiş, özellikle din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının şekillendiği dönemlerde Hristiyan din eğitimindeki hakim paradigmaları temsil eden teolog ve din eğitim bilimcilerinin görüşlerine gerekli görülen noktalarda yer verilmiştir.

Çalışmanın daha verimli yürütülmesi için “TÜBİTAK – 2214/A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı” kapsamında bir yıl süre ile teolojik yaklaşımın esas alındığı *Boston College School of Theology and Ministry*’de din eğitim ve teoloji Profesörü Thomas H. Groome danışmanlığında araştırmalar yapılmıştır. Bu bir yıllık araştırma süreci, Hristiyan teolojisi ile ilgili temel kavramları ve meseleleri anlamada, Lee’nin eserlerini temin etme ve incelemede, ayrıca Lee’nin referans aldığı birincil kaynaklara ulaşmada, bunun yanı sıra Lee hakkında yazılmış makale ve kitaplara ulaşmada oldukça faydalı olmuştur. Lee’nin teolojik yaklaşıma ve teolojik yaklaşım temelli din eğitim teorilerine yönelttiği eleştiriler incelendiğinde Groome’un bu eleştirilerin odağında yer aldığı görülmüştür. Bu yüzden bu bir yıllık araştırma süreci boyunca Groome başta olmak üzere bazı akademisyenlerin din eğitim derslerine ve STM tarafından organize edilen konferans ve seminerlere devam edilmiş, bu suretle din eğitimi pratik teolojinin bir kolu olarak gören teolojik yaklaşımın din eğitimi-teoloji ilişkisi saptanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra Groome ile düzenli aralıklarla görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerde Lee’nin teolojik yaklaşıma yönelttiği eleştiriler

ve bu eleştirilerin teolojik yaklaşım perspektifinden nasıl değerlendirildiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tez çalışmasına ait tüm literatür İngilizce olduğundan teknik terimlerin veya bazı kavramların Türkçe'ye tercüme edilmesinde ciddi zorluklarla karşılaşmıştır. Çünkü Lee, yaklaşımını içinde yaşadığı dinî geleneğin kavramları üzerine inşa etmiştir. Söz konusu kavramların başka dillerde aynı karşılıklarını bulmak her zaman mümkün olmadığından bu hususta karşılaşılan zorlukları aşmak için bir takım tedbirler alınmıştır. Öncelikle Lee'nin tercih ettiği kelimelerin ve kavramların olabildiğince Türkçedeki karşılıkları bulunmaya çalışılmış ve bu tür kavramlar, metin içinde ilk defa geçiyorsa orijinali parantez içinde hemen akabinde verilmiştir. Özellikle, *kerygma*, *catechesis* gibi kesin Türkçe karşılıkları olmayan dinî terimlerin Türkçeye terümesinde Xavier Jacob'un *Hıristiyan Terimler Sözlüğü* esas alınmıştır.⁹ Çünkü bu sözlükte pek çok kavramın ya Türkçe karşılığı verilmiş veya uygun karşılığı bulunmayan kelimeler Türkçe imla ile yazılmıştır. Jacob'un sözlüğü esas alınarak çalışmada geçen *catechesis* Türkçeye "din eğitimi" olarak tercüme edilmiş ve yine bu sözlüğe uygun olarak "kateşez" şeklinde Türkçe imla ile yazılmıştır. *Kerygma* teriminin Türkçe'ye tercümesinde ve "kerigma" şeklinde Türkçe imla ile yazılışında da Jacob'un sözlüğü esas alınmıştır. Bunun yanı sıra bazı dinî terimler için editörlüğünü Mualla Selçuk, Halis Albayrak, 'vd.' yaptığı *İslamiyet-Hıristiyanlık Kavramları Sözlüğü*'nden de yararlanılmıştır.¹⁰ Eğitim bilimleri, sosyoloji, psikoloji ve felsefe gibi sosyal bilimler ile ilgili terimlerin Türkçeye tercümesinde Ahmet Cevizci'nin *Felsefe Terimleri Sözlüğü*,¹¹ Özcan Demirel'in *Eğitim Sözlüğü: Dictionary of Education*,¹² Mustafa Acar ve Ömer Demir'in *Sosyal Bilimler Sözlüğü*'ne başvurulmuş,¹³ böylece teknik terimlerin Türkçeye tercümesinde karşılaşılan güçlükler en aza indirilmiştir. İncil pasajlarının Türkçe'ye çevirisinde ise Kitabı Mukaddes Şirketi yayınlarının İstanbul 2003 baskısı esas alınmıştır.

⁹ Xavier Jacob, *Hıristiyan Terimler Sözlüğü*, İstanbul: OHAN Matbaacılık Ltd. şti., 2004.

¹⁰ *İslamiyet-Hıristiyanlık Kavramları Sözlüğü*, (ed.) Mualla Selçuk, Halis Albayrak, 'v.d.', C. I-II, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi, 2013.

¹¹ Ahmet Cevizci, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları, 2003.

¹² Özcan Demirel, *Eğitim Sözlüğü: Dictionary of Education*, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2001.

¹³ Ömer Demir, Mustafa Acar, *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Konya: Vadi Yayınları, 1997.

Lee'nin editörlüğünü yaptığı, katkıda bulunduğu veya yazdığı kitaplarla ilgili değerlendirmelerde, ulaşılamayan az sayıdaki kaynaklarla ilgili olarak kitap değerlendirme yazıları başta olmak üzere farklı çalışmalarda bilgileri esas alınmıştır. Bunun yanı sıra ulaşılamayan çok az sayıdaki makalesinde yer alan görüşleri ile ilgili olarak öğrencisi Harold William Burges başta olmak üzere William Cullen, Edward J. Newell, Wilson Ssekandi Baatuma'nın eserlerindeki değerlendirmeler referans alınmıştır. Ancak ulaşılan eserler bizzat incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Türkçeye “din öğretimi”, “din eğitimi” olarak tercüme edilen kelimelerin orijinal metindeki karşılıkları, sırasıyla, “religious instruction” ve “religious education”dır. Bu terkiyle yazarın kastettiği şey, “dinî öğretim” ve “dinî eğitim” değil, “din öğretimi” ve “din eğitimi” olduğundan söz konusu çeviri tercih edilmiştir.

Çalışma boyunca din eğitimi ve din öğretimi terimlerinin birbirinin yerine kullanılmasının okuyucu tarafından bir tutarsızlık olarak algılanmasının önüne geçmek ve herhangi bir kavram kargaşasına sebep olmamak için şu hususun belirtilmesi gerekli görülmüştür. Din eğitimi terimini din öğretimini de kapsayacak şekilde kullanan Lee perspektifinden yapılan değerlendirmelerde daima din öğretimi terimi kullanılmıştır. Ancak “öğretim” kavramını kullanmaktan özellikle kaçınan teolog ve din eğitimcilerinin görüşlerine yer verirken görüş sahibinin tercihi dikkate alınarak “din eğitimi” terimi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra ülkemizde din öğretimi ve din eğitimi terimleri arasında yapılan ayırım ve tartışmalar göz önünde bulundurularak din eğitimi teriminin kullanıldığı yerlerde bu terim, Lee'nin kullanımında olduğu gibi din öğretimini de kapsayacak şekilde kullanılmıştır.

Çalışmada karşılaşılan önemli güçlüklerden biri, Lee'nin sürekli olarak tüm meseleleri karşılaştırmalı olarak ele alması, hatta bazı kavramları tamamen başka bazı kavramlarla olan ilişkisi üzerinden tanımlaması veya açıklamasıdır. Lee'nin yeni bir meseleyi ele alırken daha önce bahsettiği bir konuya tekrar tekrar değinmesi dolayısıyla konular arasındaki girift ilişkiyi çözmek ve geçişleri birbirinden tamamen ayırmak noktasında ciddi bir güçlük çekilmiş, ayrıca bu durum yeni bir konunun daha önce bahsi geçen bir konudan bahsedilmeden ele alınmasını zorlaştırmıştır. Bu durumun çalışmada gereksiz tekrarlara neden olmaması için büyük bir özen gösterilmiş ve bağlamından koparılmadan her mevzu müstakil bir başlık altında olabildiğince tekrardan kaçınılarak incelenmeye çalışılmıştır.

4. İLGİLİ LİTERATÜR

Din eğitimi biliminin bilimler arasındaki yeri problemini irdeleyen bu çalışma ile ilgili yapılan literatür taraması sonucunda, ülkemizde bu alanda net bir ayrışmanın mevcut olmadığı tespit edilmiştir. Bunun temel nedeni din eğitimi bilimin genç bir bilim olması ve din eğitim biliminin mahiyeti, bilimler arasındaki yeri, çalışma alanı vb. meseleler üzerinde henüz yeterince tartışılmamış olmasıdır. Bununla birlikte bazı farklı yaklaşımların varlığından söz etmek mümkündür.

1967 yılında yazdığı *Din Eğitim ve Öğretiminde Genel Metotlar* adlı kitabında, İslam âleminin din eğitim ve öğretimini teolojinin bir kolu saydığını belirten Osman Pazarlı, “Din eğitimi pedagojinin bir koludur. Din eğitimi genel kurallarıyla pedagojiye bağlı olmakla beraber, kendi özelliğine göre özel metotları da vardır.” demek suretiyle din eğitimi biliminin, eğitim bilimleri içinde bir disiplin olduğuna işaret etmektedir.¹⁴ Selahattin Parlador da *Din Eğitimi Bilimine Giriş* adlı kitabında “Din Eğitimi Biliminin Konuları” başlığı altında, din eğitimi biliminin eğitim bilimleri arasında yer aldığına işaret etmektedir.¹⁵

Din eğitimini, ilk defa bilimsel bir disiplin olarak ele alan Beyza Bilgin din eğitimi biliminin bilimler arasındaki yeri problemi ile ilgili olarak, “... Din eğitimi teoride ilahiyatın bir yan disiplini olarak düşünüleceği gibi, eğitimin bir yan disiplini olarak da düşünülebilir...”¹⁶ demek suretiyle din eğitim biliminin disiplinlerarası niteliğine işaret etmektedir.

Din eğitimi biliminin bilimler arasındaki yeri meselesini Alman literatüründen hareketle, ancak ülkemizde ve diğer Müslüman ülkelerde bu meseleye genel olarak nasıl yaklaşıldığını da ele almak suretiyle müstakil bir başlık altında ayrıntılı bir şekilde inceleyen ilk bilimsel çalışma olma özelliğine sahip *Din Eğitimi Bilimine Giriş* adlı kitabında Cemal Tosun, din eğitimi bilimini ilâhiyat bilimi olarak gören, din eğitimi bilimini eğitim bilimi olarak gören ve din eğitimi bilimini disiplinlerarası bağımsız bir disiplin olarak gören üç farklı yaklaşım tespit etmekte ve bu yaklaşımların altında yer alan farklı görüşleri ele almaktadır.¹⁷

¹⁴ Osman Pazarlı, *Din Eğitim ve Öğretiminde Genel Metotlar*, İstanbul: İrfan Yayınevi, 1967, s. 3, 6.

¹⁵ Selahattin Parlador, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, İzmir, 1996, s.13.

¹⁶ Bilgin, a.g.e., s. 28.

¹⁷ Tosun, a.g.e., s. 38-57.

Din eğitimi bilimi ile ilgili yapılan kapsamlı en güncel çalışma olma niteliğine sahip *Din Eğitimi Bilimi* adlı kitabında M. Şevki Aydın, Tosun'a referansla din eğitimi biliminin bilimler arasındaki konumu meselesini ele almakta ve din eğitiminin, genel eğitimden mahiyetçe farklı bir şey olmadığını, dolayısıyla genel eğitim için geçerli olan her şeyin, din eğitimi için de geçerli olduğunu belirtmektedir. Bunun yanısıra Aydın, din eğitimi biliminin ilahiyatla olduğu kadar eğitim bilimleriyle de ilişkili olduğunu, bu özelliği nedeniyle din eğitimi bilimini disiplinlerarası bir yaklaşımla ele almanın daha doğru olacağını belirtmektedir.¹⁸

Yapılan araştırmalarda ülkemizde din eğitimi biliminin bilimler arasındaki yeri meselesinin müstakil bir çalışma olarak çok yönlü bir şekilde irdelenmediği tespit edilmiştir. Bu yüzden bu temel meselenin teorik/felsefî düzlemde farklı boyutları ile daha kapsamlı bir şekilde araştırılması gerekli görülmüştür. Bu nedenle literatür taraması yapılarak, konu ile ilgili yurt dışında yapılmış kaynaklara imkânlar ölçüsünde ulaşılmaya çalışılmıştır.

Din eğitiminin bilimsel bir araştırma disiplini olarak ortaya çıkışında ve şekillenmesinde rol oynayan en önemli isimlerden biri George Albert Coe'dur. 1917'de yayımladığı *A Social Theory of Religious Education* adlı kitabında sosyal bilim verilerini din eğitimine entegre etmeye çalışan Coe, din eğitim bilimini sosyal bilimsel bir disiplin olarak konumlandıran ilk isimdir.¹⁹

Din eğitimi biliminin bilimler arasındaki konumu meselesini son derece kapsamlı ve sistematik bir şekilde ele alan ve bu konuda bir makro teorik yaklaşım ortaya koyan, tüm akademik hayatını ve çalışmalarını bu yaklaşımı geliştirmeye ve savunmaya adanmış en önemli isim Lee'dir. Bu tezin odağında yer alması nedeniyle bu araştırmanın ana kaynakları şüphesiz, başta 3 ciltlik temel yapıtı olmak üzere Lee'nin tüm eserleridir. Lee'nin sosyal bilim yaklaşımını müstakil bir eser halinde ortaya koyduğu ilk çalışması *The Shape of Religious Instruction*'dir. 1971'de yazılan ve din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının temellerini sistematik bir şekilde izah eden bu eser, kendi döneminde bu alanda yazılmış ilk temel eserdir. Lee'nin bu kitaptaki temel tezi, din öğretiminin, teolojinin değil sosyal bilimin bir formu olduğudur. 1973'te yayımladığı ikinci cilt *The Flow of Religious Instruction*'dir. Bu kitabın ana konusu

¹⁸ Muhammet Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 3. B., Kayseri: Kimlik Yayınevi, 2017, s. 52, 81, 406.

¹⁹ Bkz. George A. Coe, *A Social Theory of Religious Education*, New York: C. Scribner's sons, 1917.

öğretme-öğrenme süreçleri yani din öğretiminin yapısal içeriğidir. Lee'nin 1985'te yayımladığı üçüncü cilt *The Content of Religious Instruction*'dır. Bu çalışmasında Lee, din öğretiminin özsel içeriğini (din) yani öğretilen-öğrenilen konu içeriğini ele almaktadır. Bu üç ciltlik çalışmasının dışında Lee pek çok makale ve kitap bölümünde sosyal bilim yaklaşımını farklı boyutları ile ele almıştır. Bu çalışmaların neredeyse tamamına Boston College kütüphanelerinde ulaşma ve inceleme imkânı elde edilmiştir.

Lee'nin sosyal bilimsel din öğretimi yaklaşımı Batı'da yapılan araştırmalara da konu olmuştur. Tespit edebildiğimiz kadarıyla Lee'nin yaklaşımı hakkındaki ilk çalışma 1981 yılında yapılmıştır. Katolik din eğitiminin gelişim sürecini konu alan tezinde Kevin John Coughlin, din eğitime katkıları dolayısıyla Lee'ye yer verdiği bölümde betimsel bir şekilde sosyal bilim yaklaşımını da kısaca değinmiştir.²⁰

Thomas Groome, Gabriel Moran gibi Katolik din eğitiminin önde gelen teorisyenlerinin yaklaşımlarını ana hatları ile ele alan *A Critical Analysis of Selected Roman Catholic Religious Education Theorists from the Perspective of Adult Education Research and Theory*²¹ adlı doktora tezinde Ruth Lorraine Poochigian, Katolik din eğitime katkıları dolayısıyla Lee'ye de kısaca yer vermiştir. Aynı yıl Lee'nin yaklaşımı hakkında yapılan önemli çalışmalardan biri de Wilson Ssekandi Baatuma tarafından yapılan *An Integrative Approach to Teaching-Learning Processes Derived From The Theories of Randolph Crump Miller and James Michael Lee* adlı doktora tezidir.²² Baatuma'nın bu çalışması, teolojik yaklaşımın önemli savunucusu ve aynı zamanda görüşleri itibarıyla Lee'nin karşıt kutbunu temsil eden Randolph Crump Miller ile Lee'nin yaklaşımlarını karşılaştırmalı olarak incelemek suretiyle okuyucuya iki yaklaşımın temel argümanlarını, aralarındaki temel farklılıkları anlama imkânı sunması açısından önemlidir.

²⁰ Kevin John Coughlin *Religious Education in Everyday Life*, (Ph.D. Dissertation), Berkeley, California: The Faculty of the Graduate Theological Union, December 1981.

²¹ Ruth Lorraine Poochigian, *A Critical Analysis of Selected Roman Catholic Religious Education Theorists from the Perspective of Adult Education Research and Theory*, (Ph.D. Dissertation) Wisconsin: University of Wisconsin-Madison, 1986.

²² Wilson Ssekandi Baatuma, *An Integrative Approach to Teaching-Learning Processes Derived From The Theories of Randolph Crump Miller and James Michael Lee*, (Ph.D. Dissertation), Berrien Springs, Michigan: The Faculty of The Southern Baptist Theological Seminary, May 1986.

Mark Savage tarafından hazırlanan *Christian Doctrine in Adult Religious Education: A Critical Study* adlı master tezi,²³ Lee'nin bazı kitap ve makalelerinin bir kritiğini yaparak sosyal bilim yaklaşımının karşısında yer alan teolojik yaklaşımın önde gelen savunucularından Johannes Hofinger, din ve eğitim profesörü John H. Westerhoff III ve Lee arasında teolojik yaklaşım ve sosyal bilim yaklaşımı ile ilgili akademik tartışmalar üzerinde durmaktadır. Hofinger ve Westerhoff III'nin benimsediği teolojik bakış açısını esas alan bu çalışmada Savage, din eğitimi teolojik bilimin bir formu olarak görme eğiliminde olduğundan Lee'nin sosyal bilimsel din öğretimi yaklaşımını eleştirmektedir.

Özellikle Katolik teoloji cephesinden Lee'nin teorisine önemli eleştiriler yöneltilmiştir. Lee'nin teorisine ciddi eleştiriler yönelten din eğitim bilimcilerden biri Edward J. Newell'dır. *James Michael Lee's Social Science Religious Instruction* adlı doktora tezinde Newell, din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının din eğitimi için uygun bir makro teori olup olmadığını ele almaktan ziyade teolojik meseleler ekseninde Sosyal bilim yaklaşımına eleştiriler yöneltilmiştir.²⁴ Newell, özellikle değer-yargısız bilim ve dolayısıyla din öğretiminin mümkün olmadığı, Lee'nin yaklaşımının bu yöndeki iddialarına rağmen, fazlasıyla değer yüklü olduğu hususları üzerinde durmaktadır. Ayrıca Newell'ın *Education Has Nothing to Do with Theology: James Michael Lee's Social Science Religious Instruction* adlı eserinde de sosyal bilim yaklaşımına dair analizleri ve eleştirileri ile okuyucuya farklı bakış açıları sunması açısından önemli bir çalışmadır.²⁵ Lee'yi din öğretimi için bir makro teori inşa etmeye iten felsefi ve teolojik etkenleri konu alması bakımından Newell'ın "James Michael Lee's Crusade for Empiricism" adlı makalesi de sosyal bilimsel din öğretimi eleştirisi açısından önem arz etmektedir.²⁶ Ancak Newell'ın bahsi geçen çalışmaları din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımını yalnızca teolojik meseleler ekseninde eleştirisini

²³ Mark David John Savage, *Christian Doctrine in Adult Religious Education: A Critical Study*, Durham E-Theses, Durham University, 1990, <http://etheses.dur.ac.uk/6227/>, (17.02.2018).

²⁴ Edward John Newell, *James Michael Lee's Social Science Religious Instruction*, (Ph.D. Dissertation), New York: Teachers College, Columbia University, 2004.

²⁵ Edward John Newell, *"Education Has Nothing to Do with Theology": James Michael Lee's Social Science Religious Instruction*, USA: Pickwick Publications, 2006.

²⁶ Edward John Newell, "James Michael Lee's Crusade for Empiricism", *Christian Education Journal*, Vol. 3, No. 1, Spring 2006, ss. 6-26.

yapmakta ve söz konusu yaklaşımın mahiyeti, metodolojisi vb. ile ilgili hususlara değinmemektedir.

Lee'nin tespitinde olduğu gibi sosyal bilim yaklaşımı perspektifinden teolojik yaklaşımı öteleyen bir sonuca ulaşmanın mümkün olup olmadığını tespit etmek için teolojik yaklaşımın önde gelen savunucularından Randolph Crump Miller'ın bazı eserleri de literatüre dahil edilmiştir. Çünkü din öğretimi için en uygun makro teori tartışmasında, sosyal bilim yaklaşımının kurucusu Lee ve uzun yıllar boyunca *Religious Education* dergisinin editörlüğünü yapan ve son derece etkili bir din eğitim bilimcisi olan Randolph Crump Miller²⁷ iki karşıt kutbu temsil etmektedirler.²⁸ Bu çalışmada ayrıca teolojik yaklaşımın önde gelen savunucuları D. Campbell Wyckoff, Johannes Hofinger, Berard Marthaler ve John Westerhoff III'un da görüşlerine yer verilmiştir. Bu suretle din eğitimi biliminin hangi bilimler kategorisinde yer alması gerektiği sorusunu iki farklı yaklaşım perspektifinden inceleme amaçlanmıştır.

Lee'nin yaklaşımı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde bunların genellikle sosyal bilim yaklaşımını Hristiyan teolojisi ile ilgili meseleler ekseninde eleştirdikleri, bu yaklaşımın din öğretimine uygunluğu, uygulanabilirliği vb. hususlara değinmedikleri görülmüştür. Ayrıca yukarıda adı geçen çalışmaların genellikle sosyal bilim yaklaşımını tek bir boyutu ile -içerik gibi- ele aldıkları ve din eğitiminin hangi bilimler kategorisinde yer alması gerektiği problemine odaklanmadıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla bahsi geçen çalışmalar, bu tezin ana problemini oluşturan meseleye bir katkı sunamamaktadır. Bu araştırmayı benzerlerinden ayıran ve önemli kılan Lee'nin yaklaşımı hakkında yapılan ve bu yaklaşımı tüm boyutları ile ele alan en geniş kapsamlı çalışma olmasıdır. İlk defa farklı teolojik bir perspektiften din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımını ele alması açısından da önemli olan bu çalışma, ülkemizde din eğitiminin bilimler arasındaki konumu problemini bilimsel bir yaklaşımla ele alan ilk müstakil çalışma olması bakımından da önem arz etmektedir.

²⁷ David Heywood, "Theology or Social Science? The Theroretical Basis for Christian Educatin", <http://www.davidheywood.org/wp-content/uploads/2018/02/Theology-or-Social-Science.pdf>, (15.03.2019).

²⁸ Ian Knox, *Above or within? The Supernatural in Religious Education*, Mishawaka, Indiana: REP, 1976, s. 6; HyeRan Kim-Cragg, "The Place of Theology in Religious Education: A Study of James Michael Lee and Randolph Crump Miller", *Journal of Christian Religious Education*, Vol. 16, 2007, s. 95.

BİRİNCİ BÖLÜM

JAMES MICHAEL LEE’NİN HAYATI, ESERLERİ VE DİN EĞİTİM BİLİMİNE KATKILARI

1. JAMES MICHAEL LEE’NİN HAYATI (1931 - 2004)

Hayatını, sosyal bilime dayalı bir din öğretim teorisi geliştirmeye ve savunmaya adan James Michael Lee, kendisini bir sosyal bilimci ve öğretme/öğrenmenin dinamik süreçleri konusunda uzman, din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının öncüsü ve savunucusu Katolik bir din eğitimcisi olarak tanımlamaktadır.¹

Lee, bilimsel kitapları ve makaleleri ile din eğitimi alanına ciddi katkılar sunmuş iyi bir akademisyen, başarılı bir öğretmen, din eğitimi alanına önemli eserler kazandıran bir yayınevinin kurucusu, yöneticisi ve editörü, kendisini Tanrı’nın hizmetine adanmış bir havari,² prensipli bir bilim adamıdır.³ Ruhban sınıfından olmayan Lee, etkili öğretim uygulamalarının üretildiği ve işlevselleştirildiği kapsamlı ve sistematik bir din öğretim teorisi oluşturmaya çalışan ilk Katolik’tir.⁴

Doğduğu şehir, büyüdüğü aile ortamı, gittiği okullar, çalıştığı kurumlar, arkadaşları ve hocaları Lee’nin yaşam felsefesini ve yaşam tarzını belirlemekle kalmayıp din eğitimi ile ilgili görüşlerinin oluşmasında ve şekillenmesinde de çok büyük bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla onun hayatını, din eğitimi yaklaşımından ve din

¹ Harold William Burgess, *Models of Religious Education: Theory and Practice in Historical and Contemporary Perspective*, USA, Wheaton, Ill.: Victor Books, 1996, s. 187; a.mlf., “James Michael Lee’s Social-Science Approach to Religious Instruction”, *Notre Dame Journal of Education*, Vol. 5, 1974, s. 293.

² Bu ifadeyle Lee’nin kastettiği şey, Tanrı’nın kendisine bir din eğitimcisi olarak hizmet vermesine imkân vermesidir, Türkçe’de teknik anlamda anlaşılan bir havari veya havarilik değildir. Metni daha anlaşılır kılacağı düşüncesiyle havari ve havarilik ifadeleri yer yer din hizmetlisi, dine hizmet vs. şeklinde Türkçe’ye çevrilmiştir.

³ Harold William Burgess, “Memorial: James Michael Lee (B. 9-29-1931, D. 7-15-2004)”, *Religious Education*, Vol. 100, No. 2, Spring 2005, s. 110.

⁴ James Michael Lee, “Roman Catholic Religious Education”, *Foundations for Christian Education in an Era of Change*, (ed.) Marvin J. Taylor, Nashville: Abingdon, 1976, s. 253.

eğitimi alanında yapmış olduğu faaliyetlerinden ayrı düşünmek veya ele almak mümkün değildir.

Nitekim Lee de kendi din öğretimi perspektifi üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olan kişi ve kurumlardan içtenlikle bahseder.⁵ Bununla birlikte sahip olduğu din eğitimi yaklaşımının hiçbir şekilde bu olumlu ve olumsuz etkilere bir reaksiyon tarzında gelişmediğini, hayatındaki kişi ve kurumların hayatında bir işaret levhası gibi hizmet ettiğini belirtir.⁶

1.1. Çocukluk Dönemi

James Michael Lee, 29 Eylül 1931’de *Aziz Mikail (Saint Michel) Bayramı*’nda⁷ New York, Brooklyn’de dünyaya gelmiştir.⁸ Kendisine James Michael Lee ismi, babası James Michael Lee III tarafından bilhassa verilmiştir. Çünkü bu isim aile geçmişinde köklü bir geleneği temsil etmektedir. Dolayısıyla babası, Lee’den de bu geleneğin bir parçası olmasını beklemektedir. Lee, realitenin tarihsel boyutuna beslediği sonsuz sevginin ve hem tarihin bir parçası, hem de tarihe yön veren bir aktör olmak hususundaki derin hissiyatının babasının bilinçli bir şekilde dâhil etmeye çalıştığı Lee geleneğinin bir etkisi olduğunu düşünür.⁹

Doğduğu şehir Brooklyn, Lee’nin kişilik yapısı ve din öğretimi faaliyetlerinde önemli izler bırakır. Bu şehir, sakinlerine tavizsiz bir dürüstlük aşılamıştır. Atkinson’a göre bu durum Lee’nin kişilik yapısı üzerinde derin izler bırakmış ve bu yüzden Lee din

⁵ Bkz. James Michael Lee, “To Basically Change Fundamental Theory and Practice,” *Modern Masters of Religious Education* içinde (ed.) Marlene Mayr, Birmingham, Alabama: REP, 1983, s. 254.

⁶ Lee, “To Basically Change”, s. 255.

⁷ Katolik Hristiyan geleneğinde 29 Eylül *Aziz Mikail Bayramı*’dır. Koruyucu vasfıyla ön plana çıkan Melek Mikâil (Saint Michel), Hristiyan düşüncesinde bütün şer güçlere karşı Hristiyanların koruyucusu olarak kabul edilir. Katolik kilisesinin ekmek-şarap âyinlerinde ve günah çıkarma esnasında yapılan yakarışlarda Tanrı ve bâkire Meryem’den sonra Mikâil’in ismi de zikredilir. Bu ona verilen önemi göstermektedir. Bkz. Fethullah Cebeci, “Mikâil”, TDV İslam Ansiklopedisi, C. 30, İstanbul: TDV Yayınları, 2005, ss. 45-46; T. L. Fallon, “Michael, Archangel”, *The New Catholic Encyclopedia*, Vol. 9, Second Edition, Detroit : Thomson/Gale ; Washington, D.C. : in association with the Catholic University of America, 2003, s. 595; Rosemary Ellen Guiley, “Devotional Cults”, *The Encyclopedia of Angels*, Second Edition, New York: Facts on File, 2004, s. 103; David Keck, *Angels and Angelology in the Middle Ages*, New York: Oxford University Press, 1998, s. 155-159.

⁸ Harley Atkinson, “James Michael Lee”, *Christian Educators of the 20th Century Project*, (ed.) Kevin Lawson, 2004, <https://www.biola.edu/talbot/ce20/database/james-michael-lee>, (18.02.2017).

⁹ Lee, “To Basically Change”, s. 255.

öğretimine dair yazılarında ve yaptığı konuşmalarda tümüyle dürüst ve tavizsiz bir tutum sergilemiştir.¹⁰

Lee, birbirini ve hayatı seven, sanatçı ruhlu, entelektüel, dindar, son derece çalışkan bir anne babanın yanında, sevgi ve güven dolu bir aile ortamında mutlu bir çocukluk dönemi geçirir.¹¹ Başkalarının takdir veya yergisine bakmaksızın doğru ve iyi olan neyse ona göre davranması gerektiği,¹² eğer başkalarının yargılarına göre hareket ederse daima hayal kırıklığı yaşayacağı, takdir veya beğeninin ayartıcı ve dahi bozucu bir etkisi olduğu vb. temel değer yargılarını anne babasından edinen Lee, bu temel değerleri sonraki yıllarda bilhassa din öğretimi misyonuna yansıtır.¹³

Lee, altı yaşında muazzam bir dinî deneyim yaşar. Yaşadığı bu deneyim hayatının merkezini ve yönünü tayin eder. Bu deneyimin sonucunda Lee, kendisini tamamen Tanrının hizmetine adar. Çünkü ona göre bu deneyim bunun için bir çağrıdır.¹⁴ Lee, Tanrıya hizmet etmenin en iyi yolunun rahip olmak olduğunu düşünür ve bundan sonra hayatıyla ilgili kararları bu yönde verir.¹⁵

Ailesinin abone olduğu, *Catholic Foreign Mission Society of America* tarafından yayımlanan *The Field Afar* adlı aylık dergide kendilerini Tanrı'nın hizmetine adayan misyonerlere ilişkin resim ve yazıları takip eden ve bunlardan oldukça etkilenen Lee, bir insan ve bir din eğitimcisi olarak kendisini tanımlayan anahtar sözcüğün misyoner (missionary) olduğunu vurgular.¹⁶

Lee, sekiz yaşındayken aniden, herhangi bir uyarı gelmeden kendisini yeniden güçlü bir dinî deneyimin içinde bulur. Bu seferki sadece bir kaç dakika sürer ve bu sırada görsel veya işitsel bir uyarı ile karşılaşmaz. Ancak bütün bedeninde kalbinin,

¹⁰ Atkinson, "James Michael Lee".

¹¹ Lee, "To Basically Change", s. 257; James P. Bowers, "Lee, James Michael", *Encyclopedia of Christian Education*, (ed.) George Thomas Kurian, Mark A. Lamport, USA: Rowman& Littlefield, C. III, 2015, s.730.

¹² Lee, "To Basically Change", s. 256; Warren S. Benson, "Book Review of *The Sacrament of Teaching*", *CEJ*, Vol. 5, No. 1, Spring 2001, s. 123.

¹³ Lee, "To Basically Change", s. 256.

¹⁴ William Cullen, "James Michael Lee: A Social Science Approach to Religious Instruction", *Lutheran Educational Journal*, Vol. 140, No. 3, 2005, s. 160; Wilson Ssekandi Baatuma, *An Integrative Approach to Teaching-Learning Processes Derived From The Theories of Randolph Crump Miller and James Michael Lee*, (Ph.D. Dissertation), Berrien Springs, Michigan: The Faculty of The Southern Baptist Theological Seminary, May 1986, s. 101-102.

¹⁵ Atkinson, "James Michael Lee"; Lee, "To Basically Change", s. 259; Bowers, "Lee, James Michael", s. 730.

¹⁶ Lee, "To Basically Change", s. 259.

zihninin ve tüm hayatının birleşip kaynaştığı derin bir etki hisseder. Bu tecrübenin doruğundayken, “Tanrım, bana seksen yıl verirsen her şeyimle sana gece gündüz çalışacağım ” diye haykırır.¹⁷ Yaptığı bu içten haykırışın, duanın Tanrı tarafından işitilip kabul edildiği inancıyla bir ömür yaşayan Lee, 73 yıllık ömrünü bu sözüne adar.

1.2. Eğitim- Öğretim Hayatı

Lee, eğitim hayatına mahallesindeki kilise okulu ile başlar. İlkokul hayatının ilk üç yılını bu okulda geçirir. Daha sonra anne-babası kaydını yatılı bir Katolik okulu olan Coindre Hall’e alırlar.¹⁸ Çok iyi notlar ve derecelerle Coindre Hall’den mezun olan Lee, akademik başarısının arkasında zeki, çalışkan, prensipli, oldukça dindar ve mükemmeliyetçi bir kadın olan annesinin olduğunu belirtir.¹⁹

Lee, Coindre Hall’ı bir yeryüzü cenneti olarak nitelemektedir. Bu okulda zaman zaman katıldığı ayinler dinî duygularını derinleştirir ve dine dair sevgisini pekiştirir.²⁰ Lee, kendisini saran derin dinî duyguların etkisiyle ismi üzerinde uzun uzun düşünür. Ona göre Michael ismi öyle sıradan bir isim değildir. Nitekim Aziz Michael’ın Tanrı tarafından kendisini sürekli gözetlemek ve korumak için görevlendirildiğine inanan Lee, ne zaman bir sorunla karşılaşsa Aziz Michael’ın kilise duasını²¹ okuyarak kendisini teskin eder.²²

Coindre Hall’den mezun olduktan sonra Lee, bir Cizvit kurumu olan Brooklyn Hazırlık Lisesi (Preparatory High School)’ne devam eder.²³ Bu okul Lee’nin akademik beklentilerine cevap vermez. Hocalarına ve kilise doktrinlerine muhalif fikirleri ile öne çıkar.²⁴ Hocaları ile pek çok konuda farklı düşünmesine ve bunu sınavlarına

¹⁷ Bowers, “Lee, James Michael”, s. 730; Lee, “To Basically Change”, s. 259-260.

¹⁸ Atkinson, “James Michael Lee”; Bowers, “Lee, James Michael”, s. 730; Cullen, “James Michael Lee”, s. 160; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 102.

¹⁹ Lee, “To Basically Change”, s. 257; Atkinson, “James Michael Lee”; Baatuma, *An Integrative Approach*, s.102.

²⁰ James Michael Lee, *The Sacrament of Teaching: A Social Science Approach*, Birmingham, Alabama: REP,1999, s. 78-80.

²¹ Bu duanın Türkçe karşılığı şöyledir: “Aziz Michael, bizi savaşta koru, şeytanın kötülüklerine ve tuzaklarına karşı bizi himayene al. Tanrı ona fırsat vermesin, alçak gönüllülükle dua ederiz. Ve Sen azizlerin prensi Tanrı’nın gücüyle Şeytanı ve dünyayı baştan sona dolaşp ruhları ifsad etmeyi arzulayan tüm kötü ruhları cehenneme at.”; bkz. *Saint Michael and the Angels : A Month with Saint Michael and the Holy Angels*, Rockford, Illinois: Tan Books and Publishers, 1983, s. 83-85.

²² Lee, “To Basically Change”, s. 260-261.

²³ Bowers, “Lee, James Michael”, s. 730; Cullen, “James Michael Lee”, s. 160.

²⁴ Lee, “To Basically Change”, s. 261-262.

yansıtmasına rağmen iyi notlar alır. Çünkü buradaki hocaları açık fikirli olup öğrencilerinin mantıklı bir şekilde temellendirdikleri fikirlerini takdir ederek onları özgür düşünmeye teşvik etmişlerdir.²⁵ Lee, bu okuldaki öğretmenlerin açık fikriliğinin kendisine akademik özgürlük ve entelektüel bütünlüğe değer vermeyi öğrettiğini belirtir.²⁶ Öğretmenlerinin bu tutumundan oldukça etkilenen Lee, hayatının sonraki dönemlerinde aynı tutumu sergilemiştir. Örneğin eserlerinde karşıt fikirli kişilerin görüşlerine genişçe yer vermiş ayrıca çalıştığı kurumlarda kendisi ile aynı fikirde olmayan insanlarla çalışmakta bir sakınca görmemiştir.²⁷ Ona göre ideal bir eğitimci farklı fikirlerden korkmayan, öğrencilerinin hâlihazırdaki durumuna göre yaptığı keşifleri teşvik eden kimsedir.²⁸

Lee'nin Brooklyn Hazırlık Lisesi'ndeki yılları, ergenlik dönemine denk gelir. Ergenlik dönemi, yaygın bir kanaatle, az ya da çok dinî şüphelerin yaşandığı bir dönem olarak bilinir. Ergenlik döneminde ve hayatının daha sonraki dönemlerinde hiçbir şekilde, en hafifinden bile bu tür şüpheler yaşamadığını dile getiren Lee, kendi durumunu şöyle izah eder: “Benim imanım daima nefes almak ve vermek kadar tabii oldu ve nefesim hayatımda şimdiye kadar hiçbir zaman ciddi bir şekilde kesintiye uğramadı.”²⁹

Brooklyn Hazırlık Lisesi'nden sonra Lee, lise öğreniminin son iki yılını Venard olarak da adlandırılan The Maryknoll Junior Seminary' de geçirir.³⁰ Lee ve arkadaşları, sportif ve sosyal faaliyetleri ve kendini işine adanmış rahip hocaları ile bu okulun bir gencin yetişmesi için ideal bir ortama sahip olduğunu belirtirler.³¹ Dinî idealizmi ve tutkulu misyonerlik ruhu ile bu okul, Lee'nin içinde yanan misyoner olma, Tanrı'ya kendini adama duygularını tahrik eder ve bu anlamda ona güzel deneyimler yaşatır.³² Lee, bu okulda pek çok açıdan ayinlere göre organize edilmiş disiplinli bir gündelik yaşam düzeni ile tanışır. Bilhassa ayinlerin yapısı ve mizansenin sonraki yıllarda Lee'nin

²⁵ Atkinson, “James Michael Lee”; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 102.

²⁶ Cullen, “James Michael Lee”, s. 160; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 102.

²⁷ Atkinson, “James Michael Lee”.

²⁸ Lee, “To Basically Change”, s. 261; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 102.

²⁹ Lee, “To Basically Change”, s. 262.

³⁰ Bowers, “Lee, James Michael”, s. 730; Cullen, “James Michael Lee”, s. 161.

³¹ Lee, “To Basically Change”, s. 262.

³² Atkinson, “James Michael Lee”.

din öğretiminin yapısı ve yasalarına ilişkin kavramsallaştırma yönteminde büyük rol oynar.³³

Lee, Maryknoll Junior Seminary'den mezun olduktan sonra Lakewood'daki Maryknoll Junior College'a devam eder.³⁴ Bu okulda bilimsel çalışma disiplinine sahip hocalarının rehberliğinde özverili ve sistemli çalışma disiplini edinir. Bu anlamda Maryknoll Junior College, Lee'nin dünyasına ilmi yönden yepyeni bir kapı aralar. Lee, elde edilen ilmin süreç ve ürünleri ile her yönden etkileşim halindeki aşk ateşinden neşet etmemiş ve o minvalde mevcudiyetini sürdürmemiş hiçbir misyonerlik etkinliğinin özgün ve etkili olamayacağını Maryknoll Junior College'da öğrenir.³⁵

Lee, Maryknoll Junior College'ta okurken New York'taki Katolik İşçi Hareketi'ne (Catholic Worker Movement) ve Catholic Action olarak bilinen bir gruba ilgi duyar ve bunların bir takım faaliyetlerine katılır. Ruhani sınıftan olmayan her iki hareketin faaliyetlerine katılmakla Lee, ruhani olmayan papazlık biçimlerinin (lay ministry) teolojisine ve politikasına aşinalık kazandığını,³⁶ özellikle Hristiyan sosyal adalet esaslarına dayalı bir dünya düzeni tesis etme idealindeki Katolik İşçi Hareketi'nin temel öğretileri sayesinde sosyal duyarlılığının arttığını, başkalarının görüşlerini hoşgörü ile karşılayan barış yanlısı bir birey olmayı öğrendiğini vurgular.³⁷ Katolik İşçi Hareketi'nin çalışma prensipleri de Lee'ye çok şey öğretir.³⁸ Her aktivitenin bir teorisi olması gerektiğini, teori olmaksızın söz konusu aktivitenin düzenli ve verimli yürütülemeyeceğini ayrıca teorinin yapılan aktiviteyi açıklamak, aktivitenin sonuçlarını, başarı veya başarısızlıklarını öngörmek için bir zorunluluk olduğunu öğrenir.³⁹ Lee, bu prensibi kendi din öğretim yaklaşımına da yansıtır ve din öğretim pratiğinin mutlak bir teorisinin olması gerektiğini önemle vurgular.

Maryknoll Junior College'daki birinci sınıfın sonunda Lee'nin hayatında radikal bir değişime sebep olan önemli bir olay meydana gelir. Lee, altı yaşında yaşadığı ve tüm hayatına yön veren ilk dinî deneyiminden sonra bu deneyimi ikinci önemli deneyim

³³ Lee, "To Basically Change", s. 263; Atkinson, "James Michael Lee"; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 103.

³⁴ Cullen, "James Michael Lee", s. 161.

³⁵ Lee, "To Basically Change", s. 263.

³⁶ Cullen, "James Michael Lee", s. 161; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 103-104.

³⁷ Lee, "To Basically Change", s. 263-264; Atkinson, "James Michael Lee".

³⁸ Bowers, "Lee, James Michael", s. 730.

³⁹ Lee, "To Basically Change", s. 264.

olarak niteler.⁴⁰ Klasik bir Avrupa turu planıyla annesiyle Avrupa'ya doğru yola çıkan Lee için bu gezi, dinî-kültürel içerikli muhteşem bir eğitim gezisine dönüşür. Gördüğü tarihi eserler, kiliseler, şatolar, katedraller insanoğlunun bir başarısı, tarihin canlı bir tanığı olarak karşısında durmaktadır. Lee, gördüklerinden çok etkilenir.⁴¹ Avrupa gezisi Lee'ye dinin ve tüm hayatın varoluşla ilgili çeşitli zenginliklerini görme fırsatı sunar. Bu gezi sayesinde Lee, dinin tek bir boyuta sahip olmadığını, önemli ve gerekli farklı yönleriyle yaşanacak bir gerçeklik olduğunu keşfeder.⁴² Böylece bu gezi Lee'nin unutamayacağı bir eğitsel deneyime dönüşür.

Maryknoll Junior College'dan sonra Lee, The Diocesan Major Seminary'e devam eder. Lee, Venard ve Lakewood'dan sonra bu okulda büyük bir hayal kırıklığı yaşar. Bu okulun ortamını şevksiz, ruhsuz ve boğucu, okulun hocalarını da pek çok yönden yetersiz bulur. Çünkü buradaki hocaları hem içerik hem de pedagojik süreçler konusunda zayıftır.⁴³ Oysa Lee, rahiplerin, papazların akademik bir arka plana veya kültürel başarı düzeyine sahip olduğu kanaatindedir.⁴⁴ Bunun böyle olmadığını görmek ruhban sınıfına kuşku ile bakmasına sebep olur.⁴⁵ Lee buradaki öğrencilerin de menfaatleri için bir takım siyasi hesaplar yaptığını görür ve bundan da rahatsızlık duyar.⁴⁶ Ruhban sınıfı politik tavrı ve zihinsel tembelliği ile Lee'nin gözünden düşer. Bu yüzden Lee, rahip olma kararından vazgeçer.⁴⁷

Olumsuz yönlerine rağmen Seminary'de Aristo, Hegel, Kant, Aquinas gibi değerli ilim adamlarından ve onların teorik yaklaşımlarından haberdar olur. Katolik işçi hareketlerinin çalışma prensiplerinde somut biçimde gözlemlediği teori-pratik ilişkisine dair fikirlerini söz konusu bu isimlerin teorik yaklaşımları ışığında olgunlaştırır.⁴⁸ Burada öğrendiklerinin neticesinde din öğretiminde kapsayıcı bir yaklaşım meydana getirmeyi hedefler.

⁴⁰ Atkinson, "James Michael Lee"; Lee, "To Basically Change", s. 265.

⁴¹ Atkinson, "James Michael Lee".

⁴² Lee, "To Basically Change", s. 265.

⁴³ Cullen, "James Michael Lee", s. 161.

⁴⁴ Lee, "To Basically Change", s. 266.

⁴⁵ Lee, "To Basically Change", s. 267.

⁴⁶ Lee, "To Basically Change", s. 266.

⁴⁷ Bowers, "Lee, James Michael", s. 730.

⁴⁸ Lee, "To Basically Change", s. 268; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 104.

1.3. Kilise Dışında Kalmaya Karar Vermesi

The Diocesan Major Seminary'deki üçüncü yılında Lee bir ikilem yaşar. Altı yaşında yaşadığı dinî deneyimden bu yana içinden güçlü bir ses sürekli rahip olması gerektiğini telkin etmektedir. Tüm hayatını bu yüce hedefi gerçekleştirmeye adanmış Lee, geldiği noktada Tanrı'ya hizmet etmenin en ideal yolunun bu olup olmadığından emin değildir.⁴⁹

Nihayet 1954 yılının ilkbaharında rahip olmak yolunda bir adım olan saç traşı (tonsure)⁵⁰ merasimine katılmaktan vazgeçip Seminary'den ayrılır.⁵¹ Bu okuldan ayrıldıktan kısa bir süre sonra okuldaki eşyalarını almak için geri döndüğünde aldığı kararla ilgili olarak bir hocası ile görüşür. Hocası ona beş yıl zarfında rahip olmayı düşünmemesi gerektiğini, beş yıldan sonra tereddütlerinin devam etmesi halinde bir rahibe danışmasının uygun olacağını söyler. Lee, Seminary'deki üç yıllık eğitimi süresince kendisine verilen en iyi nasihatın bu olduğunu düşünür.⁵²

Seminary'den ayrıldıktan sonra beş yıl geçmiş olmasına rağmen Lee, hâlâ papaz olmak ile kilise dışında kalmak arasında gel-gitler yaşamakta, hâlâ altı yaşındaki malum tecrübenin etkisini papazlığa yönelme şeklinde yorumlamaktadır. Bu sırada bir kız arkadaşının tavsiyesi üzerine Fordham Üniversitesi'nden bir profesöre danışır ve onun "Bir papaz olarak mı yoksa kilise dışında kalarak mı kiliseye daha çok hizmet edebilirsin?" şeklindeki sorusuna, düşünmeden ve duraksamadan "kilise dışında kalarak" cevabını verince, "İşte yapman gereken budur!" cevabını alır ve kilise dışında kalmaya karar verir. O andan itibaren, bu âlemde Tanrı ile birlikteliğinin, onun kilise dışındaki bir havarisi olarak geçeceğine açık bir şekilde kani olur. Altı yaşındaki dinî

⁴⁹ Atkinson, "James Michael Lee"; Lee, "To Basically Change", s. 270.

⁵⁰ Latince'deki *tondere* kelimesinden türeyen *tonsure* traş etmek anlamına gelir. Kilise dışından birisinin din adamı sınıfına kabul edilmesi sırasında yapılan, dinî bir emir olmaktan ziyade emirlerin kabul edildiğini gösteren bir başlangıç seremonisi olarak gerekli görülen saç kesme âdetini ifade eder. 1972'de bu uygulama Papa Paul VI tarafından dinî bir gereklilik olmaktan çıkarılmıştır; bkz. T. J. Riley, "Tonsure", *New Catholic Encyclopedia*, Second Edition, Vol. 14, Detroit : Thomson/Gale ; Washington, D.C. : in Association with the Catholic University of America, 2003, s. 110; "Tonsure", *New Oxford Rhyming Dictionary*, Oxford University Press, 2012, <https://www-oxfordreference-com.proxy.bc.edu/view/10.1093/acref/9780199659623.001.0001/acref-9780199659623-e-5830?rkey=B40NcC&result=5921> (07.08.2019).

⁵¹ Atkinson, "James Michael Lee"; Lee, "To Basically Change", s. 270.

⁵² Lee, "To Basically Change", s. 270.

tecrübesinin artık “papaz olması gerektiği” anlamına gelmediğini düşünen Lee, Cizvit profesör ile görüşükten sonra, bir daha asla papaz olmayı aklından bile geçirmez.⁵³

Lee, Seminary’den ayrıldıktan kısa bir süre sonra kendisini politik bir çevrenin içinde bulur. Buradaki deneyimleri neticesinde siyasetin kirli bir iş olduğunu ve siyaset ile uğraşanların da bir şekilde yozlaştığını düşünür. Siyasetçilerin “hak”, “adalet” vb. değerlerle kendi menfaatleri oranında ilgilendiklerini, aksi takdirde bu değerleri hiçe saydıklarını ifade eder. Lee, söz konusu tespitleri nedeniyle her türlü siyasi hareketten (seküler veya dinî) nefret etmiş⁵⁴ bu yüzden din eğitim aktivitelerinin değerini düşüren, onları deforme eden siyasi teşebbüslere kesin bir dille karşı çıkmıştır. Ona göre din ve siyaset birbirine karışmamalıdır. Çünkü bunlar temelleri ve yönelimleri itibarıyla taban tabana birbirine zıttırlar.⁵⁵

Lee, üç yıllık seminary hayatının ardından öğretmen olmak için Eylül 1954’te St. John’s University College’e kayıt yaptırır. Bu okuldaki hocaların hiçbiri ruhban sınıfından değildir. Kilise dışından hocaların hayatının Seminary’dekilere göre daha açık, daha dostça, daha tabii ve pek çok açıdan daha Hristiyanca olduğuna şahit olur.⁵⁶ O ana kadar hep papaz olmayı arzu eden Lee’nin yaşadığı bu deneyim onun din adamı olma düşüncesinden uzaklaşarak normal bir hayata yönelmesini kolaylaştırır.⁵⁷

Lee, St. John’s’tan bir yıl sonra yüksek lisans eğitimi için Columbia Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi’ne kaydolur. Anaokulundan beri ilk defa Katolik olmayan bir okula, Columbia Üniversitesi’ne kayıt yaptırdığında da hayatına ve gelecekteki din eğitimi görevine yön veren ilginç deneyimler yaşar.⁵⁸ Lee, bu üniversite ortamı ile birlikte oldukça heyecan verici bir entelektüel camiaya kavuştuğunu, buradaki hocaların kendi hayatlarından somut örneklerle bilimsel çalışma yapmanın ciddiyetini ve zorluğunu öğrencilerine göstererek bu yolda ilerleyecek olanlara çok iyi rehberlik ettiklerini belirtir.⁵⁹

⁵³ Lee, “To Basically Change”, s. 277-278.

⁵⁴ Lee, “To Basically Change”, s. 273.

⁵⁵ James Michael Lee, “Response to Dwayne E. Huebner”, *Religious Education*, Vol. 77, No. 4, July-August 1982, s. 391; a.mlf., Lee, “To Basically Change”, s. 273.

⁵⁶ Lee, “To Basically Change”, s. 270; Cullen, “James Michael Lee”, s. 161.

⁵⁷ Lee, “To Basically Change”, s. 271.

⁵⁸ Lee, “To Basically Change”, s. 271-272.

⁵⁹ Lee, “To Basically Change”, s. 272.

Başarılı bir eğitim sürecinin sonucunda Amerikan tarihi üzerine Columbia Üniversitesi'nde yüksek lisans tezini tamamlayıp teslim ettiğinde, bin sayfaya yakın tezinin hacmi görevliyi şaşırtır.⁶⁰ Görevli doldurması için kendisine doktora formunu verir. Lee, bunun kendisini hem onurlandırdığını hem de motive ettiğini söyler.⁶¹

1.4. Öğretmenlik Kariyeri

1955'te St. John's'tan mezun olan Lee, Brooklyn Ortaokulu'nda öğretmenliğe başlar. Bu okul o zaman için kendi türü içerisinde Brooklyn'nin en iyi ortaokullarından biridir. Lee'nin dört yıl kadar çalıştığı bu okuldaki deneyimleri din öğretim yaklaşımının ortaya çıkmasında ve şekillenmesinde çok büyük bir etkiye sahiptir.⁶²

Lee, bu okuldaki öğretmenlik kariyerinin ilk günlerinde kendi teolojik dünya görüşünün ışığında öğretimin nasıl mümkün olduğuna ilişkin fikirler üretmeye çalışır. Ancak deneyimleri neticesinde teolojik dünya görüşünün etkin öğretim süreçlerini doğrudan üreten ve açıklayan bir yaklaşım olmadığını keşfeder.⁶³ Hatta bu yaklaşımın etkili öğretme işini engellediğini ve günlük pedagojik aktivitelerin temellendirildiği teorik ve ampirik kaynakları araştırmaktan alıkoyduğunu fark eder.⁶⁴

Lee, teolojik yaklaşımın pedagojik zayıflığını sorunlu sınıflarda daha net gözlemler.⁶⁵ Bu okuldaki parlak öğrenciler genellikle çok çalışmakta ve iyi notlar almakta ayrıca daha üst düzey bir eğitim için de yüksek bir motivasyona sahiptirler. Ortalama düzeydeki öğrenciler de aşağı yukarı aynıdır. Lee'ye göre bu durum, öğretmenin pedagojik kabiliyetinin bir sonucu değildir. Ancak kötü sınıflarda tablo değişmektedir. Bu sınıflarda Lee, sürekli pedagojik bir elbise giymek zorunda kaldığını ve bu sınıflardaki etkinliklerinde herhangi bir kusurunun bir faciaya yol açmasa da bir isyana sebep olduğunu gözlemler.⁶⁶

Lee, etkili bir öğretmen olma hususunda teolojik dünya görüşünün yetersizliğinin kendisini şoke ettiğini, çünkü aldığı Katolik eğitiminin her safhasında teolojiyi bilimlerin kraliçesi olarak gördüğünü belirtir. Ancak teolojik görüşün öğretim

⁶⁰ Burgess, "Memorial: James Michael Lee", s. 110.

⁶¹ Lee, "To Basically Change", s. 272.

⁶² Atkinson, "James Michael Lee"; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 106.

⁶³ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 106; Lee, "To Basically Change", s. 278.

⁶⁴ Lee, "To Basically Change", s. 278.

⁶⁵ Atkinson, "James Michael Lee"; Lee, "To Basically Change", s. 279.

⁶⁶ Lee, "To Basically Change", s.279.

süreçlerinin başarı veya başarısızlığı hakkında bir şey söyleyemediğini veya herhangi bir pedagojik pratiğin uygun bir şekilde çalışıp çalışmayacağı hakkında bir öngörü sunamadığını fark eder.⁶⁷

Teolojik görüşün işlevsiz kaldığını gören Lee, sınıf içinde meydana gelen öğretim dinamiklerini ampirik bir şekilde gözlemlemeye başlar ve bu gözlemleri sonucunda etkili öğretimin yöntem ve yasalarını belirlemeye koyulur. Böylece Lee, farkında olmadan öğretim etkinliklerini açıklayan, öngören ve doğrulayan bir yaklaşım inşa etmiş olur.⁶⁸

Lee'nin inşa ettiği yaklaşım, *sosyal bilim yaklaşımı*dır. Sınıf içinde deneysel gözlemler yaparak elde ettiği veriler ışığında açıklayan bir teoriye dayalı bu yaklaşımı Lee tüm kalbiyle benimser. Sonraki araştırma ve gözlemleri ile de bu yaklaşımı daha sistematik bir hale getirir.

Lee, din eğitim hizmetini daha iyi yürütebilmek ve Brooklyn Ortaokulu'nda temellerini attığı yaklaşımı tamamlamak için bir kaç yıl daha öğretmenliğe devam kararı alır ve tamamı kız olan St. Josep College'de öğretmenlik kariyerini sürdürür.⁶⁹ Bu okul aşırı muhafazakâr bir okuldur. Kendisi de aşırı muhafazakâr olan Lee, muhafazakârlığın pratik sonuçlarını burada gözlemleme imkânı bulur. Ancak bir süre sonra Lee, bu tür bir muhafazakârlığın insanlık karşıtı, hoşgörüsüz, kilise doktrinlerinin sorgulanmasına karşı, dar fikirli bir hayat tarzına sürüklediğini fark eder. Kendi aşırı muhafazakâr dindar tutumunu gözden geçirir ve daha liberal bir tavır takınmaya karar verir. Çünkü eski katı tutumu bazı gerçekleri görmesini engellemektedir. Bu değişim Lee'nin St. Josep College'taki öğretim aktivitelerine de yansır. Ancak aşırı muhafazakâr okul yönetimi bundan rahatsızlık duyar ve Lee'ye mobing uygulamaya başlar. Yazıları yasaklanır, konuşmaları engellenir; ancak Lee'ye göre farklı fikirlerin sindirilmesi ve sansürlenmesi hakikatlerin keşfedilmesini engellemekle kalmaz bu davranışları sergileyenlere de zarar verir.⁷⁰

Gerek içinde yetiştiği çevreden, gerekse çocukluğundan bu yana anne-babasından edindiği değerler gereği Lee, doğru olduğuna inandığı hakikatlerden asla

⁶⁷ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 106; Lee, "To Basically Change", s. 279.

⁶⁸ Lee, "To Basically Change", s. 279-280.

⁶⁹ Lee, "To Basically Change", s. 280.

⁷⁰ Lee, "To Basically Change", s. 281

vazgeçmez. Karşılaştığı tepkiler onu yıldırmaz; bilakis doğru bildiği yolda kararlılıkla devam etmesi yönündeki azmini artırır.

1.5. Akademik Kariyeri

Mayıs 1956'da Columbia Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi'ndeki öğrenimini tamamlayıp yüksek lisans derecesi alan Lee⁷¹ Columbia Üniversitesi Teacher's College'da doktora yapmaya karar verir.

Lee, önce teoloji alanında doktora yapmayı düşünür, ancak kilise dışından birinin Katolik kilisesine bağlı bir üniversitede teoloji alanında doktora yapmasının önünde ciddi engeller olması onu bu kararından vazgeçirir. Ayrıca Tanrı'ya hizmet etmek niyetinde olan bir kimsenin önceliğinin hoşlandığı bir alanda değil ihtiyaç duyulan bir alanda çalışması gerektiği kanaati, onu eğitim alanında doktora yapmaya sevk eder.⁷² Bu arada tarih alanında çalışması için bir hocasından teklif alan Lee, tarih yerine eğitim alanında Tanrı'ya daha iyi hizmet edeceği inancıyla ve Tanrı'nın kendisini tarih yazmaktansa tarihi yapmaya çağırdığını düşünerek eğitim alanını tercih eder.⁷³ Özelde Katolik eğitiminin genelde Hristiyan din eğitiminin acınası bir halde olduğunu ve bu alanda kilise dışından birinin çalışmasının daha uygun olacağını düşünen Lee, bu yüzden eğitim alanında doktora yapmaya karar verir.⁷⁴

Columbia Üniversitesi Teacher's College'da Lee, din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının temellerini teşkil eden beş prensip edinir. *Birincisi*, eğitim öğrencinin gelişimsel düzeyine uygun olmalı, yani öğrenci nerede ise oradan başlamalı. *İkincisi*, öğrenme, öğrenme konusunun mantıksal boyutlarına göre değil, öğrencinin psikolojik durumuna göre meydana gelir. *Üçüncüsü*, içerik öğrencinin öğretmenden edindiği herşeydir. Sadece öğrenme konusunun mantıksal boyutları değildir. Burada Lee ürün ve süreç içeriğinin birbirinden ayrılmayacağına işaret etmektedir. *Dördüncüsü*, öğretme ve öğrenmenin verimliliği spekülative görüşlere göre değil, deneysel araştırmalarca

⁷¹ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 105.

⁷² Bowers, "Lee, James Michael", s. 730.

⁷³ Lee, "To Basically Change", s. 274; Mark David John Savage, *Christian Doctrine in Adult Religious Education: A Critical Study*, Durham E-Theses, Durham University, 1990, <http://etheses.dur.ac.uk/6227/>, s. 18, (17.02.2018).

⁷⁴ Atkinson, "James Michael Lee",

belirlenir. *Beşincisi*, eğitimin amacı şu veya bu şekilde kişisel gelişmeyi desteklemektir.⁷⁵

Şubat 1962’de Notre Dame Üniversitesi Eğitim Bölümü’nden davet alır ve 1962’den 1977’ye kadar orada öğretim elemanı olarak görev yapar.⁷⁶ Lee, Notre Dame’deki ilk yıllarının çok verimli geçtiğini, bu üniversitenin, kültürel ve eğitsel çevresiyle kendisine mükemmel bir akademik ortam sunduğunu vurgular.⁷⁷ Tüm hayatını buradaki çalışmalarına adan Lee, 36 yaşında genç denilebilecek bir yaşta profesör unvanını alır.⁷⁸

Notre Dame Üniversitesi’ndeki dördüncü yılında Lee, eğitim bölüm başkanlığı teklifini alır. İlk etapta teklife sıcak bakmaz çünkü bir başkan olarak yapabileceklerinin sınırlı olacağını ve kiliseye yeterince hizmet edemeyeceğini düşünür. Ancak yapılan ısrarlara kayıtsız kalamayarak iki şartla teklifi kabul eder. Birinci şartı, tam yetki sahibi olmaktır. Lee, yapacağı işlere kimsenin karışmamasını ve kendisini engellememesini ister. Bir diğer şartı ise üniversitede din eğitimi alanında lisansüstü çalışma/doktora programı açmaktır. Şartları kabul edilen Lee, görevi kabul eder.⁷⁹ Eğitim Bölüm Başkanlığı görevine başladıktan kısa bir süre sonra, Katolik eğitiminin felsefi ve tarihi temelleri, Katolik eğitim kurumlarının yönetimi/ıdaresi, çeşitli eğitim çevrelerindeki Hristiyan personelin rehberlik ve danışmanlığı, din öğretiminin ihtiva ettiği öğretim süreçleri olmak üzere bölümde dört anabilim dalı açar.⁸⁰

Lee’nin açtığı lisansüstü program teolojik yaklaşımdan ziyade sosyal bilim yaklaşımını esas almaktadır. Ayrıca bu program teorik bilgiyi pratiğe dönüştürmek için gerekli laboratuvara sahiptir. Burda eğitimciler çeşitli bilimsel gözlem yöntemleri ile öğretim sürecini takip edip değerlendirmek ve yeniden planlamak suretiyle sosyal bilim

⁷⁵ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 105.

⁷⁶ Lee, “To Basically Change”, s. 284; Edward John Newell, *James Michael Lee’s Social Science Religious Instruction*, (Ph.D. Dissertation), New York: Teachers College, Columbia University, 2004, s. 6; a.mlf., “James Michael Lee’s Crusade for Empiricism”, *Christian Education Journal*, Vol. 3, No. 1, Spring 2006, s. 7.

⁷⁷ Atkinson, “James Michael Lee”,

⁷⁸ Atkinson, “James Michael Lee”,

⁷⁹ Atkinson, “James Michael Lee”; Lee, “To Basically Change”, s. 288

⁸⁰ James Michael Lee, “Three Approaches to Preparing Professional Religious Educators: The Religious Instruction Program at Notre Dame”, *The Living Light*, Vol. 6, Spring 1972, s. 23-24; a.mlf., “To Basically Change”, s. 288-289.

yaklaşımını uygulamaya koymuşlardır.⁸¹ Özetle bu program Lee'nin din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımını hayata geçirdiği bir laboratuvar görevi görmüştür.

Amacı Notre Dame Üniversitesi Din Eğitimi Bölümü'nü yalnızca ülkenin önde gelen entelektüel gücü yapmak değil aynı zamanda din öğretimine yön veren iyi liderler yetiştirecek başlıca bir eğitim kurumu yapmak olan Lee, birkaç yıl sonra bu hayalinin gerçekleştiğine tanık olur.

Notre Dame'deki onuncu yılında Lee'nin açtığı Din Eğitimi Doktora Programı Amerika'daki herhangi bir Katolik veya Hristiyan üniversitesindeki din eğitim programları arasındaki en iyi ve en heyecan verici programlardan biri olur. Bu programdaki öğrencilerin de büyük bir kısmı diğer bölümlerdeki öğrencilerden akademik anlamda çok daha iyidir. Bu öğrenciler tarafından hazırlanan nitelikli tezlerin büyük bir kısmı da kitap olarak basılır.⁸²

20. Yüzyılda tüm dünyada Katolik Kilisesi'nin kontrolündeki bir yükseköğrenim kurumunda din eğitimi programının başında görev yapan kilise dışından ilk kişi olduğunu dile getiren Lee, bundan onur duyduğunu ifade eder.⁸³

Katolik Kilisesi'ne bağlı bir üniversitede kilise dışından bir profesör olarak özelde Katolik eğitimi genelde ise Hristiyan eğitimi alanında ders vermek, kitap veya makale yazmak, seminerler vermek Lee için kolay olmaz. Çünkü Katolik teologlar liberal olanları da dâhil kilise dışından birinin bu işi yapmasını kesinlikle doğru bulmazlar ve Lee'yi dışlarlar.⁸⁴ Her şeye rağmen Lee, Notre Dame Üniversitesi din eğitim programının kilise için maksimum fayda sağladığını ve daima kendi döneminin en iyi programı olduğunu düşünür.⁸⁵

Ömrünün yaklaşık on beş yılını verdiği Notre Dame Üniversitesi Din Eğitim Programı'nın 1977'de hiçbir gerekçe gösterilmeden dekan tarafından kapatılmasına anlam veremeyen ve çok üzülen Lee, bir insan ve kendini dinî hizmete adanmış biri (apostle) olarak hayatının hiçbir döneminde bu denli büyük bir üzüntü ve yıkım yaşamadığını, bu olaydan da kendi adına dersler çıkardığını belirtir.⁸⁶ Tanrıya koşulsuz

⁸¹ Lee, "Three Approaches", s. 24.

⁸² Atkinson, "James Michael Lee",

⁸³ Lee, "To Basically Change", s. 291-292.

⁸⁴ Lee, "To Basically Change", s. 292.

⁸⁵ Lee, "To Basically Change", s. 292-293.

⁸⁶ Lee, "To Basically Change", s. 294; Atkinson, "James Michael Lee".

hizmet etmek için herhangi bir kurum veya şahsa bağlı kalmakla kendisini kısıtladığını hisseden Lee, bu tecrübe ile birlikte dine hizmetin bir şahsa veya kuruma indirgenmemesi gerektiğini fark eder.⁸⁷

Notre Dame Üniversitesi'nden ayrılan Lee, 1977'de Alabama Üniversitesi'nde eğitim profesörü olarak göreve başlar.⁸⁸ Lee'nin Notre Dame'den ayrılmasının çeşitli nedenleri vardır. En önemli nedeni din eğitim programının kapatılması ve akabinde yazılarının sansürlenmesidir. Fikirlerinden dolayı dışlanan ve ciddi bir muhalefet ile karşı karşıya kalan Lee, kiliseye bağlı bir üniversite yerine seküler bir ortamda daha profesyonel ve daha Hristiyanca bir duruş sergileyeceğini ve din hizmetini daha verimli yürüteceğini düşünerek Alabama Üniversitesi'nde çalışmaya başlar.⁸⁹

Başka bir üniversitede daha iyi bir pozisyon yakalayınca kadar Alabama'da kalmayı planlayan Lee, bu üniversitenin ilgilendiği işler hususunda kendisine iyi olanaklar sunması ve yönetiminin de iyi olması nedeniyle Alabama'da kalmaya karar verir ve çalışmalarına orada sürdürür.⁹⁰

2. JAMES MICHAEL LEE'NİN DİN EĞİTİM BİLİMİNE KATKILARI

Lee'nin özelde Katolik eğitime genelde ise din eğitime katkıları yazdığı bilimsel kitaplar, makaleler, verdiği seminerler veya dersler, katıldığı organizasyonlar, yönettiği tezler, yetiştirdiği öğrenciler, yayıma hazırladığı veya editörlüğünü yaptığı kitaplar vb. çok geniş bir yelpazeye yayılmaktadır.

Lee'nin din eğitimi alanına katkılarıyla ilgili olarak D. Campbell Wyckoff şöyle der: “Ciddi din eğitimcileri, din eğitimi alanında değerli bilimsel kitapların azlığından yakınır. Bir kaç yazar ve yayıncı bu durumu düzeltmek için çabalamaktadır. Ancak Lee'den başka hiç kimse yazarlık, editörlük ve yayıncılık rollerini bir arada üstlenmemiştir.”⁹¹

Din eğitimi alanında yazdığı ilk hacimli eserinin yayımlandığı 1971'den bu yana Lee'den şöyle ya da böyle etkilenmeyen din eğitimcisi yoktur. Bu bağlamda Gabriel

⁸⁷ Lee, “To Basically Change”, s. 294-295.

⁸⁸ Bowers, “Lee, James Michael”, s. 730.

⁸⁹ Lee, “To Basically Change”, s. 316-317.

⁹⁰ Atkinson, “James Michael Lee”; Lee, “To Basically Change”, s. 317.

⁹¹ D. Campbell Wyckoff, “The Book Review of the Content of Religious Instruction: A social Science Approach”, *Christian Education Journal*, Vol. VI, No. 2, 1985, s. 72-3.

Moran din eğitimi ile ilgilenen herkesin Lee'ye ve Lee'nin yayınevi olan Religious Education Press (REP)'e şükran borçlu olduğunu belirtir.⁹²

Öğrencilerinin iyi bir öğretmen ve bilim adamı olmaları hususunda hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan ve öğrencileri tarafından bir lider olarak kabul edilen Lee, çalışma azmi ve prensipleri ile de öğrencileri üzerinde derin izler bırakmıştır.⁹³ Doktora öğrencilerinden Harold Burgess, din eğitiminin bir alan ve bir meslek olarak geleceği açısından Lee'nin sosyal bilim yaklaşımının büyük bir umut olduğunu belirtir.⁹⁴

Lee'yi sosyal bilim yaklaşımının babası olarak tanımlayan Harley Atkinson, bir yayıncı, eğitimci ve yazar olarak Lee'nin din eğitimi üzerinde derin bir etki bıraktığını ayrıca din eğitime ekümenik yaklaşım biçimiyle hem Roman Katoliklerin hem de Protestanların ilgisini çekmeyi başardığını belirtir.⁹⁵

Mary Boys, Lee'yi Katolik din eğitimi alanındaki birkaç post-teorik teorisyen arasında kabul eder. Ayrıca Boys, Lee'yi sadece bilişsel öğrenmeye odaklanmayan, bireyi tüm yönleri ile dikkate alan *bütün-insan* (whole-person) eğitiminin savunucusu olarak tanımlar.⁹⁶

Lee'nin son derece üretken bir yazar ve din eğitimi alanında oldukça etkin bir bilim insanı olduğunu belirten John Navone, din öğretimi teorisi ile ilgili üç ciltlik çalışmasını abidevi bir eser olarak nitelemekte ve Lee'nin bu eserinde bütünleştirici öğretim uygulamalarına ve din öğretim müfredatlarına etkili bir şekilde katkıda bulunan kapsamlı ve sistematik bir din eğitim teorisini başarıyla ortaya koyduğunu belirtir.⁹⁷

Lee'nin din eğitimi alanına en büyük katkısı kitaplarının ve pek çok makalesinin de ana konusu olan din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımıdır. Bu yüzden Lee, sosyal bilim yaklaşımının babası ve savunucusu olarak kabul edilir.⁹⁸ Lee'nin yazdığı ilk kitap

⁹² Maria Harris, Gabriel Moran, *Reshaping of Religious Education: Conversations on Contemporary Practice*, Louisville, Kentucky: Westminster John Knox Press, 1998, s. 187.

⁹³ Burgess, "Memorial: James Michael Lee", s. 111-112.

⁹⁴ Harold William Burgess, *An Invitation to Religious Education*, Mishawaka, Indiana: REP, 1975, s. 168-169.

⁹⁵ Harley Atkinson, "Lee, James Michael", *Evangelical Dictionary of Christian Education*, (ed.) Michael J. Anthony, Grand Rapids, Michigan: Baker Academic, 2001, s. 424.

⁹⁶ Mary C. Boys, *Education in Faith: Maps, and Visions*, San Francisco: Harper & Row, 1989, s. 157-158, 201.

⁹⁷ John Navone, "Book Review of *The Content of Religious Instruction: A Social Science Approach*", *Gregorianum*, Vol. 67, No. 2, 1986, s. 371.

⁹⁸ Bowers, "Lee, James Michael", s. 730.

ve makalelerinin birçoğu, din eğitimi ile ilgili konularda kesin bir şekilde sosyal bilim bakış açısına işaret etmektedir.⁹⁹

1959-1962 yılları arasında St. Joseph College'da ders veren Lee, bu okulda görev yaptığı üç yıllık zaman diliminde ilk kitabı *Principles and Methods of Secondary Education* üzerinde çalışmaya başlar.¹⁰⁰ 1963'te tamamladığı bu kitapta Lee, teolojik yaklaşımı terk ettiğini ve sosyal bilim yaklaşımını benimsediğini açıkça ortaya koymaktadır.¹⁰¹

Lee'nin din eğitimi hakkında yazdığı ilk makalesi 1968'de bir lise öğretmen dergisinde yayınlanır.¹⁰² Bir din eğitim modeli önerdiği bu makalesinde Lee, genel olarak din eğitimi ile değil din öğretimiyle uğraştığını belirtir ve din öğretimi ve teoloji arasındaki farkı tartışmaya açar. Teolojinin, öğretmenin öğrenciyi dindar yapmak için gerekli olmadığını vurgulayan Lee, bu makalesinde ayrıca öğretimde duyuşsal hedeflerin öncelikli olduğunu ileri sürer. Bunun yanı sıra öğretim görevi için bir süreç yaklaşımının gerekliliğine vurgu yapan Lee, söz konusu süreçte sadece öğretmenin değil tüm çevresel faktörlerin farkındalığının önemli olduğunu altını çizer.¹⁰³ Bu görüşlerini, yazdığı son makalesinde de tekrarlayan Lee,¹⁰⁴ 1968'den 2000 yılına kadar yazdığı pek çok makalesinde tutarlı bir şekilde bu görüşlerini yineler.

Lee'nin sosyal bilim yaklaşımına dair ilk hususi makaleleri üç seri halinde *Today's Catholic Teacher*'de yayımlanmıştır. Bu makalelerde Lee, din öğretiminin teolojik bilimden ziyade sosyal bilim olarak kavramsallaştırılmasının daha uygun olacağını vurgulamaktadır.¹⁰⁵

Makalelerinin yanı sıra yazdığı hacimli kitaplarla da din eğitimine büyük bir katkı sağlayan Lee, St. Joseph College'de öğretmenliğe başladığı 1963 yılında *Catholic*

⁹⁹ James Michael Lee, "Professional Criticism of Catholic High Schools", *Catholic World*, Vol. 194, No. 1,159, October 1961, ss. 7-12.

¹⁰⁰ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 106.

¹⁰¹ James Michael Lee, *Principles and Methods of Secondary Education*, New York: McGraw-Hill, 1963.

¹⁰² Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 21-22.

¹⁰³ James Michael Lee, "Religious Education: What Is it?", *Discovery: A forum for High School Religion Teachers*, Webster Division of McGraw-Hill, March, 1968, s. 1-3.

¹⁰⁴ James Michael Lee, "Vision, Prophecy, and Forging the Future", *Forging a Better Religious Education in the Third Millennium*, (ed.) James Michael Lee, Birmingham, Alabama: REP, 2000, ss. 243-267.

¹⁰⁵ James Michael Lee, "The Third Strategy: A Behavioral Approach to Religious Education", *Today's Catholic Teacher*, September 1969, s. 10-12, 41-47; a.mlf., "The Third Strategy: The Thrust of the Three Strategies", *Today's Catholic Teacher*, October 1969, ss. 14-19; a.mlf., "The Third Strategy: Social Science Catechetics", *Today's Catholic Teacher*, November 1969, ss. 21-28.

Secondary School Education adlı ders kitabı ile din eğitimi alanına ilk ciddi katkıyı sunar. Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı ile ilgili görüşlerini ilke bu kitapta dile getiren¹⁰⁶ Lee'nin bu eseri yazmadaki amacı Amerika'daki Katolik okullarının akademik ve dinî niteliğini arttırmaya katkı sağlayacak bir eser ortaya koymaktır. Bu kitabı yazmak Lee için bir dönüm noktasıdır. Çünkü bu kitapla birlikte Lee, teolojik yaklaşımı terk edip sosyal bilim yaklaşımına yönelmiştir.¹⁰⁷ Ayrıca bu kitap, uzunluk, bilimsellik, çok disiplinlilik, teori-pratik ilişkisi vb. bakımlardan, Lee'nin daha sonra yazacağı kitapların karakteristik özellikleri hakkında fikir veren bir eserdir.

Lee'nin Katolik eğitime önemli katkılarından biri olarak görülen bir diğer çalışması 1965'te yayımlanan *Seminary Education in a Time of Change* adlı kitaptır.¹⁰⁸ Katolik papaz okulu eğitimi için bir reform olarak nitelendirilen¹⁰⁹ ve Amerika'daki papaz okullarıyla bir şekilde ilişkisi olan on beş yazarın katkı sağladığı bu eserin hem editörlüğünü yapan hem de dört ayrı bölüm ile katkı sağlayan Lee, bu kitapta genel olarak Katolik din eğitiminin temel sorunlarını irdelemektedir. Kitabın üçüncü bölümünü oluşturan "Overview of Educational Problems in Seminaries: I- Objectives and Administration" adlı bölümde din öğretiminin *entelektüelci* (intellectualist), *ahlâkçı* (moralist) ve *bütünleştirici* (integralist) olmak üzere öncelikli üç amacı olduğunu belirtmekle birlikte Lee, Katolik eğitimi için en uygun amacın bütünleştirici amaç olduğunu vurgular.¹¹⁰ "Overview of Educational Problems in Seminaries: II- Administration" adlı dördüncü bölümde papaz okullarının eğitsel sorunlarını, bilhassa yönetim problemlerini tartışmaya açmakta ve bir takım önerilerde bulunmaktadır. Bu oldukça uzun bölümde sosyal bilim yaklaşımı ile ilgili daha fazla detay veren Lee, ayrıca Papaz okulu öğrencilerinin eğitim durumlarını ve seviyelerini yetersiz bulduğunu ve bu konuda bir reforma ihtiyaç olduğunu¹¹¹ ve bu ihtiyacın kendisini böyle bir eser

¹⁰⁶ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 21.

¹⁰⁷ Lee, "To Basically Change", s. 281.

¹⁰⁸ James Michael Lee, "Objectives of the Roman Catholic Seminary", *Theological Education*, Vol. 2, Winter 1966, s. 99.

¹⁰⁹ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 108.

¹¹⁰ James Michael Lee, "Overview of Educational Problems in Seminaries: I- Objectives and Administration", *Seminary Education in a Time of Change*, (ed.) James Michael Lee & Louis J. Putz, Notre Dame, Indiana: Fides Publishers, 1965, s. 82-117.

¹¹¹ Bkz. James Michael Lee, "Overview of Educational Problems in Seminaries: II- Administration", *Seminary Education in a Time of Change*, (ed.) James Michael Lee & Louis J. Putz, Notre Dame, Indiana: Fides Publishers, 1965, s. 118-169; a.mlf., "Objectives", s. 98-101.

yazmaya ittiğini belirtmektedir.¹¹² “Personnel and Guidance Services in the Seminary” adlı dokuzuncu bölümde Lee, Katolik okullarının personel ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliğini ve alınması gereken tedbirleri ele almaktadır.¹¹³ “Curriculum and Teaching in Seminary Education” adlı onbirinci bölümde Lee, konu merkezli Katolik eğitim müfredatının sınırlıklarını ve öğrenci merkezli ideal öğretim müfredatının niteliklerini ve böyle bir müfredatın nasıl tasarlanması gerektiğini ele almaktadır.¹¹⁴ Bu kitap yayınlanır yayınlanmaz büyük bir etki uyandırır. Çünkü bu eserde Lee, ruhban sınıfına eleştiriler yöneltmektedir.¹¹⁵ İlk zamanlar tepki ile karşılanan ancak sonraki yıllarda ciddiye alınan bir takım faydalı öneriler sunan Lee, papaz okulu öğrencilerinin alanları ile ilgili staj yapmalarının verimli olacağını, kırsal bölgelerdeki küçük papaz okullarının kapatılması ve buraya aktarılan finans kaynaklarının ve personelin ihtiyaç olan başka okullara kaydırılmasını, papaz okullarının kilise güdümlü üniversitelere bağlanmasını, bu okullarda rehberlik ve danışma servislerinin açılmasını, dar ve katı müfredatın genişletilip esnetilmesini,¹¹⁶ itaat ve uysallığa aşırı vurgunun terkedilip bunun yerine kişisel özgürlük ve aktif katılımcılığın öne çıkarılması gerektiğini vurgular.¹¹⁷

Lee’nin din eğitimi alanına katkı sağlayan önemli eserlerinden bir diğeri 1966’da yayımladığı *The Guidance and Counseling in Schools: Foundations and Processes* adlı kitabıdır. Notre Dame Üniversitesi’nde çalışmaya başladıktan kısa bir süre sonra Katolik üniversiteleri ve yükseköğretim yapan Hristiyan kurumları için rehberlik ve danışma konulu bu kitabı yazan Lee, ilk kitabında benimsediği yaklaşımı, yani sosyal bilim bakış açısını burada da yansıtır. Ona göre rehberlik ve danışma pratiğini verimli bir şekilde yalnızca sosyal bilim yaklaşımı açıklayabilir, öngörebilir ve doğrulayabilir. Teoloji bu görevi yapma gücünden yoksundur. Öğretme-öğrenme

¹¹² Lee, “To Basically Change”, s. 287.

¹¹³ James Michael Lee, “Personnel and Guidance Services in the Seminary”, *Seminary Education in a Time of Change*, (ed.) James Michael Lee & Louis J. Putz, Notre Dame, Indiana: Fides Publishers, 1965, ss. 286-328.

¹¹⁴ James Michael Lee, “Curriculum and Teaching in Seminary Education”, *Seminary Education in a Time of Change*, (ed.) James Michael Lee & Louis J. Putz, Notre Dame, Indiana: Fides Publishers, 1965, ss. 353- 404.

¹¹⁵ Atkinson, “James Michael Lee”; Lee, “To Basically Change”, s. 288; Bowers, “Lee, James Michael”, s. 730.

¹¹⁶ Lee, “To Basically Change”, s. 288.

¹¹⁷ Lee, “To Basically Change”, s. 288; a.mlf., “Objectives”, s. 99.

süreçlerinin psikolojik süreçleri üzerine uzun değerlendirmeler yaptığı bu kitabında Lee, görüşlerini eğitim psikolojisi, sosyal psikoloji, eğitim felsefesi, klinik psikoloji verileri ile temellendirmektedir.¹¹⁸

Lee, *The National Catholic Education Association (NCEA)*’in başkanı C. Albert Coe’nun, isteği üzerine 1968 yılında *The Purpose of Catholic Schooling* adlı kitabı kaleme alır.¹¹⁹ Diğer eserleri gibi Katolik eğitim camiasında büyük yankı uyandıran¹²⁰ bu kitapta Lee, pek çok kitap ve makalesinde ele aldığı din öğretiminin entelektüelci, ahlâkçı ve bütünleştirici olmak üzere üç yakın (proximate) amacını ayrıntılı olarak ele almakta¹²¹ ve ayrıca diğer bazı çalışmalarında olduğu gibi *okullaşma* (schooling) ve *eğitim* (education) kavramları arasındaki farka işaret ederek *Katolik okul eğitimi* (Catholic schooling) ve *Katolik eğitim* (Catholic education) arasındaki ayrıma vurgu yapmaktadır.¹²² Eğitimi, bir kimsenin kendisi aracılığıyla birşeyler öğrendiği bir süreç olarak tanımlayan Lee, bir kimsenin hayatının her anında bir şeyler öğrendiğini dolayısıyla sürekli bu sürecin içinde yer aldığını, ancak okulda öğretimin çoğunlukla formal eğitim olarak adlandırılan eğitim sürecinin sadece bir bölümünü oluşturduğunu belirtir. Formal eğitim ile Lee, planlı, sistematik maksatlı bir faaliyete işaret etmektedir. Dolayısıyla Katolik eğitimi, Katolik okul eğitimini de kapsayan daha genel bir eğitim sürecine işaret etmektedir. Örneğin ailede alınan din eğitimi gibi.¹²³ Öğretimin okulda öğretim ile sınırlandırılmaması gerektiğini vurgulamakla birlikte Lee, okulsuz eğitim anlayışını da savunmamaktadır.¹²⁴ Sara P. Little da Lee gibi öğretim olarak adlandırılan aktivitenin okulda öğretim ile karıştırılmaması gerektiğini belirtmek suretiyle Lee’nin bu konudaki düşüncelerini desteklemektedir.¹²⁵ Bu bağlamda Dwayne E. Huebner, *din*

¹¹⁸ Bkz. James Michael Lee, , Nathaniel J. Pallone, *Guidance and Counseling in Schools: Foundations and Processes*, New York: McGraw-Hill, 1966.

¹¹⁹ James Michael Lee, *The Purpose of Catholic Schooling*, Dayton, Ohio: National Catholic Educational Association, G. A. Pflaum Publisher, 1968.

¹²⁰ Lee, “To Basically Change”, s. 289.

¹²¹ Lee, *The Purpose*, s. 18; a.mlf., “New Directions in Articulation”, *National Catholic Guidance Conference Journal*, Vol. 13, No. 1, Fall 1968, s. 46; a.mlf., “Roman Catholic Religious Education”, s. 243; a.mlf., “Objectives”, s. 99.

¹²² James Michael Lee, “Crucial Issues in American Catholic Schooling”, *Herder Correspondence*, Vol. 4, November 1967, s. 320; a.mlf., “The New Style of Catechetics in the USA”, *Herder Correspondence*, Vol. 5, No. 5, 1968, s. 141-145; a.mlf., *The Purpose*, s. 6-7.

¹²³ Lee, *The Purpose*, s. 7.

¹²⁴ Sara P. Little, “Religious Education”, *Contemporary Approaches to Christian Education*, Nashville: Abingdon Press, 1982, s. 37.

¹²⁵ Little, “Religious Education”, 36-37.

öğretiminin (religious instruction), *okulda din eğitimi* (religious schooling) ile eşit görülmemesi veya sınırlandırılmaması gerektiğini, esasında bunun mümkün olmadığını belirtir.¹²⁶ John Dewey, okul eğitiminin (schooling), eğitim sürecinin tepe noktasını oluşturan güzel bir örnek olduğunu vurgular. Ancak Lee, Dewey'in *okul eğitimi* (schooling) terimi ile mevcut dinî veya sivil okuldan ziyade çok daha geniş aile ve cemaat- toplum terimi ile kavramsallaştırdığını ileri sürmektedir.¹²⁷ Lee, her Katoliğin, Katolik eğitimi alması gerektiğini ancak bunun mutlaka bir okul çatısı altında olması gerekmediğini, hatta bazı durumlarda okul eğitiminin bir kimsenin iyi bir Katolik eğitimini almasına engel olduğunu ileri sürmektedir.¹²⁸ Bu iddia o zamanlar seküler eğitim camiası için de oldukça yeni bir iddiadır. Hatta Katolik ve Protestan eğitim çevrelerinde dahi tartışılan bir mesele değildir. Nitekim Lee'nin öngördüğü bu fark, bir kaç yıl sonra Hristiyan din eğitimi alanında kabul görmeye başlar.¹²⁹

Lee'nin din eğitimi alanına önemli katkılarından biri de Notre Dame'deki verimli çalışma dönemlerinde redaksiyonunu yaptığı *Catholic Education in the Western World* adlı kitaptır.¹³⁰ 1967'de yayımlanan bu kitap Fransa, Almanya, Hollanda, İtalya, İngiltere ve ABD olmak üzere altı farklı ülkeden alanının önde gelen Katolik eğitimcilerin makalelerinden oluşan karşılaştırmalı bir çalışmadır.¹³¹ Her bölümü yazarın kendi ülkesinde karşılaştığı Katolik eğitim sorunlarıyla biten bu eserde Lee, kendi makalesinin sonuç bölümünde Birleşik Devletlerdeki Katolik okullarının personel ve finansal kaynaklarının azlığına dikkat çekmektedir.¹³² Lee'nin bu çalışmada üzerinde durduğu asıl mesele okullara tahsis edilen kaynak dağılımındaki tutarsızlıktır. Derin dinî tutum ve değerlerin ilkokuldan ziyade anaokulu ve ortaokul yıllarında daha kolay

¹²⁶ William B. Kennedy, "An Interview with Dwayne E. Huebner", *Religious Education*, Vol. 77, No. 4, July-August 1982, s. 364.

¹²⁷ Lee, "Response", s. 387.

¹²⁸ Lee, "Crucial Issues", s. 320; a.mlf., "The New Style of Catechetics ", s. 141-145; a.mlf., *The Purpose*, s. 7-8.

¹²⁹ Lee, "To Basically Change", s. 290; a.mlf., *The Purpose*, s. 8-9.

¹³⁰ Lee, "To Basically Change", s. 290-291.

¹³¹ A. C. F. Beales, "Book Review of *Catholic Education in the Western World*", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 16, No.1, February 1968, s. 111.

¹³² Lee, "Crucial Issues", s. 320.

oluşturduğunu belirten Lee, finansal kaynak dağılımında anaokuluna ve ortaokula öncelik tanınmasının daha faydalı olacağını belirtir.¹³³

Lee'nin 1960'larda yazdığı eserler genellikle devlet okullarını (public education) aynen taklit eden Katolik okul sisteminin amaçlarını netleştirmeyi hedeflemektedir.¹³⁴

Lee, sosyal bilim yaklaşımının yapısal ana hatlarını *trilogy* olarak isimlendirdiği üç ciltlik eserinde geliştirse de çeşitli kitaplarında uzun bölümler halinde söz konusu yaklaşımı ele alarak daha da geliştirmiştir.¹³⁵ Lee'nin sosyal bilim yaklaşımına dair fikirlerini toplu ve net bir şekilde ortaya koyduğu ilk çalışması editörlüğünü yaptığı *Toward a Future for Religious Education* adlı kitapta yer alan "The Teaching of Religion" başlıklı bölümdür. Öğretimin doğası, öğretim stratejileri, öğrenme teorisi, din öğretiminde öğrenme yasalarının önemi ve işinin uzmanı veya bir profesyonel olarak din öğretmeninin, dinî hayatını etkilemek suretiyle öğrencide davranış değişikliğini kolaylaştırması hususlarını ele aldığı bu çalışmada¹³⁶ Lee'nin temel iddiası, din öğretiminin, temelde öğrencinin davranışının, dinî yaşamını etkileyecek şekilde değiştirilmesinde rol oynayan bir uzman olduğudur.

Lee'nin din eğitime en büyük katkısı sosyal bilim yaklaşımını tüm boyutları ile sistematik bir şekilde ele aldığı ve bu tezin de bel kemiğini oluşturan üç ciltlik çalışmasıdır. Bu çalışma, Lee'nin ilk kez kapsamlı ve sistematik bir şekilde bir din öğretim teorisi inşa etme niyetini fiili olarak gerçekleştirdiği bir eser olması açısından oldukça önemlidir.

Bu çalışmanın ilk cildi *The Shape of Religious Instruction*'dır. Lee, bu eseri 1970'te yazmış ve bir yıl sonra sahibi olduğu REP'te bastırmıştır. Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının temellerini mantıklı bir şekilde detaylarıyla izah eden bu bilimsel çalışma, kendi döneminde alanında yazılmış ilk temel eserdir. Lee'nin bu kitaptaki temel tezi, din öğretiminin, teolojinin değil sosyal bilimin bir formu

¹³³ Bkz. James Michael Lee, "Catholic Education in the United States", *Catholic Education in the Western World*, Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1967, ss. 253-310; a.mlf., "To Basically Change", s. 290-291; a.mlf., "Crucial Issues", s. 321.

¹³⁴ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 21.

¹³⁵ Bkz. James Michael Lee, "Compassion in Religious Instruction", *Compassionate Ministry*, (ed.) Gary L. Sapp, Birmingham, Alabama: REP, 1993, ss. 171-216; a.mlf., "The Blessing of Religious Pluralism", *Religious Pluralism and Religious Education*, (ed.) Norma H. Thompson, Birmingham, Alabama: REP, 1988, ss. 57-124.

¹³⁶ Bkz. James Michael Lee, "The Teaching of Religion", *Toward a Future for Religious Education*, (ed.) James Michael Lee, Patrick C. Rooney, Dayton, Ohio: Pflaum Press, 1970, ss. 55-92.

olduğudur. Kitap boyunca Lee bu iddiasını doğrulamak için kanıtlar ileri sürmektedir. Teolojik yaklaşım ve sosyal bilim yaklaşımlarının mahiyetini, temel özelliklerini ve söz konusu bu iki bilimin kullandığı metotları yani birbirinden ayrılan yönlerini etraflıca analiz edip karşılaştırmak suretiyle Lee, din öğretiminin neden sosyal bilimsel bir disiplin olduğunu ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu amaçla Lee sadece teologlar veya bilim adamlarından değil Protestan ve Katolik din eğitimcilerinin görüşlerinden de yararlanmaktadır. Ayrıca Lee kitabında tamamen kendi görüşlerini destekleyen fikirlere değil karşıt görüşlere de yer vermek suretiyle kendisine yöneltilen eleştirilere de cevaplar vermektedir.¹³⁷ Lee, bu kitabının profesyonel olarak ortaya koyduğu en önemli çalışmalardan biri olduğunu ve din eğitimi alanındaki farklı inanç gruplarına hitap eden en önemli eserlerden biri olduğunu belirtir.¹³⁸

Lee'nin 1973'te yayımladığı ikinci cilt *The Flow of Religious Instruction*'dir. Bu kitabında öğretme-öğrenme sürecine uygun çeşitli araştırma verilerini inceleyen, değerlendiren ve yorumlayan Lee, bu araştırma verilerine dayanarak öğretme-öğrenmenin nasıl meydana geldiğini ortaya koymaya çalışmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenme süreci yani din öğretiminin yapısal içeriği hakkında ayrıntılı analizler yapan Lee, öğrenme ve öğretme teorilerinin neşet ettiği öğrenme ilkeleri/olguları hakkında araştırma verilerine dayalı genellemeler yapmakta ve din öğretiminin diğer öğrenme türlerinden farklı olmadığını, dolayısıyla söz konusu bu genel öğrenme yasalarının din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımında da çok önemli bir yere sahip olduğunu, bu yüzden din öğretmeninin öğretim sürecini yapılandırırken bu yasaları mutlaka dikkate alması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada ayrıca Lee Hristiyan din öğretiminde uzun yıllar esas alınan çeşitli din öğretim teorilerini analiz etmekte ve bu teorilere karşılık neden sosyal bilime dayalı öğretim teorisinin (teaching theory) yeterli bir teori olduğunu temellendirmeye çalışmaktadır. Bunun yanı sıra öğretim teorisinde önemli bir role sahip olan öğretmenin bilinçli bir şekilde öğrenme ortamını yapılandırmasının önemi ve öğretmenin pedagojik becerelerinin öğretime etkisi üzerinde durmakta,

¹³⁷ James Michael Lee, *The Shape of Religious Instruction: A Social Science Approach*, Birmingham, Alabama: REP, 1971.

¹³⁸ James Michael Lee, "Introduction", *Forging a Better Religious Education in the Third Millennium*, (ed.) James Michael Lee, Birmingham, Alabama: REP, 2000, s. 8.

öğretmenin işinin ehli bir uzman olması gerektiğini önemle vurgulamaktadır.¹³⁹ Findley B. Edge, *The Flow of Religious Instruction*'ın mesleki sorumluluğu öğrenme ve öğretme olan ve eğitim-öğretim alanında ciddi çalışma yapan herkesin yararlanacağı bir eser olduğunu belirtir.¹⁴⁰

Lee'nin 1985'te yayımladığı üçüncü cilt *The Content of Religious Instruction*'dır. Bu eserinde Lee, din öğretiminin özsel içeriği (substantive) yani öğretilen-öğrenilen konu içeriği olan “din”i, ve bu içeriğin alt içeriklerini özellikle psikoloji verilerine dayanarak etraflıca incelemektedir. Özsel içeriğin *ürün içeriği, süreç içeriği, bilişsel içerik, duyuşsal içerik, sözlü içerik, sözlü olmayan içerik, bilinçli içerik, bilinç dışı içerik* ve son olarak *yaşam tarzı içeriği* olmak üzere dokuz alt içerikten oluştuğunu belirten Lee bu içeriklerin her birinin çok önemli olduğunu ancak hem kendi başına bir içerik olması hem de diğer bütün içeriklerin eşgüdümlü bir şekilde işlevselleştirilmesi bakımından yaşam tarzı içeriğinin üzerinde daha fazla durmaktadır. Çünkü Lee'ye göre din, bütün insanı (whole person) ihtiva eden bir hayat tarzıdır.¹⁴¹ Lee, hem genel eğitimde hem de din eğitiminde hiçbir eğitim bilimcinin ve eğitimcinin özsel içeriği bu şekilde kavramsallaştırmadığını, bunu yapabilen ilk kişi olduğunu belirtir.¹⁴²

Din eğitimine dair tüm görüşlerini bilimsel verilere dayalı olarak son derece ayrıntılı bir şekilde bu üç ciltlik çalışmada ortaya koyan Lee, son cildi tamamladıktan sonra şöyle der: “Şu andan itibaren kariyerimin sonuna kadar din eğitimi üzerine yazacağım her şey gizli veya açık bu üç cilt içinde de bulunabilecektir”.¹⁴³ Nitekim bu çalışma dolayısıyla Lee'nin hemen hemen tüm eserleri ile ilgili yapılan incelemede diğer eserlerinde bu üç ciltte değindiği konular dışında herhangi bir konuya değinmediği görülmüştür.

Didier-Jacques Piveteau, bu üç ciltlik çalışmanın Amerika'da din eğitimi alanında mevcut en bilimsel inceleme olduğunu, kapsamı ve konuları detaylı bir şekilde

¹³⁹ Bkz. James Michael Lee, *The Flow of Religious Instruction: A Social Science Approach*, Birmingham, Alabama: REP, 1973.

¹⁴⁰ Findley B. Edge, “Book Review of *The Flow of Religious Education: A Social Science Approach*”, *Review and Expositor*, Vol. 73, No. 2, Spring 1976, s. 245.

¹⁴¹ James Michael Lee, *The Content of Religious Instruction: A Social Science Approach*, Birmingham, Alabama: REP, 1985.

¹⁴² Lee, *The Content*, s. 15.

¹⁴³ Lee, *The Content*, s. 753.

ele alış şekliyle bir ansiklopediye benzediğini, tek başına bu üç ciltlik hacimli çalışmayı yazan Lee'nin çalışma boyunca tutarlı bir şekilde aynı bakış açısını koruduğunu, yani başından sonuna hep aynı tezi tutarlı bir şekilde savundunu belirtir.¹⁴⁴ Piveteau ayrıca Lee'nin bu üçlemeyi erken denilebilecek bir dönemde yazdığını, yani kendi zamanının çok ilerisinde bir yaklaşım ortaya koyduğunu, eserlerini yazdığı dönemlerdeki mevcut şartların bu eserleri anlamak ve pratiğe aktarmak için uygun olmadığını, aslında Lee'nin bu eserlerinin gelecek için daha uygun olduğunu belirtir. Çünkü Piveteau'ya göre bu üç ciltlik çalışma din eğitiminin geleceği açısından alana bir vizyon sunmaktadır. Örneğin Lee'nin öğrenmenin hem okul gibi formal hem de ev, kilise, gençlik kulüpleri vb. informal ortamlarda yapılabileceğini vurguladığı dönemde Hristiyan dünyasında öğretim sadece okul ortamı ile sınırlıydı. Bu yüzden eğitimciler onun yaklaşımının formal okul ortamına işaret ettiğini düşünmüş ve sadece bu ortamda uygulamaya çalışmışlardır.¹⁴⁵

Handbook of Faith, Lee'nin hem editörlüğünü yaptığı hem de çok hararetli tartışmalara neden olan imanın öğretilbilir olduğu iddiasını dile getirdiği “Facilitating Growth in Faith Through Religious Instruction” başlıklı bölüm ile katkıda bulunduğu önemli eserlerden biridir. Üç ana bölümden oluşan bu kitaba din eğitim alanının önde gelen isimlerinden on üç farklı yazar katkı sağlamıştır. Kitabın birinci bölümünün ana konusu iman kavramının tarihi temelleridir. Bunun yanı sıra bu bölümde farklı dinlerde, psikoloji ve felsefede iman kavramı ele alınmıştır. İkinci bölümde Hristiyan teolojisinde iman kavramı incelenmiştir. Lee'nin katkıda bulunduğu üçüncü bölümde iman gelişimi üzerinde durulmuştur. Lee'nin bu çalışmadaki temel iddiası bir yapı olarak imanın bir takım davranış dizisine verilen bir isim olduğu ve bu davranışların öğretilebileceğidir.¹⁴⁶

Lee'nin hem editörlüğünü yaptığı hem de yine uzunca bir bölüm ile katkıda bulunduğu önemli çalışmalardan biri de 1977'de yayımlanan *The Religious Education*

¹⁴⁴ Didier-Jacques Piveteau, J. T. Dillon, *Resurgence of Religious Instruction: Conception and Practice in a World of Change*, Notre Dame, Indiana: REP, 1977, s. 145.

¹⁴⁵ Piveteau-Dillon, *Resurgence of Religious Instruction*, s. 139-140.

¹⁴⁶ James Michael Lee, “Facilitating Growth in Faith Through Religious Instruction”, *Handbook of Faith*, (ed.) James Michael Lee, Birmingham, Alabama: REP, 1990, s. 264-302.

We Need adlı kitaptır.¹⁴⁷ Din ve eğitim profesörü John H. Westerhoff III, Alfred McBrien, Randolp Crump Miller gibi Hristiyan din eğitiminin önde gelen isimlerinin katkıda bulunduğu bu kitap, din eğitiminin geleceği sorununu tartışmaya açmaktadır. Lee bu kitapta geleceğin din eğitiminin muhakkak deneysel araştırmalara dayanması ve modası geçmiş teolojik yaklaşımı terk etmesi gerektiğini, bunun yanı sıra bir uzmanlık alanı olan din eğitiminin, işinin ehli, profesyonel öğretmenlerce yürütülmesinin önemini ve din öğretmenlerin iyi eğitilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır.¹⁴⁸

1999 yılında yayımladığı, kimi çok kısa kimi nispeten daha uzun otuz başlıktan oluşan ve daha çok Lee'nin kişisel yaşamından kesitler sunan *The Sacrament of Teaching* adlı kitabında Lee, öğretimi dinî bir tören (*sacrament*) olarak nitelemektedir. Ona göre *sakrament*, Tanrı'nın yardımı ve lütfu ile yüklü bir yoldur. Din öğretimi Tanrı'nın lütfunun ve yardımının öğretmen ve öğrenciye kutsal bir şekilde lütfedildiği bir kavşak, bir yol olarak hizmet eder.¹⁴⁹

The Sacrament of Teaching'in gerçek anlamda pedagojik bir öğreti (creed) olduğunu belirten Ronald H. Cram, Lee'nin eğitim, teoloji ve inanç anlayışı ile hemfikir olan kimseler için bu kitabın günlük veya haftalık düşünme ve eylemleri için bir temel olabileceğini, Lee'nin söz konusu görüşleri ile hem fikir olmayanlar için ise bu kitabın, benzerini veya daha iyisini yapmaya çalışmaları noktasında bir model olduğunu belirtir.¹⁵⁰

Lee'nin din öğretiminde makro teorik yaklaşım olarak sosyal bilimi ana hatları ile ele aldığı en önemli ve de en uzun makalesi “The Authentic Source of Religious Instruction”dır. Bu makalesinde Lee, teoloji ve din kavramları arasındaki ontik/varlıksal (ontic) fark ve teolojik bilim ve sosyal bilimin mahiyeti ve metodolojisi arasındaki farka değinerek teolojinin neden din öğretimi için uygun bir makro teori olamayacağını,

¹⁴⁷ James Michael Lee, ‘v.d’., *The Religious Education We Need: Toward The Renewal Of Christian Education*, (ed.) James Michael Lee& Alfred McBride, Mishawaka, Indiana: REP, 1977.

¹⁴⁸ Bkz. James Michael Lee, “Toward a New Era: A Blueprint for Positive Action”, *The Religious Education We Need: Toward the Renewal of Christian Education*, (ed.) James Michale Lee, Mishawaka, Indiana: REP, 1977, ss. 112-155.

¹⁴⁹ Lee, *The Sacrament*, s. 23.

¹⁵⁰ Ronald H. Cram, “Book Review of *The Sacrament of Teaching: A Social Science Approach*”, *Religious Education*, Vol. 95, No. 3, Summer 2000, s. 345.

buna karşılık din öğretiminin neden sosyal bilimsel bir disiplin olduğunu ayrıntılı bir şekilde açıklamaktadır.¹⁵¹

Lee'nin din eğitimi alanına önemli bir katkısı hiç kuşkusuz kurucusu ve sahibi olduğu *Religious Education Press (REP)* adlı yayınevidir. Din eğitimi alanında yeterince kitap basılmadığını gözlemleyen Lee, bir din hizmetlisi olarak Tanrı'ya hizmet etmenin bir başka yolunun din eğitimi alanında ihtiyaç duyulan bilimsel eserlerin basımı olduğu düşüncesinden hareketle bu yayınevini kurar. Lee'ye göre REP, bir işletme değil, kesinlikle bir dinî hizmet kurumudur.¹⁵² Lee, REP'in hem başkanlık görevini yürütmüş hem de REP'te basılan pek çok kitabın da editörlüğünü yapmıştır.¹⁵³ Kendine has bir yayın politikası olan REP, yalnızca din eğitimi alanı ile ilgili veya din eğitiminin zenginleşmesine katkı sağlayacak bilimsel kitaplar basmış,¹⁵⁴ kâr amacı güden popüler kitapları ise basmamıştır.¹⁵⁵ Ayrıca REP, konu bakımından da tüm kiliseleri temsil eden eserler yayınlamaya özen göstermiştir.¹⁵⁶ Pek çok din eğitimcisi REP'in Hristiyan din eğitiminin gelişmesine ciddi katkı sağladığı konusunda hemfikirlerdir.¹⁵⁷

Bu yayınevi, Atkinson'a göre, Amerika Birleşik Devletleri'nin kitap yayın tarihinde tamamen din eğitimi alanında son derece önemli bilimsel eserlerin yayınlanmasını sağlayan kar amacı gütmeyen tek kuruluştur.¹⁵⁸ Bowers da bu yayınevinin, sadece Amerika'da değil tüm dünyada din eğitimi alanında hizmet veren etkili yayınevi olmayı başardığını belirtir.¹⁵⁹ James Michael Lee'nin 21. yüzyılın en iyi eğitimcilerinden biri olduğunu belirten Warren S. Benson, Lee'nin REP ile ortaya koyduğu çalışmaların etkisinin çok güçlü olduğunu, REP'in din eğitim alanına saygıdeğer bir katkı sunduğunu belirtmektedir.¹⁶⁰

¹⁵¹ James Michael Lee, "The Authentic Source of Religious Instruction", *Religious Education and Theology*, (ed.) Norma H. Thompson, Birmingham, Alabama: REP, 1982, ss. 100-197.

¹⁵² Lee, "To Basically Change", s. 314.

¹⁵³ Bowers, "Lee, James Michael", s. 730; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 110; Atkinson, "Lee", s. 423.

¹⁵⁴ Lee, "Introduction", s. 9.

¹⁵⁵ Lee, "To Basically Change", s. 314; a.mlf., "Introduction", s. 9; Atkinson, "Lee", s. 423.

¹⁵⁶ Lee, "Introduction", s. 9.

¹⁵⁷ Jack L. Seymour, "Approaches to Christian Education", *Contemporary Approaches to Christian Education*, Nashville: Abingdon Press, 1982, s. 11.

¹⁵⁸ Atkinson, "James Michael Lee".

¹⁵⁹ Bowers, "Lee, James Michael", s. 730.

¹⁶⁰ Benson, "Book Review of *The Sacrament*", s. 124.

Lee, Amerika Birleşik Devletleri'nde 20. yüzyılın başlarında kurulan ve halen bir süreli yayın olarak çeşitli faaliyetler yürüten *Religious Education Association (REA)*'ın bir üyesi olarak 1960'lardan 2000'lere kadar hizmet etmiştir.¹⁶¹ Lee, ayrıca kuruluşundan itibaren üye olduğu *The Association of Professors and Researchers in Religious Education (APRRE)*'nin yıllık çalışmalarına diğer pek çok üyeden daha fazla iştirak etmiştir.¹⁶² 1990'ların başlarında da *North American Professors of Christian Education (NAPCE)*'ye katılmıştır. Lee şimdiye kadar bu kuruluşa katılan ilk ve tek Katolik üye olma özelliğine sahiptir.¹⁶³ Bunların yanı sıra Lee, *The National Catholic Education Association (NCEA)*'ın yıllık toplantılarına düzenli olarak devam etmiştir. NCEA'da Kilise dışından olanlara karşı önyargılı davranılsa da Lee, akademik gelişimi açısından burada yer almayı önemsemiştir. Nitekim NCEA'nin teşviğiyle yayımladığı *The Purpose of Catholic Schooling* adlı kitabı Katolik din eğitimi camiasında Lee'ye prestij kazandırmıştır.¹⁶⁴

Kendisini bir devrimci gibi hisseden ve “doğruyu söyleyenin bir ayağı üzengide gerek”¹⁶⁵ Türk atasözünden kendi adına önemli dersler çıkaran Lee, bilimsel kitaplarının ve makalelerinin daima bir devrim niteliğinde olduğunu ve gelecekte de öyle olmaya devam edeceğini umduğunu belirtir.¹⁶⁶ Pek çok havari ve devrimci gibi Lee de öldükten sonra çalışmalarını devam ettirecek bir öğrenci veya genç bir bilim adamının Tanrı tarafından kendisine gönderilmesini beklemiştir. Gönderilecek kişiyi din hizmeti için yetiştirmeyi hedeflemiştir.¹⁶⁷

Lee, tüm kusurlarına rağmen, Tanrı tarafından bir havari olarak seçilmesinin kendisini daima onurlandırdığını, din eğitimi alanında elde ettiği tüm başarılarının da Tanrı'nın bir lütfu olduğunu ve dine hizmet için her ne pahasına olursa olsun sahip olduğu her şeyi feda edebileceğini her fırsatta dile getirmiştir.¹⁶⁸

Lee'nin din eğitimi alanında gösterdiği üstün gayret ve din eğitimine tutku ile bağlılığı, yıllar önce sekiz yaşında küçük bir çocukken Tanrıya verdiği sözün hayata

¹⁶¹ Atkinson, “James Michael Lee”.

¹⁶² Atkinson, “James Michael Lee”.

¹⁶³ Atkinson, “James Michael Lee”; Lee, “Introduction”, s. 9.

¹⁶⁴ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 107.

¹⁶⁵ “He who rides the horse of revolution must always have one foot in the stirrup”

¹⁶⁶ Lee, “To Basically Change”, s. 320.

¹⁶⁷ Lee, “To Basically Change”, s. 321.

¹⁶⁸ Lee, “To Basically Change”, s. 321.

yansıması gibidir. Lee, o sözüne sadık kalmış ve elim bir kaza sonucu hayata veda ettiği 19 Temmuz 2004 tarihine kadar, yani ömrünün sonuna kadar her koşulda din eğitimi alanında hizmet etmekten geri durmamıştır.



İKİNCİ BÖLÜM

JAMES MICHAEL LEE’NİN DİN ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMI

1. LEE’NİN DİN ÖĞRETİM YAKLAŞIMINDA TEMEL KAVRAMLAR

Her bilimsel çalışmanın kendine has bir terminolojisi vardır. Bu terminoloji aynı alanda çalışan bilim insanlarının birbirilerini doğru anlayabilmeleri ve birbirleri ile doğru iletişim kurabilmeleri açısından son derece önemlidir.

Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımını doğru anlayabilmek için de Lee’nin Sosyal bilim yaklaşımının terminolojisini oluşturan bazı temel kavramlardan ne anladığını ortaya koymak faydalı olacaktır. Bu yüzden bu bölümde Lee perspektifinden sosyal bilim yaklaşımının davranış, öğrenme, öğretim, din, din eğitimi ve öğretimi gibi bazı temel kavramları ele alınacaktır.

1.1. Davranış

Genel olarak sosyal bilimciler tarafından kullanılan ve kapsamı oldukça geniş bir terim olan davranış,¹ en basit şekliyle bir organizmanın yaptığı herhangi bir etkinliği tanımlayan genel bir kavramdır.² Sosyal bilimlerde insan davranışı, aleni fiziksel eylemler, dahili fizyolojik ve duygusal süreçler ve örtük zihinsel aktiviteler³ de dahil olmak üzere bir bireyin yaptığı her şeyi içeren bir terim anlamında kullanılmaktadır.⁴ Buna göre davranış, *açık* (overt) davranış ve *örtülü* davranış (inner) olmak üzere ikiye

¹ Ian Knox, *Above or within? The Supernatural in Religious Education*, Mishawaka, Indiana: REP, 1976, s. 95.

² James Michael Lee, “Key Issues in the Development of a Workable Foundation for Religious Instruction,” *Foundations of Religious Education*, (ed.) Padraic O’Hare, New York: Paulist Press, 1978, s. 40; a.mlf., “Toward a New Era: A Blueprint for Positive Action”, *The Religious Education We Need: Toward the Renewal of Christian Education*, (ed.) James Michale Lee, Mishawaka, Indiana: REP, 1977, s. 127; a.mlf., “Toward a Dialogue in Religious Instruction”, *The Living Light*, Vol. 8, Spring 1971, s. 110; a.mlf., “Facilitating Growth in Faith Through Religious Instruction”, *Handbook of Faith*, (ed.) James Michael Lee, Birmingham, Alabama: REP, 1990, s. 270.

³ James Michael Lee, *The Shape of Religious Instruction: A Social Science Approach*, Birmingham, Alabama: REP, 1971, s. 55.

⁴ Lee, *The Shape*, s. 55; a.mlf., “Facilitating Growth”, s. 270.

ayrılır.⁵ Açık davranış, yürüme, şarkı söyleme gibi başka bir bireyler tarafından doğrudan gözlemlenebilen veya bazı ölçüm aletleri ile ölçülen davranışları, örtülü davranış ise düşünme, algılama, sevme gibi başka bireylerin doğrudan gözlemleyemediği veya herhangi bir ölçüm aleti ile ölçülemeyen davranışları ifade etmektedir. Doğrudan gözlemlenebildiği için açık davranışlardaki değişimi değerlendirmek oldukça basittir. Buna karşılık örtülü davranışlardaki değişimi değerlendirmek bir o kadar güçtür.⁶

Genel olarak sosyal bilimciler insan davranışlarını bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç grupta sınıflandırmaktadırlar.⁷ Lee bu davranışlara yaşam tarzı davranışı dediği dördüncü bir davranış türünü daha ilave eder.⁸ Lee'ye göre bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların belirli bir davranış kalıbı içinde kaynaşıp bütünleşmesine yaşam tarzı davranışı (life-style behavior) denir.⁹ Buna göre davranış, öğrencinin tüm dinî bağlılığının bilişsel, duyuşsal ve yaşam tarzı öğelerinin dengeli ve bütünleşik bir şekilde değiştirilmesini içerir.¹⁰

Eğitim açısından davranışın gözlenebilir, ölçülebilir ve istenilir olması beklenir.¹¹ Bu yüzden Lee, din öğretiminde yaşam tarzı, duyuşsal, bilişsel ve psikomotor¹² olmak üzere dört tür davranışsal sonuçtan bahsetse de asıl odaklandığı görünen-harici dinî davranışlardır.¹³ Çünkü bu davranışlar test edilebilir ve doğrulanabilir. Lee'ye göre yaşam tarzı davranışları ampirik olarak test edilebilir davranışlar olduğu için çok önemlidir.¹⁴ Örneğin, bir öğretmen öğrencisine duyuşsal bir davranış olan Tanrı sevgisini kazandırmayı hedeflesin. Bu öğretmen söz konusu

⁵ James Michael Lee, *The Content of Religious Instruction: A Social Science Approach*, Birmingham, Alabama: REP, 1985. s. 615; a.mlf., *The Shape*, s. 55.

⁶ Lee, *The Shape*, s. 55.

⁷ James Michael Lee, "Teach Us to Pray", *Catechist*, February 1987, s. 24; a.mlf., "Key Issues", s. 40.

⁸ James Michael Lee, "How to Teach: Foundations, Processes, Procedures", *Handbook of Preschool Religious Education*, (ed.) Donald Ratcliff, Birmingham, Alabama: REP, 1988, s. 154; a.mlf., "Teach Us", s. 24.

⁹ James Michael Lee, "Training Religious Educators II", *Modern Ministry*, December 1981, s. 27; a.mlf., "Key Issues", s. 40.

¹⁰ Knox, *Above or within?*, s. 95.

¹¹ Özcan Demirel, *Eğitim Sözlüğü: Dictionary of Education*, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2001, s. 30.

¹² Lee, "How to Teach", s. 154; a.mlf., "Teach Us", s. 24.

¹³ James Michael Lee, "Behavioral Objectives in Religious Instruction", *The Living Light*, Vol. 7, No. 4, Winter 1970, s. 13.

¹⁴ Edward John Newell, *James Michael Lee's Social Science Religious Instruction*, (Ph.D. Dissertation), New York: Teachers College, Columbia University, 2004 s. 25.

kazanımı elde edip etmediğini kesin bir şekilde tespit edebilir mi? Lee bu öğretmenin ancak öğrencinin, Tanrı sevgisinin bir işareti olarak sergilediği kiliseye gitmek gibi harici davranışlarına bakılarak bir çıkarımda bulunabileceğini, ancak bu davranışın söz konusu kazanımın bir göstergesi olup olmadığı konusunda bir kesinlik bulunmadığını belirtir. Çünkü öğrenci yüksek not almak, öğretmenin gözüne girmek, veya akran baskısı nedeniyle de kiliseye gitmiş olabilir.¹⁵

Din öğretiminde görünür davranışlardan daha fazlasını amaçlayan ve davranış sosyal bilimsel teknik bir terim olarak kullanan Lee,¹⁶ belirlenebilir dinî davranışlar amaçlamaktadır. Bu yüzden Lee din öğretimini, öğrencinin iç ve dış davranışlarının, ürün ve süreç davranışlarının¹⁷ ve onun bilişsel ve duyuşsal davranışlarının ve günlük yaşamında kendini gösterdiği gibi yaşam tarzının değiştirilmesi olarak tanımlamaktadır.¹⁸

Lee'nin yaklaşımında din öğretiminin başarısını ölçmede temel kriter dinî davranıştaki değişikliklerdir.¹⁹ Çünkü davranış, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmede temel ölçüttür. Bu yüzden Lee'nin terminolojisinde davranış oldukça önemli bir kavramdır.

1.2. Öğrenme

Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının en temel kavramlarından biri olan öğrenme Lee'ye göre bir inşa etme, bireyin davranış değişikliklerini gözlemlemekten elde edilen bir çıkarım,²⁰ belli bir tür insan davranışını ifade etmek²¹ veya o davranıştaki

¹⁵ Lee, *The Shape*, s. 55-56.

¹⁶ Lee, "Facilitating Growth", s. 270.

¹⁷ Lee, *The Shape*, s. 56-57; Didier-Jacques Piveteau, J. T. Dillon, *Resurgence of Religious Instruction: Conception and Practice in a World of Change*, Notre Dame, Indiana: REP, 1977, s. 144.

¹⁸ James Michael Lee, "Hope in Instructional Practice", *Religious Education*, Vol. 67, No. 5, September 1972, s. 368; a.mlf., *The Shape*, s. 56-57; Piveteau-Dillon, *Resurgence of Religious Instruction*, s. 144.

¹⁹ Mark C. Falbo, *Theory and Praxis of Conversion in The Religious Education of Non-poor Youth: An Educational Analysis of Bernard Lonergan on Conversion and Paulo Freire on Conscientization*, (Ph.D. Dissertation), Boston: Boston College The Graduate School of Arts and Sciences Institute of Religious Education and Pastoral Ministry, September 1991, s. 195.

²⁰ Harold William Burgess, "James Michael Lee's Social-Science Approach to Religious Instruction", *Notre Dame Journal of Education*, Vol. 5, 1974, s. 302, 307; a.mlf., *Models of Religious Education: Theory and Practice in Historical and Contemporary Perspective*, USA, Wheaton, Ill.: Victor Books, 1996, s. 212; a.mlf., *An Invitation to Religious Education*, Mishawaka, Indiana: REP, 1975, s. 144, 151, 168-169; James Michael Lee, *The Flow of Religious Instruction: A Social Science Approach*, Birmingham, Alabama: REP, 1973, s. 45, 59.

herhangi bir değişikliği tanımlamak için kullanılan bir kavramdır.²² Öğrenme aynı zamanda gözlemlenen davranışta değişiklik meydana gelip gelmediğini saptayan bir ölçüttür.²³

Öğrenme doğrudan gözlemlenemez. Bir kimsenin bir şeyi öğrenip öğrenmediği o kimsenin ortaya koyduğu performansa bakılarak tespit edilebilir. Çünkü performans gözlemlenebilir.²⁴ Öğrenme ve performansın farklı ancak birbiriyle ilişkili olduğuna dikkat çeken Lee, performansı, bazı öncül davranışlara veya uyaranlara verilen gözlemlenebilir ve ölçülebilir bir yanıt olarak tanımlamaktadır.²⁵ Lee'nin literatüründe performans kısaca öğrenme kazanımları veya davranışsal (behavioral outcomes) çıktılarıdır.²⁶

Öğrenme nasıl gerçekleşir veya öğrenci nasıl öğrenir? Lee bu soruya St. Thomas'tan referansla şöyle cevap verir: "Eylem varoluşu izler (act follows being)." Dolayısıyla öğrenme eylemi hakkında birşeyler öğrenmek için öncelikle "insan" öğrencinin temel doğasını anlamak gerekir.²⁷ Çünkü tüm öğrenmeler öğrenciye göre meydana gelir.²⁸

Lee, her insanın psikolojik olarak öğrendiğini belirtir. Buna göre eğer bir eğitimci başarılı olmak istiyorsa eğitim durumundaki ana unsurları psikolojik bir şekilde yapılandırmalıdır.²⁹ Din öğretiminde bu, öğretmenin öğrenciyi dinin mantıksal parametrelerine uydurmasından ziyade dini her şeyden önce öğrencilerin psikolojik hatlarına uyarlanacak şekilde öğretmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Bir başka

²¹ James Michael Lee, "The Authentic Source of Religious Instruction", *Religious Education and Theology*, (ed.) Norma H. Thompson, Birmingham, Alabama: REP, 1982, s. 30.

²² Burgess, "James Michael Lee's Social-Science", s. 296; Lee, *The Flow*, s. 59.

²³ Lee, "Key Issues", s. 40.

²⁴ Lee, *The Flow*, s. 45; a.mlf., *The Shape*, s. 59.

²⁵ Lee, *The Flow*, s. 45.

²⁶ Lee, *The Shape*, s. 59-60.

²⁷ James Michael Lee, *Principles and Methods of Secondary Education*, New York: McGraw-Hill, 1963, s. 111-112.

²⁸ Jame Michael Lee, "Christian Education and Moral Development", *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg: Basic Issues in Philosophy, Psychology, Religion, and Education*, (ed.) Brenda Munsey, Birmingham, Alabama: REP, 1980, s. 345; a.mlf., "Toward a New Era", s. 127-128; a.mlf., "How to Teach", s. 167; a.mlf., "Religious Education and the Bible: A Religious Educationist's View", *Biblical Themes in Religious Education*, (ed.) Joseph S. Marino, Birmingham, Alabama: REP, 1983, s. 27; a.mlf., "Training Religious Educators II", s. 27; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 212.

²⁹ Lee, "Training Religious Educators II", s. 27.

deyişle öğretmenin ders içeriğini (dini), tamamen öğrencilerin öğrenme şekline uyarlamasıdır.³⁰

Lee, Ronald Goldman'ın çocuklarda dinî öğrenme ile ilgili 1964'te yaptığı araştırma verilerine dayanarak³¹ tüm öğrenme türlerinin aynı olduğunu,³² zira farklı öğrenme konularının farklı yollarla öğrenildiğini gösteren hiçbir bilimsel verinin olmadığını,³³ dolayısıyla dinî düşüncenin, diğer alanlara uygulanan yöntem ve düşünme yöntemlerinin aynısını kullanabileceğini,³⁴ bir başka deyişle dini öğrenmenin diğer öğrenme türlerinden farklı olmadığını belirtir.³⁵ Çünkü din, hayatın bir parçasıdır, hayattan ayrılabilecek bir şey değildir. Bu nedenle, dinin öğrenilmesi bir bireyin kişisel yaşamının bir parçası olup, kişinin genel öğrenme sürecinden ayrılabilecek bir şey değildir.³⁶ Buna göre kişi dini, temel olarak “seküler” bir gerçekliği öğrendiği gibi öğrenir. Çünkü öğrenci bir bütündür (integer). Bir başka deyişle öğrenci doğal fenomenleri öğrenmek için ayrı, dinî fenomenleri öğrenmek için ayrı öğrenme becerisine veya alanına sahip değildir.³⁷

Lee'nin öğrenme ile ilgili görüşlerinin şekillenmesinde Goldman'ın deneysel araştırma bulgularının yanı sıra Thomastic realizm büyük bir etkiye sahiptir.³⁸ Katolik din eğitiminin şekillenmesinde büyük bir rolü olan St. Thomas, insanın ruh ve bedenden

³⁰ Lee, “How to Teach”, s. 167.

³¹ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 28; Ronald Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London: Routledge and Kegan Paul, 1964, s. 1-9; Lee, *The Flow*, s. 60.

³² James Michael Lee, “The Third Strategy: Social Science Catechetics”, *Today's Catholic Teacher*, November 1969, s. 24; a.mlf., “General Procedures of Teaching Religion”, *Handbook of Children's Religious Education*, (ed.) Donald Ratchliff, Birmingham, Alabama: REP, 1992, s. 165-166; a.mlf., “Toward a New Era”, s. 131; a.mlf., “How to Teach”, s. 167; a.mlf., “Key Issues”, s. 50; a.mlf., *The Flow*, s. 59.

³³ Lee, “How to Teach”, s. 167; a.mlf., “Key Issues”, s. 50; a.mlf., *The Flow*, s. 60; Wilson Ssekandi Baatuma, *An Integrative Approach to Teaching-Learning Processes Derived From The Theories of Randolph Crump Miller and James Michael Lee*, (Ph.D. Dissertation), Berrien Springs, Michigan: The Faculty of The Southern Baptist Theological Seminary, May 1986, s. 150.

³⁴ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 28; Goldman, *Religious Thinking*, s. 1-9.

³⁵ Jack L. Seymour, “Contemporary Approaches to Christian Education”, *The Chicago Theological Seminary Register*, Vol. 69, No. 2, Spring 1979, s. 1-10; Harley Atkinson, “Lee, James Michael”, *Evangelical Dictionary of Christian Education*, (ed.) Michael J. Anthony, Grand Rapids, Michigan: Baker Academic, 2001, s. 423-424; Jack L. Seymour, “Contemporary Approaches to Christian Education”, *Theological Perspectives on Christian Formation: A Reader on Theology and Christian Education*, (ed.) Jeff Astley, ‘v.d.’., Grand Rapids, Michigan: W.B. Eerdmans Publishing Company, 1996, s. 4; Knox, *Above or Within?*, s. 95; Lee, “How to Teach”, s. 167; a.mlf., “Key Issues”, s. 50; a.mlf., *The Flow*, s. 59-60.

³⁶ Lee, “How to Teach”, s. 167.

³⁷ Lee, *The Flow*, s. 59.

³⁸ Lee, *Principles*, s. 121.

(material-the body/spiritual-the soul) oluştuğunu, insanoğlunun her eyleminde bu iki ilkenin eşzamanlı olarak hareket ettiğini savunur.³⁹ Buna göre Lee, doğal yönü ile birlikte bir birey (person) olarak öğrencinin doğa üstü bir yöne de sahip olduğunu ve bu iki yönün bir birey olarak öğrencinin mevcut varlığında birbirinden ayrılmaz bir şekilde birbirine dokunduğunu belirtir.⁴⁰ Lee'nin sosyal bilimsel yöntemler kullanılarak dinî davranışın tespit edilebileceği ve değiştirilebileceği konusunda ısrar etmesinin temelinde, insanın doğal ve doğaüstü boyutları arasında ayrılmaz yapısal bir ilişki olduğu düşüncesi yer almaktadır. Lee, dini öğrenmenin kişiliğin, mistik, büyü, gizemli ve doğa üstü boyutuna göre değil, bilakis öğrencinin kişilik yapısının bütünlüğüne göre meydana geldiğini, dolayısıyla etkili din öğretiminin öğrencinin kişilik yapısındaki bu bütünlüğün tanınması ve ona göre gerçekleşmesi gerektiğini belirtir.

Öğrenme oldukça karmaşık bir süreçtir. Çünkü öğrencinin ihtiyaçları, tutum ve değerleri, problemleri vb. doğrudan öğrencinin kişiliği ile ilgili bireysel faktörler,⁴¹ öğrencinin kültürel ve sosyal çevresi,⁴² öğrenme ortamının sosyo-duygusal iklimi gibi öğrenmeyi etkileyen, daha doğrusu öğrenmenin dinamiklerini oluşturan harici veya genel çeşitli faktörler vardır. Lee, öğrenmeyi etkileyen bu faktörleri genel ve kişilik durum faktörleri olmak üzere ikiye ayırır. Öğrenmeyi etkileyen genel faktörler yaşına ve sosyal ortama bakılmaksızın farklı düzeylerde de olsa her öğrencide bulunan faktörlerdir. Bu faktörler insan olmanın bir gereği olarak var olan ve öğrenmeyi etkileyen faktörlerdir.⁴³ Öğrenmeyi etkileyen genel faktörler; duyumsama/ duyum (sensation), algı (perception), tasavvur (imagination), hafıza (memory), ilişkilendirme (association) ve iradedir (will).⁴⁴ Kişilik durum faktörleri ise belli bir sosyal çevredeki belli bir öğrenci grubunda gözlemlenen faktörlerdir.⁴⁵

³⁹ Gülnihal Küken, *Doğu-Batı Felsefesi Etkileşiminde İbn Rüşd ve St. Thomas Aquinas Felsefelerinin Karşılaştırılması*, İstanbul: Alfa Yayınevi, 1996, s. 203-204.

⁴⁰ Lee, *Principles*, s. 122; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 212-213.

⁴¹ Lee, *Principles*, s.162- 180.

⁴² Lee, *Principles*, s. 170.

⁴³ Lee, *Principles*, s. 144.

⁴⁴ Lee, *Principles*, s. 145-162.

⁴⁵ Lee, *Principles*, a.g.e., s. 144.

Lee'ye göre öğretimin doğası büyük ölçüde öğrenmeye bağlıdır, çünkü öğretmek başka bir kişide öğrenmeye neden olmaktır.⁴⁶ Bir başka deyişle öğretme, öğrenmenin kolaylaştırılmasıdır.⁴⁷ Öğretimin öğrenmeye dayanması, ondan kesinlikle ayrılmaması gerektiğini belirten Lee,⁴⁸ öğretmenlerin öğrenmenin doğasına ilişkin temel ilkeleri, olguları bilmesi gerektiğini ve söz konusu bu olgu ve ilkeleri pedagojik faaliyetinin dokusuna dahil etmesi gerektiğini belirtir.⁴⁹ Öğrenme olgularının her öğrenci veya öğrenci grubunda sürekli olarak her an gerçekleşmekte olan çok yönlü değişiklikleri ve farklılıkları açıklamaya yardımcı olduğunu belirten Lee,⁵⁰ öğrencinin bilişsel, duyuşsal ya da yaşam tarzı alanındaki belli bir performansını arttırmak isteyen din öğretmenin, önce istenen performansı ortaya çıkaracak koşulları, faktörleri ve olasılıkları bilmesi gerektiğini vurgular.⁵¹ Çünkü öğrenme ve öğretme teorileri bu olgu ve ilkelerden neşet etmiştir.⁵²

Lee araştırma verilerine dayanarak öğrenmeyi etkileyen çeşitli faktörler ortaya koymaktadır. Söz konusu bu faktörler; bireyin aile hayatı, bireyin çevresi, bireyin deneyimi, toplam tutum grubu, ahlaki ve dinî gelişim,⁵³ öğrenme görevinin anlamlılığı, pekiştireç ve ödül, bireyin başarı ihtiyacı, öğrenme ortamındaki insanlar, objeler ve semboller, öğrenmenin transfer edilmesidir.⁵⁴

Aile hayatı, bireyin öğrenmesinin hemen hemen tüm aşamalarını etkileyen en güçlü, en yaygın ve en kalıcı değişkeni oluşturmaktadır.⁵⁵ Deneysel araştırmalar altı yaşına kadar bir çocuğun kişilik yapısının tamamen oluştuğunu, daha sonraki

⁴⁶ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 141; Lee, *The Flow*, s. 47.

⁴⁷ Lee, *The Flow*, s. 57.

⁴⁸ Lee, *Principles*, s. 127.

⁴⁹ Lee, "How to Teach", s. 166-167.

⁵⁰ Lee, *Principles*, s. 144.

⁵¹ Lee, *The Flow*, s. 45.

⁵² C. Ellis Nelson, "Book Review of *The Flow of Religious Instruction: A Social Science Approach*", *The Living Light*, Vol. 11, Spring 1974, s. 146.

⁵³ Lee, *The Flow*, s. 60-148; a.mlf., *Principles*, s. 128-182; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 213-215; a.mlf., "James Michael Lee's Social-Science", s. 308; a.mlf., *An Invitation*, s. 152.

⁵⁴ Lee, *The Flow*, s. 60-148; a.mlf., *Principles*, s. 128-182; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 141-142.

⁵⁵ Lee, *The Flow*, s. 60; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 213; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 308; Kevin John Coughlin, *Religious Education in Everyday Life*, The Faculty of the Graduate Theological Union, Ph.D. Dissertation, Berkeley, California: December 1981, s. 139; Nelson, "Book Review of *The Flow*", s. 146; Burgess, *An Invitation*, s. 153; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 142.

deneyimlerinin ise bu yapıyı pekiştirdiğini ortaya koymaktadır.⁵⁶ Aile, din eğitimi etkileyen birincil faktör olduğu için Lee, din öğretmenlerinin, ailenin din eğitimindeki rolünün farkında olması ve bu rolü pekiştirmesi ve aile ile işbirliği içinde olması gerektiğini belirtir.⁵⁷

Bireyin olgunlaştığı ve etkileşime girdiği *çevre* veya ortam, öğrenme üzerinde olağanüstü güçlü bir etkiye sahiptir.⁵⁸ Çevre ile Lee, bireyin bilinçli ya da bilinçsiz tepki verdiği fiziksel, biyolojik, kültürel ve sosyal koşulların ya da uyaranların tamamını kastetmektedir. Lee'ye göre bunlar birbirinden bağımsız değildir, çünkü hiçbir ortam tek başına hareket etmez, aksine her bir ortam öğrenme sürecinde diğerleriyle iç içe hareket eder.⁵⁹ Lee'ye göre öğretmenin yapması gereken en önemli pedagojik etkinlik, öğrenme ortamının fiziksel, duygusal ve sosyal yönlerini belli bir amaç doğrultusunda yapılandırmaktır.⁶⁰

Lee'ye göre öğrenmeyi etkileyen önemli etkenlerden biri de öğrencinin yaşadığı *kişisel deneyimin* kalitesi ve dokusudur.⁶¹ Öğrenciler öncelikle kişisel ilişkiler yani deneyim yoluyla öğrenirler. Deneyisel araştırmalar kişisel ilişkilerin bireyin öğrenmesinin derecesi, gücü, şekli ve tonu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.⁶² Bireyin deneyiminin dolaysızlığı yani ilk elden oluşu, kalitesi ve yapısı, zenginliği öğrendikleri üzerinde derin bir etki bırakır. Çünkü deneyim öğrenmenin kalbidir.⁶³ Dolayısıyla din öğretmenin görevi öğrencinin çevresini, dinî öğrenmenin derinliğine ve kalitesine katkıda bulunacak zengin ve çeşitli uyaranlar içerecek şekilde yapılandırmaktır.⁶⁴

⁵⁶ Jeffrey Keefe, "The Learning of Attitudes and Values", *Toward a Future for Religious Education*, (ed.) James Michael Lee & Patrick C. Rooney, Dayton, Ohio: Pflaum Press, 1970, s. 30-54; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 213-214; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 308; Coughlin, *Religious Education*, s. 138.

⁵⁷ Lee, *The Flow*, s. 60-65; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 142.

⁵⁸ Lee, *The Flow*, s. 65; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 142.

⁵⁹ Lee, *The Flow*, s. 65.

⁶⁰ Lee, *The Flow*, s. 72; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 214; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 308; a.mlf., *An Invitation*, s. 153.

⁶¹ Lee, *The Flow*, s. 73-74; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 143.

⁶² Lee, "How to Teach", s. 167; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 143.

⁶³ Lee, *The Flow*, s. 73; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 214; a.mlf., *An Invitation*, s. 153; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 143; Jim Wilhoit, *Christian Education and The Search for Meaning*, Michigan: Baker Book House Company, 1986, s. 128.

⁶⁴ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 214; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 308; a.mlf., *An Invitation*, s. 153.

Lee'ye göre istenilen öğrenme kazanımlarının elde edilmesinde etkili olan önemli faktörlerden biri de *öğrenme görevinin anlamlılığı*, yani öğrenme görevinin öğrenci için bir anlam ifade etmesidir.⁶⁵ Öğrenme materyali öğrenci için ne kadar anlamlı olursa öğrenci öğrenme konusunda o oranda motive olur, bir o kadar çabuk öğrenir ve öğrenmesi de o ölçüde kalıcı olur. Öğrenci için anlamlı olan, ihtiyaçlarına ve de sorunlarına cevap veren yani gerçek hayatla ilişkilendirdiği şeydir.⁶⁶ Bu yüzden Lee öğretmenin öğrencilerinin ihtiyaçlarının ve bireysel farklılıklarının farkında olması gerektiğini belirtir.⁶⁷

Öğrencinin öğrenme sürecini etkileyen önemli ve yaygın faktörlerden biri de *ödül ve pekiştirme*.⁶⁸ Araştırmalar belirli bir deneyime verilen pekiştirme türünün, bu deneyimin öğrenilip öğrenilmeyeceği ya da unutulup unutulmayacağı üzerinde oldukça güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.⁶⁹ Lee, öğretmenin her pedagojik davranışının şu veya bu şekilde bir pekiştirme görevi gördüğünü, dolayısıyla öğretmenin bunun bilincinde olarak her öğrenciye uygun doğru pekiştirme vermesi gerektiğini vurgular.⁷⁰

Lee'ye göre öğrenmeyi etkileyen bir başka faktör, bireyin *başarı gereksinimidir*. Bilimsel araştırma sonuçları söz konusu gereksinimin öğrencinin öğreneceği şeyin etkisini, niteliğini ve miktarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır.⁷¹ Bu yüzden Lee, öğretmenin öğrenme ortamını her öğrenciyi öğrenmeye motive edecek şekilde farklı ve de etkili uyaranlarla zenginleştirilmesi ve yapılandırması gerektiğini belirtir.⁷²

Lee'ye göre öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden biri *duyudur*. Duyuş hem ayrı bir içerik olarak hem de öğrencinin öğrenme ortamında etkileşim içinde olduğu tüm kişiler, nesneler ve sembollerle etkileşimini belirleyen bir faktör olarak derin ve kişiselleştirilmiş öğrenme kazanımlarının elde edilmesinde önemli bir rol

⁶⁵ Lee, *The Flow*, s. 75-77; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 143; Wilhoit, *Christian Education*, s. 114-118.

⁶⁶ Lee, *The Flow*, s. 76-79; Wilhoit, *Christian Education*, s. 114-118.

⁶⁷ Wilhoit, *Christian Education*, s. 128.

⁶⁸ Lee, "How to Teach", s. 175; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 144; Lee, *The Flow*, s. 79.

⁶⁹ Lee, *The Flow*, s. 79; Jerome S. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University, 1966, s. 50-53.

⁷⁰ Lee, *The Flow*, s. 80-89; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 144.

⁷¹ Lee, *The Flow*, s. 89-95; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 144-145.

⁷² Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 145; Lee, *The Flow*, s. 95-97.

oynar.⁷³ Bir kimsenin genel öğrenme sürecinde olağanüstü güçlü bir faktör olan duyuş,⁷⁴ gelişmekte olan kişide bilişten önce öğrenilir ve gelişir. Her yaştaki insanda birincil ve en baskın süreç olan duyuş, bir kişinin temel psikolojik yapısını güçlü bir şekilde etkiler ve bir kimsenin gerçekliğe verdiği genel ve özel tepkileri güçlü bir şekilde değiştirir. Nitekim deneysel araştırmalar bir kimsenin bir gerçekliğe verdiği tepkinin öncelikli olarak duyuşsal daha sonra bilişsel olduğunu,⁷⁵ ayrıca bilişsel gelişimin duyuşsal gelişimden etkilendiğini ortaya koymaktadır.⁷⁶ Bu yüzden Lee din eğitimcilerinin bilişsel içerikten ziyade duyuşsal içeriğe odaklanmaları gerektiğini belirtir.⁷⁷

Deneysel araştırmalar duyuşsal gelişimin öğretim sürecindeki her değişkenden özellikle öğretmenden çokça etkilendiğini ortaya koymaktadır.⁷⁸ Lee'ye göre duyuşun öğretmenin pedagojik aktivitelerinden etkilendiği gerçeği din öğretimi açısından son derece önemli sonuçlar doğurmaktadır.⁷⁹ Bu bulgunun en büyük itici gücü duyuşsal davranışın hem pedagojik bir araç olması hem de din öğretiminin sonunda istenilen öğrenme kazanımı olması, yani duyuşun hem ürün hem de bir süreç içeriği olmasıdır.⁸⁰ Buna göre öğretmen duyuşu bir araç olarak kullanarak öğrenme ortamını maksatlı bir şekilde duyuşu geliştirmek için yapılandırılmalıdır. Lee, öğretmenin öğrenebileceği ve daha sonra derste etkili bir şekilde uygulayabileceği belirli pedagojik beceriler önermektedir. Örneğin öğretmen öğrencinin duyuşsal davranışlarına katılmak, öğrenciyle empatik olarak iletişim kurmak, öğrencinin duygularına cevap vermek, sözel olmayan davranışların kullanımını arttırmak ve öğrenmeyi kişiselleştirmek suretiyle duyuşsal davranışların gelişimini kolaylaştırabilir.⁸¹

Öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden biri de öğrencinin sahip olduğu *toplam tutum grubudur*. Tutum, bireyin öğreneceği ve öğrenemeyeceği şeyin hem şeklini hem

⁷³ Lee, *The Flow*, s. 98.

⁷⁴ Lee, "How to Teach", s. 168.

⁷⁵ Lee, "How to Teach", s. 168.

⁷⁶ Lee, *The Flow*, s. 98-106.

⁷⁷ Lee, *The Flow*, s. 98.

⁷⁸ Robert Boleslow Zajonc, "Feeling and Thinking Preferences Need No Inferences", *American Psychologist*, February, 1980, ss. 151-175; Lee, *The Flow*, s. 98-102.

⁷⁹ Lee, "How to Teach", s. 169.

⁸⁰ Lee, *The Flow*, s. 102-103.

⁸¹ Lee, "How to Teach", s. 169; a.mlf., *The Flow*, s. 103-105.

de koşullarını belirler.⁸² Araştırma bulguları tutumların yaşamın üç önemli noktasında, yani erken çocukluk, ergenlik ve genç yetişkinlikte edinilme eğiliminde olduğunu göstermektedir.⁸³ Bu yüzden Lee tutumların gelişim dönemlerini göz önünde bulundurmak suretiyle din öğretiminin iki veya üç temel pedagojik görevinden birinin tutum öğretimi olması gerektiğini belirtir.⁸⁴ Ayrıca Lee somut öğrenme durumlarının sembolik veya soyut öğrenme durumlarına nazaran tutum öğretiminde daha etkili olduğunu, bu yüzden öğretmenin somut öğrenme durumlarını öğrenciler arasındaki kişisel etkileşimi pekiştirecek şekilde yapılandırmasının önemli olduğunu vurgular.⁸⁵

Bireyde meydana gelen büyüme değişiklikleri tamamen otomatik bir olgunlaşma sürecinin ürünü değildir.⁸⁶ Bir başka deyişle bireyler sadece olgunlaşma süreciyle değil, iç olgunlaşma güçlerinin ve dış öğrenme deneyimlerinin etkileşimli bir kombinasyonu ile büyürler.⁸⁷ Öğrenme yasalarına ilişkin araştırma bulguları, *ahlaki ve dinî gelişimin*, bir bütün olan insanın tüm öğrenme ve gelişim süreci ile derinden bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır.⁸⁸ Buna göre dinî ve ahlaki gelişim insan olgunlaşması ve öğrenmesinin normal interaktif büyüme modellerine göre gerçekleşmektedir.⁸⁹ Bu bağlamda din öğretmenlerinin pedagojik davranışlarının, bireyin olgunlaşma sürecini etkilediğini, bir başka deyişle bireyin dinsel öğreniminin seyri ve yönü üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma vardır.⁹⁰ Bu bulgu, dinî ve ahlaki gelişimin doğaüstü, büyülü ve anlaşılmaz bir şekilde değil insan olgunlaşması ve öğrenmesinin normal interaktif büyüme modellerine göre gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.⁹¹ Bir başka deyişle ahlaki ve dinî gelişim, sosyal ve kişisel bir bağlamda

⁸² Burgess, “James Michael Lee’s Social Science”, s. 308; a.mlf., *An Invitation*, s. 153; Wilhoit, *Christian Education*, s. 119-120; Lee, *The Flow*, s. 106.

⁸³ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 214; a.mlf., “James Michael Lee’s Social Science”, s. 309; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 146; Lee, *The Flow*, s. 108-111; a.mlf., *The Content*, s. 219.

⁸⁴ Lee, *The Flow*, s. 114-119; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 214; a.mlf., “James Michael Lee’s Social Science”, s. 309; a.mlf., *An Invitation*, s. 153.

⁸⁵ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 146; Lee, *The Flow*, s. 116-118.

⁸⁶ Lee, *The Flow*, s. 129.

⁸⁷ Lee, a.g.e., s. 137-138.

⁸⁸ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 215; a.mlf., *An Invitation*, s. 154; Lee, *The Flow*, s. 119-141; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 147.

⁸⁹ Burgess, “James Michael Lee’s Social Science”, s. 309

⁹⁰ Lee, *The Flow*, s. 137-138.

⁹¹ Lee, *The Flow*, s. 135-136; Burgess, “James Michael Lee’s Social Science”, s. 309; a.mlf., *An Invitation*, s. 154.

meydana gelir.⁹² Bu yüzden Lee din öğretiminin özünün dinî gelişimi kolaylaştıracak şekilde öğrenme deneyimlerinin maksatlı bir şekilde yapılandırılması olduğunu,⁹³ etkili din öğretmeninin de öğrenme ortamını hem öğrenenin olgunluk seviyesi hem de öğrenmenin arttırılması ile en fazla ilişkili faktörler ile ilgili araştırma bulgularından yararlanarak yapılandıran kimse olduğunu belirtir.⁹⁴

Lee, öğrencinin ahlaki ve dinî gelişimini etkileyen en az beş dış faktör olduğunu söyler. Bunlar, aile değerleri, yakın çevre, kültürel yakınlıklar, eğitim ve kiliseye katılımıdır.⁹⁵ Lee'ye göre din öğretimi, söz konusu bu faktörleri göz önünde bulundurarak öğretmenin öğrencinin gelişim durumunu sürekli olarak değerlendirdiği bir süreç olmalıdır.⁹⁶

Bir durumda edinilen bilgi, beceri, alışkanlık veya fikirlerin, özellikle öğrenilmedikleri başka bir duruma uygulanması yani *öğrenilenlerin transfer edilmesi* öğrenmeyi etkileyen bir başka önemli faktördür.⁹⁷ Eğitim pratiğinin türü ve kalitesi olumlu transferde önemli bir etkiye sahiptir. Bunun yanı sıra öğretilen şeyler arasındaki benzerlik öğrenmenin transfer edilmesini kolaylaştıran önemli bir etkidir. Ayrıca öğrenci transfer konusunda ne kadar istekli olursa transfer o kadar kolay gerçekleşir. Bu yüzden öğretmen öğrenciyi öğrenmenin transfer edilmesinin önemi konusundaki tutumlarını olumlu yönde değiştirmelidir.⁹⁸

Öğrencinin benlik kavramı öğrenmenin doğuşu, biçimi ve sonucu üzerinde muazzam bir etkiye sahiptir. Benlik, bireyin sahip olduğu birleşik algı kümesidir. Bu yüzden benlik kavramı, kişinin kendi benliği de dahil olmak üzere her gerçekliği algıladığı bir tür algısal prizma olarak tanımlanmaktadır. Benlik kavramı çok boyutlu, bütünsel, aktif, güçlü ve değişim yeteneğine sahiptir. Araştırma bulguları benlik kavramı ve bir kimsenin bilişsel- duyuşsal ve yaşam tarzı davranışları arasında sıkı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.⁹⁹ Bu yüzden Lee, öğrenmenin, öğrencinin bilişsel, duyuşsal vb. tüm becerilerini eşzamanlı olarak harekete geçirmesi gerektiğini

⁹² Burgess, *An Invitation*, s. 154; Lee, *Principles*, s. 116.

⁹³ Lee, *The Flow*, s. 137-138.

⁹⁴ Lee, *The Flow*, s. 138.

⁹⁵ Lee, *Principles*, s. 116; a.mlf., *The Flow*, s. 131.

⁹⁶ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 215; Lee, *The Flow*, s. 131-141.

⁹⁷ Lee, *The Flow*, s. 141-144.

⁹⁸ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 147-148; Lee, *The Flow*, s. 144-147.

⁹⁹ Lee, "How to Teach", s. 171-172.

belirtir.¹⁰⁰ Çünkü benlik kavramı bir kimsenin süregiden davranışlarını yansıtmaktan ziyade söz konusu davranışlara aracılık eder ve onları düzenler. Ayrıca benlik kavramı bir kimsenin en önemli motivasyon kaynağıdır. Buna bağlı olarak benlik kavramı bir kimsenin hedefler koymasında, elde edilecek hedeflerin seçiminde ve bu hedeflerin fiilen elde edilmesinde son derece önemli bir faktördür. Dolayısıyla benlik kavramı bir kimsenin şu anda ve gelecekte başarılı olmasını sağlamada önemli bir role sahiptir.¹⁰¹ Bu yüzden Lee eğitimcinin görevinin, çocuğun gelişimsel benlik kavramı ile ilgili öğretim faaliyetlerini ve hedeflerini düzenlemek olduğunu belirtir.¹⁰² Lee, öğretmenin öğrencide olumlu ve sağlıklı bir benlik kavramı oluşturmak için öncelikle empatik davranması gerektiğini belirtir. Böylece öğretmen bilişsel ve duyuşsal olarak öğrencinin dünyasına girebilir ve onun ne hissettiğini öğrenebilir.¹⁰³

Lee, sosyal bilimler tarafından saptanan yukarıdaki öğrenme durumlarının teorik ve pratik bilgiler türünden derslerin öğretiminde olduğu gibi dinin öğretimi için de geçerli olduğunu belirtir.¹⁰⁴ Söz konusu öğrenme durumlarının tüm öğrenciler için geçerli olamayacağını bilincinde olmakla birlikte Lee, bu olguların öğretmenin öğrenme sürecini geliştirmesinde ve öğrenme-öğretme ortamını yapılandırmasında öğretmene yol göstermesi bakımından oldukça önemli olduğunu vurgular. Çünkü öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini bilen bir öğretmen nasıl öğreteceğini de bilir.

1.3. Din

Din olgusuna ilişkin evrensel olarak kabul görmüş tek bir tanım yoktur. Çünkü her disiplin kendi zaviyesinden dini tanımlamaktadır. Bu yüzden dinin mahiyeti ile ilgili çok sayıda tanım ve kavram ortaya çıkmıştır. Örneğin sosyal bilim savunucuları genellikle dini sosyal ve toplumsal uyumu sağlamak için yararlı bir araç olarak görme eğiliminde olduklarından dini tanımlarken dinin bahsi geçen amaçlarla uyumlu olan yönlerini vurgulayıp diğer yönlerini ise dışlamaktadırlar.¹⁰⁵

¹⁰⁰ Lee, *Principles*, s. 127.

¹⁰¹ Lee, “How to Teach”, s. 172.

¹⁰² Lee, “How to Teach”, s. 173.

¹⁰³ Lee, “How to Teach”, s. 171-174.

¹⁰⁴ Lee, *The Flow*, s. 59-60; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 213-215; a.mlf., “James Michael Lee’s Social-Science”, s. 308; a.mlf., *An Invitation*, s. 152.

¹⁰⁵ Liam Gearon, *On Holy Ground: The Theory and Practice of Religious Education*, London and New York: Routledge Taylor&Francis Group, 2014, s. 60.

Din olgusu hakkındaki bazı tanım teşebbüslerini dikkate değer bulan David Tracy, tek bir din tanımı üzerinde anlaşmaya varmak gerekmediğini, aksine mevcut çoğulcu durumda bunun özellikle istenmediğini belirtir.¹⁰⁶

Lee, genel kabul görmüş tek bir din tanımının olmayışını dinin bir kavramsallaştırma olmasından ziyade kişisel ve canlı (lived) bir deneyim olmasından kaynaklandığını belirtir.¹⁰⁷

Din sosyolojisi alanındaki çalışmaları ile tanınan Robert N. Bellah dini, insanı, varoluşunun nihai koşullarıyla ilişkilendiren bir dizi sembolik form ve eylem olarak tanımlamaktadır.¹⁰⁸ Groome'a göre din, bir kimsenin beşeri varlığının sınırları ile yüzleşmesi ve söz konusu varlığın nihai koşullarının ötesine ulaşmak için sürekli arayış içinde olmasıdır. Bir başka deyişle din, insanoğlunun aşkın olanı aramasıdır.¹⁰⁹

Katolik teolog Karl Rahner ve Herbert Vorgrimler dini, insanoğlunun kutsal ile ilişkisi olarak tanımlamaktadırlar. Rahner ve Vorgrimler'e göre din, öznel (subjective) ve nesnel (objective) din olmak üzere ikiye ayrılır. Öznel din, yüceltme/ululama ve kulluk/tapınmadır. Bu yüceltme ve tapınma, akide, kelimeler ve eylemler aracılığıyla somutlaşarak nesnel dine dönüşür.¹¹⁰

Din hakkında yapılan tanımlar genel olarak kavramsal (notional) ve işlemsel (operational) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Kavramsal tanım, bir kavram veya yapıyı kendisi ile ilgili diğer betimsel kelimeleri kullanarak bir sözlük tarzında tanımlar.¹¹¹ Kavramsal tanımın işaret ettiği şey sadece bir fikir olarak vardır, bir gerçekliğe sahip değildir. Bu yüzden kavramsal tanımın işaret ettiği şey belirsizdir. Lee, Léonce de Grandmaison'un "din, insanın bireysel ve toplumsal olarak Tanrı ile olan ilişkisidir." şeklindeki meşhur din tanımının kavramsal din tanımına iyi bir örnek olduğunu belirtir.¹¹²

¹⁰⁶ David Tracy, *Blessed Rage for Order*, New York: The Seabury Press, 1975, s. 92.

¹⁰⁷ Lee, *The Flow*, s. 2.

¹⁰⁸ Robert N. Bellah, *Beyond Belief*, New York: Harper and Row, 1970, s. 21.

¹⁰⁹ Thomas H. Groome, "Christian Education for Freedom: A "Shared-Praxis" Approach", *Foundations of Religious Education*, (ed.) Padraic O'Hare, New York: Paulist Press, 1978, s. 11.

¹¹⁰ Karl Rahner, Herbert Vorgrimler, "Religion", *Theological Dictionary*, (ed.) Cornelius Ernst, New York: Herder and Herder, 1965, s. 399; Lee, *The Shape*, s. 249.

¹¹¹ Lee, *The Shape*, s. 72, 153; a.mlf., "Facilitating Growth", s. 272.

¹¹² Lee, *The Shape*, s. 72.

İşlemsel tanım, bir terim ya da sözcüğü, o terim ya da sözcüğün sembolik olarak içerdiği ve yerine getirildiğinde onun anlamı olma işlevi gören işlemler, faaliyetler ya da eylemler aracılığıyla tanımlayan, tanımlanan şeyi meydana getiren işlemleri temele alan tanım türüdür.¹¹³ İşlemsel tanım, tanımda yer alan kelimelerin hangi eylem veya davranışları ifade ettiğini belirterek bir kavram veya yapıyı tanımlar.¹¹⁴

İşlemsel tanım, dini, dinî olarak nitelendirilebilecek belirli davranışlar cinsinden tanımlar ve herhangi bir belirsizlik içermez.¹¹⁵ Lee, havari Yakub'un Kitab-ı Mukaddes'te yer alan evrensel mektubundaki şu bölümün dinin işlemsel tanımına iyi bir örnek olduğunu belirtir: “Baba Tanrı'nın gözünde temiz ve kusursuz dindarlık, kişinin sıkıntı çeken öksüzler ve dullarla ilgilenmesi ve kendini dünyanın lekelemesinden korumasıdır.”¹¹⁶

Din terimini, kurumsallaşmış veya kurumsallaşmamış, mezhepsel veya mezhepsiz her türlü ilahi yönelimli dine atıfta bulunmak için kullanan¹¹⁷ ve işlemsel olarak tanımlayan Lee'ye göre din, bir insanın kutsal olarak algıladığı ile şu veya bu şekilde ilintili olan inanç, duygu, tecrübe ve pratiklerden oluşan ve bireyin değer sisteminde aktüelleşen bir kaynaşmanın sonucu olarak ben ötesi bir varlıkla yaşamaktan hoşlandığı canlı ilişkileri ifade eden ve bu ilişkilere vücut veren bir hayat tarzı biçimidir.¹¹⁸ Bir başka deyişle bir insanın Tanrı'nın istediği şekilde, Tanrı ile yaşadığı ilişkinin bütününe ifade eden din,¹¹⁹ bilgi, inanç, duygu, deneyim ve pratiklerin bir karışımı,¹²⁰ kişisel olarak yaşanan bir yaşam tarzı etkinliğidir.¹²¹ Yine bir başka anlatıyla

¹¹³ Ahmet Cevizci, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları, 2003, s. 215.

¹¹⁴ Lee, “Facilitating Growth”, s. 272; a.mlf., *The Shape*, s. 72, 153.

¹¹⁵ Lee, *The Shape*, s. 72-73; a.mlf., *The Flow*, s. 2.

¹¹⁶ Yakup 1: 27

¹¹⁷ James Michael Lee, “Religion and Public Schools: A Pluralistic View”, *California Journal of Teacher Education*, Vol. 9, No. 2, Spring 1982, <https://www.jstor.org/stable/23474336?seq=1>, s. 5, (03.05.2019),

¹¹⁸ James Michael Lee, “Lifework Spirituality and the Religious Educator”, *The Spirituality of the Religious Educator*, (ed.) James Michael Lee, Birmingham, Alabama: REP, 1985, s. 21; a.mlf., “General Procedures of Teaching”, s. 190; a.mlf., “Religion”, s. 4; a.mlf., *The Flow*, s. 3; a.mlf., “The Authentic Source”, s. 100; a.mlf., “Key Issues”, s. 41; Mark David John Savage, *Christian Doctrine in Adult Religious Education: A Critical Study*, Durham E-Theses, Durham University, 1990, <http://etheses.dur.ac.uk/6227/>, s. 26, (17.02.2018).

¹¹⁹ James Michael Lee, “Vision, Prophecy, and Forging the Future”, *Forging a Better Religious Education in the Third Millennium*, (ed.) James Michael Lee, Birmingham, Alabama: REP, 2000, s. 256.

¹²⁰ Lee, “The Authentic Source”, s. 107.

din bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor tüm insani fonksiyonlarını bütüncül bir şekilde içeren¹²² bir yaşam deneyimidir.¹²³ Kısaca din, bir kimsenin hayatını Tanrı ile varoluşsal bir ilişki içinde yaşamasıdır.¹²⁴

Lee'ye göre diğer tanım türleri dinin mahiyeti husunda belirsizlikler içermekte veya çok az bilgi ihtiva etmektedir. İşlemsel tanım ise biliş gibi herhangi bir insan işlevini vurgulamak yerine, kişiyi bilişsel, duyuşsal ve hayat tarzı gibi tüm işlevleri ile bir bütün olarak ele almaktadır.¹²⁵

Lee'nin işlemsel din tanımı, dinin bütün-insan (the whole person) deneyimi olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla bütünseldir çünkü varoluşsal olarak insan varlığının tüm alanlarını içerir ve bütünleştirir. Ayrıca bu tanım kişiseldir çünkü dini, ilişki halindeki bir kişinin etkinliği olarak görür. Son olarak bu tanım deneyimseldir çünkü dini doğrudan insan deneyimi alanına yerleştirir.¹²⁶

İşlemsel tanım, genellikle sosyal bilimlerdeki klasik “eğer ise/o halde” (if-then) modu olarak ifade edilir. Örneğin, eğer bir kimse sıkça kiliseye gidiyor ve komşularına yardım ediyorsa o kimsenin dindar olduğu söylenebilir.¹²⁷ Lee'ye göre İncil'de yer alan şu pasaj işlemsel tanıma iyi bir örnektir: “Sonra İsa, öğrencilerine şunları söyledi: Ardımdan gelmek isteyen kendini inkâr etsin, çarmıhını yüklenip beni izlesin.”¹²⁸

Lee, bu olayda İsa'nın öğretisinin göze çarpan temel özelliklerinden birinin, insanları ardışık deneyimler dizisiyle kendisine yönlendirmesi olduğunu belirtir. İsa öğrencilerinden kendisinin karakterini ve amacını tam bir şekilde anlamalarını veya kendisini duygusal bir coşkunlukla övmelerini istemekten ziyade uygulamalı bir şekilde sadakat, hizmete bağlılık ve itaat sözü istemektedir.¹²⁹

¹²¹ James Michael Lee, “Improving the Quality of Your Discipline”, *Catechist*, November-December 1986, s. 50; a.mlf., “General Procedures of Teaching”, s. 190; a.mlf., “The Authentic Source”, s. 107.

¹²² James Michael Lee, “Procedures in the Religious Education of Adolescents.” *Handbook Of Youth Ministry*, (ed.) Donald Ratcliff-James A. Davies, Birmingham, Alabama: REP, 1991, s. 216; a.mlf., “Vision, Prophecy”, s. 256; a.mlf., “Lifework Spirituality”, s. 21.

¹²³ Lee, “How to Teach”, s. 152.

¹²⁴ William Cullen, “James Michael Lee: A Social Science Approach to Religious Instruction”, *Lutheran Educational Journal*, Vol. 140, No. 3, 2005, s. 161.

¹²⁵ Lee, “Lifework Spirituality”, s. 21.

¹²⁶ Lee, *The Content*, s. 650.

¹²⁷ Lee, *The Shape*, s. 73

¹²⁸ Matta 16:24

¹²⁹ Francis Greenwood Peabody, “The Social Conscience and The Religious Life”, *Religious Education*, Vol. 4, No. 1, April 1909, s. 4.

Lee'ye göre kavram, ayrıntılardan genelleme yoluyla oluşturulan bir soyutlamayı ifade eden bir kelimedir. Kavramlar, belirli davranışların gözlemlerinden oluşur. Din bir kavram örneğidir. Başka bir kimsenin dinini doğrudan deneyimleyemeyiz veya gözlemleyemeyiz. Yalnızca o kimsenin bu veya şu belirli davranışlarını gözlemleyebilir ve söz konusu davranışlardan, bu davranış dinîdir o halde bu insanın bir dini vardır, şeklinde genel bir çıkarımda bulunabiliriz. Genel olarak sosyal bilimlerde ve bir sosyal bilim olan eğitim bilimlerinde kavram genellikle bilimsel bir keşfi kolaylaştırmak ve kavramın genelleştirdiği şey hakkında daha fazla bilgi edinmek amacıyla bir yapıya dönüştürülür. Buna göre yapı, bilimsel araştırma ve keşif için faydalı olacak şekilde bilinçli olarak icat edilen bir kavramdır. Lee'ye göre din gibi bir kavramı yapıya çevirmenin başlıca nedeni orijinal kavramı daha verimli bir hale getirmektir. Böylece bu kavramın mevcut boyutları daha kolay keşfedilebilir.¹³⁰

Yaklaşımında işlemsel din tanımını esas almak suretiyle Lee, dinin bütünüyle bir insan etkinliği olduğunu ifade etmektedir.¹³¹ Johann Baptist Metz'e göre de din ameliyesi, dâhili ve harici yönleriyle bir bütün olan insanın tüm edimlerini ihtiva eder.¹³² Metz'in bu görüşleri, çağdaş Hristiyan teologların bu konudaki görüşlerinin de özeti mahiyetindedir.¹³³

Kavramsal din tanımlarına göre din gerçek bir şey olarak değil de sadece bir fikir olarak vardır. Bu haliyle din öğretime müsait değildir. Ancak dinin işlemsel tanımı, dinin gerçek hayatta gözlemlenebilir bir fenomen olarak varlığına işaret etmektedir. Bu haliyle din öğretime müsait bir konudur. Lee'nin işlemsel din tanımı sosyal bilim yaklaşımının nasıl bir din öğretimi öngördüğünü anlamak açısından oldukça önemlidir.

1.4. İman

Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının önemli kavramlarından biri de imandır. Hristiyan teoloji tarihinde çok farklı şekillerde yorumlanan iman kavramı, bir yanda genel bir dinî tutum, diğer yanda belirli bir inanç kümesinin kişisel olarak kabul

¹³⁰ Lee, *The Shape*, s. 71-72.

¹³¹ James Michael Lee, "Response to Dwayne E. Huebner", *Religious Education*, Vol. 77, No. 4, July-August 1982, s. 388; a.mlf., "The Authentic Source", s.100; a.mlf., "Key Issues", s. 41; a.mlf., *The Shape*, s. 249.

¹³² Johann Baptist Metz, "Religious Act", *Sacramentum Mundi*, (ed.) Karl Rahner, New York: Herder and Herder, 1970, s. 288.

¹³³ Bkz. Ninian Smart, *The Phenomenon of Religion*, New York, The Macmillan Press, 1973.

edilmesi şeklinde tanımlanmıştır.¹³⁴ Bunun yanı sıra kimi teologlar imanı tamamen bilişsel bir aktivite olarak tanımlarken bazı teologlar imanı duyuşsal bir faaliyet olarak tanımlamaktadırlar. Sosyal bilim yaklaşımını benimseyen Lee ise imanı bir dinî deneyim ve yaşam tarzı olarak tanımlamaktadır.

Genel olarak iman tanımları incelendiğinde Hristiyan teologların, Hristiyan kutsal kitaplarına dayanarak imanı Tanrı ile doğru ilişkiyi temsil eden merkezi bir teolojik kavram olarak ele aldıkları görülmektedir.¹³⁵ Teoloji profesörü Brennan R. Hill'e göre iman, ilahi sevgi ve yaşama ortak olmaları için tüm insanlara yaratıcı ve kurtarıcı Tanrı tarafından gönderilen bir davet, anlamlı bir varoluş çağrısıdır. Kişisel olmayan bu çağrı, daha ziyade, sevgiyle kişiyi Tanrı'nın davetini kabul etmeye teşvik eden samimi bir davettir. Hill, din eğitiminin görevinin insanları imana davet etmek, imanı olgunlaştırmak, canlı, bilinçli ve aktif hale getirmeye çalışmak olduğunu belirtir.¹³⁶ Teolog John Westerhoff III, imanının sadece Tanrı bilgisi veya Tanrı ile kurulan ilişki olmadığını, daha ziyade insanın büyümesi ve gelişmesi açısından çeşitli biçimleri varsayan tüm kişiliğinin yansıtıcı bir eylemi, Tanrıya yanıt niteliğinde bir eylem olduğunu belirtir.¹³⁷ Din eğitim bilimcisi Craig R. Dykstra ise imanı, inanç, eylem ve hakikati idrak etme ile ilişki içinde bir kavram olarak tanımlar.¹³⁸

İman kavramını, basite indirgmeden, çağdaş Hristiyan teologların bu kavram ile ilgili görüşlerinin ana fikrini yansıtacak şekilde ele alan Lee'ye göre iman, herşeyden önce Tanrı ve insan arasında meydana gelen bir karşılaşmadır. Bu karşılaşmayı başlatan ve devam ettiren yalnızca Tanrı'dır. İnsan, Tanrı'nın “gel ve beni takip et” çağrısına yalnızca cevap verebilir.¹³⁹ Bu karşılaşma iki özgür ve biricik zâtı, yani Tanrı ve insanı kendiliğinden vuku bulan bir bağ ile birbirine bağlar. Dolayısıyla iman, Tanrı ve insanın

¹³⁴ Monika K. Hellwig, “A History of the Concept of Faith”, *Handbook of Faith*, (ed.) James Michael Lee, Birmingham, Alabama: REP, 1990, s. 3.

¹³⁵ John Reumann, “Faith”, *Eerdmans Dictionary of the Bible*, (ed.) David Noel Freedman, Cambridge, U.K.: William B. Eerdmans Publishing Company, 2000, s. 453.

¹³⁶ Brennan R. Hill, *Key Dimensions of Religious Education*, Winona, Minnesota: Saint Mary's Press, 1988, s. 24.

¹³⁷ John H. Westerhoff III, *Inner Growth, Outer Change: An Educational Guide to Church Renewal*, New York: Seabury Press, 1979, s. 17.

¹³⁸ Craig R. Dykstra, “Faith”, *Harper's Encyclopedia of Religious Education*, (ed.) Iris V. Cully-Kendig Brubaker Cully, San Francisco: Harper & Row, 1990, s. 245-247.

¹³⁹ Eugene Joly, *What is Faith?* New York: Hawthorn Books Publisher, 1958, s. 48.

karşılaşması neticesinde meydana gelen bir bağdır.¹⁴⁰ İman eyleminde insan, tamamen Tanrı'nın terimleri üzerinden ancak bireyin fıtratına uygun bir şekilde Tanrı ile karşılaşır. İman, insanı Tanrı'nın akıl almaz sırrına bağlamakla kalmaz, ayrıca insana Tanrı'nın varlığına katılma imkânı sunar.¹⁴¹ İman, insan tarafından Tanrı'nın, topyekün, kayıtsız şartsız ve özgürce tasdik edilmesi, insanın yazılı ve süregiden Hristiyan vahyinin tamamına tam bir sadakatle bağlı olmasıdır. Bu sadakat koşulsuz bir sadakattir ve İsa'nın "beni takip et" çağrısına aktif bir tepkidir.¹⁴² Lee'ye göre iman, Tanrı ve insan arasında bir akit veya sözleşmedir. Bu akitte insan olabildiğince tüm varlığı ve yazgısı ile Tanrıya boyun eğer.¹⁴³

Lee, sosyal bilimsel din öğretimi yaklaşımında temel aldığı iman anlayışını bizzat İsa'nın öğretim stratejisi ile de temellendirmektedir. Ona göre İsa, sürekli olarak faaliyet halindeydi yani işlevseldi.¹⁴⁴ Ayrıca Emmaus'a doğru yol alırken yol arkadaşları ondan öğrendikleri ile tüm davranışlarını değiştirdiler.¹⁴⁵ Lee'ye göre bu tarihsel olaylarda İsa davranış değişikliğine odaklanmıştır. Dahası İsa insanlarla hususi bir çevrede karşılaştı ve bu çevreler oldukça eğitici bir niteliğe sahipti. Çünkü bu çevreler ilgili kişi veya kişiler için özünde önemli olan durumları temsil etmekteydi.¹⁴⁶ Lee'ye göre söz konusu olaylarda İsa, öğretmek için deneyimi kullanmıştır. Dolayısıyla bu pasajlar, sosyal bilimsel din öğretiminin işaret ettiği öğretim yöntemini vurgulamaktadır.¹⁴⁷

Lee, imanı da din gibi işlemsel olarak tanımlamaktadır. Ona göre imanın işlemsel tanımı din eğitimcilerinin imanı etkin bir şekilde kolaylaştırmaları açısından büyük önem arzetmektedir. Çünkü işlemsel tanım, bir kelimeyi veya kelime öbeğini somutlaştırır ve o kelime veya kelime öbeğini hâlihazırdaki varoluşsal bir bağlam içine yerleştirir. Kısaca işlemsel tanım, bir kelime veya kelime öbeğini ölçmek veya

¹⁴⁰ Joly, a. g. e., s. 44-52.

¹⁴¹ Karl Rahner, Herbert Vorgrimler, "Faith", *Theological Dictionary*, (ed.) Cornelius Ernst, New York: Herder and Herder, 1965, s. 164-169; Lee, *The Shape*, s. 109.

¹⁴² Lee, *The Shape*, s. 110.

¹⁴³ Lee, *The Shape*, s. 110.

¹⁴⁴ Lee, "Toward a Dialogue", s. 111; a.mlf., "Behavioral Objectives", s. 15.

¹⁴⁵ Luka 24: 13-35

¹⁴⁶ James Michael Lee, "Prediction in Religious Instruction", *The Living Light*, Vol. 9, Summer 1972, s. 46.

¹⁴⁷ Mary C. Boys, *Biblical Interpretation in Religious Education: A Study of the Kerygmatic Era*, Birmingham, Alabama: REP, 1980, s. 237.

kolaylaştırmak için ne yapılması gerektiğini ayrıntılı olarak açıklamak suretiyle o kelime ve kelime öbeğine anlam kazandırır.¹⁴⁸

Lee'nin işlemsel tanımına göre iman, bir yapı,¹⁴⁹ bir bütünün özelliklerinden genelleme yaparak oluşan bir soyutlamadır.¹⁵⁰ Yapı, maksatlı olarak icat edilmiş veya bilinçli olarak belirli bir amaç için benimsenmiş ek anlama sahip bir kavramdır. Yapının amacı bir kavramı daha kullanışlı hale getirmek,¹⁵¹ belirli davranışları daha net ve daha dikkatli analiz etmeye yardımcı olmaktır. Dolayısıyla iman, ruhta veya herhangi bir yerde var değildir. Var olan şey insanoğlunun *iman* olarak sınıflandırdığı bir takım davranışlar dizisidir.¹⁵²

Lee, din eğitimcileri açısından bir yapı olarak imanın bir kavram olarak imandan daha kullanışlı olduğunu ifade eder. Çünkü yapı olarak iman, tanımlanabilir, detaylandırılabilir, sınırlandırılabilir ve açıkça belirtilebilir. Lee, imanı başarılı bir şekilde öğretmeyi hedefleyen eğitimcilerin bu hususları bilmeleri gerektiğini, bu hususlar hakkında bilgi sahibi olmadan, öğretmenin neyin öğretilmesi gerektiğini ve istenen öğrenme kazanımlarının ne derece meydana geldiğini nasıl değerlendireceğini kesin olarak belirlemesinin mümkün olmadığını belirtir.¹⁵³

En sıkı bilimsel yapılar da dahil hiçbir yapının tamamen objektif olamayacağını, dolayısıyla genel geçer tek bir iman yapısının olamayacağını belirten Lee,¹⁵⁴ bir yapı olarak imanın zorunlu olarak hem imanın doğası hakkında ciddi oranda objektif bilgi ihtiva ettiğini, hem de iman kavramını inşa eden kişi veya grupların psikolojik, sosyo-kültürel ve teolojik öznelliklerini içerdiğini belirtir. Ancak imanın, nesnelliğin ve öznenliğin kaçınılmaz bir karışımı olması durumunun iman yapısının doğruluğunu, geçerliliğini ve kullanışlılığına zarar vermediğini belirten Lee, aksine bu karışımın, herhangi bir iman yapısının, ne kesinlikle doğru ve yararlı ne de tamamen geçersiz olduğu yönündeki iddiaları geçersiz kılması açısından önemli olduğunu belirtir. Ayrıca

¹⁴⁸ Lee, "Facilitating Growth", s. 272-273.

¹⁴⁹ Lee, "Christian Education", s. 332.

¹⁵⁰ Lee, "Facilitating Growth", s. 271.

¹⁵¹ Lee, "Facilitating Growth", s. 271-272.

¹⁵² Lee, "Christian Education", s. 332.

¹⁵³ Lee, "Facilitating Growth", s. 272.

¹⁵⁴ Lee, "Facilitating Growth", s. 279.

Lee, iyi tasarlanmış bir iman yapısının kendisini geçerli, işe yarar ve değerli kılacak kadar bir objektiflik ihtiva ettiğini ileri sürer.¹⁵⁵

Lee'ye göre öğrencilerin imanı ile ciddi anlamda ilgilenen din öğretimi, imanın doğası ve işleyişi hakkında önemli bilgiler sağlar. Çünkü din öğretiminin mizansenini bu bilgiyi sağlamaya uygundur. Din öğretimi eyleminde iman, teorik olarak veya doğası gereği bilişsel olan diğer bilimlerde olduğu gibi soyut bir şekilde ele alınmaz. Bilakis din öğretim eyleminde iman yapısının bileşenlerini oluşturan davranışlar kendi fiili gerçeklikleri içinde ele alınır.¹⁵⁶ Din öğretimi, tek tek ve grup olarak imanın öğrencilerde nasıl geliştiği, somut olarak nasıl öğrenildiği ve öğretildiği, farklı bireylerin sahip olduğu farklı pek çok fiili (actual) iman türü ile ilgilenir. Teoloji yaparken imana dışardan bakan teologlardan farklı olarak din eğitimcileri iman davranışlarının gerçekliği ile içerden, imanın nasıl yaşandığı ve nasıl iletildiği ile ilgilenirler. Lee'ye göre bu içerden bakış imanın ne olduğu ve realitede nasıl işlediğine dair hatalı veya yetersiz fikirleri düzeltme imkânı sunar.¹⁵⁷

Lee kesin bir şekilde imanın, öğretme, öğrenme ve yaşam dinamiğinde geliştirilebileceğini ve biçimlendirilebileceğini, teoloji, psikoloji ve sosyolojinin imanı araştırdığını ancak din öğretiminin imanı meydana getirdiğini, çünkü din öğretim eyleminin imanın geliştirildiği ve kolaylaştırıldığı dinamik koşullar dizisi olduğunu belirtir.¹⁵⁸

Din öğretiminin doğrudan imanı ortaya çıkardığı iddiasını Lee şu argümanlarla desteklemektedir. *Birincisi*, tüm deneysel bulgular insan davranışlarının ya içgüdüsel ya da öğrenilmiş olduğunu ortaya koymaktadır. İman da bir insan faaliyeti, bir davranış dizisidir. İman, orada bulunan bir varlık değildir. İman içgüdüsel değildir o halde iman öğrenilen bir şey olmalıdır. Öğrenilen herhangi bir şey doğal olarak öğretilir. Öğretim de öğrenmenin kolaylaştırılması olduğuna göre iman da din öğretim aracılığıyla kolaylaştırılabilir.¹⁵⁹ *İkincisi*, iman veya iman olarak adlandırılan davranış dizisinin diğer davranış türlerinden farklı bir şekilde öğrenildiğini ortaya koyan herhangi bir bilimsel çalışma mevcut değildir. Aksine bilimsel bulgular iman olarak

¹⁵⁵ Lee, "Facilitating Growth", s. 289.

¹⁵⁶ Lee, "Facilitating Growth", s. 290.

¹⁵⁷ Lee, "Facilitating Growth", s. 290-291.

¹⁵⁸ Lee, "Facilitating Growth", s. 290.

¹⁵⁹ Lee, "Facilitating Growth in Faith", s. 270.

adlandırılan davranışların diğer davranışlarla aynı şekilde öğrenildiğine işaret etmektedir.¹⁶⁰ *Üçüncüsü*, Misyonerlerin pedagojik aktiviteleri veya çabaları ile iman etme arasında doğru bir orantı vardır. Lee'ye göre Hristiyan misyonerlerin başkalarını Hristiyanlaştırma faaliyetleri imanın eğitsel faaliyetlerle kazanıldığını göstermektedir.¹⁶¹

Lee'ye göre her din öğretimi müfredatının ve inancı öğretmeye çalışan her din eğitimcisinin görevi inancı öğretilabilir ve böylece öğrenilebilir kılmaktır. Bunu başarmak için öğretmen ilk olarak iman öğretiminin pedagojik amaçlarını ampirik bir form içinde ifade etmelidir. Çünkü istedik öğrenme kazanımlarının fiili olarak kolaylaştırılması bizatihi deneysel bir faaliyettir. Lee söz konusu sosyal bilimsel ampirik formun psikolojik, sosyolojik ve pedagojik üç bileşenden oluştuğunu belirtir. Psikoloji, iman ile ilişkili davranışların nasıl öğrenildiğine dair yöntemler belirler. Sosyoloji, iman ile ilişkili davranışların elde edilmesini engelleyen veya teşvik eden sosyal faktörleri ortaya koyar. Pedagoji ise iman ile ilişkili davranışların başarılı bir şekilde öğretilbileceği yolları, yöntemleri belirler.¹⁶²

Lee, dinin öğretimi gibi imanın da bir yaşam tarzı olarak öğretilmesinin daha etkili olacağını belirtir. İmanı bir yaşam tarzı olarak öğretmek öğrenenin tüm kişiliğini bir bütün olarak olabildiğince insanî ve deneyimsel olarak öğretim sürecine dahil etmektir. Bir yaşam tarzı olarak iman öğretimi, ideolojik (faith belief-iman inancı), ritüel (iman pratiği), tecrübe (iman duygusu), entelektüel (iman bilgisi) ve ilk dört boyutun bir sonucu olarak ortaya çıkan dinî davranış boyutu (dini etki) olmak üzere beş boyuttan oluşur.¹⁶³ Yaşam tarzı olarak iman bu boyutların tamamını ihtiva etmelidir. Çünkü bu boyutların hiçbirisi tek başına imanı oluşturamaz. Bir yaşam tarzı olarak imanı öğretmek isteyen bir din eğitimcisi öğrenme ortamını bu beş boyutu etkili olacak şekilde yapılandırmalıdır.¹⁶⁴ Bu bağlamda Hill, bütün-insanın (whole person) toplam yanıtı olarak gerçek imanın sadece rasyonel boyutu açısından değil, duyuşsal ve eylem

¹⁶⁰ André Godin, "Some Developmental Tasks in Christian Education", *Research on Religious Development; A Comprehensive Handbook*, A project of the Religious Education Association, (ed.) Merton P. Strommen, Religious, New York: Hawthorn Books, 1971, s. 109-154; Lee, "Facilitating Growth", s. 270.

¹⁶¹ Lee, "Facilitating Growth", s. 270-271.

¹⁶² Lee, "Facilitating Growth", s. 274.

¹⁶³ Lee, "Facilitating Growth", s. 296.

¹⁶⁴ Lee, "Facilitating Growth", s. 296-297.

boyutu açısından da tartışılması gerektiğini belirtir. Çünkü bir tepki olarak iman, Tanrı hakkındaki gerçeği zihinde kabul etmekten daha fazlasıdır.¹⁶⁵

Lee'ye göre iman yaşanan beşeri bir deneyimdir (substantive content). Dolayısıyla, bir deneyim olarak en iyi deneyimsel bir şekilde (structural content) öğretilir. Bir başka deyişle deneyimsel iman öğretiminin, yani bir yaşam tarzı olarak iman öğretiminin kalbi dinî deneyimdir. Çünkü yaşam tarzı açısından, iman bir dinî deneyim şeklidir. Bu yüzden Lee, din öğretmenlerinin iman öğretimini verimli hale getirmek için olabildiğince çok dinî deneyime derslerinde yer vermeleri veya derslerini bu deneyimlere göre yapılandırmaları gerektiğini belirtir.¹⁶⁶

Bazı teolog ve din eğitim bilimcileri iman gelişiminde kişiler arası ilişkilerin oldukça belirleyici olduğunu ileri sürmektedirler. Kişiler arası ilişkiler sosyal bir ortamda meydana gelir. Bu yüzden özellikle Katolik din eğitimcileri iman gelişiminde inanç toplumuna, kilise cemmatine büyük vurgu yapmaktadırlar. Onlara göre bu tür topluluklarda insanlar hem kendi imanlarını geliştirirken hem de farkındalık oluşturmak suretiyle başkalarının iman gelişimine de katkı sağlarlar.¹⁶⁷ Hill'a göre yaşanan iman, hem derin bir kişisel dönüşüm hem de ben-merkezcilikten kurtulup başkalarına hizmete kendini adanmak anlamında bir dönüşüm anlamına gelir.¹⁶⁸ Martin A. Lang, insanların başkaları ile geliştirdikleri ilişkiler aracılığı ile öz-farkındalık geliştirdiklerini, iman-kimliklerinin ayrılmaz bir şekilde psikolojik kimlikleri ile bağlantılı olduğunu, dolayısıyla öz kimliğin oluşturulmasında etkili olan dinamiklerin iman oluşturma sürecinde de rol oynadığını belirtir.¹⁶⁹ Lang'ın bu iddiası Lee'nin din öğretiminin odak noktalarından biri olarak belirlediği sosyalleşmenin dinî kimliğin oluşmasındaki etkisi ve ayrıca dinî gelişimin kişinin genel gelişim sürecinden ayrı gelişmediği iddiaları ile örtüşmektedir.

Lee, uygun bir iman yapısı oluşturmada teolojik bilimin önemli bir katkı sunduğunu belirtmekle birlikte her çağda imanın farklı teolojik yapılarının olmasını

¹⁶⁵ Hill, *Key Dimensions*, s. 25.

¹⁶⁶ Lee, "Facilitating Growth", s. 297.

¹⁶⁷ Bkz. Thomas H. Groome, *Sharing Faith: A Comprehensive Approach to Religious Education and Pastoral Ministry: The Way of Shared Praxis*, Eugene, Oregon: Wipf and Stock Publishers, 1991; Lee, "Facilitating Growth", s. 297-297.

¹⁶⁸ Hill, *Key Dimensions*, s. 28-29.

¹⁶⁹ Martin A. Lang, "Faith as a Learned Life-style", *Emerging Issues in Religious Education*, (ed.) Gloria Durka & Joanmarie Smith, New York: Paulist Press, 1976, s. 72.

teolojinin, kesin, koşulsuz, kendi başına tam, değişmez bir iman yapısı sağlayamadığının bir göstergesi olduğunu belirtir. Lee ayrıca hiçbir teoloğun saf, katıksız bir formda iman davranışları kümesinin doğasını ve işlevlerini yansıtan veya öznel ve kültürel etkiden arınmış bir iman yapısı geliştiremediğini ileri sürer. Yüzyıllar boyunca inşa edilen her teolojik iman yapısı, onu inşa eden teoloğun psikolojik durumunu ve kültürel ortamını yansıtmaktadır. Dolayısıyla Lee, imanın tek bir bakış açısıyla ele alınmamasını, buna bağlı olarak iman yapısının tek bir perspektife bağlı kalınarak şekillendirilmemesi gerektiğini belirtir. Bu noktada Lee, yapısal bir çoğulculuğu savunmakta ve gerçeklik hakkındaki kesin yorum ve bilgilerin ancak teoloji tarafından sağlanabileceğini ileri süren teolojik emperyalizme karşı çıkmaktadır.¹⁷⁰ Lee, bir insan eylemi olarak imanın, insan doğasını ve işleyişini etkileyen tüm bilimlerle ilişkili olduğunu, her bilimin bütünsel bir iman yapısına eşsiz ve vazgeçilmez bir katkı sunduğunu ve her bilimin diğerlerini doğrulayan kendine has metodolojik bir işleyişe sahip olduğunu belirtir.¹⁷¹

Lee'nin yaklaşımının önemli meselelerinden biri iman ile din arasındaki ilişkidir. Bir kimsenin iman etmeden dindar olması mümkün olmadığından, imanın, din için gerekli olduğunu fakat yeterli olmadığını belirten Lee'ye göre iman, dinin yalnızca bir vechesidir.¹⁷²

Din eğitiminin yönünü sosyal bilimlere çevirmesinden son derece rahatsız olan teolojik yaklaşımın önde gelen savunucularından Westerhoff III,¹⁷³ dinin harici olarak isimlendirilen, kurumlar, öğretiler ya da dışa yansıyan insan davranışlarından oluştuğunu, imanın ise dâhili yani iç bağlılıktan kaynaklandığını, dinin, inancın bir ifadesi olduğunu belirtir.¹⁷⁴

Lee, Westerhoff III'nin dinin, içsel bir bağlılık olan imanın bir ifadesi olduğu iddiasını, tarih dışı, düalist ve mantıksız bulmaktadır.¹⁷⁵ Lee'ye göre bu iddia mesnetsizdir. Çünkü Westerhoff III, görüşlerini destekleyici herhangi bir kanıt

¹⁷⁰ Lee, "Facilitating Growth", s. 287.

¹⁷¹ Lee, "Facilitating Growth", s. 289.

¹⁷² Lee, "The Authentic Source", s. 101-102.

¹⁷³ Seymour, "Contemporary Approaches", (1996), s. 4.

¹⁷⁴ John H. Westerhoff III, *Will Our Children Have Faith?*, New York: The Seabury Press, 1976, s. 21-22.

¹⁷⁵ Lee, "The Authentic Source", s. 102.

göstermeksizin bu iddiayı ileri sürmektedir.¹⁷⁶ Lee'ye göre bu iddia aynı zamanda tarih dışıdır. Çünkü tarihsel varlığı boyunca Hristiyanlık, dini, genellikle bir insanın sadece davranışsal ya da insan ürünü olan dışsal yönleri ile değil, Tanrı ile yaşadığı ilişkinin bütününe kapsayacak şekilde anlamıştır.¹⁷⁷ Lee'ye göre Westerhoff III'nin iddiası, içteki iman ile dıştaki din arasında temel ve aslı olmayan bir dikotomiye var saydığından düalisttir. Çünkü deneysel araştırmalar insanın *homo integer* olduğunu ortaya koymaktadır.¹⁷⁸ Yani insan davranışlarının aynı anda hem iç hem de dış yüzü vardır.¹⁷⁹ Eğer inanma gerçekten bir insan edimi ise, o halde bundan, inanmanın, iddia edildiği gibi sadece içsel benin değil, bütünüyle insanın bir etkinliği olduğu anlamı çıkar.¹⁸⁰ İman, insanların yaşamlarını organize etmelerinin bir yoludur.¹⁸¹ Lee'ye göre iman içsel, dinin dışsal olduğu iddiası mantık dışıdır. Çünkü bu iddia, inancı maddi bir şeye dönüştürmektedir. Oysa iman, gerçek bir varlık değil, mantıksal bir varlıktır. İman, birbirine benzeyen belli davranış dizisine verilen bir etikettir.¹⁸² Bu yüzden iman, ruhta veya başka bir yerde bulunmaz. Var olan, bazı insanların iman olarak sınıflandırdıkları belli türdeki davranış dizisidir. Buna göre iman "orada" bir şey olduğunu söylemek mantığa uygun değildir.¹⁸³

Özetle Lee, imanı da dini tanımladığı gibi işlemsel olarak tanımlamaktadır. Bir başka deyişle Lee pratik amaçlar için imanı meyvesi, yani sonuçları ile tanımlamaktadır. Dolayısıyla Lee'nin iman anlayışı, vahiy ve fiili veya gözlemlenebilir kazanım olarak öğrenme ile doğrudan ilişkilidir. Lee'ye göre öğrenme bir inşa eylemidir. İman da bir inşa edimdir. Bir başka deyişle iman, inşa edilmiş davranışlardır. İmanı görülebilir sonuçlar olarak tanımlayan Lee'nin söz konusu bu tanımı öğrenme ve öğretimle ilgili görüşlerine tam olarak uymaktadır.

¹⁷⁶ Lee, "The Authentic Source", s. 103.

¹⁷⁷ Lee, "The Authentic Source", s. 103-104.

¹⁷⁸ Lee, "The Authentic Source", s.105.

¹⁷⁹ Lee, "Christian Education", s. 332; a.mlf., "The Authentic Source", s. 104-105.

¹⁸⁰ Lee, "The Authentic Source", s. 105-106.

¹⁸¹ Lee, "Christian Education", s. 332.

¹⁸² Lee, "Christian Education", s. 332.

¹⁸³ Lee, "The Authentic Source", s.106-107; a.mlf., "Christian Education", s. 332.

1.5. Eğitim

Eğitim kavramı geçmişten günümüze pek çok düşünür veya filozof tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Lee'ye göre eğitim, bir kimsenin kendisi aracılığıyla bir şeyi öğrendiği kapsamlı bir süreçtir.¹⁸⁴ Bu sürecin sonunda bireyin davranışında bir değişiklik meydana geliyorsa birey öğreniyor demektir. Bu da o kişinin eğitildiği anlamına gelmektedir.¹⁸⁵ Bir insan, yaşamının her anında sürekli olarak eğitilmektedir.¹⁸⁶ İnsanın yürümeyi öğrenmesi, piyano çalması, bir yabancı dili kolaylıkla öğrenmesi, vb. gündelik hayatında yaşadığı her deneyim bir anlamda eğitimidir. Çünkü tüm bu deneyimlerin sonucunda bir davranış değişikliği meydana gelmektedir.¹⁸⁷ Ancak bir kişinin etkili bir şekilde eğitilme derecesi, bireyin belirli bir durumdaki bilinçli deneyimlerinin etkisine bağlıdır.¹⁸⁸

Lee'ye göre eğitim, bilimsel bilgi, yasalar ve teoriler temelinde kolaylaştırma süreçleri dizisidir. Eğitimci, insanoğlunun öğrenme ilkeleri ve etkin kolaylaştırma prensipleri doğrultusunda bir sanatçı gibi hareket etmelidir.¹⁸⁹ Ona göre başlıca iki tür eğitim vardır, amaçlı eğitim ve amaçlı olmayan eğitim. Amaçlı eğitim, öğrenme kazanımlarının hususi kaynaklardan veya hususi ortamlardan bir amaca dönük olarak elde edildiği bütün öğrenmeleri ihtiva eder. Amaçlı eğitimin gayesi öğrenmeyi, hususî olmayan kaynaklardan ve hususî olmayan ortamlardan elde edilecek olan aynı durumdaki öğrenmelerden daha etkili, daha hızlı ve daha kolay gerçekleştirmek, işi rastlantıya bırakmamaktır. Amaçlı olmayan eğitim ise hususî olmayan kaynak ve ortamlarda herhangi bir amaç gözetilmeksizin rastlantısal olarak gerçekleşen eğitimidir.¹⁹⁰

¹⁸⁴ Lee, "Procedures in the Religious Education", s. 214; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 1.

¹⁸⁵ Lee, "The Authentic Source", s. 110; a.mlf., *The Shape* ", s. 6; a.mlf., "Key Issues", s. 40.

¹⁸⁶ James Michael Lee, *The Purpose of Catholic Schooling*, Dayton, Ohio: National Catholic Educational Association, G. A. Pflaum Publisher, 1968, s. 6; a.mlf., "Key Issues", s. 40-41; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 1.

¹⁸⁷ Lee, *The Shape*, s. 6-7; a.mlf., *The Purpose*, s. 6-7.

¹⁸⁸ Lee, "Religious Education and the Bible", s. 1.

¹⁸⁹ Lee, "Procedures in the Religious Education", s. 217.

¹⁹⁰ Lee, "The Authentic Source", s. 111-112.

Lee'ye göre, bazı din eğitimcileri tüm eğitim biçimlerinin amaçlı olduğunu iddia etseler de bu iddia hem ampirik olarak hem de mantıksal açıdan tümüyle hatalıdır. Çünkü din alanındaki amaçlı olmayan eğitim de dâhil olmak üzere, amaçlı olmayan eğitimin belli durumlarda amaçlı eğitimden daha etkili öğrenme kazanımları doğurduğu ampirik olarak kanıtlanan bir durumdur. Lee'ye göre bu iddia mantıksal olarak da yanlıştır. Eğer bütün eğitim biçimleri amaçlı ise, o halde amaçlı olmayan kaynaklardan ya da amaçlı olmayan ortamlardan elde edilen öğrenmelerin eğitimle ilgili olmadığını ileri sürmek mümkündür. Fakat eğer bu öğrenmeler eğitimle ilgili değilse nedirler? Ona göre bu soruları mantıklı bir şekilde izah etmek mümkün değildir. Çünkü bu sorular bir ikilem içermektedir.¹⁹¹

Lee'ye göre *öğretim* (Instruciton), *rehberlik-danışmanlık* (guidance-counseling) ve *yönetim* (administration) olmak üzere üç tür amaca yönelik eğitim şekli vardır.¹⁹² Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı ile doğrudan ilişkili olmadığı için bu çalışmada rehberlik-danışmanlık ve yönetim ele alınmayacak yalnızca öğretim üzerinde durulacaktır.

1.6. Öğretim

Öğretim (instruction), öğrenmeyi daha hızlı ilerletmek için eğitsel süreçleri olabildiğince etkin hale getirmek, öğrenilen davranışların kalıcı hale gelmesine yardım etmek ve öğrenilen davranışları bireyin yaşam tarzına kalıcı bir şekilde transfer etmektir.¹⁹³

Lee'ye göre *öğretim* (instruction) ve *eğitim* (education) arasında parça bütün ilişkisi vardır. Buna göre parça bütüne göre ne ise, öğretim de eğitime göre odur. Dolayısıyla eğitim, öğretime göre daha genel bir kavramdır.¹⁹⁴ Lee'ye göre öğretim terimi çevre, konu, yapı veya ürün ile ilgili hiçbir kısıtlama olmaksızın,¹⁹⁵ bütünüyle

¹⁹¹ Lee, "The Authentic Source", s. 111.

¹⁹² James Michael Lee, "Religious Education and the Catholic University" *Notre Dame Journal of Education*, Vol. 4, No. 3, Fall 1973, s. 278; a.mlf., "The Authentic Source", s. 111; a.mlf., "Procedures in the Religious Education", s. 217; a.mlf., "Lifework Spirituality", s. 19.

¹⁹³ Lee, *The Shape*, s. 8.

¹⁹⁴ Lee, "The Authentic Source", s. 110.

¹⁹⁵ Jame Michael Lee, "Religious Instruction and Religious Experience", *Handbook of Religious Experience*, (ed.) Ralph W. Hood Jr., Birmingham, Alabama: REP, 1995, s. 536; a.mlf., "General Procedures of Teaching Religion", *Handbook of Children's Religious Education*, (ed.) Donald Ratchliff, Birmingham, Alabama: REP, 1992, s. 165.

öğretme (teaching) ile eşanlamlıdır.¹⁹⁶ Çünkü öğretme terimi, öğretim gibi açıkça istenen öğrenme çıktılarının kasıtlı olarak kolaylaştırılmasını ifade etmektedir.¹⁹⁷ Ancak eğitim bilimlerinde, öğretmenin bir sanat bilimi, yani bilimsel bir temele dayanarak maksatlı ve de etkin bir şekilde uygulanan bir beceri olduğuna vurgu yapmak için öğretim terimi genellikle öğretme terimine tercih edilir.¹⁹⁸

Lee'ye göre öğretim ancak öğrenme açısından uygun bir şekilde tanımlanabilir. Çünkü öğretimin derecesi, öğrenmenin derecesi ile belirlenebilir.¹⁹⁹ Buna göre öğretim, bir kişinin başka bir kişide istedik öğrenme kazanımlarını meydana getirmek için planlı ve etkili bir şekilde öğrenme ortamını yapılandırmak suretiyle²⁰⁰ istedik öğrenme kazanımlarını bilfiil kolaylaştırdığı eğitim sürecidir.²⁰¹ Bu tanımда öğretim ile ilgili üç temel ilke göze çarpmaktadır. Bunlar, öğretmen, öğrenci ve öğrencinin kendisi aracılığı ile birşeyler öğrendiği öğretim faaliyeti (act). Lee, bu üç ilkenin merkezinde öğrencinin yer aldığını belirtir. Çünkü öğrenci, öğrenmenin birincil ve en önemli sebebidir.²⁰²

Öğretim, genel olarak, şu veya bu şekilde ve maksatlı olarak yaşadığı belli deneyimler neticesinde öğrencide davranış değişikliğine yol açan kapsamlı bir süreç olarak tanımlanır.²⁰³ Bu tanım, din öğretimi de dahil tüm öğretim türlerinin yöntem, içerik ve ortam açısından çeşitlilik gösterdiğine işaret etmektedir.²⁰⁴ Yöntem açısından öğretim çeşitlilik arzeder. Bu yüzden sayısız öğretimsel metot ve teknik vardır.²⁰⁵ Öğretim içerik bakımından da çeşitlilik arzeder. Eğitim bilimcilere göre öğretim

¹⁹⁶ James Michael Lee, "Compassion in Religious Instruction", *Compassionate Ministry*, (ed.) Gary L. Sapp, Birmingham, Alabama: REP, 1993, s. 172; a.mlf., "The Authentic Source", s. 111; a.mlf., "Procedures in the Religious Education", s. 218; a.mlf., *The Shape*, s. 8; a.mlf., "Lifework Spirituality", s. 19; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 165; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 134.

¹⁹⁷ Lee, "Compassion", s. 172; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 165.

¹⁹⁸ Lee, "Religious Instruction", s. 536; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 165.

¹⁹⁹ James Michael Lee, "The Teaching of Religion", *Toward a Future for Religious Education*, (ed.) James Michael Lee, Patrick C. Rooney, Dayton, Ohio: Pflaum Press, 1970, s. 55; a.mlf., "How to Teach", s. 155; a.mlf., "Training Religious Educators I", *Modern Ministry*, November 1981, s. 13.

²⁰⁰ Cullen, "James Michael Lee", s. 174; Nelson, "Book Review of *The Flow*", s. 147; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 117.

²⁰¹ Lee, "Key Issues", s. 41.

²⁰² Lee, "The Teaching of Religion", s. 55.

²⁰³ Lee, *The Flow*, s. 51.

²⁰⁴ Lee, "Religious Instruction", s. 546; a.mlf., "Vision, Prophecy", s. 243.

²⁰⁵ Lee, "Religious Instruction", s. 546.

faaliyetinde en az dokuz özsel içerik vardır.²⁰⁶ Lee, yaklaşımında sürekli olarak dört temel içeriğe vurgu yapmaktadır. Bunlar, psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve hayat tarzı içeriğidir (lifestyle content).²⁰⁷ Lee bu içerikleri önem sırasına göre şöyle sıralamaktadır: Psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve hayat tarzı içeriği. Buna göre psikomotor en düşük, hayat tarzı ise en yüksek seviyedeki öğrenme içeriğini oluşturmaktadır.²⁰⁸ Ortam açısından da öğretim sınıf ve kilise gibi formal veya oyun alanı, ev, sokak gibi informal ortamlarda gerçekleşebilir.²⁰⁹ Lee'ye göre formal veya informal öğretim yoktur, sadece formal veya informal ortamlarda öğretim vardır.²¹⁰ Özetle öğretim sürecinde tek tip bir öğretmen, tektip bir öğrenci, tektip bir öğrenme konusu veya tek tip bir öğrenme ortamı söz konusu değildir.²¹¹

Lee'ye göre öğretim bir *kolaylaştırma* (facilitation) sürecidir.²¹² Kolaylaştırma süreci ile Lee, öğrenme ortamındaki unsurların istendik öğrenme kazanımlarına neden olacak şekilde bilinçli ve bir amaca yönelik olarak planlanmasını kastetmektedir.²¹³

Din öğretimi de dahil her öğretim, öğretmenin hangi öğretim pratiğinin belli öğrenme kazanımlarını ortaya çıkaracağını öngörebilmesini gerekli görür.²¹⁴ Çünkü öğretim bir *öngörüdür* (prediction).²¹⁵ Öngörü olmaksızın öğretim gelişigüzel bir aktiviteye dönüşür.²¹⁶ Lee'ye göre öğretim, öğrenmenin kolaylaştırılmasında bir uzman olarak öğretmenin istenen sonuçları ortaya çıkarmak için en elverişli koşulları bilmesi ve öngörülen şeyin gerçekleşmesini sağlamak için tüm öğrenme durumunu kasıtlı

²⁰⁶ Lee, "Lifework Spirituality", s. 32.

²⁰⁷ Lee, "Compassion", s. 172; a.mlf., "Teach Us", s. 24.

²⁰⁸ Lee, "Teach Us", s. 24-26.

²⁰⁹ Lee, *The Shape*, s.41; a.mlf., "The Authentic Source", s. 112; a.mlf., "Key Issues", s. 41; a.mlf., "Compassion", s. 172; a.mlf., "Training Religious Educators I", s. 13.

²¹⁰ Lee, "Religious Instruction", s. 546.

²¹¹ Lee, "The Authentic Source", s. 111; a.mlf., "Compassion", s. 172.

²¹² Burgess, "James Michael Lee's Social-Science", s. 301; James Michael Lee, "Religious Education Volunteers Are Very Special", *The Complete Guide to Religious Education Volunteers*, Donald Ratcliff & Blake J. Neff, Birmingham, Alabama; REP, 1993, s. 33; a.mlf., "Behavioral Objectives", s.12.

²¹³ Lee, "Behavioral Objectives", s. 12.

²¹⁴ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 183; a.mlf., "How to Teach", s. 155-156; Burgess, "James Michael Lee's Social-Science", s. 301.

²¹⁵ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 201; a.mlf., "James Michael Lee's Social-Science", s. 301-302; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 129; Lee, "Prediction", s. 43-54; a.mlf., "How to Teach", s. 155

²¹⁶ Lee, "Prediction", s. 44; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 183; a.mlf., "Toward a Dialogue", s. 112.

olarak yapılandırmak suretiyle bu bilgiyi uygulamaya koymasidir.²¹⁷ Ona göre bir eğitimcinin belirli bir pedagojik etkinlikte hangi özel öğretim prosedürünü kullanacağına dair öngörüsü, öğretim olayında yer alan bir katılımcı olarak öğretmenin kendi geçmiş deneyimleri, deneysel araştırma bilgisi ve kendi öğretme teorisi olmak üzere üç faktörün birleşimine dayanmalıdır. Eğitimci kendi geçmiş deneyimlerine dayanarak hangi öğretim prosedürünün işe yarayacağını hangisinin yaramayacağını öngörebilir ve bu öngörüye dayanarak en doğru öğretim prosedürlerini işe koşabilir.²¹⁸

Lee'nin yaklaşımında öngörü, öğretme-öğrenme dinamiğinin merkezinde yer almaktadır. Hatta Lee, öngörünün, din öğretiminin sosyal bilimin mi yoksa teolojik bilimin mi bir disiplini olduğunu belirlemede önemli bir test görevi gördüğünü ileri sürmektedir.²¹⁹ Ancak bazı din eğitimcileri,²²⁰ din öğretim ortamına kasıtlı olarak öngörücü unsurlar enjekte etmenin, bir başka deyişle müdahale etmenin Tanrı'nın din öğretim sürecindeki rolünü azalttığını veya önemsizleştirdiğini ileri sürmektedirler. Öngörünün din öğretim sürecinde hayati bir rolü olduğunu savunan Lee, bilimsel olarak doğrulanmış gerçeklerin din öğretiminde öngörünün temeli olarak kullanılmasının daha verimli bir din öğretimi için Tanrı ile işbirliği yapmak anlamına geldiğini, dolayısıyla yapılması gerekenin bu tür mesnetsiz iddiaları terk edip din öğretiminde öngörünün gücünü arttırmak olduğunu belirtir.²²¹

Lee'ye göre öğretim, öğrenme ortamının *yapılandırılması*dir.²²² Din öğretimi de dahil tüm öğretim, öğretim sürecindeki değişkenlerin kasıtlı olarak düzenlenmesi ve bu suretle öğrenme kazanımlarına ulaşma olasılığının artırılmasıdır.²²³ Her öğretim sürecinde öğretmen, öğrenci, öğrenme konusu ve öğrenme ortamı olmak üzere dört temel değişken vardır ve bu değişkenler öğretim faaliyetinde farklı düzeylerde etkileşim

²¹⁷ Lee, "Toward a Dialogue", s. 113.

²¹⁸ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 184.

²¹⁹ Lee, "Toward a Dialogue", s. 113.

²²⁰ Bkz. Rudolf Bultmann, "New Testament and Mythology", *Kerygma and Myth; A Theological Debate*, (ed.) Hans Werner Bartsch, London: S.P.C.K., 1957, s. 1-44.

²²¹ Burgess, "James Michael Lee's Social-Science", s. 302; a.mlf., *An Invitation*, s. 140-141.

²²² Lee, "Compassion", s. 192.

²²³ Lee, "How to Teach", s. 182.

halinde bulunur.²²⁴ Etkili din öğretimi bu değişkenler arasındaki dinamik etkileşimin yapılandırılmasıdır.²²⁵

Lee'ye göre öğretim, bir *bilim-sanat*,²²⁶ bilimsel olarak doğrulanmış yasa, olgu ve teorilere dayalı olarak performans sergilemenin bir yoludur.²²⁷ Çünkü öğretim, pedagojik eylemin yaratıcılığını (sanat) ve geçerliliğini (bilim) muhafaza edecek şekilde hem sanatsal hem de bilimsel unsurlar kullanır.²²⁸ Sanat, bir şeyin yapıldığı, üretildiği veya uygulandığı bir aktivitedir. Bir sanat olarak öğretim, istendik sonuçları doğuracak şekilde bilimsel verilerin ve ilkelerin ustaca, artistik ve dinamik bir form içinde ve maksatlı olarak şekillendirilmesidir.²²⁹ Buna göre din öğretimi, yeni geliştirilmiş pratik metodolojiler ve teorik yapılar ile ilgili araştırmalara dayanmalıdır.²³⁰ Yani bir sanat-bilim olarak din öğretimi, hem pratik hem de teorik olanın geliştirilmesine yönelik olmalıdır.²³¹ Eğer pratik bir boyutu yoksa, alanın sanat yönü bu araştırmanın meyvelerinden ve yeni metodolojik gelişmelerden mahrum kalacak, dolayısıyla dinî davranışların kolaylaştırılmasında istenilen etkiyi sağlayamayacaktır. Ancak din öğretiminin teorik yönü de ihmal edilmemelidir. Aksi takdirde din öğretiminin bilim yönü, pedagojik becerilerin uygulanmasına, açıklanmasına veya doğrulanmasına imkân vermez, dolayısıyla yeni pedagojik uygulamalar üretilmesine olanak sağlamaz.²³²

Lee'ye göre öğretim, *deneysel* (emprical) bir faaliyet,²³³ bir bilimdir. Bilim olarak öğretim, sanatsal bir tarzda yürütülen deneysel bir süreçtir.²³⁴ Başka bir deyişle,

²²⁴ Lee, "Procedures in the Religious Education", s. 219; a.mlf., "The Authentic Source", s.111; a.mlf., "Compassion", s. 192; a.mlf., "How to Teach", s. 183.

²²⁵ Lee, "Compassion", s. 192; a.mlf., "How to Teach", s. 183.

²²⁶ Lee, "Vision, Prophecy", s. 252; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 167; a.mlf., "The Teaching of Religion", s. 71; a.mlf., "How to Teach", s. 156; a.mlf., "Religious Education's Future", *National Catholic Reporter*, October 1972, s. 10; a.mlf., "Religious Education Volunteers", s. 33; a.mlf., "Facilitating Growth", s. 293; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 202.

²²⁷ Lee, "Facilitating Growth", s. 293.

²²⁸ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 202; a.mlf., *An Invitation*, s. 141; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 132.

²²⁹ Lee, "Compassion", s. 188; a.mlf., *The Flow*, s. 215-221; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 167.

²³⁰ Lee, "Religious Education and the Catholic University", s. 279-280.

²³¹ Lee, "Religious Education Volunteers", s. 33; a.mlf., "Religious Education and the Catholic University", s. 279-280.

²³² Lee, "Religious Education and the Catholic University", s. 279-280.

²³³ Lee, "Vision, Prophecy", s. 253.

²³⁴ Lee, "Compassion", s. 190; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 168

öğretim, öğretmenin görüşleri ile ilgili bir mesele veya önsezi değil,²³⁵ öğretme-öğrenme sürecine ilişkin bilimsel veri, yasa ve teoriye dayalı bir süreçtir.²³⁶ Bir bilim olarak öğretim üç temel işleve sahiptir. Bunlar; açıklama, öngörü ve öğretim aktivitesini doğrulamadır.²³⁷ Öğretim, bir bilim olarak, din eğitimcisine öğretim aktivitesine ilişkin temel açıklamalar sunar. Böylece eğitimci belli bir pedagojik yöntemin muhtemel başarı veya başarısızlığının nedenlerini bilebilir.²³⁸ Ayrıca bir bilim olarak öğretim, eğitimciye güvenilir bilgi akışı sağlar böylece eğitimci hangi pedagojik yöntemin hangi koşullarda işe yarayıp yaramayacağı konusunda öngöründe bulunabilir.²³⁹

Bir bilim olarak öğretimin geçerli, güvenilir ve bu nedenle yararlı olması için, uygun bir bilim biçiminde kök salması gerekir. Lee'ye göre bu en uygun bilim sosyal bilimdir.²⁴⁰ Çünkü sosyal bilimler, kişilerin sosyal ve davranışsal etkileşimlerinin teorik ve ampirik olarak incelenmesini amaçlamaktadır.²⁴¹

2. DİN ÖĞRETİMİNİN MAHİYETİ, ODAK NOKTALARI VE İÇERİĞİ

Hristiyan din eğitim camiasında, dinin eğitimini veya öğretimini konu alan disiplinin nasıl adlandırılacağı meselesi hararetli tartışmalara neden olmaktadır. Özellikle ABD'de din eğitimi veya öğretimi yerine Protestan din eğitimcileri *Hristiyan eğitimi* (Christian education), Katolik din eğitimcileri ise *kateşez* (catechesis) terimini kullanmaktadırlar.²⁴² *Din eğitimi* (religious education) terimi ise daha liberal ve seküler anlayışa sahip din eğitimcilerinin tercih ettiği bir terim olarak Hristiyan din eğitim literatürüne girmiştir.²⁴³

²³⁵ Lee, "Compassion", s. 190.

²³⁶ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 168; a.mlf., "Religious Education Volunteers", s. 33.

²³⁷ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 168; a.mlf., "Compassion", s. 190; a.mlf., "Toward a New Era", s. 120.

²³⁸ Lee, "Compassion", s. 190; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 168-169; a.mlf., "Toward a New Era", s. 120.

²³⁹ Lee, "Prediction", s. 43-54; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 168-169.

²⁴⁰ Lee, "Vision, Prophecy", s. 252.

²⁴¹ Lee, "Compassion", s. 191.

²⁴² James Michael Lee, "Catechesis Sometimes, Religious Education Always: Another Roman Catholic Perspective", *Does the Church Really Want Religious Education? An Ecumenical Inquiry*, (ed.) Marlene Mayr, Birmingham, Alabama: REP, 1988, s. 34; Richard P. McBrien, "Toward an American Catechesis", *The Living Light*, Vol. 13, No. 2, Summer 1976, s. 175-180.

²⁴³ John H. Westerhoff III, "Christian Education as A Theological Discipline", *SLJT (St. Luke's Journal of Theology)*, Vol. XXI, No. 4, September 1978, s. 280-288.

Sosyal bilim yaklaşımı ile ilgili yazdığı ilk eserlerinde din eğitimi (religious education) terimini kullanan²⁴⁴ ancak bu yaklaşıma dair görüşlerini kapsamlı ve sistemli hale getirdiği sonraki çalışmalarında, özellikle *trilogy* ve sonrasında yazdığı eserlerde, *din öğretimi* (religious instruction) terimini tercih eden Lee'ye göre *din eğitimi* bir kimsenin veya toplumun, Tanrı ile ilgili olduğunu algıladığı bir şey öğrendiği kapsamlı bir süreçtir. Lee'ye göre din eğitimi teriminde “din” sıfatı bir isim olan eğitimin neyin eğitimi olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre din eğitimi, din ile ilgili eğitim süreçlerine işaret etmektedir ve doğası gereği herhangi bir dine veya mezhebe bağlı değildir (nonconfessional).²⁴⁵ Lee, ayrıca din eğitimi teriminin Hristiyan din eğitimi ifade etmek için kullanılan kateşez veya CCD²⁴⁶ terimlerine nazaran daha anlaşılır, bütünsel ve kapsayıcı olduğunu belirtir. Çünkü tüm Katolikler bu terim ile ne kastedildiğini kolayca anlamaktadırlar.²⁴⁷

Lee'ye göre işlevsel olarak ele alındığında; din öğretimi, dini rehberlik (religious guidance) ve din eğitiminin idaresi (the administration of religious education) olmak üzere üç farklı din eğitimi biçimi vardır.²⁴⁸ Bu çalışmanın konu alanı ile doğrudan ilişkili olmadığı için bahsi geçen din eğitim biçimlerinden yalnızca din öğretimi ele alınacaktır.

2.1. Din Öğretiminin Mahiyeti

Eğitim ve öğretim kavramlarını birbirinden ayıran Lee, eğitimi daha genel, öğretimi ise daha özel bir kavram olarak görmektedir. Dolayısıyla teorisini inşa ederken din eğitimi terimini din öğretimini de kapsayacak şekilde kullanan Lee, din eğitimi terimini değil, din öğretimi terimini tercih etmektedir. Çünkü teorisinin odağında daha geniş bir kavram olan din eğitimi değil, din öğretimi vardır. Dinî oluşumun çok farklı etkenler aracılığı ile meydana geldiğinin farkında olan Lee, din öğretimi terimi ile

²⁴⁴ James Michael Lee, “CCD Renewal”, *Renewing the Sunday School and the CCD*, (ed.) D. Campbell Wyckoff, Birmingham, Alabama: REP, 1986, s. 213.

²⁴⁵ Lee, “Key Issues”, s. 41.

²⁴⁶ *The Confraternity of Christian Doctrine (CCD)*, 1562’de din öğretimi için Roma’da kurulan bir dernektir. Günümüzde CCD, Katolik Kilisesi tarafından çocuklar için din eğitimi tasarlayan bir din eğitim programının adıdır. Ayrıca günümüzde, kiliseye bağlı ve yalnızca din eğitimi veren okullar CCD olarak isimlendirilmektedir; bkz. Henry J. Zolzer, *Manual of the Confraternity of Christian Doctrine: For priests, religious, seminarians and laity promoting Confraternity Activities*, USA, 1944, <https://repository.library.nd.edu/view/1401/000882981.pdf>, (19.05.2017).

²⁴⁷ Lee, “CCD Renewal”, s. 213.

²⁴⁸ Lee, “Key Issues”, s. 41.

dikkatini bu etkenler içerisinde kontrol edilebilir olana yöneltmektedir.²⁴⁹ Çünkü öğretim, tesadüfî öğrenmeyi değil, maksatlı ve planlı eğitimi ifade etmektedir.²⁵⁰ Dolayısıyla din öğretimi, yapılandırılmış bir ortamda bir amaca yönelik olarak gerçekleştirilen bir din eğitim türüdür.²⁵¹ Lee din öğretimini, yalnızca din öğretilirken ortaya çıkan istendik öğrenme kazanımlarının kasıtlı ve etkili bir şekilde kolaylaştırıldığı maksatlı bir faaliyet olarak tanımlamaktadır.²⁵² Buna göre istendik öğrenme kazanımlarını üretmek için tasarlanmış her türlü kolaylaştırma faaliyeti din öğretimidir.²⁵³

Lee'ye göre din öğretimi terimi sosyal bilim yaklaşımının mahiyeti ve amaçları açısından bahsi geçen terimlere nazaran daha doğru bir terimdir.²⁵⁴ Ayrıca bu terim, Hristiyan eğitimi ve kateşez terimleri gibi teolojik veya dinî olarak sınırlandırılmış bir terim değildir.²⁵⁵ Doğası gereği din öğretimi herhangi bir mezhebe veya dine dayalı değildir. Din öğretimi, kazanımları ilahi olanla ilişkili olduğu düşünülen eğitim biçimidir.²⁵⁶

Lee, din öğretiminin, anlatım, grup tartışması, rol oynama gibi herhangi bir özel kolaylaştırma yöntemiyle denk görülmemesi gerektiğini belirtir.²⁵⁷ Çünkü din öğretimi tüm öğretim yöntemlerini ve sözlü, sözsüz, bilişsel, yaşam tarzı vb. farklı pedagojik süreçleri ihtiva eder.²⁵⁸ Bunun yanı sıra Lee, din öğretiminin sınıf gibi formal bir ortam veya oyun alanı gibi informal bir ortam ile de sınırlandırılmayacağını²⁵⁹ çünkü din öğretiminin resmi, gayri resmi her ortamda meydana gelen pedagojik bir süreç

²⁴⁹ Newell, James Michael Lee's Social Science, s. 27.

²⁵⁰ Lee, "Vision, Prophecy", s. 243; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 2.

²⁵¹ Lee, "Religious Instruction", s. 536.

²⁵² Lee, "Religious Instruction", s. 536; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 2; a.mlf., "The Authentic Source", s. 114-115; a.mlf., "Key Issues", s. 41; Norma H. Thompson "Current Issues in Religious Education", *Religious Education*, Vol. 73, No. 6, November-December 1978, s. 615.

²⁵³ Lee, "Behavioral Objectives", s. 12; a.mlf., "Religious Education Volunteers", s. 33; a.mlf., "Training Religious Educators I", s. 13; Thompson, "Current Issues", s. 615; Mary C. Boys, "Supervision in Religious Education: Selected Models", *The Living Light*, Vol. 13, No. 4, Winter 1976, s. 504.

²⁵⁴ Lee, "Catechesis Sometimes", s. 34; HyeRan Kim-Cragg, "The Place of Theology in Religious Education: A Study of James Michael Lee and Randolph Crump Miller", *Journal of Christian Religious Education*, Vol. 16, 2007, s. 96.

²⁵⁵ Lee, "Catechesis Sometimes", s. 33.

²⁵⁶ Lee, "Key Issues", s. 42.

²⁵⁷ Lee, "Religious Instruction", s. 536.

²⁵⁸ Lee, "Facilitating Growth", s. 265.

²⁵⁹ Lee, "Religious Instruction", s. 536; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 2; a.mlf., "Facilitating Growth", s. 265.

olduğunu belirtir.²⁶⁰ Ayrıca din öğretimi belli bir yaş grubundaki öğrencilere özgü bir faaliyet değildir. Bilakis din öğretimi her yaş grubundaki öğrenciye uygun pedagojik bir süreçtir.²⁶¹

Din öğretiminin özü *öğretme* (teaching)'dir. Lee'ye göre dinin etkili bir biçimde öğretilmesinin önündeki en büyük engel, din eğitimcilerinin öğretim kanununun dinamiğine olan ilgisizlikleridir. Oysa din öğretiminin ayırt edici vasfı tümüyle bir öğretme faaliyeti oluşudur. Dolayısıyla din öğretimini, öğretme ile eşit görmek mümkündür. Çünkü din öğretimi, bir öğretme faaliyetidir.²⁶²

Öğretimin bir bilim-sanat olduğunu ileri süren Lee,²⁶³ doğal olarak din öğretimini de öğretme ve öğrenme bilimine dayanan bir sanat olarak tanımlamaktadır.²⁶⁴ Lee'nin öğretme teorisi ve bu teorinin icrası bilimsel bir temele dayanmaktadır.²⁶⁵ Din öğretimi temel formunu ve uygulamaya yönelik prensiplerini öğretim sürecinin doğasında var olan ve öğretim sürecine yön veren özelliklerden alır.²⁶⁶ Öğretim süreçlerinin icrası ise bir sanattır.²⁶⁷ Din öğretimi de dahil tüm öğretim, hayatın sanatsal ve bilimsel alanlarının bir birleşimidir.²⁶⁸ Bilimsel bir temel olmadan, dini öğretme sanatı en iyi ihtimalle sonu düşünülmeden, gelişigüzel yapılan bir faaliyete dönüşür.²⁶⁹

Din öğretimi hem yatay hem de dikey olarak tüm öğretim bağlamlarında yer alır. Yatay derken Lee, bilim eğitimi, okuma öğretimi, sosyal çalışmalar öğretimi, dil öğretimi gibi öğretim türlerini; dikey derken yetişkin öğretimi de dahil ilk çocukluktan üniversiteye tüm öğretim düzeylerini kastetmektedir. Dolayısıyla din öğretimi, bir yandan diğer öğretim türleriyle aynı hedefler, süreç ve işlevsel prensiplerle karakterize

²⁶⁰ Lee, "Catechesis Sometimes", s. 33; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 2; a.mlf., "Facilitating Growth", s. 265.

²⁶¹ Lee, "Facilitating Growth", s. 265.

²⁶² Lee, "Compassion", s. 188.

²⁶³ Lee, "Vision, Prophecy", s. 252.

²⁶⁴ Lee, "Vision, Prophecy", s. 252-253.

²⁶⁵ Lee, "Compassion", s. 190.

²⁶⁶ Lee, "Key Issues", s. 42.

²⁶⁷ Lee, "Religious Education's Future", s. 10; a.mlf., "Procedures in the Religious Education", s. 217.

²⁶⁸ Lee, "Procedures in the Religious Education", s. 217.

²⁶⁹ Lee, "Vision, Prophecy", s. 252.

edilirken, öte yandan belirli bir tür veya öğretim biçimi olarak da karakterize edilebilir.²⁷⁰

Din öğretimi terki bindeki *din* kelimesi öğretilmekte olan özsel içeriği belirten bir sıfat,²⁷¹ *öğretim* kelimesi ise hem gramer olarak hem de varlıksal olarak bir isimdir ve niteleyici sıfatı olarak *din* kelimesini doğru bir şekilde konumlandırmaktadır.²⁷² Bir başka deyişle bu terkipteki öğretim, dinin nasıl işlevselleştiğini ve dinin gerçekleştiği koşulları belirtmektedir.²⁷³

Lee'nin yaklaşımında din öğretiminin temel görevi öğretme-öğrenme sürecini bilimsel olarak araştırmak ve incelemektir. Öğretme-öğrenme sürecinde yer alan değişkenleri sistematik ve kapsamlı bir şekilde incelemeyen, bu değişkenler arasındaki etkileşimi araştırmayan, öğretme-öğrenme sürecini açıklamayan ve doğrulamayan bir teorinin din öğretiminde uygulanabilirliği söz konusu olamaz.

Lee'nin sosyal bilim yaklaşımında öğretme-öğrenme sürecinin bir formu olarak tanımlanan din öğretimi çok yönlü bir karaktere sahiptir. Din öğretiminin ayırt edici vasfını oluşturan bu çok yönlülük aynı zamanda din öğretiminin odak noktalarını da oluşturmaktadır.

2.2. Din Öğretiminin Odak Noktaları

Lee'ye göre din öğretim eylemini diğer öğretim aktivitelerinden ayıran ayırt edici niteliği çok yönlü olmasıdır. Ona göre din öğretiminin en önemli ayırt edici vasfı her şeyden önce bütünsel ve deneyimsel olmasıdır. Din öğretiminin önemli bir başka vasfı ise öğrencinin Hristiyan cematine dahil olması ve bu anlamda ilerlemesi için hayata hazırlık olmasından ziyade öğrencinin halihazırdaki yaşamına dayanmasıdır.²⁷⁴

Sosyal bilimlerin, çok yönlü karakterini muhafaza etmesi için din öğretimine gerekli olanakları sağladığını belirten Lee, çok yönlü din öğretimi için Hristiyan yaşamı,

²⁷⁰ Lee, *The Shape*, s. 183.

²⁷¹ Lee, "Vision, Prophecy", s. 258; a.mlf., *The Shape*, s. 183.

²⁷² Lee, "Religious Instruction", s. 542; a.mlf., "Social Science", *Encyclopedia of Religious education*, (ed.) Iris V. Cully&Kending Brubaker Cully, San Francisco: Harper & Row, 1990, s. 599-600.

²⁷³ Lee, "Vision, Prophecy", s. 258.

²⁷⁴ Charles F. Melchert, "Book Review of *The Shape of Religious Instruction: A Social Science Approach*", *Religious Education*, Vol. LXVII, No. 4, July-August 1972, s. 305.

deneyim, şimdilik, sosyalleşme, kerigma ve birey olmak üzere altı odak noktası tanımlar.²⁷⁵

2.2.1. Hristiyan Yaşamı

Lee tarafından kavramsallaştırılan Hristiyan yaşamı (Christian living),²⁷⁶ yaşamın dinî boyutunu ifade etmektedir.²⁷⁷ Sosyal bilim yönelimli din öğretim kuramlarının ana teması²⁷⁸ olan Hristiyan yaşamı, bireyin, kişilik yapısının tamamını Hristiyan olarak adlandırılan davranış tarzına dahil etmesi veya bireyin kişilik yapısının tümüyle Hristiyan olarak adlandırılan davranış tarzına uygun hareket etmesidir.²⁷⁹

Lee, Hristiyan yaşamını, Tanrıya göre yaşamak veya İsa'nın hayat tarzına dahil olmak şeklinde de tanımlamaktadır.²⁸⁰ İsa'nın hayat tarzı, yalnızca iman ve salih amel değildir. Ona göre İsa'nın hayat tarzı, tüm erdemleri topyekün bir şekilde bir kimsenin kişiliğinde aktüalize etmektir.²⁸¹

Hristiyan yaşamı teriminde yaşam (living), bir aktivitedir. Aktivite, yapılan bir şey hakkındaki düşüncelerin veya farkındalığın aksine, doğrudan yapılan şeyi ifade eder. Bu terimde *Hristiyan* kelimesi ise yapılan aktivitenin şeklini belirler.²⁸² Buna göre öğrencinin duyguları, düşünceleri, arzuları ve aleni filleri vb. bir bütün olarak Hristiyan yaşamının bütünleşik davranış biçimini oluşturur.²⁸³

Lee'ye göre Hristiyan yaşamı, Hristiyan inancı ve sevgisinden daha geniş bir kavramdır. Bu kavram hem doğal (natural) hem de doğaüstü (supernatural) erdemleri

²⁷⁵ Lee, *The Shape*, s.10-11; Cullen, "James Michael Lee", s. 174; Melchert, "Book Review of *The Shape*", s. 305; Boys, *Biblical Interpretation*, s. 234.

²⁷⁶ Burgess, "James Michael Lee's Social-Science", s. 296; a.mlf., *An Invitation*, s. 132.

²⁷⁷ Knox, *Above or Within?*, s. 95.

²⁷⁸ Burgess, "James Michael Lee's Social-Science", s. 296; a.mlf., *An Invitation*, s. 132; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 166.

²⁷⁹ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 168; James Michael Lee, "The Third Strategy: A Behavioral Approach to Religious Education", *Today's Catholic Teacher*, September 1969, s. 10; a.mlf., *The Shape*, s.11.

²⁸⁰ Lee, *The Shape*, s.11.

²⁸¹ Lee, *The Shape*, s.11-12.

²⁸² Lee, "The Third Strategy: A Behavioral Approach", s. 46-47.

²⁸³ James Michael Lee, "The Third Strategy: The Thrust of the Three Strategies", *Today's Catholic Teacher*, October 1969, s. 14; a.mlf., "The Third Strategy: Social Science", s. 22; a.mlf., "The Third Strategy: A Behavioral Approach", s. 10.

ihtiva eder ve onları bireyin öz sistemine ve burada ve şimdi içinde yaşadığı davranış biçimine dahil eder.²⁸⁴

Din öğretiminin amacı dinî doğrultuda öğrenende davranış değişikliği meydana getirmektir. Bu yüzden Hristiyan yaşamı, din öğretimi ile ilgili kuramlarda merkezi bir temadır.²⁸⁵ Buna göre din öğretiminin amacı öğrencinin Hristiyan yaşamını derinden yaşamasına yardım etmektir.²⁸⁶ Dolayısıyla Hristiyan yaşamı din öğretiminin amacını oluşturmaktadır.²⁸⁷

Lee'ye göre Hristiyan yaşamı en basit şekliyle yaşanan dindir.²⁸⁸ Yaşanan din, bir kimsenin düşünceleri, duyguları, arzuları ve insani varlığının bütünlüşmüş davranış tarzını ve kalıbını oluşturan görülür eylemlerin bileşiminden meydana gelmektedir.²⁸⁹

Charles Y. Glock'un dindarlık tanımlamasına göre yaşanan din veya dinî davranış, birbiriyle uyumlu, birbirini tamamlayıcı ve kişinin kendisini gerçekleştirmesini mümkün kılarak içindeki potansiyeli ortaya çıkaran gelişimsel beş boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; ideolojik (dinî inanç) boyut, ritüel (dinî uygulamalar ya da ibadet) boyutu, tecrübe (dinî duygu) boyutu, entelektüel (dinî bilgi ve anlama) boyut ve bütün bunların sonunda ortaya çıkan etki (dinî davranış) boyutudur.²⁹⁰ Lee'ye göre Hristiyan yaşamı, Glock tarafından belirlenen bu beş boyutu içerir.²⁹¹ Dinî yaşam, kişinin bu beş boyutun tamamını uyum içinde harekete geçirmesidir. Bu boyutların hiçbirisi tek başına dinî yaşamı oluşturmaz.²⁹²

²⁸⁴ Burgess, "James Michael Lee's Social-Science", s. 296; a.mlf., *Models of Religious Education*, s. 193; a.mlf., *An Invitation*, s.132; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 167.

²⁸⁵ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 192.

²⁸⁶ Lee, "The Third Strategy: A Behavioral Approach", s. 10; a.mlf., "The Third Strategy: The Thrust", s. 14; a.mlf., "The Third Strategy: Social Science", s. 22; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 167-168.

²⁸⁷ Lee, *The Flow*, s. 11-12, 27.

²⁸⁸ Christian living'in kendi dinimizde ve dilimizdeki karşılığı "İslami hayat" veya "Müslümanca yaşama"dır. Christian living de bunun müteradifi olarak Hristiyanların kendi dinlerine ve hayatlarına atfen kullandıkları bir ifadedir. Bunun yanısıra Lee, din öğretim yaklaşımının mezhepler veya dinler üstü olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla böylesi bir din öğretim yaklaşımı için Christian Living terimini "yaşanan din" olarak tanımlamak daha doğrudur. Bu durumda yaşanan din, Hristiyanlık, Yahudilik veya İslam gibi herhangi bir din olabilir.

²⁸⁹ Lee, *The Flow*, s.11; Turgay Gündüz, *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi*, İstanbul: Düşünce Kitabevi Yay., 2002, s. 221.

²⁹⁰ Charles Y. Glock, "On The Study of Religious Commitment", *Religious Education*, Vol. 57, No. 4, Jul-Aug 1962, ss. 98-110.

²⁹¹ Lee, *The Shape*, s. 11.

²⁹² Lee, *The Shape*, s.11; Glock, "On The Study", s. 105; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 192-193; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 167.

Lee'ye göre din öğretimi, bireyi tüm bu boyutları ile bir bütün olarak ele almalıdır. Bir başka deyişle din öğretiminin amacı ve vurgusu, bütünüyle Hristiyan yaşamını oluşturan bu boyutlar üzerine olmalıdır.

2.2.2. Deneyim

Lee, dini öğrenmede deneyimin çok önemli olduğunu vurgular. Çünkü ona göre dinin kendisi bir deneyim ve aslında yaşamı deneyimleme biçimidir.²⁹³ Ayrıca Lee, deneyimin öğrenme için temel bir rehber olduğunu belirtir. Çünkü bir kimsenin hâlihazırda yaşadığı aktüel hayatı yani kişisel deneyimi öğretmen veya kolaylaştırıcı tarafından doğru bir şekilde yönlendirilirse bu kimsenin hayatı daha anlamlı ve daha yaratıcı bir şekilde yaşaması mümkün olur.²⁹⁴ Lee'ye göre teolojik yaklaşım, bu önemli gerçeği ya görmezden gelmekte ya da bunu aktarılacak teolojik içerik için bir araç olarak kullanmakta ve birincil deneyimin yeri doldurulamaz eğitici zenginliğini kavramakta son derece başarısız olmaktadır.²⁹⁵ Halbuki en anlamlı öğrenmeler birincil deneyim uygun bir şekilde kullanıldığında ortaya çıkarr.²⁹⁶ Etkili bir dersin özü, bireysel öğrenme deneyimini teşvik edecek şekilde yapılandırılmış bir durumda bireysel birincil deneyim sunmaktır.²⁹⁷

Lee'ye göre kişi, herhangi bir şeyi, o şeyin gerçek formu ile doğrudan temas kurduğunda daha etkili öğrenir.²⁹⁸ Herhangi bir şeye dair *temsili öğrenme* deneyimi, o şeyin gerçeğinden veya orijinalinden ne kadar uzaksa bu deneyimden çıkacak sonuç da o oranda gerçekdışı ve verimsiz olacaktır. Çünkü deneyim, yani ilk elden birincil yaşantılar, öğrenme kazanımları açısından sembolik veya sözel açıklamalara göre daha etkilidir.²⁹⁹

²⁹³ Cullen, "James Michael Lee", s. 174.

²⁹⁴ Michael Merry, "Social-Science Theory in Religious Education According to James Michael Lee", *St. Vladimir's Theological Quarterly*, Vol. 44, No. 1, 2000, s. 88.

²⁹⁵ Merry, "Social-Science Theory", s. 88.

²⁹⁶ Lee, *The Shape*, s. 15; a.mlf., "The Teaching of Religion", s. 63; a.mlf., "Toward a New Era", s. 234.

²⁹⁷ Lee, *The Shape*, s. 15; a.mlf., "The Teaching of Religion", s. 63; Merry, "Social-Science Theory", s. 88.

²⁹⁸ Lee, "The Teaching of Religion", s. 63; a.mlf., "Toward a New Era", s. 234; Piveteau-Dillon, *Resurgence of Religious Instruction*, s. 146.

²⁹⁹ Lee, *The Shape*, s. 13; Piveteau-Dillon, *Resurgence of Religious Instruction*, s. 146.

Bir öğrenci sözel olarak kendisine tanımlanan dinî duygu ve tutumları kendi kişisel yaşantısı içinde deneyimlemedikçe yeterince kavrayamaz.³⁰⁰ Çünkü dinin kendisi bir deneyimdir, hayatı deneyimlemenin bir yoludur. Din ne kadar çok tecrübeye dayanırsa kişinin hayatında da o oranda varlık bulur.³⁰¹ Bir başka deyişle deneyim ne kadar zengin ve doğrudan olursa öğrencinin öğrenmesi de o kadar hızlı, anlamlı ve uzun süreli olur.³⁰²

Öğrenme gibi deneyim de aktif bir süreçtir. Basit bir şekilde alınan veya maruz kalınan bir şey değildir. Deneyim dinamik bir ilişkidir. Yani benlik ve benliğin o anda çevresindeki şeyle kurduğu karşılıklı bir ilişkidir. Deneyimde, bazen çevreden kişiye, bazen de kişiden çevreye bir etki söz konudur.³⁰³

Lee'ye göre verimli bir dersin odağı, söz konusu dersin istendik öğrenme kazanımlarını ortaya çıkaracak şekilde oldukça iyi yapılandırılmış bir çevrede bireye ilk elden deneyim imkânı sunmaktır.³⁰⁴ Ona göre bu başarıldığında oldukça anlamlı öğrenme türleri ortaya çıkacaktır. Nitekim Eski ve Yeni Ahit incelendiğinde görülecektir ki Tanrı, kullarına dini öğretmek için genellikle onları deneysel bir ortama dâhil etmiştir. Ona göre Kutsal metinlerdeki kelimeler, sözel ifadeler genellikle deneyimin anlamını kuvvetlendirmek içindir.³⁰⁵ Vahiy en çok öğrencinin çevresindeki anlamlı uyaranlar ile karşılaşmasında zuhur eder. Vahiy ve öğrenci için önemli olan şeyler arasında temel ve varoluşsal bir bağlantı vardır.³⁰⁶

Modern Katolik teolojide deneyim, ilahi vahyin izharıdır. Çağdaş Katolik ilahiyatçılar vahyi yalnızca kutsal metinlerden bize sunulan inanç birikintisi olarak değil, deneyim içinde Tanrı'nın insanoğlu ile her an irtibat kurması olarak tanımlamaktadırlar. Bu durumda vahiy, insanoğluna özgü sürekliliği olan bir deneyimdir.³⁰⁷ O halde din öğretmenin görevi Tanrı'nın vahyinin bilinçli, anlamlı ve

³⁰⁰ Cullen, "James Michael Lee", s. 174.

³⁰¹ Lee, *The Shape*, s. 14.

³⁰² Knox, *Above or Witin?*, s. 103.

³⁰³ Lee, *The Shape*, s. 14-15.

³⁰⁴ James Michael Lee, "Discipline in a Moral and Religious Key", *Developmental Discipline*, Kevin Walsh and Milly Cowles, Birmingham, Alabama: REP, 1982, s. 218-219; a.mlf., "The Context of Morality and Religion", *Discipline for Character Development: A Guide for Teachers and Parents*, Kevin Walsh and Milly Cowles, Birmingham, Alabama: REP, 1991, s. 191-192.

³⁰⁵ Lee, *The Shape*, s. 15.

³⁰⁶ Lee, "Prediction", s. 43.

³⁰⁷ Lee, *The Shape*, s. 16; Merry, "Social-Science Theory", s. 88.

etkin bir şekilde kişinin benlik saygısına ve davranış tarzına dâhil olmasını sağlayacak şekilde öğrencinin deneyimlerini yapılandırmaktır.³⁰⁸ Böylece vahiy hem kendi içinde hem de öğrencinin bilincinde yücelir. Din sınıfı, Tanrı ile irtibat kurmayı kolaylaştırmayı amaçlarsa Tanrı kendisini deneyimler aracılığıyla izhar eder. Öğrenci buna göre hareket ettiğinde de Hristiyan yaşam tarzını inşa etmiş olur.³⁰⁹ Lee'ye göre geręek din öğretimi Tanrı'nın sayısız tezahürlerini kutsal metinlere, geleneklere ve bunların içeriklerinden biri veya her ikisi ile sınırlandırmaz.³¹⁰ Geręek din öğretiminde kişisel deneyim, din öğretimi teşebbüsünün tam merkezinde yer alır. Yani öğretim, konu içeriği ve ürün içeriği alanından ziyade öğrenme deneyimlerini merkeze aldığında etkin hale gelir. Lee'ye göre bu hiçbir şekilde Hristiyan doktrin ve dogmalarının önemini azaltmak değildir. Bilakis doktrin ve dogmalar, deneyimin etkin bağlamsal geręeklięine dâhil edildiğinde öğrenci onları yeni bir heyecanla algılayacak ve kendi öz sistemine dâhil edecek ve yeni bir enerji ile kendi davranış örüntülerine çevirebilecektir. Doktrin ve dogmalar, deneyimin bağlamsal geręeklięine dâhil edilmek suretiyle yücelmekte ve canlılık kazanmaktadır.³¹¹

Lee'ye göre bir deneyimi önemli kılan deneyimin niteliğidir. Din öğretimi açısından bir deneyimin eğitsel düzeyi veya niteliği, söz konusu deneyimin öğrencinin hâlihazırdaki Hristiyan yaşamı ve öğrencinin sonraki hayatı ve deneyimleri üzerindeki etki düzeyidir.³¹² Yani her deneyimin daha önceki deneyimlerden bir şeyler alması ve kendinden sonra gelecek deneyimlerin niteliğini de bir şekilde değiştirme düzeyidir.³¹³

Hristiyan yaşamı veya bunun koşulları kendi kendine meydana gelmez. Öğrencinin en üst seviyede ve yoğun bir şekilde bu hayatı yaşayabilmesi için öğretmenin görevi pedagojik açıdan rehberlik etmek ve öğrenme ortamını yapılandırmaktır. Yani öğrenme ortamını deneysel bir ortam olmaya zorlamaktır.³¹⁴

³⁰⁸ Cullen, "James Michael Lee", s. 174; Knox, *Above or Witin?*, s. 103.

³⁰⁹ Lee, *The Shape*, s. 16.

³¹⁰ Merry, "Social-Science Theory", s. 89.

³¹¹ Lee, *The Shape*, s. 18.

³¹² Lee, *The Shape*, s. 15.

³¹³ John Dewey, *Deneyim ve Eğitim*, (çev.) Sinan Akıllı, Ankara: ODTÜ Yayıncılık, 1998, s. 42.

³¹⁴ Lee, *The Shape*, s.16.

2.2.3. Şimdilik

Lee'ye göre din öğretiminde şimdilik (nowness), bir kimsenin şimdiki zamanda, yani içinde bulunduğu anda Tanrı ile karşılaşabilmesi ve O'nu tanıyabilmesi anlamına gelir.³¹⁵ Çünkü din öğretimi girişimi, *hâlihazırdaki* varoluşsal durumu oluşturur.³¹⁶

Lee'ye göre en verimli din öğretimi şekli *şimdiden* neşet edendir. Daha somut bir ifadeyle din öğretimi hayata hazırlık değil, hayatın kendisidir. Bu bağlamda din sınıfı, öğrencilerin *hâlihazırdaki* öğrenme durumlarını Hristiyan yaşam tarzı ile ilişkilendirmek suretiyle Hristiyanca yaşamayı öğrendikleri bir atölyedir.³¹⁷

Lee'ye göre şimdi, Tanrı'nın bir lütfudur ve son kertesine kadar yaşanmalıdır. Sürekli olarak gelecekte yaşamak anı öldürmektir.³¹⁸ Din öğretiminin ana eksenini oluşturan şimdilik, dört temel bakış açısı ile yakından ilgilidir. Bunlar; *pedagojik*, *psikolojik*, *felsefi* ve *teolojik* bakış açılarıdır.³¹⁹

Pedagojik açıdan din öğretimi, *halihazırdaki* mevcut deneyimlerden oluşmaktadır. Herhangi bir kimse geleceği deneyimleyemez çünkü gelecek henüz vücuda gelmemiştir. Dolayısıyla din öğretimi etkili olabilmek için şimdinin imkân ve ihtiyaçlarına odaklanmalı ve bu imkân ve odaklardan faydalanmalıdır. Böylece din öğretimi öğrencinin mevcut anı tam ve doğru bir şekilde yaşamasını sağlayabilir. Bu suretle öğrenci, her daim kendisinin yanında veya kendisiyle beraber olan Tanrı ile karşı karşıya gelebilir ve O'nunla iletişim kurabilir.³²⁰

Pedagojik bakış açısına göre öğrenciyi gelecek için hazırlamanın en etkin yolu, öğrencinin içinde yaşadığı anda Hristiyan yaşam tarzını mümkün olabildiğince deneyimlemesine yardımcı olmaktır. Çünkü gelecek, bir kimsenin yaşadığı tüm şimdilerin toplamıdır. Din dersini hayatın kendisinden ziyade hayat için bir hazırlık yapmak, şimdiyi feda etmektir. Bu da söz konusu dersi, öğrencinin anlam dünyasıyla alakasız bir hale getirmek ve öğrenciyi dersten uzaklaştırmak ve böylece öğrencinin başka öğrenme ortamlarına yönelmesine sebep olmaktır.³²¹

³¹⁵ Cullen, "James Michael Lee", s. 174

³¹⁶ Lee, "Lifework Spirituality", s. 19.

³¹⁷ Lee, *The Shape*, s. 19.

³¹⁸ Lee, *The Shape*, s. 21-22.

³¹⁹ Lee, *The Shape*, s. 19; Piveteau-Dillon, *Resurgence of Religious Instruction*, s. 146.

³²⁰ Lee, *The Shape*, s. 20.

³²¹ Lee, *The Shape*, s. 20-21.

Psikolojik açıdan insan, zamanının insanıdır. İnsan için anlamlı olan şimdidir. Eğer öğrenci pasivize edilmemişse o da dinin, halihazırdaki sosyal ve kişisel problemleri ile ilişkisini kavramak, dini, mevcut deneyiminin içinde hissetmek ister.³²²

Psikolojik bakış açısına göre din öğretiminin gelecek için hazırlık olarak görülmesi, bireyin gelişim sürecinin her anında ve her safhasında var olan temel bütünlüğü inkâr veya ihmal etmektir.³²³ Ayrıca bu bakış açısına dayalı bir din dersi, dolaylı olarak öğrencilere henüz Hristiyan yaşamı için uygun olmadıklarını, bu statü için aday olduklarını ifade etmektir. Lee'ye göre *hazırlık* kavramını gençler ve ergenler için kullanmak tehlikelidir. Çünkü bu yaklaşım dolaylı olarak yetişkin dinî davranışlarını çocuklar ve ergenler için bir ölçüt olarak belirlemektedir. Oysa yetişkinlere özgü eğitim psikolojik açıdan çocukların ve gençlerin gelişimine uygun değildir.³²⁴ Çocuklar ve gençler kendi gelişim basamaklarına göre yani içinde bulundukları anın özellik ve ihtiyaçlarına göre eğitilmelidir.³²⁵

Felsefi açıdan insan tabiatı, şimdiyi yaşamayı başarır, geçmiş veya geleceği değil. Bir insan gelecek için hayaller kurabilir veya düşüncelere kapılabilir ancak bu o kimsenin şimdiki kendilik/benlik durumunun bir sonucudur. Yani kişinin geleceğe ilişkin düşünce veya hayalleri şimdiki arzu, istek ve ihtiyaçların bir sonucudur. Aynı şekilde kişinin geçmişte yaşadığı olaylara ilişkin anıları da halihazırdaki varoluşsal durumuna göre şekillenir veya değişir. Lee'ye göre geçmiş veya anılar, şimdiyi oluşturmak için insana verilmiş bir armağan, bir güçtür.³²⁶

Teolojik açıdan Tanrı'nın insanoğlu ile halihazırdaki varoluşsal iletişimi olarak vahyin doğası, din öğretiminin kesinlikle şimdiden kök salması gerektiği gerçeğini ifade eder.³²⁷ Çünkü Tanrı'nın, hayatını insanla paylaştığı ve kendisini gözler önüne serdiği an şimdidir, gelecek değil.³²⁸ Bir başka deyişle vahiy ve öğrencinin karşılaştığı an

³²² Lee, *The Shape*, s. 21; Harold W. Bernard, *Adolescent Development in American Culture*, Yonkers-on-Hudson, New York: World Book, 1957, s. 383.

³²³ Lee, *The Shape*, s. 21.

³²⁴ Lee, *The Shape*, s. 21.

³²⁵ Lee, "Religious Education and the Bible", s. 23; a.mlf., *The Shape*, s. 21.

³²⁶ Lee, *The Shape*, s. 22.

³²⁷ Lee, *The Shape*, s. 22.

³²⁸ Lee, *The Shape*, s. 20-22.

şimdidir.³²⁹ Vahyin şu anda mevcut olması, her öğrencinin yaşamı için de son derece uygundur.³³⁰ Dolayısıyla öğrencinin gelecek için yapabileceği en etkili hazırlık, şu anda vayhe dayalı bir hayat yaşaması ve elinden geldiği ölçüde onu anlayabilmesidir.³³¹

Lee, şimdiliğin, “Şimdıcilik” (presentism)³³² olarak nitelendirilmemesi gerektiğinin altını çizer.³³³ Çünkü “Şimdıcilik”, bu günün dışında hiçbir şeyin asli bir değere sahip olmadığını ifade eden dar ve sınırlayıcı bir kavramdır. Oysa şimdilik geçmiş ve geleceğe büyük önem verir. Çünkü geçmiş, yaşanmış olan şimdidir; gelecek de yaşanacak olan şimdidir.³³⁴

Lee’ye göre eğitsel açıdan geçmişin kavranması halihazırdaki Hristiyan yaşam tarzının verimliliği için zorunludur. Kutsal metinlerde yer alan geçmişe ilişkin olaylar, şimdinin anlamını derinden kavramak ve şimdiyi zenginleştirmek açısından önemlidir.³³⁵ Bu bağlamda Groome, şimdiki eylemlerimizin geçmiş eylemlerimizin bir sonucu, gelecek eylemlerimizin de şekillendiricisi olduğunu, şimdiki eylemlerimiz üzerine derinlemesine düşünmenin bizi şu anda belli bir şekilde davranmaya iten geçmişi ortaya çıkarmayı ve anlamayı, söz konusu eylemlerin muhtemel veya kasdi sonuçlarının farkına varmayı ve böylece geleceğe dair bir bilinç oluşturmaya katkı sağlayacağını belirtir.³³⁶

Din öğretimi için gelecek de halihazırdaki Hristiyan yaşam tarzının verimliliği için son derece önemlidir. Nitekim yapılan araştırmalar neticesinde, gelecek ile ilgili bir hissiyata veya mefhuma sahip olmayan kimselerin intihara teşebbüs ettikleri saptanmıştır.³³⁷ Lee’ye göre din öğretimi, gerçekten bir dine ait öğretim yapacaksa, ilham verici, anlamlı ve sahici olmalıdır. Özlü olarak ifade etmek gerekirse din öğretimi

³²⁹ Lee, *The Shape*, s. 22; a.mlf., “Predcition”, s. 43; Gabriel Moran, *Catechesis of Revelation*, New York: Herder and Herder, 1966, s. 51

³³⁰ Lee, *The Shape*, s. 19-23; Cullen, “James Michael Lee”, s. 174-175.

³³¹ Moran, *Catechesis of Revelation*, s. 51.

³³² Presentism, yalnızca “şimdi”nin gerçek olduğunu kabul eden bir görüştür; bkz. Simon Blackburn, “Presentism”, *The Oxford Dictionary of Philosophy*, Oxford University Press, 2008, <https://www-oxfordreference-com.proxy.bc.edu/view/10.1093/acref/9780199541430.001.0001/acref-9780199541430-e-2491?rskey=NWbeEV&result=2492>, (14.08.2019).

³³³ Merry, “Social-Science Theory”, s. 88; Lee, *The Shape*, s. 22-23.

³³⁴ Lee, *The Shape*, s. 22-23.

³³⁵ Lee, *The Shape*, s. 23.

³³⁶ Thomas H. Groome, *Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision*, San Francisco: Harper & Row, 1980, s. 185.

³³⁷ Lee, *The Shape*, s. 23.

şimdiki zamanda gerçekleşen bir etkinliktir. Bu süreç içerisinde öğrenen öğretilmek istenen dinin bir mensubudur; dolayısıyla yapılan şeyin dinî bir işlem olması gerekir. İşte geçmiş ve geleceği şimdiyle birleştiren de şimdiki bu süreçtir.³³⁸

2.2.4. Sosyalleşme

Lee'ye göre sosyalleşme, bir kimsenin belli bir grubu karakterize eden yaşam tarzına ilişkin anlam ve yapılarla etkileşime girmesi ve onlara dahil olması sürecidir.³³⁹ Bir birey, belli bir kültür veya aile, akran grubu, kilise, okul vb. alt kültürlerin içinde bazı kurumların etkinliklerine katılmak suretiyle sosyalleşir.³⁴⁰

Sosyalleşmenin bir diyalektik içinde gerçekleştiğini belirten sosyal bilimciler, sosyalleşme sürecinin, *dışsallaştırma* (externalization), *nesnelleştirme* (objectification) ve *içselleştirme* (internalization) olmak üzere üç temel döngüden oluştuğunu ileri sürmektedirler.³⁴¹

Dışsallaştırma, insanoğlunun içinde yaşadığı dünyayı, fiziksel evreni kendi imajında şekillendirmesi ve kendi ihtiyaçlarına göre biçimlendirmesidir. Bu suretle insanoğlu, “kültür” olarak adlandırdığımız beşeri dünyayı inşa eder. Dolayısıyla kültür insanoğlunun ikinci doğasıdır. Kültürün korunması ve aktarımı ise halkların belirli sosyal yapıları ve idealleri sürdürme yeteneklerine bağlıdır.³⁴²

Nesnelleştirme, dışsallaştırmanın doğal bir sonucudur. İnsanoğlunun zihinsel ve fiziksel aktivitelerinin dışsallaştırılmış ürünleri, üreticilerinden ayrı bir varlık kazanır. Yani sosyal olarak inşa edilmiş gerçeklik, kendi gerçekliğini kazanır ve “dışarıda” bir şeye dönüşür.³⁴³ Söz konusu şey, her ne kadar insanın öznel bilinçliliğinden kaynaklansa da, bir kez meydana getirildikten sonra bir daha geri döndürülemez.³⁴⁴

İçselleştirme, nesnelleştirilmiş anlam dünyasının bilinç tarafından yeniden özümzenmesidir. İçselleştirme, dış dünyanın yapısının, bilincin kendi öznel yapılarını

³³⁸ Lee, *The Shape*, s. 23.

³³⁹ Cullen, “James Michael Lee”, s. 175.

³⁴⁰ Lee, *The Shape*, s. 24.

³⁴¹ Berard L. Marthaler, “Socialization as a Model for Catechesis”, *Foundations of Religious Education*, (ed.) Padraic O'Hare, New York: Paulist Press, 1978, s. 69.

³⁴² Marthaler, “Socialization”, s. 69.

³⁴³ Marthaler, “Socialization”, s. 69-70.

³⁴⁴ Peter L. Berger, Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality: a Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York: Doubleday, 1966, s. 61, 129.

belirleyecek şekilde gerçekleşir. Her ne kadar bireyler sosyalleşmeye yatkın olarak doğarsalar da içinde doğdukları ortamın tutum ve değerlerini içselleştirdikleri ölçüde o toplumun tam bir üyesi olarak kabul edilirler.³⁴⁵

Öğrencinin kişiliği sosyal bir ortamda geliştiği³⁴⁶ için sosyalleşme, din eğitiminin önemli dinamiklerinden biridir.³⁴⁷ Bu bağlamda Lee'ye göre din öğretiminin genel amacı, dinî olarak kabul edilen topluluk/cemaat (community) ilişkileri içinde öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamaktır. Söz konusu bu sosyalleşme, Hristiyan yaşam tarzının bazı formları içindeki sosyalleşmeyi de ihtiva eder.³⁴⁸ Bu yüzden Hristiyan din eğitiminin merkezinde öğretilecek bir kavram olarak değil, yaşanacak bir gerçeklik olarak cemaat yer almaktadır.³⁴⁹ Kilise bir kültürün kurumsallaşmış formudur. Yani kilise tipik kurumsal yapısı itibarıyla belli bir kültürü ve davranış tarzını karakterize eden bir cemaattir. Lee'ye göre din öğretiminin ilgilendiği önemli hususlardan biri, bir kimsenin özelde kilise cemaatine, genelde ise Hristiyan cemaatine ve nihayetinde Tanrı'nın özel dostluğuna dahil olmasını sağlayacak şekilde sosyalleşmesini mümkün kılmaktır.³⁵⁰ Bu ifadede Lee, Tanrı, kilise ve dünya olmak üzere bir Hristiyanın tecrübe etmesi ve meşgul olması gereken üç yönlü bir ilişki kaynağına işaret etmektedir. Lee'ye göre Tanrı, kilise toplumu aracılığıyla özel ve benzersiz biçimde insan ile gerçekten karşılaşır.³⁵¹

Lee'ye göre sosyalleşme süreci çift yönlü bir süreçtir. Bu süreç bir yanda kurumsal kiliseye dahil olmak anlamında bireyin davranışları ile ilgili bazı kontroller, kısıtlamalar ve engellemeler ihtiva ederken diğer yanda bireyin kişisel gelişimini desteklemek suretiyle bireyin Tanrı'nın hususi dostluğuna nail olması ve böylece kemale ulaşmasına yardımcı olmayı ihtiva etmektedir. Lee'ye göre öğrencinin kilise toplumuna katılmak ile Hristiyan deneyiminin yüceliğini içeren Tanrı'nın cemaatine

³⁴⁵ Marthaler, "Socialization", s. 70; Berger, *The Social Construction*, s. 129-173.

³⁴⁶ Lee, *Principles*, s. 116.

³⁴⁷ Marthaler, "Socialization", s. 65.

³⁴⁸ Knox, *Above or within?*, s. 92.

³⁴⁹ Marthaler, "Socialization" s. 81-82; Thomas H. Groome, "Total Catechesis/Religious Education: A Vision for Now and Always", *Horizons & Hopes: The Future Of Religious Education*, (ed.) Thomas H. Groome and Harold Daly Horell, Mahwah, N.J.: Paulist Press, 2003, s. 23.

³⁵⁰ Lee, *The Shape*, s. 24.

³⁵¹ Knox, *Above or Within?*, s. 93.

katılmak arasındaki dinamik dengeyi kavramasını ve yaşamasını kolaylaştırmak din öğretiminin odak noktalarından biri olmalıdır.³⁵²

Berard L. Marthaler'a göre gençler, imana tanıklık eden ve taklit edip özenebilecekleri rol model olan yetişkin cemaati ile etkileşime girmek suretiyle sosyalleşir ve bu suretle dinî bir kimlik kazanırlar.³⁵³ Nitekim ampirik bulgular, bir toplumun kültürel inançlarının ve yaşam tarzının birey tarafından öğrenilmiş davranışlar olduğunu ve bireyin hayatının duyuşsal alanına derinden dahil olduğunu göstermektedir.³⁵⁴ Bu yüzden Lee, din öğretiminin en önemli odak noktalarından birinin bireyin kilise cemaatine dahil olmasını sağlamak suretiyle kültürel etkileşimine yardım etmek olduğunu ifade etmektedir. Lee'ye göre kilisenin yaşam tarzına dahil olmak suretiyle birey, kendi kişiliğine en uygun Hristiyanlığı edinir. Bu tür bir kültürel etkileşimin en önemli yönü kilise toplumuna özgü sosyal rollerin birey tarafından öğrenilmesidir. Kilise toplumuna üye bir kimsenin sosyal rolü, "Hristiyan" olarak adlandırılan davranış kalıplarını kendi kişisel hayatına dahil etmesidir.³⁵⁵

2.2.5. Birey

Lee'ye göre din öğretiminin temelinde, merkezinde ve hedefinde insani gelişim ve bir birey (person) olarak öğrencinin Hristiyan kimliğini hayata geçirmek vardır.³⁵⁶ Çünkü din öğretim işinin odak noktalarından biri, insanın halihazırdaki mevcut kişiliğinin bütünlüğüne odaklanmak ve öğrencinin olabileceği her şey için imkânlar yaratmaktır. Din öğretiminde öğrenci neredeyse oradan işe koyulmak ve öğrencinin kendine has gelişim noktalarına odaklanmak hayati öneme sahiptir.³⁵⁷ Ayrıca etkin bir pedagojinin temeli ve eğitimin mihenk taşı, kişiyi olduğu gibi ele almaktır.³⁵⁸

Bireyler dış dünyayı algılar, deneyimler ve ona anlam yüklerler. Tüm bu anlamlandırmalar birey tarafından "ben" olarak algılanır. Bir süreç ve bir değişim

³⁵² Lee, *The Shape*, s. 26.

³⁵³ Marthaler, "Socialization" s. 81-82.

³⁵⁴ Bernard Berelson, Gary A. Steiner, *Human Behavior; An Inventory of Scientific Findings*, New York: Harcourt, Brace & World, 1964, s. 643-649.

³⁵⁵ Lee, *The Shape*, s. 24.

³⁵⁶ Lee, *The Shape*, s. 34.

³⁵⁷ Merry, "Social-Science Theory", s. 89; Lee, *The Shape*, s. 34.

³⁵⁸ Lee, *The Shape*, s. 34.

olarak benlik, her zaman psikolojik büyümeye doğru ilerleyebilir.³⁵⁹ Eğitimin amacı bireyde “kendilik” bilincini oluşturmaktır.³⁶⁰ Bu bağlamda Carl Rogers din öğretiminin temel görevinin bireyin yaşadığı deneyimin farkında olmasına yardım etmek olduğunu belirtir.³⁶¹

Genel eğitim gibi din öğretiminin de temel hedefi bireyde yaşadığı tecrübelerle ilişkin bir farkındalık yaratmak, bireyin kendi deneyimleri ile kendini geliştirmesini sağlamaktır. Böylece birey, “iç” ve “dış” benlik olarak adlandırılan iki yönü arasında mükemmel bir uyum yakalayabilir. Lee’ye göre bu uyumu yakalayan kimse, Tanrı’nın faal vahyine uyum sağlamaya, kendi benliğinde neşe ve huzur hissetmeye başlar ve ayrıca Hristiyan yaşam tarzını oluşturan şey ile dolup taşar.³⁶²

James D. Smart içinde bulunduğumuz bu yüzyılın başında din eğitimi hareketinin en övgüye değer başarılarından birinin dikkatini tümüyle eğilecek kişiye vermesi olduğunu belirtir. Smart’ın “öğrenme konusunu öğretmiyoruz, çocuğa öğretiyoruz” şeklinde özetlediği bu yeni din eğitim anlayışının temel kaygısı tüm eğitim sürecinin çocuğun gözlenebilir ihtiyaçlarına uyarlanması gerektiğidir. Bununla birlikte Smart öğrenci-merkezli eğitim anlayışının fazla abartıldığını, bunun da İncil-merkezli eğitim anlayışını değersizleştirdiğini, ayrıca tamamen öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklı bir din eğitiminin yeterince verimli olamayacağını çünkü içinde yaşadığımız çağda teolojik öğretilerin gençlerin öncelikli ihtiyaçları arasında yer olmadığını, dolayısıyla çocuğun ihtiyaçlarına dayalı bir din müfredatının çok yavan ve sık olacağını belirtir.³⁶³

Lee’nin bir *birey* olarak öğrenciyi din öğretim sürecinin odak noktalarından biri olarak görmesinin temel nedeni Hristiyan din eğitiminde uzun yıllar benimsenen *Sadakat yaklaşımı* (fidelity approach) ve bunun pratik bir sonucu olan *Munich*

³⁵⁹ Derya Gürcan, “Benlik Farklılıklarına Rogers’ın Danışan Odaklı Terapisi ile Yaklaşım: Vaka Çalışması”, AYNA Klinik Psikoloji Dergisi, 2(1), 2015, s. 17.

³⁶⁰ Hayati Hökelekli, *Ailede, Okulda, toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, İstanbul: Timaş Yay. 2011, s. 15-16.

³⁶¹ Lee, *The Shape*, s. 35; Carl R. Rogers, *On Becoming a Person*, Boston: Houghton Mifflin Company, 1961, s. 104-105.

³⁶² Lee, *The Shape*, s. 35.

³⁶³ James D. Smart, *The Teaching Ministry of the Church; An Examination of the Basic Principles Of Christian Education*, Philadelphia: The Westminster Press, 1954, s. 154.

metodunun³⁶⁴ şahsı ve bireysel farklılıkları ihmal etmesi ve sadece ürün içeriğine odaklanmasıdır.

Fidelity, Tanrı'nın sözüne tam bağlılık anlamına gelir. Sadakat yaklaşımı, kesin ifadeler ile çerçevelenmiş belirli doktrinlerin öğrenenler tarafından ezberlenmesi esasına dayanan ve mantıksal olarak düzenlenmiş bir rehber (catechism)³⁶⁵ uygun bir din eğitim türünü ortaya çıkarmıştır. Bu yaklaşım, yirminci yüzyılın ilk yarısında Avrupa'da özellikle Almanca konuşulan ülkelerdeki baskın din öğretim şekli olan Munich metodunun çekirdeğini oluşturmaktadır.³⁶⁶ Avrupa ve Amerika'da din eğitimi üzerine araştırmalar yapan Lee, Avrupalı din eğitimcilerinin büyük çoğunluğunun Munich metodunu benimsediğini, bunun da din eğitim alanı için bir eksiklik olduğunu belirtir.³⁶⁷

Munich metodunun savunucuları, sunum aşaması olarak adlandırdıkları dersin esas bölümünde öğrencilerin dikkatle ve tam bir sadakatle ve mutlak bir sessizlik içinde oturup öğretmenin sözlerini dinlemeleri gerektiğini, böylece herhangi bir bozukluk-çarpıtma olmadan Tanrı'nın kelimelerini kabul edebileceklerini belirtirler.³⁶⁸ Bu yaklaşımın önde gelen savunucularından Johannes Hofinger'e göre fidelity, bir din öğretmenin (hearer-haberci/müjdecisi) en önemli ve en karakteristik erdemlerinden biridir.³⁶⁹ Başkalarına mesajı duyurmak için gönderilen habercinin mesaja gösterdiği sadakat, mesajını özenle ve eksiksiz bir şekilde duyurulmasını sağlar. Hofinger'e göre bizler mesajımızın efendisi değiliz bu yüzden materyali kendi zevklerimize ve kişisel bağlılığımıza göre seçmemize izin verilmez.³⁷⁰

Teolojik yaklaşım savunucularına göre din eğitimi, teolojik bilgi, anlayış ve değerleri mümkün olduğu kadar seyreltilmemiş bir biçimde öğrencilere iletmekten başka bir şey değildir. Bundan daha fazlasına ihtiyaç duyulmaz, daha fazlası da

³⁶⁴ Bkz. J. B. Collins, "Munich Method in Catechetics", *New Catholic Encyclopedia*, Vol. 10, s. 61; Susan White Baumert, *A History of Religious Education in American Catholic High Schools, 1929-1969*, (Ph.D. Dissertation), Washington, D.C.: The Faculty of the School of Theology and Religious Studies of The Catholic University of America, 2013.

³⁶⁵ Lee, *The Shape*, s. 35.

³⁶⁶ Lee, *The Shape*, s. 36, 225.

³⁶⁷ James Michael Lee, "Religious Education in Europe", *Overview*, Vol. 7, Special Report, April 1973.

³⁶⁸ Josef Andreas Jungmann, *Handing on the Faith: A Manual of Catechetics*, New York: Herder and Herder, 1959, s. 202.

³⁶⁹ Savage, *Christian Doctrine*, s.21

³⁷⁰ Johannes Hofinger, *The Art of Teaching Christian Doctrine: The Good News and Its Proclamation*, Notre Dame- Indiana: University of Notre Dame Press, 1961, s. 200.

gereksizdir. Çünkü etkili din öğretim faaliyeti için gerekli olan tek şey sağlam teolojinin iyice kavranmasıdır.³⁷¹

Sadakat yaklaşımına göre din öğretiminin asıl amacı dönüşüm veya kendi kendini gerçekleştirme yerine uyumdur. Dolayısıyla din öğretim süreci, kişisel gelişim yerine sözel formüle uygun bir tür disiplin eğitimi olarak tasarlanır. Ancak Lee, çağdaş teoloji ve öğrenmenin doğasına ilişkin deneysel araştırma bulgularına dayanarak din öğretiminin odak noktasının kesinlikle kişisel gelişim / kendini gerçekleştirme (personal fulfillment) olduğunu belirtir.³⁷²

Teolojik yaklaşım savunucularının uzun yıllar din öğretiminde uyguladığı Munich metodu ders süresince öğrencinin pasif bir şekilde kalmasını istemektedir. Lee bu koşulu öğrencinin birey olarak yok sayılması olarak görmektedir. Bu yüzden Lee, pedagojik, psikolojik, felsefi ve teolojik açıdan değerlendirildiğinde sadakat yaklaşımının ciddi noksanlıklar içerdiğini belirtir.³⁷³

Pedagojik açıdan Thomas Aquinas'ın “tüm öğrenme öğrenenin tarzına göre gerçekleşir” sözünü öğretim eyleminin en önemli ilkelerinden biri olarak kabul eden Lee, öğrenmenin kolaylaştırılmasında birincil ve de esas etkenin öğretmen değil, öğrenci olduğunu vurgular. Öğrenci kendi gelişim seviyesine uygun olmayan, kendi kişisel deneyimleri ile ilişkilendiremediği hiçbir hakikati kabul edemez veya ona uygun hareket edemez.³⁷⁴ Nitekim öğrenmenin, öğrencinin kişiliği, ihtiyaç yapısı, sorunları ve gelişimsel kaygıları bağlamında gerçekleştiğini gösteren pek çok bilimsel çalışma mevcuttur.³⁷⁵ Dolayısıyla din öğretiminin etkili olabilmesi için öğrencinin gelişim ve kendini gerçekleştirme noktasından başlamalı öğrencinin dinî ve varoluşsal büyümesini kolaylaştırmaya yönelik olarak çalışmalıdır.³⁷⁶

Lee, *eğitsel* açıdan sadakat yaklaşımının ürün içeriği ve birey arasında bir dikotomiye neden olduğunu ileri sürer. Çünkü sadakat odaklı dinî pedagojinin odak noktası, belirli doktrinlerin ürün içeriğidir. Bu yaklaşım kapsamında öğrenmenin

³⁷¹ Lee, “Religious Instruction”, s. 539.

³⁷² Lee, *The Shape*, s. 36.

³⁷³ Lee, *The Shape*, s. 35-36.

³⁷⁴ Josef Goldbrunner, “Catechetical Method”, *New Catechetical Methods*, (ed.) Josef Goldbrunner, Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press. 1965, s. 53.

³⁷⁵ Bkz. Lee Joseph Cronbach, *Educational Psychology*, New York: Harcourt, Brace & World, 1963.

³⁷⁶ Lee, *The Shape*, s. 36-37.

etkinliğinin kilit testi, birey olarak öğrenen kişinin ürün içeriğine riayet etmesidir.³⁷⁷ Özetle pedagojik açıdan bu yaklaşım, din pedagojisinin faaliyetleri aracılığı ile bireyin dindar olmasını sağlayan süreç içeriğinin varlığını ihmal etmekte, hatta değersizleştirmektedir.³⁷⁸

Psikolojik açıdan sadakat yaklaşımı, davranış bilimlerinin mihenктаşı olan “her birey diğer bireylerle aynı özelliklere sahip olsa da, esas itibariyle biriciktir ve diğerlerinden farklıdır” gerçeğini ihmal etmektedir. Bireysel farklılıkların temel psikolojik gerçeğini tamamen görmezden gelen bu yaklaşım, farklı eğilimlere sahip öğrencilere doktrinlerin aynı şekilde öğretilmesi konusunda ısrar eder.³⁷⁹ Yaklaşım daha da ileri giderek Tanrı'nın sözüne gerçek sadakatin, her bireyin vahye tam olarak aynı şekilde bağlı kalması anlamına geldiğini belirtir. Ancak Lee'ye göre vahiy tekdüze değildir ve olağanüstü bir şekilde gelişmekte olan kişinin psikolojik ve varoluşsal gereksinimlerinin biçimini alır.³⁸⁰

Lee'ye göre çocuklar ve gençler söz konusu olduğunda sadakat yaklaşımı, genellikle yetişkinlerin kendi alışkanlıklarının, yaşam tarzlarının ve Tanrı'nın sözüne dair algılarının aslında Tanrı'nın sözünü oluşturduğu şeklinde bir yanılgıya düşmelerine neden olduğunu ve bunun da oldukça zararlı bir durumun ortaya çıkmasına sebep olduğunu, bu durumun çocukların ve gençlerin kafasını karıştırıp dinden soğuttuğunu belirtir. Çünkü vahiy, yetişkin standartlarının kalıbına dökülmüştür. Bu yaklaşımı benimseyen eğitimciler, çocukların ve gençlerin, bu yetişkin standartlarına uydukları ölçüde olgunlaştığını ve büyüdüğünü ileri sürmektedirler.³⁸¹ Bu noktada bu yaklaşım, Hristiyanlığın çocuklardan ziyade bir yetişkin dini olduğunu ileri sürmektedir.³⁸² Sosyal bilimler ve davranış bilimleri açısından böylesi bir iddianın mantıksız olduğunu belirten Lee, psikolojik açıdan olgunlaşmanın da, bir kimsenin dışsal veya yetişkin davranış standartlarına uygun hareket etmesi değil, kişinin kendi gelişim noktasında kendini gerçekleştirmesi olduğunu belirtir.³⁸³ Lee'ye göre din, insanın “olduğu” yerde yani

³⁷⁷ Lee, *The Shape*, s. 37.

³⁷⁸ Lee, *The Shape*, s. 38.

³⁷⁹ Savage, *Christian Doctrine*, s. 21; Lee, *The Shape*, s. 38.

³⁸⁰ Lee, *The Shape*, s. 38.

³⁸¹ Lee, *The Shape*, s. 39.

³⁸² Bkz.: Gabriel Moran, *Vision and Tactics*, New York: Herder&Herder, 1968.

³⁸³ Lee, *The Shape*, s. 39; a.mlf., “How to Teach”, s. 160.

kişinin kendine özgü bir kendini gerçekleştirdiği noktada Tanrı ile yaşadığı ilişkidir. Ayrıca din herkes içindir.³⁸⁴ Bu noktada önemli olan dinin herkesin seviyesine göre öğretilmesidir. Bir başka deyişle yetişkin standartlarının her yaştaki öğrenci için esas alınmamasıdır.³⁸⁵

Felsefi açıdan sadakat yaklaşımı, hakikatin doğası ve bireyin buna bağlılığı üzerinde boşuna çaba sarf eder. Hakikatin özü ve ihtisamı temelde birinin Tanrı ile yaşadığı değerli bir ilişkidir. Bir anlamda, ikincil ve türetilmiş bir duyu olarak hakikat, zihnin gerçekte var olan ile denkliğidir. Ama daha derin ve daha insani anlamda, hakikat değerlidir; tam olarak hakikat insandır, gerçek İsa'dır.³⁸⁶ Hakikat Tanrı'nın kelimasıdır. Enkarnasyon aracılığı ile hakikat, somut insani durum ve olaylarda insanlar arasında yaşayan tam olarak etten-kemikten meydana gelmiştir. Lee'ye göre birey somut bir durumda işlev gördüğü için din pedagojisi insan odaklı olursa öğrenen, hakikat içinde ve hakikate kişisel bir sadakatle büyüyecektir.³⁸⁷

Teolojik açıdan sadakat yaklaşımı, dini, sözel formüllerin kesinliğine bağlı bir iş haline getirerek Hristiyanlıktaki insan unsurunu küçültme eğilimindedir. Ancak Lee, Hristiyanlığın tam tersi bir eğilime sahip olduğunun altını çizer. Ona göre Hristiyanlık, zamanın ve mekanın geleneksel sınırlarını aşan bir insan topluluğudur. Hristiyanlık, insanlarla birlikte ve insanlar için olduğundan insan olduğu ölçüde Hristiyanlık gerçekten yaşanır.³⁸⁸ Bu bağlamda Josef Goldbrunner insanın bir hediye olduğunu belirtir. Ancak Goldbrunner, insanın bir görev (task) olduğunun da altını çizer. Bitkiler ve hayvanlar içgüdüsel olarak büyürken, insanın sadece kendi gelişimine katkıda bulunma yeteneği değil, görevi de vardır.³⁸⁹ Buna göre din öğretim teşebbüsünde kişi-şahıs, çift yönlü bir görevdir. Birincisi, kişi-şahıs, bireyin kendisi için bir görevdir. Yani kişi, kendi kişisel sisteminin kendi ortamı ile etkileşimde bulunduğu, kendi kişisel sisteminin çeşitli kişisel gelişim görevlerini başarıyla yürütmek ve başarmak için kendisi için bir görevdir.³⁹⁰ İkincisi, kişi/şahıs din öğretmeni için bir görevdir. Yani

³⁸⁴ Lee, *The Shape*, s. 39.

³⁸⁵ Lee, "How to Teach", s. 160; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 23.

³⁸⁶ Savage, *Christine Doctrine*, s. 21-22; Lee, *The Shape*, s. 40.

³⁸⁷ Lee, *The Shape*, s. 40.

³⁸⁸ Lee, *The Shape*, s. 41.

³⁸⁹ Goldbrunner, "Catechetical Method", s. 52.

³⁹⁰ Robert James Havighurst, *Developmental Tasks and Education*, New York: David McKay Company, 1952, s. 1-5.

kişi/şahıs olarak öğrencinin doğal-doğa üstü gelişiminin öğretim sürecinin merkezinde yer aldığı öğrenme durumunu yapılandırmak suretiyle kişi/şahıs öğretmen için bir görevdir. Sadakat yaklaşımı ile karşılaştırıldığında bu, din öğretiminde önceliğin Tanrı'nın vahyinin insan formülasyonlarının mantıksal yapısından ziyade, pedagojik-psikolojik-teolojik-felsefi her konuda öğrencinin psikolojik yapısına yer vermektir.³⁹¹

Lee, insanın doğal boyutunun yanı sıra doğaüstü boyutunun da olduğunu ve söz konusu bu iki boyutun bir şahıs olarak öğrencinin mevcut varlığında birbirinden ayrılmayacak şekilde birbiri ile iç içe geçtiğini belirtir.³⁹² İnsanın doğal ve doğaüstü boyutları arasındaki bu ayrılmaz yapısal ilişki, Lee'nin dinî davranışın sosyal bilim yöntemleri kullanılarak tespit edilebileceği ve değiştirilebileceği hususunda ısrar etmesinin temel nedenidir. Lee'ye göre dini öğrenme kişiliğin bazı mistik, büyü, doğaüstü boyutlarına göre değil, bireyin bütün kişilik yapısı bağlamında meydana gelir. Bu yüzden Lee etkili din öğretiminin, öğrencinin kişiliğinin oluşturulmasında bu bütünlüğü tanınması ve gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgular.

Lee'ye göre din öğretimi, doktrin veya fikirleri değil bireyi merkeze alır. Çünkü bir kimsenin Hristiyan inancının (faith) amacı (object) bireydir, doktriner önermeler veya veriler değildir.³⁹³

Lee'ye göre öğretmenler kendi pedagojik davranışları ve bu davranışların sonuçlarının ne kadar fazla farkında olurlarsa o oranda öğrencilere özgürlüklerini verebileceklerini belirtir. Ayrıca Lee, öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte istenen öğrenme sonucunu hazırlamaları gerektiğinin altını çizer.³⁹⁴ Ona göre geleneksel aktarma (transmission) stratejisini benimseyen öğretmenler öğrenci özgürlüğünü ciddi manada kısıtlamaktadır. Çünkü tebliğ, konferans vb. öğretim tekniklerine dayalı stratejiler öğretmen merkezlidir. Öğretmen merkezli yaklaşımlarda öğrencilere aktif katılım imkânı verilmez.³⁹⁵ Bu yüzden Lee, öğretmenlerin öğretim sürecindeki tek değişken olmadıklarının farkında olmaları yani öğretmen merkezli öğretim araçlarını

³⁹¹ Lee, *The Shape*, s. 41.

³⁹² James Michael Lee, "Notes Toward Lay Spirituality", *Review for Religious*, Vol. 22, November 1962, s. 44-47; a.mlf., *Principles*, s. 122; Burgess, *An Invitation*, s. 152.

³⁹³ Merry, "Social-Science Theory", s. 89

³⁹⁴ Lee, "Toward a Dialogue", s. 117-118.

³⁹⁵ Lee, "The Teaching of Religion", s. 61; a.mlf., "Religious Education in Europe".

kullanmaktan kaçınmaları gerektiğini belirtir.³⁹⁶ Ona göre öğrenciler, her zaman yaratıcı bir şekilde tüm öğrenme durumuna ve en önemlisi, öğretme-öğrenme eyleminin kendisinde içkin bir şekilde ve derinlemesine kendisini ifşa eden Tanrı'ya yaratıcı bir şekilde tepki vermekte özgürdürler.³⁹⁷

Lee, bir birey olarak öğrencinin öğretim sürecinin en önemli değişkeni olduğunu, bu yüzden öğretim sürecinin tamamen öğrenci yönelimli olması gerektiğini, öğretmenin de bir birey olarak her öğrencisi hakkında yeterli bilgiye sahip olması gerektiğini önemle belirtir. Nitekim deneysel bulgular öğretmenlerin birey olarak öğrencileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları durumunda öğrencilerin daha iyi öğrendiğini ortaya koymaktadır.³⁹⁸

2.2.6. Kerigma

Kilisenin ilk dönemlerinde Hristiyan olmayan kimseleri Tanrı'nın lütfu ile işbirliği yapmaya teşvik etmek ve bu suretle onların Hristiyan olmalarını sağlamak ve iman eden kimselerin Hristiyanlığı daha derinden kavramalarına yardımcı olmak için *kerigma* (kerygma),³⁹⁹ *kateşez* (catechesis) ve *didascalia* olarak adlandırılan birbiriyle ilişkili üç aşamalı bir öğretim faaliyeti takip edilirdi.⁴⁰⁰ Kerigma, İsa ve havarilerinin bu üç aşamalı öğretim aktivitelerinin giriş safhasını ifade etmektedir.⁴⁰¹

Yunanca kökenli bir kelime olan kerigma, “beyan etme, bildirme” manalarına gelmektedir.⁴⁰² İngilizcede tam bir karşılığı olmamakla birlikte “hayati önem ve değere sahip bir şey hakkında iyi haberlerin sevinçle ilanı”⁴⁰³ olarak tanımlanmaktadır.

³⁹⁶ Lee, “The Teaching of Religion”, s. 89-90.

³⁹⁷ Lee, “Toward a Dialogue”, s. 117-118.

³⁹⁸ Lee, *Principles*, s. 111-112.

³⁹⁹ Kerigma'nın İslam literatüründe tam bir karşılığı olmamakla birlikte, müjdelemek, sevinçli ve hayır haber getirmek, sevindirici bir sonucu bildirmek anlamında *tebşir* kelimesi bu kavramın işaret ettiği anlamı kısmen de olsa karşılar niteliktedir. Bkz. Turgay Gündüz, “Pedagojik Açıdan Kur'an'da ‘İnzar’ Kavramı ve İlgili Diğer Bazı Kavramların İncelenmesi”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 7, S. 7, 1998, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/144080>, s. 538-541, (27.11.2020).

⁴⁰⁰ Lee, “Facilitating Growth”, s. 265; Boys, *Biblical Interpretation*, s. 234.

⁴⁰¹ Lee, *The Shape*, s. 28; a.mlf., “Key Issues”, s. 43; M. C. Boys, “Kerygma”, *Harper's Encyclopedia of Religious Education*, (ed.) Iris V. Cully-Kendig Brubaker Cully, San Francisco: Harper&Row Publisher, 1990, s. 353.

⁴⁰² Karl Rahner, “Kerygma”, *Dictionary of Theology*, (ed.) Karl Rahner-Herbert Vorgrimler, 2. b., New York: Crossroad Publishing Company, 1981, s. 262-263; Van A. Harvey, *A Handbook of Theological Terms*, London: Samuel Bagster and Sons Limited, 1976, s. 138-139.

⁴⁰³ Lee, *The Shape*, s. 28.

Kerigma safhasının amacı Hristiyan olmayan kimseleri Tanrı'nın iman davetine memnuniyetle karşılık vermelerini sağlamak için motive etmektir.⁴⁰⁴ Geçmişte İsa'nın havarilerinin hem İncil'i tanıtmaya ve vazetme faaliyetlerini hem de bu vaazların içeriğini belirtmek için kullanılan kerigma,⁴⁰⁵ çağdaş Protestan teolojisinde daha çok bir sıfat olarak *kerygmatische* şeklinde teknik bir terime dönüştürülerek Hristiyan öğretisini insanlara iletme anlamında kullanılmaktadır.⁴⁰⁶ Kerigmatik anlayış, Amerika'da din eğitiminde kutsal metne dönüşü ifade etmektedir.⁴⁰⁷

Kerigma'nın özü İsa'nın kişiliği ve onun yeniden dirilişindeki sırdır.⁴⁰⁸ Günümüz Hristiyan dünyasında modern din pedagojisini İsa ve havarilerinin din pedagojisi kadar dikkate değer ve onların kadar nitelikli bir hale getirmek için Yeni Ahit'e, bilhassa İsa'nın öğretilerine bilinçli bir dönüş gayreti söz konusudur. Bu gayreti, günümüz din öğretiminin en önemli özelliklerinden biri olarak gören Lee'ye göre kerigma, bu dönüşün en yararlı keşiflerinden biridir.⁴⁰⁹

Lee'ye göre kerigmanın birbirinden farklı, fakat birbirini tamamlayıcı üç anlamı vardır. *Birincisi*, kerigma, din öğretiminin ürün içeriği olarak düşünülebilir. Yani kerigma, İsa Mesih'ten gelen ve onunla doğrudan ilgili iyi haberleri ihtiva eden konulardır. *İkincisi*, kerigma din öğretiminin süreç içeriği olarak değerlendirilebilir. Bu da İsa gibi olmak yani tutum ve değerler bakımından İsa ile uyumlu olmak demektir. *Üçüncüsü*, kerigma iyi haberlerin duyurulması, somut bir öğretim etkinliği ve bu etkinlikte Tanrı ile insanın biraraya gelişini mümkün kılma yöntemi olarak düşünülebilir.⁴¹⁰ Buna göre din öğretiminde kerigma, kurtuluşa ilişkin sevindirici haberlerin öğretimi veya İsa'nın şahsından mütevellit kurtuluş müjdesinin tebliğ edilmesi,⁴¹¹ hem eğitici hem de kurtarıcı olan ve kesintisiz devam eden vahiy kanalıyla

⁴⁰⁴ Lee, "Facilitating Growth", s. 265.

⁴⁰⁵ Xavier Jacob, *Hristiyan Terimler Sözlüğü*, İstanbul: OHAN Matbaacılık Ltd. Şti., 2004, s. 324.

⁴⁰⁶ Jacob, *Hristiyan Terimler Sözlüğü*, s. 324.

⁴⁰⁷ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 2. B., Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2001, s. 125.

⁴⁰⁸ Pawel Makosa, "Kerygma, An Overview of", *Encyclopedia of Christian Education*, (ed.) George Thomas Kurian, Mark A. Lamport, USA: Rowman& Littlefield, C. 3, 2015, s. 675.

⁴⁰⁹ Lee, *The Shape*, s. 28.

⁴¹⁰ Lee, *The Shape*, s. 30; Cullen, "James Michael Lee", s. 175; Boys, *Biblical Interpretation*, s. 234.

⁴¹¹ Lee, *The Shape*, s. 28.

İsa'nın hem öğrencinin hem de öğretmeninin hayatına kişisel olarak nüfuz etmesi ve bu suretle öğretim etkinliğine dahil olmasıdır.⁴¹²

Lee'ye göre kerigma ürün içeriğinden ziyade bir süreç içeriğidir. İyi haberlerin temel içeriğinin çoğunu oluşturan bu süreç, öğrencilerin Hristiyan vahyinin esas gerçekliklerine ve değerlerine cevap vermesini kolaylaştırır.⁴¹³ Bu yönüyle kerigma, din öğretimi için uygun bir pedagojik yaklaşım, din öğretim işine canlılık kazandıran bir ruhtur.⁴¹⁴

Kerigmanın bir din öğretim yaklaşımı oluşuna vurgu yaparken aslında Lee'nin üzerinde durduğu esas nokta, Hristiyanlık'ın ilk dönemlerindeki öğretim yaklaşımının benimsenmesi veya o dönemde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin aynen günümüze aktarılması değildir. Lee'ye göre o dönemin öğretim yöntem ve tekniklerini bugün kullanmaya kalkışmak günümüz din eğitimi için bir felakettir. Zira o günden bugüne hem zaman hem de insanlar değişmiştir. Bunun yanı sıra kilisenin ihtiyaçları da ciddi değişime uğramıştır. Ayrıca eskinin aktarım ve tebliğ usulüyle öğretim anlayışından günümüze değin pedagojik stratejiler bakımından da önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Ancak Lee'ye göre insan odaklı olması, Hristiyanlığı esas alması, neşeli ve şevkli oluşu, kurtuluşa dair iyi haberlere dayanması ve günlük hayatla ilişkili olması bakımından kerigma Hristiyanlığın ilk dönemlerinde olduğu kadar bu gün de din öğretimi için uygun bir yaklaşımdır.⁴¹⁵

Kerigma, safhasından sonra kateşez (*catechesis*) olarak adlandırılan ikinci safha gelmektedir.⁴¹⁶ Hristiyan inanç eğitim sürecini ifade eden⁴¹⁷ ve daha ziyade ilmihâl eğitimini yansıtan⁴¹⁸ kateşez, Jacob tarafından Türkçe'ye din eğitimi olarak tercüme edilmiştir.⁴¹⁹

⁴¹² Cullen, "James Michael Lee", s. 175.

⁴¹³ Lee, *The Shape*, s. 34; Cullen, "James Michael Lee", s. 175.

⁴¹⁴ Lee, *The Shape*, s. 30-32; Boys, *Biblical Interpretation*, s. 234.

⁴¹⁵ Lee, *The Shape*, s. 32.

⁴¹⁶ Lee, *The Shape*, s. 28; a.mlf., "Facilitating Growth", s. 265.

⁴¹⁷ David Konstant, "Catechetics", *A Dictionary of Religious Education*, (ed.) John M. Sutcliffe, London: SCM Press LTD, 1984, s. 60.

⁴¹⁸ Tosun, a.g.e., s. 125.

⁴¹⁹ Jacob, *Hristiyan Terimler Sözlüğü*, s.109.

Kelime anlamı “mesajın açıkça tebliğ edilmesi” olan kateşez⁴²⁰ yeni başlayanlar için sözlü öğretim,⁴²¹ Hristiyanlığa ait dinî öğretilerin, Hristiyan ahlakının, ilke ve kurallarının öğretimi,⁴²² çocukların ve yetişkinlerin dinî-manevî eğitimi, Hristiyan yaşam tarzının kabulünün bir parçası olan Hristiyan doktrinin karşılıklı konuşma yoluyla öğretimi anlamlarında kullanılmaktadır.⁴²³

Kateşez safhasının amacı Tanrı’nın lütfu ve kerigmatik öğretim sayesinde iman eden kimselerin Hristiyan imanını taşımanın ne olduğunu öğrenmelerini sağlamaktır.⁴²⁴

Kilisenin ilk dönemlerinde kateşez, Hristiyan olmayanları vaftiz töreni için hazırlamak ve kiliseye kabul etmek için yapılan sözel öğretim uygulamasını⁴²⁵ ifade ederken sonraki dönemlerde soru-cevap yoluyla öğretim anlamında kullanılmıştır.⁴²⁶ Günümüzde ise kateşez yalnızca Kilise doktrinlerinin öğretimine işaret eden sınırlı bir eğitsel aktiviteyi değil, çocukluktan yetişkinliğe tüm hayatı boyunca bir bütün olarak bireyi kazanmayı ve onu Tanrı’yla yakinen bir araya getirmeyi hedefleyen kapsamlı bir eğitim sürecini ifade etmektedir.⁴²⁷

Ulusal Katolik dergisi *The Living Light*’ın uzun yıllar editorlüğünü yapan ve kateşez üzerine çalışmaları ile bilinen teolojik yaklaşımın önde gelen savunucularında Berard Marthaler⁴²⁸ kateşezi, bireylerin kilise cematine kabul edilmesi ve bu suretle sosyalleştirilmesi anlamında eğitsel bir süreç olarak tanımlamaktadır.⁴²⁹

Havarilerin üç aşamalı eğitim sürecinin son safhası *Didascalie* olarak isimlendirilmektedir. Vaftizle sonuçlanan başarılı *catchuminate*⁴³⁰ evresinden ölüme

⁴²⁰ Johannes Hofinger, William J. Reedy, *The ABC’s of Modern Catechetics*, New York: W. H. Sadlier, 1962, s. 14.

⁴²¹ Lee, *The Shape*, s. 28; Groome, “Christian Education”, s. 14.

⁴²² Jacob, *Hristiyan Terimler Sözlüğü*, s. 109.

⁴²³ James P. Bowers, Michael McMullin, “Catechesis/Catechism”, *Encyclopedia of Christian Education*, (ed.), George Thomas Kurian, Mark A. Lamport, USA: Rowman& Littlefield, C. III, 2015, s. 190.

⁴²⁴ Lee, “Facilitating Growth”, s. 265; a.mlf., *The Content*, s. s. 634-636.

⁴²⁵ Lee, “Key Issues”, s. 43.

⁴²⁶ Lee, “Key Issues”, s. 43; Alvin J. Schmidt, “Catechism”, *Encyclopedia of Christian Education*, (ed.) George Thomas Kurian, Mark A. Lamport, C. III, USA: Rowman& Littlefield, 2015, s. 197-198.

⁴²⁷ Hofinger-Reedy, *The ABC’s of Modern Catechetic*, s. 14.

⁴²⁸ Susan Willhauck, “Berard Lawrence Marthaler”, <https://www.biola.edu/talbot/ce20/database/berard-lawrence-marthaler>, (11.10.2019).

⁴²⁹ Berard L. Marthaler, “Toward a Revisionist Model in Catechetics”, *The Living Light*, Vol. 13, Fall 1976, s. 459.

⁴³⁰ Kilisenin apostolic döneminde, yani MS. 27-29 ile 100 arası, İsa’nın dini tebliğe başlamasından 12 havarinin sonuncusunun vefatına kadarki dönemde, bir kimse iman eder etmez hemen vaftiz edilirdi. Ancak zamanın ilerlemesiyle antik Hristiyanlık döneminde bu uygulamada bir takım değişiklikler

kadar ki süreci ifade eden⁴³¹ bu safhada amaç yeni Hristiyan olmuş bir kimsenin, yani katekümenin (catechumen)⁴³² Hristiyanlığı daha derinden kavramasını sağlamak suretiyle Hristiyan hayat tarzını yaşamasına yardım etmektir.⁴³³

Hristiyan eğitim sürecinin farklı dönemlerdeki eğitsel safhalarını ifade eden kerigma, kateşez ve didascalie, sırasıyla kurtuluş haberlerinin tebliği, dine yeni giren kimselerin sözlü eğitimi ve son olarak da en yoğun din eğitimi safhası olmak üzere Hristiyanlık'taki inanç eğitimini bütüncül bir yaklaşımla özetlemektedir.⁴³⁴

Lee, Peter'in Kutsal Ruh'un havarilerin üzerine indiği Pentecost Günü'nde⁴³⁵ yaptığı vaazında kerigmanın gücünden yararlandığını ve bu olayın kerigma, kateşez ve didascalie arasındaki ilişkiyi somut bir şekilde ortaya koyduğunu belirtir.⁴³⁶ Lee'ye göre söz konusu olayda Peter, farklı ülkelerden dindar Yahudilere yani Hristiyan olmayanlara yaptığı oldukça uzun vaazında, ölen, tekrar dirilen ve kurtuluşun kendisine bağlı olduğu Nasıralı İsa'nın harikulade işlerinden bahsetmek suretiyle kerigmayı kullanmıştır. Ona göre Peter'in kerigmayı kullanmasının pedagojik gayesi, dinleyenlerin sevinç, takdir ve haz duygularını ortaya çıkarmak ve böylece bu kimselerin bir şekilde müjdeli haberlerin süreç ve ürün içeriklerini kendi kişisel yaşamlarına dahil etmesini kolaylaştırmaktır. Bu vaazla birlikte dinleyicilerin vicdanlarının sızladığını farkedip Peter'e ne yapmaları gerektiğini sormaları ve o gün üç bin insanın vaftiz edilmesi Lee'ye göre kerigmanın davranışa itme gücünü yani

meydana gelmiştir. Bu dönemde iman eden kişi hemen vaftiz edilmemekte, vaftiz işi aşamalı olarak sonraya bırakılmaktaydı. İman eden kişi vaftize kadar geçen süre zarfında catechuminate olarak adlandırılan resmi bir staj evresi geçirirdi. Bu evrede zaten iman etmiş olan bireye (catechumen) Hristiyanlığın temel ilkeleri öğretilirdi. Didascalie, staj evresindeki bireyin catechesis evresine eklenirdi. Çünkü bireyin staj evresi üç yıl kadar sürmekteydi; bkz. Lee, *The Shape*, s. 29.

⁴³¹ Lee, "Facilitating Growth", s. 265.

⁴³² Din öğretimi gören kimseye yani kateşizm talebesine katekümen (catechumen) denir. Katekümen eğitime ilişkin ayrıntılı bilgi için bkz. Muhammet Tarakçı, *Protestanlıkta Sakramentler*, Bursa: Emin Yay., 2012, s. 70.

⁴³³ Lee, *The Shape*, s. 28; a.mlf., "Facilitating Growth", s. 265.

⁴³⁴ Boys, "Kerygma", s. 353; Groome, "Total Catechesis", s. 3.

⁴³⁵ Hristiyan geleneğinde Katolik Kilisesi'nin kuruluşuna da kaynaklık eden ve İsa'nın yeniden dirilişinden elli gün sonra gerçekleşen havarilerin Kutsal Ruh tarafından vaftiz edilmesinin hatırasına kutlanan bir bayram olan Pentecost, aslında İsa'nın ölüp tekrar dirilerek göğe yükselişinden sonra Kutsal Ruh'un Kudüs'te toplanmış olan Havarilerin üzerine çöktüğü güne verilen addır. Bugün Hristiyanlığın dünyaya karşı vazifelerinin başladığı gün olarak da kabul edilir. Çünkü bu gün havariler İncil'i dünyaya yaymaya başlamışlardır. Vaftiz törenleri de bugün yapılmaktadır; bkz. Jacob, *Hristiyan Terimler Sözlüğü*, s. 428-429; Şevket Yavuz, *Yaşayan Dünya Dinleri*, (ed.) Şinasi Gündüz, Ankara: DİB Yay., 2016, ss. 193-95.

⁴³⁶ Bkz. Resullerin İşleri 2: 1-42

pedagojik etkisini göstermektedir. Kitab-ı Mukaddes söz konusu olayı müteakiben bu kişilere havariler tarafından eğitim verildiğini ifade eder. Lee'ye göre bu kimseler böylece kerigma safhasını geçip kateşetik ve didascalic safhasına geçmiştir.⁴³⁷

Hristiyan eğitim sürecinin tarihsel gelişimini ifade eden söz konusu bu evrelerden kerigmayı din öğretiminin odak noktası olarak gören Lee, yaklaşımında didascalia ve kateşez safhasına hiç yer vermemekte, hatta günümüzde Katolik din eğitimcilerinin din eğitimi-öğretimi yerine *kateşez*, Protestan din eğitimcilerin ise *Hristiyan din eğitimi* terimini kullanmalarını şiddetle eleştirmektedir.

Protestan din eğitimcilerine göre tek gerçek din eğitimi, Hristiyan din eğitimidir. Hristiyan eğitime din eğitimi adını vermek, ayırt edici Hristiyan mesajını öğrencilere öğretmenin benzersizliğini ve ihtişamını yok etmek veya muğlaklaştırmaktır. Bu şekilde, Hristiyan eğitimi din eğitiminin bir parçası ya da bir odağı yapmak, Hristiyanlığı diğer dinlerle aynı seviyeye indirgemektir.⁴³⁸

Günümüzde Roma Katolik Kilisesi başta olmak üzere, Katolik teolog ve din eğitimcilerinin büyük bir çoğunluğu, inanç eğitim sürecini ifade etmek için din eğitimi (religious education) yerine kateşez terimini kullanmaktadırlar. Ayrıca, Katolik Kilisesi'nin resmi bir dokümanı olan *General Directory for Catechesis (GDC)*'de⁴³⁹ din eğitimi yerine kateşez terimi kullanılmakta ve bu iki terim arasında bir ayırım yapılmaktadır.

Katolik yetkililer, dinin tek gerçek öğretisinin yalnızca Katolik hiyerarşisinin doğrudan kontrolü altında gerçekleşebileceğini iddia etmektedirler.⁴⁴⁰ Bu bağlamda GDC, kateşezi kilise veya kilise kurumuna ait bir faaliyet, kateşezin konusunun İsa Mesih'in misyonunu sürdüren ve dolayısıyla Kutsal Ruh tarafından canlandırılan kilise olduğunu belirtmektedir.⁴⁴¹ Kilisenin görevi aktif bir şekilde imanı iletmektir. Bir başka

⁴³⁷ Lee, *The Shape*, s. 29.

⁴³⁸ Lee, "Catechesis Sometimes", s. 34.

⁴³⁹ 15 Ağustos 1997'de gerçekleştirilen Katolik konferansının sonuç bildirgesi niteliğindeki bu dokümanın temel hedefi din öğretiminin doğasını belirlemektir. Doküman ayrıca *catechesis* için genel bir rehber; din eğitimcileri, öğretmenler ve kateşistler (catechists) için kateşetik öğretimin tüm yönleri için tek bir referans noktası oluşturmayı hedeflemektedir. Doküman, temel nitelikleri itibarıyla II. Vatikan Konsili'ni esas almaktadır. Ayrıntılı bilgi için bkz. *General Directory for Catechesis*, United State Catholic Conference, United States: January 1998; Peter Hobson, Louise Welbourne, "Modal Shifts and Challenges for Religious Education in Catholic Schools since Vatican II", *CEJ*, Vol. 6, Spring 2002, s. 65-68.

⁴⁴⁰ Lee, "Catechesis Sometimes", s. 34.

⁴⁴¹ *General Directory for Catechesis*, s. 69-71.

deyişle kilise, katekümen'in kalbine iman tohumlarını ekmekle görevlidir.⁴⁴² Buna göre kateşezin amacı yalnızca insanlara dokunmak değil, onları Hristiyan cemaatine dahil etmek ve İsa ile yakın bir ilişki içine sokmaktır.⁴⁴³

Yapılan incelemelerde Katoliklerin, kateşezi Hristiyan kimliğini besleyen biçimlendirici eğitim sürecini tanımlamak için kullandıkları, din eğitimi ise inanç geleneğinde bilgilendirici bir pedagoji olarak kullandıkları tespit edilmiştir.⁴⁴⁴

Lee, kateşez ile din öğretiminin birbirinden farklı olduğunu belirtir.⁴⁴⁵ Öncelikle kateşez, bir inanç ve içerik aktarımıdır. Bunun yanı sıra kateşez bir eğitim kurulunun veya dinî bir hiyerarşinin gereksinimlerine çok sıkı bir şekilde bağlıdır.⁴⁴⁶ Yani kateşez tamamen kilise hiyerarşinin ve bu hiyerarşinin atadığı yetkililerin kontrolü altındadır.⁴⁴⁷ *Vatican's Sacred Congregation of the Clergy*'nin 1971'de "General Catechetical Directory (GCD)" adıyla yayımladığı çağdaş dünyada kateşetik faaliyet için ilk temel normatif el kitabında⁴⁴⁸ ve GCD'nin ilkelerini esas alan *The National Conference of Catholic Bishops of the United States*'in 1979'de yayımladığı "Sharing the Light of Faith: National Catechetical Directory for Catholics in the united States"⁴⁴⁹ adlı dökümanda kateşezin *Majisteryum* (Magisterium)'un⁴⁵⁰ kontrolü altında olduğu belirtilmiştir. Buna göre tüm ders kitapları, öğretim sürecindeki değerlendirme

⁴⁴² *General Directory for Catechesis*, s. 70.

⁴⁴³ Groome, "Total Catechesis", s. 4.

⁴⁴⁴ Groome, "Total Catechesis", s. 1.

⁴⁴⁵ Merry, "Social-Science Theory", s. 85; Lee, "Key Issues", s. 43-44.

⁴⁴⁶ Lee, "Catechesis Sometimes", s. 41; Merry, "Social-Science Theory", s. 85.

⁴⁴⁷ Merry, "Social-Science Theory", s. 85; Lee, "Catechesis Sometimes", s. 41; a.mlf., "Key Issues", s. 43-44.

⁴⁴⁸ Hobson- Welbourne, "Modal Shifts", s. 59-60.

⁴⁴⁹ "Sharing the Light of Faith: National Catechetical Directory for Catholics in the United States", *The National Conference of Catholic Bishops*, Washington, DC: March 1979.

⁴⁵⁰ Latince magister "teacher/öğretmen" kelimesinden türetilen magisterium, Kilise'nin öğretme yetkisine işaret etmektedir. Kilise'nin görevlerinden biri Hristiyan cemaatine İsa'nın öğretisini doğru ve halis bir şekilde iletmektir. Bu görev "Öğretme Yetkisi" olarak adlandırılır. Katoliklik için çok önemli bir terim olan magisterium, Matta 16:18-19'da yer alan şu pasajlara dayandırılır: "Ben de sana şunu söyleyeyim, sen Petrus'sun ve ben kilisemi bu kayanın üzerine kuracağım, ölüler diyarının kapıları ona karşı direnmeycek. Göklerin egemenliğinin anahtarlarını sana vereceğim. Yeryüzünde bağlayacağın her şey göklerde de bağlanmış olacak yeryüzünde çözeceğin her şey göklerde de çözülmüş olacak." Magisterium'un temelleri, kapsamı ve etkinliği, Katolik teolojik çevrelerde tartışılan bir konudur. Ayrıntılı bilgi için bkz. Regina Coll, "Magisterium", *Harper's Encyclopedia of Religious Education*, (ed) İris V. Culley-Kending Bruker Cully, San Francisco: Harper&Row Publisher, 1990, s. 390; Theodora James Whapham, "Magisterium of The Church" *Encyclopedia of Christian Education*, C. III, s. 774; Jacob, *Hristiyan Terimler Sözlüğü*, s. 345-346; Lee, "Catechesis Sometimes", s. 38.

kriterleri, konu içeriği, kazanımlar, öğretim personelinin seçimi ve yetiştirilmesi vb. eğitim sürecinin her safhası Katolik Kilisesi'nin öğretim yetkisi altındadır.⁴⁵¹ Bu ve benzeri dökümanlar kateşezin, Lee'nin iddia ettiği gibi tamamiyle Katolikliğe özgü bir terim olduğunu göstermektedir.⁴⁵² Bunun yanı sıra teolojik ve pastoral etkinin ağır bastığı kateşezin dili eğitim disiplini neredeyse yok saymaktadır.⁴⁵³ Bu yüzden Lee, bu terimin bilimsel bir disiplin olan din öğretimi için kullanılmaması gerektiğini,⁴⁵⁴ çünkü din öğretimi teriminin daha kapsayıcı ve daha net olduğunu belirtir. Bu bağlamda Boys din eğitimi teriminin, nihai anlam arayışındaki mezhepler ve gelenekler arasındaki ortaklığın tanınmasına işaret ettiğini, bu terimdeki “din” kavramının kilise ile sınırlı olmadığını bu yüzden kateşeze nazaran daha kapsayıcı olduğunu ifade etmektedir.⁴⁵⁵

Lee'ye göre kateşez ile din öğretimi arasındaki temel fark, kateşezin doğrudan kilise hiyerarşisinin kontrolünde olması, buna karşılık din öğretiminin ise herhangi bir kilise, dinî grup veya oranizasyonun kontrolü altında olmaması yani tamamen bağımsız olması⁴⁵⁶ ve meraklı zihinlerin sormak sormak istediği soruları araştırmakta nispeten daha özgür olmasıdır.⁴⁵⁷ Özetle din öğretimi, belirli bir inanç veya dogmadan veyahut belli bir içerikten ontik olarak bağımsızdır.⁴⁵⁸ Ayrıca din öğretimi her ortamda gerçekleşebilir. Yani din öğretimi kilise gibi formal bir ortamla sınırlandırılmaz.⁴⁵⁹

Bazı din eğitimcileri, protestan eğitim tarihinde eksik görünen sürekliliği vurgulamak suretiyle bugünkü eğitim pratiklerini, kadîm Hristiyan eğitim tarihine bağlamak için⁴⁶⁰ kateşez terimini canlandırmak ve yeniden kullanıma sokmak için çaba harcamaktadırlar. Lee'ye göre çağdaş din öğretimi yerine kateşez teriminin kullanılması demek, din öğretimini kilisenin ilk dönemlerindeki eğitsel safhaya geri götürmektir.⁴⁶¹ Bu yüzden Lee, Kilise'nin Hristiyanlaştırma (evangelization) misyonu ile doğrudan

⁴⁵¹ Lee, “Catechesis Sometimes”, s. 39-40.

⁴⁵² Lee, *The Shape*, s. 28-34; a.mlf., “Catechesis Sometimes”, s. 40; Boys, “The Stand Point of Religious Education”, s. 130.

⁴⁵³ Boys, “The Stand Point of Religious Education”, s. 133.

⁴⁵⁴ Lee, *The Shape*, 28-34; a.mlf., “Catechesis Sometimes”, s. 40.

⁴⁵⁵ Boys, “The Stand Point of Religious Education”, s. 134-135.

⁴⁵⁶ Lee, “Catechesis Sometimes”, s. 41.

⁴⁵⁷ Lee, “General Procedures of Teaching Religion”, s. 166.

⁴⁵⁸ Lee, “Catechesis Sometimes”, s. 44.

⁴⁵⁹ Merry, “Social-Science Theory”, s. 87.

⁴⁶⁰ M. C. Bryce, “Catechesis”, *Harper's Encyclopedia of Religious Education*, (ed.) Iris V. Cully-Kendig Brubaker Cully, San Francisco: Harper&Row Publisher, 1990, s. 100.

⁴⁶¹ Lee, “Key Issues”, s. 43.

ilişkili bir kavram olan kateşezin çağdaş din eğitimi ve öğretimini ifade etmek için kullanılmasını doğru bulmamaktadır.

Lee'ye göre kateşez, bir bilim dalı veya bir bilim dalının alt bölümlerinden ziyade pedagojik bir stratejiyi, yani sözlü aktarımı, tebliği ifade etmektedir.⁴⁶² Dolayısıyla böylesi bir kullanım, din eğitimi veya öğretimini herhangi bir pedagojik strateji ile eş tutmak anlamına gelmekte, bu da din öğretiminin potansiyel başarısını büyük oranda yok etmektedir.⁴⁶³ Ayrıca kateşez teriminin anlamı konusunda da bir uzlaş söz konusu değildir.⁴⁶⁴ Oysa bilimsel her çalışmanın kendisine has net bir terminolojisinin olması beklenir. Lee'ye göre temel terminolojinin anlamı ile ilgili anlaşmazlık ve kafa karışıklığı herhangi bir alan için telafisi mümkün olmayan sonuçlar doğurmaktadır.⁴⁶⁵ Kateşez vb. terimlerin son derece arkaik terimler⁴⁶⁶ olduğunu belirten Lee, bu terimlerin modern dünya ile ya çok az alakalı olduğunu ya da modern dünya için hiçbir anlam ifade etmediğini ileri sürmektedir.⁴⁶⁷

Lee'ye göre bu terimlerin yerine kullanılabilecek daha uygun terimler halihazırda mevcuttur. Dolayısıyla eski terimleri yeniden diriltmeye gerek yoktur. Ayrıca bu terimlerin son derece ayrıştırıcı olduğunu ileri süren Lee, günümüzde protestan ve katolik eğitimci ve eğitim bilimcilerin birbirleri ile daha fazla diyalog kurmaları, birlikte araştırmalar yapmaları ve öğretimle ilgili strateji ve metodlar geliştirmeleri açısından ortak veya birleştirici bir dile ihtiyaç olduğunu, dolayısıyla Katolikliğe özgü terimlerin din eğitim alanında kullanılmaması gerektiğini belirtir. Çünkü bilimsel bir çalışma alanının esasını oluşturan terimler daha global olmalı, ayrıştırıcı olmamalıdır. Din öğretimi de profesyonel bir çalışma alanı statüsü kazanmak iddiasında ise bilimsel bir terminolojiye sahip olmak zorundadır.⁴⁶⁸

Modern dünyada kateşezin dinî özgürlük, eğitim özgürlüğü ve teolojik özgürlükle başa çıkması gerektiğinin farkında olan Kenneth Barker gibi bazı kateşez uzmanları, kateşezin özgürlüğü korumak ve uygulamak için en iyi koşulları oluşturması

⁴⁶² Lee, "Catechesis Sometimes", s. 35.

⁴⁶³ Lee, "Key Issues", s. 43.

⁴⁶⁴ Lee, "Catechesis Sometimes", s. 34; a.mlf., "Key Issues", s. 43.

⁴⁶⁵ Lee, "Key Issues", s. 43.

⁴⁶⁶ Coughlin, *Religious Education*, s. 131.

⁴⁶⁷ Lee, "Key Issues", s. 43.

⁴⁶⁸ Lee, "Key Issues", s. 44

gerektiğini vurgulamaktadırlar.⁴⁶⁹ Bu bağlamda Lee, din öğretiminin kateşezin aksine dinî çoğulculuğu kabul ettiğini ve desteklediğini belirtir.⁴⁷⁰ Doğası gereği hiyerarşik kontrol altında olmadığı için, din öğretimi, kateşezin aksine, tüm öğrencilerin diğer dinî geleneklerle açıkça karşılaşmasını sağlamak için gerekli özgürlüğe sahiptir. Ayrıca bu tür bir karşılaşma her öğrencinin kendi dinî gelişim düzeyine uygun olmakla birlikte, diğer dinlerle olan karşılaşma gerçek, açık ve bütüncüdür.⁴⁷¹

Yukarıda bahsedilen noksanlıkları dolayısıyla Lee, kateşez yerine din öğretimini tercih etmektedir. Çünkü din öğretimi, hem öğretim sürecinin temel değişkenlerini ihtiva etmekte hem de öğretim sürecini doğrudan etkileyen öğretim programlarının hazırlanması ve öğretim personelinin seçimi ve yetiştirilmesi gibi hususlarda bilimsel verilere dayanan özgür bir disiplindir.

2.3. Din Öğretiminin Hareket Tarzı

Lee din öğretiminin hususi bir faaliyet türü olduğunu gösteren belli karakteristik özellikleri olduğunu belirtir. Din öğretim teşebbüsünün sınırlarını belirleyen bu özellikler esasında din öğretiminin hareket tarzını oluşturmaktadır. Lee din öğretiminin, *kolaylaştırma*, *davranış değişikliği*, *işlemselleştirme* ve *Hristiyan yaşamı için laboratuvar* olmak üzere dört hareket tarzı olduğunu belirtir.⁴⁷²

2.3.1. Kolaylaştırma

Kolaylaştırma, kişinin öğrenmesi amaçlanan şeyi en etkili şekilde öğrenmesine yardımcı olmayı hedefleyen genel bir yardım sürecini ifade etmektedir.⁴⁷³ Bir kolaylaştırma süreci olarak öğretim, öğrencinin istenen öğrenme kazanımlarını elde etme olasılığını mümkün olan en yüksek noktaya çıkarmak için dikkatlice yapılandırılmış bir ortamı temsil etmektedir.⁴⁷⁴

⁴⁶⁹ Kenneth R. Barker, *Religious Education, Catechesis, and Freedom*, Birmingham, Alabama: REP, 1981, s. 110-111.

⁴⁷⁰ Bkz. James Michael Lee, "The Blessing of Religious Pluralism", *Religious Pluralism and Religious Education*, (ed.) Norma H. Thompson, Birmingham, Alabama: REP, 1988.

⁴⁷¹ Lee, "Catechesis Sometimes", s. 53.

⁴⁷² Lee, *The Shape*, s. 48; Cullen, "James Michael Lee", s. 175.

⁴⁷³ Lee, *The Shape*, s. 49, 208; a.mlf., "Behavioral Objectives", s. 12; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 201.

⁴⁷⁴ Lee, *The Flow*, s. 50; a.mlf., *The Shape*, s. 49-50

Kolaylaştırma sürecindeki en önemli değişken öğretmendir. Çünkü kolaylaştırma, öğretmenin açık bir şekilde davranıştaki değişikliği kolaylaştırmasıdır.⁴⁷⁵ Bir başka deyişle kolaylaştırma, öğretme-öğrenme ortamındaki tüm değişkenlerin öğretmen tarafında maksatlı ve bilinçli bir şekilde yapılandırıldığı amaca yönelik bir süreçtir.⁴⁷⁶

Lee'ye göre kolaylaştırma, bilginin öğretmenden öğrencinin zihnine transfer edilmesi değil, öğrenme koşullarının maksatlı bir şekilde planlanması suretiyle öğrencinin, gelişimsel düzeyine uygun olarak neler öğrenebileceğini öğrenmesini sağlaması açısından öğretimin merkezinde yer aldığı bir süreçtir.⁴⁷⁷

Din öğretimini bilimsel ve sanatsal bir faaliyet olarak niteleyen Lee, bilimsel açıdan din öğretiminin, dinî öğrenmenin nasıl kolaylaştırıldığı ve öğrencinin davranışının dinî doğrultuda nasıl değiştirildiği konusunda sürekli olarak sosyal bilim bulgularına ve ilkelerine dayandığını belirtir. Sanatsal bir faaliyet olarak din öğretimi ise fiili bir beceri ve öğrencilerde istenen davranışsal kazanımları kolaylaştırma yeterliliğinden oluşmaktadır. Buna göre din öğretmeni yalnızca din öğretim bilimine dayanmakla yetinmemeli, dinî davranışları kolaylaştırmak için gerekli becerilere de sahip olmalıdır.⁴⁷⁸

Lee'ye göre kolaylaştırma sürecinde üç önemli nokta vardır. Buna göre öncelikle din öğretmenleri kendi pedagojik davranışlarının farkında olmalı, daha sonra öğrenci davranışlarının farkında olmalı ve son olarak öğrencide istendik kazanımların elde edilmesine yol açacak şekilde din öğretmeni kendi pedagojik davranışlarını kontrol etme becerisini geliştirmeli ve bu beceriyi aktif bir şekilde öğretim sürecinde kullanmalıdır.⁴⁷⁹ Özetle Lee'nin terminolojisinde kolaylaştırma, hem din öğretiminin amaçlarının davranışsal koşullar içinde kavramsallaştırılması ve şekillendirilmesi hem de öğrenci davranışının ne derece değiştiğinin performans açısından değerlendirilmesi anlamına gelmektedir.⁴⁸⁰

⁴⁷⁵ Lee, "Behavioral Objectives", s. 12.

⁴⁷⁶ Lee, *The Shape*, s. 48; Lee, *The Flow*, s. 50.

⁴⁷⁷ Lee, *The Shape*, s. 49.

⁴⁷⁸ Lee, *The Shape*, s. 51.

⁴⁷⁹ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 201; a.mlf., "James Michael Lee's Social-Science", s. 301; a.mlf., *An Invitation*, s. 140.

⁴⁸⁰ Burgess, "James Michael Lee's Social-Science", s. 297; a.mlf., *An Invitation*, s. 133.

Din öğretimi her dinde ve her ortamda meydana gelen bir kolaylaştırma sürecidir. Bu yüzden herhangi bir dinin veya ortamın sahip olması gereken sınırlamaları ortadan kaldırır.⁴⁸¹ Bir başka deyişle kolaylaştırma, doğası gereği şu veya bu ürün içeriğine bağlı olması gerekmeyen bir süreç veya etkinleştirme işlevidir.⁴⁸²

Lee, kolaylaştırma sürecinin sosyal bilimlere has bir aktivite olduğunu iddia eder. Çünkü teolojik bilim davranış değişikliğini kolaylaştırmak için gerekli donanımına sahip değildir. Lee'ye göre teolojik bilim savunucuları sosyal bilimin kolaylaştırma sürecindeki rolünü yeterince takdir edememektedirler. Bu durum din öğretimi açısından olumsuz sonuçlar doğurmuştur.⁴⁸³ Teolojik yaklaşım savunucuları genellikle bir çocuğun eğitiminde (insan) öğretmenin daima Kutsal Ruh'a bağlı olduğunu, din öğretiminin öğretmen ve çocuk arasında değil de Tanrı ve çocuk arasında meydana gelen doğaüstü veya mistik bir olay olduğunu ileri sürmektedirler.⁴⁸⁴

Lee din öğretiminin mistik veya gizemli bir deneyim olmadığını, herşeyden önce, istedik öğrenme kazanımlarını ortaya çıkaracak şekilde maksatlı olarak yapılandırılmış öğrenme ortamında öğrenci ve diğer değişkenler arasında meydana gelen bir etkileşim olduğunu belirtir. Ancak bu, Tanrı'nın din öğretim faaliyetinde yer almadığı anlamına gelmez. Lee, din öğretimi de dahil Tanrı'nın her şeyde yer aldığını, ancak Tanrı'nın istediği davranışlara neden olmak için doğal düzen aracılığı ile faaliyette bulunduğunu ileri sürer.⁴⁸⁵

Lee'ye göre teolojik yaklaşım savunucularının kolaylaştırma sürecine yeterince önem vermemelerinin nedeni süreç içeriğinden ziyade ürün içeriğine odaklanmalarıdır. Çünkü onlar için din öğretimindeki en önemli değişken ürün içeriği veya öğrenme konusudur. Sosyal bilimsel bir disiplin olarak din öğretimi ise hem ürün hem süreç içeriğine odaklanmakla birlikte süreç içeriğini merkeze alır. Çünkü süreç içeriği, ürün içeriğini yani öğrenilecek şeyi de belirler. Buna göre amaç yönelimli din öğretiminin görevi öğrencide Hristiyan yaşamını kolaylaştırmaktır. Hristiyan yaşamının kolaylaştırılması bizzat din öğretim eyleminin önemli bir süreç içeriği ve aynı

⁴⁸¹ Lee, "Catechesis Sometimes", s. 33.

⁴⁸² Lee, *The Shape*, s. 49.

⁴⁸³ Lee, *The Shape*, s. 209.

⁴⁸⁴ Moran, *Catechesis of Revelation*, s. 116-117.

⁴⁸⁵ Lee, *The Shape*, s. 209.

zamanda öğrenme kazanımıdır.⁴⁸⁶ Din öğretiminin hem ürün hem de süreç içeriği olarak kolaylaştırma sosyal bilimsel din öğretiminin ayırt edici vasıflarından biridir.

2.3.2. Davranış Değişikliği

Din öğretimi faaliyetinde kolaylaştırılması istenen öğrenme kazanımları davranışsal sonuçlardır.⁴⁸⁷ Bu yüzden tüm yönleri ile din öğretimi, bireyde dinî doğrultuda davranış değişikliği meydana getirmeyi hedefler.⁴⁸⁸ Nitekim gerçek öğrenme davranış değişikliği ile sonuçlanır. Buna göre davranışta değişiklik yoksa öğrenme de yoktur.⁴⁸⁹ Dolayısıyla bir bireyin davranışlarının değiştirilmesi öğrenmeyi ifade etmenin işlevsel bir yoludur.⁴⁹⁰

Lee, din öğretiminin öğrencinin bilişsel, duyuşsal, ürün ve süreç içeriklerini bir bütün olarak yani hem dahili hem de harici davranışlarını değiştirmeyi hedeflemesi gerektiğini ifade eder. Lee'ye göre din öğretiminin *birinci amacı* öncelikle öğrencinin bilişsel davranışlarını değiştirmektir. Böylece öğrenci dinî bilgi ve anlayış kazanır ve kendi yaşamında entelektüel bir inanç ve biliş sentezi yapabilir. Din öğretiminin *ikinci temel amacı* öğrencilerinin duyuşsal davranışlarını değiştirmektir. Böylece öğrenci, din ve din ile ilgili gerçeklikler hakkında farkındalık, tutum ve değer oluşturma süreçlerini edinir. Din öğretiminin *üçüncü temel amacı* öğrencilerin ürün davranışlarını değiştirmektir. Böylece öğrenci varoluşsal, teolojik ve teoloji ile ilişkili öğrenme konularına uygun buyruklar edinir. Din öğretiminin *dördüncü temel amacı* öğrencinin süreç davranışlarını değiştirmektir. Böylece öğrenci dinî yaşamla ilgili duygu düşünce ve eylemlerin devam eden kalıplarını, işleyişlerini ve dinamiklerini edinebilir.⁴⁹¹ Lee'nin yaklaşımında tüm bu içerikler Hristiyan yaşam tarzını meydana getirmektedir. Dolayısıyla din öğretiminin en temel görevi öğrencide Hristiyan yaşam tarzını kolaylaştırmaktır.

Lee'ye göre davranış etkili bir şekilde değiştirmek için din öğretmeni öncelikle davranış değişikliğini meydana getirecek koşulları bilmeli, daha sonra, öğrencide dinî

⁴⁸⁶ Lee, *The Shape*, s. 52.

⁴⁸⁷ Lee, "Behavioral Objectives", s. 12.

⁴⁸⁸ Lee, "Behavioral Objectives", s. 12; a.mlf., *The Shape*, s. 55.

⁴⁸⁹ Cullen, "James Michael Lee", s. 176; Lee, *The Shape*, s. 212.

⁴⁹⁰ Lee, *The Shape*, s. 212.

⁴⁹¹ Lee, *The Shape*, s. 56.

doğrultuda davranış değişikliği meydana getirmek için bu koşulları somut bir şekilde yapılandırılmalıdır. Bunun için de öğretmenin öğrencinin gerçekte nasıl öğrendiğine ilişkin bilimsel verileri, bir başka deyişle öğrenme yasalarını iyi bilmesi gerekir.⁴⁹²

Din öğretiminin amacı öğrencinin kendi hayatı üzerinden davranışsal kazanımlar elde etmektir. Ancak bu şekilde din öğretimi öğrenci merkezli bir çaba olarak değer kazanır. Lee'ye göre teolojik yaklaşım ile sosyal bilim yaklaşımı arasındaki önemli farklardan biri teolojik bilimin din öğretim programlarını teolojik bilimin mantıksal gelişimine uygun geliştirme eğiliminde olması, buna karşılık din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının, öğrencinin varoluşsal durumuna yani nasıl öğrendiğine ve öğrenmeyi kolaylaştırmaya elverişli koşulları göz önünde bulundurarak din öğretim programları geliştirme eğiliminde olmasıdır.⁴⁹³ Örneğin teolog Marcel van Caster, din öğretiminin Hristiyanlığın eskatolojik boyutunun öğretilmesinde başlangıç noktası olarak Mesih'in dirilişi gerçeğini alması gerektiğini, bir Hristiyan'ın ölümünü açıkça Mesih'in ölümü ve O'nun ölümünün anlamı ile ilişkilendirmesi gerektiğini belirtir.⁴⁹⁴ van Caster'ın teolojik varsayımına karşılık, din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı, başlangıç noktası olarak öğrencilerin yaş düzeyleri, psikolojik ihtiyaçları, sosyo-ekonomik geçmişleri, kültürel ortamları vb. öğrenmeyi etkileyen faktörleri esas alır ve öğretim aktivitesini bu ilkelere göre yapılandırmak suretiyle öğrenmeyi kolaylaştırmaya çalışır.⁴⁹⁵

Din öğretim yaklaşımında davranış değişikliğine yaptığı vurgu sebebiyle çeşitli eleştirilere maruz kalan Lee, davranışçılık ile itham edilmektedir.⁴⁹⁶ Ancak Lee, yaklaşımında sıkça kullandığı *davranış değişikliği* terminin, B. F. Skinner, John Broadus Watson gibi davranışçıların benimsediği *psikolojik davranışçılık* ile eşanlamlı olmadığını vurgular.⁴⁹⁷ Bununla birlikte Lee, davranış değişikliklerinin meydana geldiği

⁴⁹² Lee, *The Shape*, s. 212.

⁴⁹³ Lee, *The Shape*, s. 212-213.

⁴⁹⁴ Marcel van Caster, "The Subject of Eschatology in Catechesis", *Lumen Vitae*, Vol. XVIII, No. 3, September, 1963, s. 455.

⁴⁹⁵ Lee, *The Shape*, s. 212- 213.

⁴⁹⁶ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 195; a.mlf., "James Michael Lee's Social-Science", s. 297; Cullen, "James Michael Lee", s. 176-177.

⁴⁹⁷ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 195; a.mlf., "James Michael Lee's Social-Science", s. 297; Lee, *The Shape*, s. 63.

yasaların öğrenme psikolojisi alanı ile ilgili olduğunu kabul eder ve öğrenme yasalarını bilmenin öğretme için hayati bir öneme sahip olduğunu belirtir.⁴⁹⁸

Din öğretiminin işi, hem öğrencinin belli davranışları hem de genel Hristiyan yaşam tarzı açısından bir değişim faktörü olarak hizmet etmektir. Bu değişim faktörü öğrenme ortamının uygun şekilde yapılandırılmasıyla harekete geçirilir ve böylece öğrenende davranış değişikliği tetiklenir.⁴⁹⁹ Özetle davranış değişikliği, din öğretiminin amaçlarının davranışsal olarak kavramsallaştırılması ve çerçevelenmesi ve öğrencinin bu hedeflere ulaşma derecesinin performans açısından değerlendirilmesidir.

2.3.3. İşlemselleştirme

İşlemselleştirme, daha genel bir kavramın veya daha evrensel bir davranış modelinin bazı kısımlarını kesin olarak ölçülebilir bir davranışa dönüştürmek, davranışı gözlemlemeyi ve ölçmeyi mümkün kılmak için koşullar oluşturacak şekilde tanımlamak ve böylece öğrencinin istenen sonucu elde edip etmediğini keşfetmektir.⁵⁰⁰

Öğrenmede istendik davranışsal kazanımları elde etmenin en etkili yolu, kavramsal öğrenme amaçlarını davranışsal amaçlara dönüştürmektir. Bu işlemin yapıldığı genel sürece *işlemselleştirme* (operationalizing) denir.⁵⁰¹

Din öğretiminin hedefleri, işlemsel hale getirilen davranışsal hedefler etrafında konumlanır. Davranışsal amaçlar ayrıntıları ile belirtilmiş bir dizi etkinliği ifade etmektedir. Bir başka deyişle davranışsal amaç, öğrencinin belirli davranışlar sergilemesine öncelik veren bir amaçtır. Lee'ye göre amaçları davranışsal terimlerle ifade etmeden etkili bir din öğretimi tasarlamak mümkün değildir.⁵⁰²

İşlemselleştirme kavramı, öğretme-öğrenme sürecinin bir parçası olduğu tüm sosyal bilimler için temel bir eksen oluşturmaktadır. Lee'ye göre işlemselleştirme aslında bir kavramı belirli bir deneyim türü yapmaktır. Din öğretiminde işlemselleştirme, dinî öğrenmeye dair sonuç çıkarılabilecek belirli bir performansı vurgulamak ve tanımlamaktır.⁵⁰³ Bir başka deyişle işlemselleştirme, öğrencinin katıldığı

⁴⁹⁸ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 205-206.

⁴⁹⁹ Lee, *The Shape*, s. 64.

⁵⁰⁰ Lee, *The Flow*, s. 67; a.mlf., *The Shape*, s. 67.

⁵⁰¹ Lee, "Behavioral Objectives", s. 14-15.

⁵⁰² Lee, "Toward A Dialogue", s. 110.

⁵⁰³ Lee, "Toward a Dialogue", s. 110; a.mlf., "Behavioral Objectives", s. 15; a.mlf., *The Shape*, s. 65.

davranışsal aktiviteyi belirlemektir. Lee'ye göre işlemselleştirme olmadığında din öğretimi, etkisiz ve belirsiz olur.⁵⁰⁴

İşlemselleştirme, ulaşılabilecek öğrenme hedefinin içeriğini vermekten ziyade bir performans veya davranışsal sonucu ifade etmektedir. Lee İncil'de yer alan aşağıdaki olayın İsa'nın amaçları nasıl işlemselleştirdiğini göstermesi bakımından oldukça önemli olduğunu belirtir.⁵⁰⁵

“Adamın biri İsa'ya gelip, ‘Öğretmenim, sonsuz yaşama kavuşmak için nasıl bir iyilik yapmalıyım?’ diye sordu. İsa, ‘Bana neden iyilik hakkında soru soruyorsun?’ dedi. ‘İyi olan yalnız biri var. Yaşama kavuşmak istiyorsan, O’nun buyruklarını yerine getir.’ ‘Hangi buyrukları?’ diye sordu adam. İsa şu karşılığı verdi: ‘Adam öldürmeyeceksin, zina etmeyeceksin, yalan yere tanıklık etmeyeceksin, annene babana saygı göstereceksin’ ve ‘Komşunu kendin gibi seveceksin.’ Genç adam, ‘Bunların hepsini yerine getirdim’ dedi. ‘Daha ne eksik var?’ İsa ona, ‘Eğer eksiksiz olmak istiyorsan, git, varını yoğunu sat, parasını yoksullara ver; böylece göklerde hazinen olur. Sonra gel, beni izle.’ dedi.”⁵⁰⁶

Lee, bir din öğretim faaliyeti olan bu olayda İsa'nın kendisine soru soran genç adamı somut davranışsal eylemlerde bulunmaya teşvik etmek, kendisinden oldukça spesifik görevleri ifa etmesini istemek suretiyle Hristiyan yaşamını soru soran kişinin, yani öğrencinin hayatında işlemselleştirdiğini belirtir.⁵⁰⁷

Hristiyan yaşamının ölçülebilir gözlemleri basit veya kolay değildir; çünkü Hristiyan yaşamı olarak adlandırılan genelleştirilmiş davranışlarda birçok doğa ve doğa üstü değişken vardır. Dolayısıyla bir kişinin Hristiyan yaşamında ne derece ilerlediğinin geçerli bir değerlendirmesi için o kişinin ailevi davranışları, akran grubuyla olan davranışları gibi değişkenler de ölçülmelidir.⁵⁰⁸

Lee öğrenme kazanımlarını işlemselleştirmenin en etkili yolunun öğretim hedeflerinin sınıflandırması olduğunu belirtir. Çünkü sınıflandırma, istendik öğrenme kazanımlarının düzenli, sıralı, işlevsel ve hiyerarşik bir şekilde organize edilmesini sağlar ve dinî öğrenmeleri işlemsel hale getirmek için geçerli kriterleri oluşturur. Ayrıca öğrencinin fiili öğrenme kazanımlarını, öğretmen tarafından istenen öğrenme kazanımları

⁵⁰⁴ Lee, “Behavioral Objectives”, s. 15.

⁵⁰⁵ Lee, *The Shape*, s. 65.

⁵⁰⁶ Matta, 19: 16-21

⁵⁰⁷ Lee, *The Shape*, s. 66.

⁵⁰⁸ Lee, *The Shape*, s. 67-68.

ile karşılaştırmak suretiyle etkili değerlendirme için temel oluşturur. Son olarak, bu sınıflandırma öğretim hedeflerindeki belirsizliği giderir.⁵⁰⁹

Lee öğrenme kazanımlarını işlemselleştirmenin en önemli fonksiyonlarından birinin öğretim edimindeki belirsizliği gidermek suretiyle söz konusu kazanımları netleştirmeye yardımcı olmak olduğunu belirtir.⁵¹⁰ Lee'ye göre öğrenme hedefleri işlemsel terimlerden ziyade kavramsal terimlerle çerçeveselendiğinden din öğretimi muğlaklaşır. Çünkü kavramlar soyuttur ve genelleştirilmiş sınıflandırmalar için daha uygundur. Ancak davranışlar, fonksiyonel işlemlerdir. Bu nedenle gözlem, geliştirme ve değerlendirmeye elverişlidirler. Örneğin “dindar olmak” bir davranışı soyut/kuramsal olarak ifade eder ve dindarlığın ne olduğu hakkında çok şey söylemez. Ancak “hasta bir arkadaşını ziyaret etmek” operasyonel olarak dinî bir davranışı ifade eder ve istenilen öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğine dair kesin olarak çıkarım yapmak için bazı performans kriterleri verir.⁵¹¹ Dolayısıyla bir ders için davranışsal bir hedef oluşturmak, öğrencinin dersin sonunda neler yapabileceğini vurgulamaktır. Ayrıca, din öğretiminin amaçlarının işlemselleştirilmesi öğrenmeyi değerlendirmemize imkân verir.⁵¹²

2.3.4. Hristiyan Yaşamı İçin Laboratuvar

Lee din dersinin işlendiği sınıfı Hristiyan yaşamı için bir laboratuvar olarak tanımlar.⁵¹³ Ona göre öğrenme ortamını şekillendirmek aslında sınıfı veya din öğretiminin meydana geldiği yeri bir laboratuvara dönüştürmektir. Bu laboratuvarda öğrenci bir Hristiyan olarak yaşamayı ve sürekli olarak bu yaşamı pekiştirmeyi öğrenir.⁵¹⁴ Bir başka deyişle bu laboratuvar öğrenenin hayatında inancın ve hayatın varoluşsal bir şekilde kaynaşmasını kolaylaştırarak öğrenciye inancını yaşaması için yapılandırılmış fırsatlar sunar.⁵¹⁵ Hristiyan yaşamı için laboratuvar aslında öğrencilerin bütünsel olarak dinî yaşam tarzı arayışlarına girdikleri bir şartlar bütünüdür.⁵¹⁶

⁵⁰⁹ Lee, *The Shape*, s. 68-69.

⁵¹⁰ Lee, “Behavioral Objectives”, s. 16.

⁵¹¹ Lee, “Behavioral Objectives”, s. 16-17.

⁵¹² Burgess, “James Michael Lee’s Social-Science”, s. 297; Lee, “Behavioral Objectives”, s. 16-17; a.mlf., *The Shape*, s. 211.

⁵¹³ Lee, *The Shape*, s. 216; Coughlin, *Religious Education*, s. 140; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 121.

⁵¹⁴ Lee, *The Shape*, s. 81.

⁵¹⁵ Coughlin, *Religious Education*, s. 140; Burgess, *An Invitation*, s. 156; Lee, *The Shape*, s. 82.

⁵¹⁶ Lee, “Lifework spirituality”, s. 34.

Etkili din öğretiminin ancak Hristiyan yaşamı için bir laboratuvar olarak adlandırdığı kişiselleştirilmiş interaktif öğrenme ortamında mümkün olduğunu belirten Lee,⁵¹⁷ böyle bir laboratuvarın birbiriyle örtüşen bazı temel özellikleri olduğunu belirtir. Yaşam tarzı temelli bir sınıf olan bu laboratuvar öncelikle hem özsel hem de yapısal içeriğin kendine uygun rolü ve fonksiyonu üstlenmesini sağlar.⁵¹⁸

Lee'nin yaklaşımında içerik, deneyimin aldığı formdur. Buna göre din sınıfının görevi, öğrencilerin dinsel öğretimin çeşitli temel içerikleriyle canlı bir şekilde etkileşime girmelerini sağlayan yapılandırılmış deneyim birimlerine imkân sunmaktır. Dolayısıyla din dersi, yaşanan dine ilişkin bir deneyim olmalı,⁵¹⁹ bir başka deyişle Hristiyan yaşam tarzı için bir laboratuvar olmalıdır.⁵²⁰ Ancak bu laboratuvar da temsili veya ikincil deneyimlerden ziyade birincil ve de dolaysız deneyimler merkeze alınmalıdır.⁵²¹ Buna göre öğrenme laboratuvarının karakteristik özelliklerinden biri deneyim merkezli olmasıdır.⁵²² Dolayısıyla bir öğrenci, hayırseverliği öğretmenin konuya dair teorik açıklamalarından veya ders kitaplarındaki teorik bilgiden değil yapılandırılmış öğrenme ortamında bizzat deneyimleyerek öğrenir.⁵²³

Öğrenme laboratuvarının bir başka önemli özelliği durumsallığa yaptığı vurgudur. Durum, öğrenme ortamında birbirleriyle etkileşim halinde olan bir dizi unsurun varlığını ifade eder. Laboratuvar, kasıtlı olarak yapılandırılmış gerçek varoluşsal bir durumdur. Bu durumdaki tüm kişiler, nesneler ve materyaller, istenen öğrenme kazanımını ortaya çıkarmak için tamamlayıcı ve güçlendirici faktörler olarak hareket eder.⁵²⁴

Lee'ye göre Hristiyan yaşamı için laboratuvar bilişten, hatta Hristiyan yaşamına duyulan sevgiden daha fazlasını ifade eder. Bir başka deyişle bu laboratuvar bilişsel, duyuşsal, yaşam tarzı vb. insani faaliyetlerin tüm önemli alanlarını kapsar, yani bütünseldir.⁵²⁵

⁵¹⁷ Lee, *The Shape*, s. 81.

⁵¹⁸ Lee, "Lifework spirituality", s. 34.

⁵¹⁹ Knox, *Above or Within?*, s. 98.

⁵²⁰ Lee, "Predicton", s. 51; Knox, *Above or Within?*, s. 98.

⁵²¹ Lee, *The Content*, s. 621, 619-620; a.mlf., *The Shape*, s. 81; Savage, *Christian Doctrine*, s. 43.

⁵²² Savage, *Christian Doctrine*, s. 43; Lee, *The Content*, s. 621; a.mlf., *The Shape*, s. 81.

⁵²³ Lee, *The Shape*, s. 81.

⁵²⁴ Lee, *The Shape*, s. 81-82.

⁵²⁵ Lee, *The Content*, s. 620-621; a.mlf., Lee, *The Shape*, s. 83; Savage, *Christian Doctrine*, s. 43.

Öğrenme laboratuvarı öğrencinin halihazırdaki somut yaşam tarzı aktivitelerini ve davranışlarını sergileyebileceği şekilde yapılandırılır. Dolayısıyla bu laboratuvar konu-merkezli teolojik yaklaşımın aksine öğrenci merkezlidir, bir başka deyişle kişi merkezlidir.⁵²⁶ Kişisel dinî büyüme potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için yapılandırılmış fırsatlar sunarak öğrencinin özgür olmasını sağlar.⁵²⁷

Somut bir yer veya fiili bir mekandan ziyade bir dizi kontrollü durumu ifade eden⁵²⁸ Hristiyan yaşamı için laboratuvar, eski metotların geçerliliğini test etmeyi ve yeni usüller keşfetmeyi sağlayan kontrollü koşullar altında yürütülen deneyler,⁵²⁹ yani faaliyet ve davranışların sürecini ve sonucunu ampirik olarak test ederek Hristiyan yaşam tarzı faaliyetlerinin ve davranışlarının performans dayalı bir şekilde sürekli olarak onaylanmasını içerir.⁵³⁰ Hristiyan yaşamı için laboratuvar teori ve pratiğin karşılıklı bir şekilde genişletilmesini, düzeltilmesini ve geliştirilmesini sağlayacak şekilde iç içe geçmesini sağlar.⁵³¹

Yaşam tarzı merkezli bir din sınıfı olarak Hristiyan yaşamı için laboratuvar öğretmenlere olduğu kadar bütüncül Hristiyan yaşamını en yüksek düzeyde edinmesi için öğrenciye de yardım eder.⁵³² Lee'nin öğrenme laboratuvarı olarak tanımladığı sınıfta öğrenciler kişiselleştirilmiş ve anlamlı öğrenme çıktılarının gelişimine yönelik hareket eder, etkileşimde bulunur ve tepki verir.⁵³³ Öğrenme laboratuvarı öğrenen ile Tanrı arasındaki bağlılığı (engagement) yapısal olarak kolaylaştırır. Lee'ye göre Hristiyanlık dini Tanrı ile insan arasında karşılıklı akış halinde ve bir ahenk içinde iç içe geçen kişisel olarak yaşanan bir bağlılıktır (engagement). Buna göre bir laboratuvar durumu olarak din öğretimi, öğrencinin öğrenme ortamını bu bağlılığı en yüksek derecede yaşaması için kolaylaştırır. Öğrenme laboratuvarının işlevi bireyin Tanrı'nın vahiy faaliyetleri ile meşgul olabileceği, bağ kurabileceği koşullar oluşturmaktır. Tanrı ve insan arasındaki karşılaşmada Tanrı hem kendi olarak hem de başka bir kişide bulunmak suretiyle yer alır. Ayrıca Tanrı her insanda o insanın biricikliğine göre

⁵²⁶ Lee, *The Content*, s. 621; a.mlf., *The Shape*, s. 81-82; Savage, *Christian Doctrine*, s. 43.

⁵²⁷ Savage, *Christian Doctrine*, s. 43; Lee, *The Content*, s. 621.

⁵²⁸ Lee, *The Content*, s. 620.

⁵²⁹ Lee, *The Content*, s. 621

⁵³⁰ Lee, *The Content*, s. 622-623.

⁵³¹ Lee, *The Content*, s. 623.

⁵³² Lee, "Prediction", s. 51; a.mlf., "Lifework Spirituality", s. 34.

⁵³³ Boys, *Biblical Interpretation*, s. 233.

bulunur.⁵³⁴ Lee'ye göre din sınıfının veya laboratuvarın temel işlevi Tanrı ve insanın karşılaşması için fırsatlar sunmak ve böylece Hristiyan yaşamının oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlamaktır.

Lee'ye göre din sınıfı veya laboratuvar öğrencinin içinde yaşadığı toplumun bir prototipi olmalı, bir başka deyişle yapılandırılmış koşullarıyla bu sınıf hem Kilise cemaatini hem de daha geniş Hristiyan toplumunu temsil etmeli, öğrenciye gerçek hayat deneyimleri sunmalı ve öğrencinin sosyalleşmesine katkı sağlayarak onu her iki cemat için hazırlamalıdır. Lee esasında laboratuvarın bir cemaat olması gerektiğini belirtir. Çünkü bir kimse Hristiyan cematı içinde Hristiyan olur.⁵³⁵ Lee'ye göre yapılandırılmış içerik deneyimleri ile din sınıfı, öğrencilerin hayatlarının her yönü için, yani Tanrı, Kilise ve tüm toplumla olan üç yönlü ilişki için oldukça uygun bir yerdir.⁵³⁶

Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı sosyal bilim verilerine dayalı yapılandırılmış öğrenme ortamını yani Hristiyan yaşamı için laboratuvarı çok önemli bulurken teolojik yaklaşım savunucuları öğrenme ortamının yapılandırılmasına önem vermezler.⁵³⁷ Dolayısıyla Hristiyan yaşamı için laboratuvar teorik ve pratik olarak Hristiyan din eğitiminin uzun yıllar etkin bir şekilde kullanılan “iyi haberlerin sevinçle ilanı” anlayışına dayalı konferans yaklaşımının karşısında yer almaktadır. Teolojik yaklaşım savunuları için önemli olan teolojik içeriğin öğretmenden öğrenciye transfer edilmesidir. Bu yüzden bu yaklaşım pedagojik yöntem olarak yalnızca aktarma stratejisini benimser.

2.4. Din Öğretiminin İçeriği

İçerik, öğrenci tarafından eşzamanlı olarak edinilen çeşitli derecelerdeki öğrenme kazanımlarına atıfta bulunmak için kullanılan bir terimdir. Buna göre içerik, öğretmenin öğrettiği ve öğrencinin de öğrendiği şeydir. İçerik somut tek bir öğrenme kazanımından ziyade birbiriyle ilişkili çeşitli öğrenme kazanımları dizisidir. Dolayısıyla içerik çok boyutlu bir gerçekliktir.⁵³⁸

⁵³⁴ Lee, *The Shape*, s. 83-84.

⁵³⁵ Lee, *The Shape*, s. 85-87.

⁵³⁶ Knox, *Above or Within?*, s. 98.

⁵³⁷ André Godin, “Importance and Difficulty of Scientific Research in Religious Education: The Problem of the Criterion”, *Religious Education*, Vol. 57, No. 4, July-August 1962, s. 169.

⁵³⁸ Lee, *The Flow*, s. 13.

Lee'ye göre din öğretimi için tek işe yarar temel, din öğretiminin içeriğinde bulunur. Çünkü içerik temelin ne olması gerektiğini ortaya koyar.⁵³⁹ Buna göre din öğretiminin içeriği din öğretimi edimidir.⁵⁴⁰

Biçimsel olarak bakıldığında din öğretimi teriminin *din* ve *öğretim* olmak üzere iki temel iki içerikten oluştuğu görülmektedir.⁵⁴¹ Lee'nin *özel içerik* (substantive content) olarak isimlendirdiği *din* (religion), din öğretiminin öğrenme konusunu; *yapısal içerik* (structural content) olarak adlandırdığı *öğretim* ise din öğretim sürecini ifade etmektedir.⁵⁴² Her türlü din öğretim faaliyeti bu iki temel içeriğin birleşiminden oluşur⁵⁴³ ve bu iki içerik din öğretimi ameliyesinde varoluşsal olarak kaynaşarak din öğretimi için en uygun içeriği oluşturur.⁵⁴⁴ Bir başka deyişle din öğretiminin yapısal ve özel içeriği bağımsız ya da otonom bir varlığa sahip değildir. Dolayısıyla özel içeriği yani öğrenme konusunu öğretim sürecinden yani yapısal içerikten tamamen ayırmak mümkün değildir. Ayrıca bu iki içerikten her biri, sadece din öğretimi eylemini oluşturmak için biri diğeri ile birleştirildiğinde din öğretiminin bir içeriği olur.⁵⁴⁵

Lee'ye göre din öğretim içeriğinin üç temel niteliği vardır. *Birincisi*, din öğretim eyleminin kendisi din öğretimi için en uygun içeriktir.⁵⁴⁶ Din öğretiminin içeriği, din öğretim eylemiyle eşzamanlıdır. Buna göre eylemin herhangi bir bölümü ortadan kaldırıldığında içerik de kendiliğinden ortadan kalkar. Bu nedenle din dersinde öğretilen din, dinin kendisi değil, din öğretim eyleminde meydana gelen dindir.⁵⁴⁷

⁵³⁹ Lee, "Key Issues", s. 44.

⁵⁴⁰ Lee, "Key Issues", s. 52; a.mlf., *The Flow*, s. 1-2. Burgess, *Models of Religious Education*, s. 195; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 297;

⁵⁴¹ Lee, "Process Content", s. 23; a.mlf., "Lifework Spirituality", s. 20; a.mlf., "How to Teach", s. 153, 186; a.mlf., Lee, "Religious Education and the Bible", s. 33; a.mlf., "Key Issues", s. 52; a.mlf., "Facilitating Growth", s. 266; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 195; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 297.

⁵⁴² Lee, *The Content*, s. 8; a.mlf., "The Authentic Source", s. 115-116; a.mlf., "Compassion", s. 172-73, 186-87; a.mlf., "How to Teach", s. 153; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 33; a.mlf., "Key Issues", s. 52; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 195; a.mlf., "James Michael Lee's Social-Science", s. 297; Knox, *Above or Within?*, s. 98

⁵⁴³ Lee, "Religious Education and the Bible", s. 33.

⁵⁴⁴ Lee, *The Content*, s. 8; a.mlf., "The Authentic Source", s. 115-116; a.mlf., "Compassion", s. 172-73, 186-87; *The Flow*, s. 8; a.mlf., "Hope", s. 369-370; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 195; a.mlf., "James Michael Lee's Social-Science", s. 297; Knox, *Above or Within?*, s. 98.

⁵⁴⁵ Lee, "The Authentic Source", s. 115; a.mlf., "Religious Instruction", s. 549; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 177; a.mlf., "How to Teach", s. 153; a.mlf., "How to Teach", s. 186-187; a.mlf., "Key Issues", s. 52; a.mlf., *The Flow*, s. 28-31.

⁵⁴⁶ Lee, "Key Issues", s. 44; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 33-34.

⁵⁴⁷ Lee, "Religious Education and the Bible", s. 33-34.

İkincisi, yapısal içerik yalnızca öğretme biçimi değildir, aynı şekilde özsel içerik de yalnızca öğretilen şey değildir. Yapısal içerik aynı zamanda öğrenilen şeydir.⁵⁴⁸ *Üçüncüsü*, din öğretim camiasında yaygın olarak kabul edilen metot-içerik ikilemi tamamen yanlıştır.⁵⁴⁹ Çünkü yapısal içerik olan metot aynı zamanda bir içeriktir. Çünkü bir içeriğin öğretilme şekli öğretilen içeriği büyük oranda değiştirir.⁵⁵⁰ Dolayısıyla içerik-içerik ikilemi söz konusu olamaz.⁵⁵¹ Bununla birlikte Lee, yapısal içeriğin, kendi başına otantik ve güçlü bir içerik olduğunu belirtir.⁵⁵² Çünkü bir insanın öğretme şekli, o bireyin öğrettiği şeydir. Bir kişinin öğrettiği “şey” sadece özsel içerik değil, aynı zamanda bu özsel içeriğin tamamen kaynaştığı öğretimsel süreçtir.⁵⁵³ Buna göre dinin öğretilme biçimi aynı zamanda öğretilen dindir.⁵⁵⁴

Lee’ye göre, yapısal içerik genellikle eğitim dinamiğindeki özsel içerikten daha güçlü bir içeriktir; çünkü özsel içeriği değiştirir ve eğitim dinamiğinin temel bileşenini oluşturur.⁵⁵⁵ Bir başka deyişle bir eğitimcinin öğretme şekli, öğrenen üzerinde, eğitimcinin öğrettiği özsel içerikten daha fazla etkiye sahiptir.⁵⁵⁶ Aynı formal öğretim ortamında aynı duayı (özel içeriği) öğrencilerine öğreten iki öğretmenin ders işleme şekli üzerinden Lee söz konusu iddiasını şöyle örneklendirir. Birinci öğretmen, bu duayı, didaktik, bilişsel ve sözel bir biçimde öğretmekte, söz konusu bu dua ile ilgili günümüz teolojisini özetlemekte ve öğrencilerinin söz konusu duayı yeterince hatırlayıp hatırlamadığını görmek için sorular sormaktadır. İkinci öğretmen ise söz konusu duayı Hristiyan yaşam tarzı için bir laboratuvar şeklinde yapılandırılmış bir yapı içinde

⁵⁴⁸ Lee, *The Flow*, s. 28-31; a.mlf., “Religious Education and the Bible”, s. 34; a.mlf., “Training Religious Educators I”, s. 14.

⁵⁴⁹ Burgess, “James Michael Lee’s Social-Science”, s.300; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 185; Lee, *The Flow*, s. 28-31; a.mlf., “Hope”, s. 369-370; a.mlf., “Training Religious Educators I”, s. 14.

⁵⁵⁰ Lee, “Facilitating Growth”, s. 266.

⁵⁵¹ Lee, “Religious Education and the Bible”, s. 34; a.mlf., “Hope”, s. 369-370; a.mlf., “Training Religious Educators I”, s. 14; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 199; a.mlf., “James Michael Lee’s Social-Science”, s.300

⁵⁵² Lee, “Religious Instruction”, s. 549; a.mlf., “General Procedures of Teaching”, s. 177; a.mlf., “Religious Education and the Bible”, s. 33; a.mlf., “Training Religious Educators I”, s. 14.

⁵⁵³ Lee, “Religious Instruction”, s. 549; a.mlf., “General Procedures of Teaching”, s. 177; a.mlf., “How to Teach”, s. 186; a.mlf., “Religious Education and the Bible”, s. 33; a.mlf., “Training Religious Educators I”, s. 14; a.mlf., “Facilitating Growth”, s. 292.

⁵⁵⁴ Lee, “How to Teach”, s. 153; a.mlf., “Training Religious Educators I”, s. 14; a.mlf., “Facilitating Growth”, s. 292.

⁵⁵⁵ Lee, “Religious Instruction”, s. 549; a.mlf., “General Procedures of Teaching”, s. 177; a.mlf., “Training Religious Educators I”, s. 14.

⁵⁵⁶ Lee, “Religious Instruction”, s. 549; a.mlf., “General Procedures of Teaching”, s. 177; a.mlf., “How to Teach”, s. 153; a.mlf., “Training Religious Educators I”, s. 14; a.mlf., “Facilitating Growth”, s. 266.

öğretmektedir. Bir başka deyişle öğretmen sıcak, davetkâr ve aktif öğrenci katılımına dayalı bir pedagojik iklim oluşturmakta ve böyle bir ortam içinde duayı öğretmektedir. Bazı öğrenciler, sınıf arkadaşlarından ve öğretmenlerinden affedilmeyi istemek suretiyle duayı davranışlarıyla ortaya koyarken, bazı öğrenciler sözsüz bir şekilde dua hakkındaki duygularını açıklarlar. Bazı öğrenciler ise bu duanın teolojik ve dinî yorumlarını araştırırlar. Daha sona tüm öğrenciler öğretmen ile birlikte, söz konusu duayı hem aile hem de daha geniş okul ortamında bir şekilde yaşadıkları deneyime dair bir proje olarak planlar ve uygularlar. Lee bu iki öğretmenin din dersi içeriğinin ve pedagojik yönteminin tamamen aynı olmadığını belirtir. Özellikle ikinci öğretmenin uygulamasında görüldüğü gibi pedagojik yöntemin hem öğrencinin nasıl öğrendiğini hem de ne öğretildiğini etkilediğini ve değiştirdiğini belirtir. Bir başka deyişle yapısal içerik özsel içeriği değiştirir.⁵⁵⁷

Aşkın Tanrı anlayışını benimseyen din eğitim bilimcileri metot ve içeriği bir birinden tamamen ayırırlar. Onlara göre metot büyük ölçüde içerik tarafından belirlenir. Çünkü içerik/mesaj doğaüstü bir şekilde verilmiştir. Bu yüzden öğretmenler yöntemden ziyade mesajla ilgilenmelidir.⁵⁵⁸ Onlara göre din öğretiminin içeriği esas kaynağı İncil olan dinamik ve otoriter ilahi bir mesajdır. Din öğretiminin içeriğinin Tanrı'nın kelimesi olması din eğitimi için hayatı öneme sahip bir ilkenin varlığını zorunlu kılar. Buna göre içerik, büyük ölçüde, bu kelimeyi iletmekten oluşan din eğitiminin biçimini ve sürecini belirleyecektir. Mesaj mutlak bir sadakatle ve Tanrı'nın ilan ettiği gibi, yani Mesih'te enkarne olarak iletilmelidir. Mesaj, aşırı rasyonelleştirilmeden ve alakasız detaylara bölünmeden, entegre bir bütün olarak iletilmelidir. Doğası gereği içerik ilahi hakikattir, yani doğaüstüdür.⁵⁵⁹ Bu anlayışa sahip din eğitim bilimciler genellikle açıklama, anlatı, temsil, aktarım, haber verme, açıklama vb. terimler kullanmaktadırlar.⁵⁶⁰ Aşkinci (transcendist) teorisyenlerin kullandığı bu terimler onların öğretmen merkezli bir metodoloji benimsediklerini göstermektedir.

⁵⁵⁷ Lee, "Lifework Spirituality", s. 35-36.

⁵⁵⁸ Knox, *Above or Within?*, s. 69-70.

⁵⁵⁹ Knox, a.g.e., s. 64-65.

⁵⁶⁰ Knox a.g.e., s. 69.

Lee gibi içkin tanrı anlayışını benimseyen din eğitimcileri ise metot-içerik dualizmini kabul etmezler.⁵⁶¹ Bu bağlamda, “yöntem, içeriği iletme aracıdır. Din eğitim içeriğinin doğaüstü (supernatural) karakteri, insan yöntemine göre daha önemli olmasını gerektirir.” diyen aşkincıların aksine içkinciler içerik ve yöntemin tek bir öğretici eylemde uyumlu bir şekilde birbirine karıştığını ve birlikte birleşik bir deneyim meydana getirdiğini belirtirler. Söz konusu birleşik deneyim ise yaşanan dindir.⁵⁶²

Lee’ye göre yapısal içeriğin ihmaline sebep olacak şekilde özsel içeriğin öne çıkarılması veya fazlaca vurgulanması, din eğitimcisinin kolaylaştırmak istediği sonuçlar açısından sadece zayıf değil aynı zamanda yanlış yönlendirici bir din öğretim eyleminin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Çünkü din öğretim eyleminde yapısal ve özsel içerik eşit partnerlerdir. Biri diğerinden daha değerli veya üstün olmadığı gibi, biri diğerinin hizmetçisi de değildir.⁵⁶³

2.4.1. Din Öğretiminin Yapısal İçeriği

Din öğretiminin yapısal içeriği öğretim sürecidir.⁵⁶⁴ Lee, öğretim çalışmalarını daha etkin bir hale getirmek için öğretim sürecine dair bir taksonomi oluşturmuştur. Öğretme ediminin taksonomisi olarak adlandırılan bu taksonomi, mantıksal olarak düzenlenmiş farklı davranış kategorilerinin tanımlanması ve sınıflandırılmasından oluşmaktadır.⁵⁶⁵ Söz konusu taksonomiye göre din öğretiminin altı yapısal içeriği vardır. Lee’nin genelden özele ilerleyen bir sınıflandırma içinde tanımladığı bu içerikler sırasıyla şunlardır: *Yaklaşım* (approach), *stil* (style), *strateji* (strategy), *metot* (method), *teknik* (technic) ve *adım* (step).⁵⁶⁶

Lee’nin taksonomisi ürün içeriğine bakmaksızın pedagojik eylemi sınıflandırır. Herhangi bir spesifik ürün içeriği içermediğinden, bu sınıflandırma esasında bir soyutlamadır.⁵⁶⁷ Lee’ye göre bu taksonominin işlevi, din öğretmeninin içine her türlü

⁵⁶¹ Lee, “Prediction”, s. 52; Burgess, “James Michael Lee’s Social Science”, s. 299.

⁵⁶² Knox, *Above or Within?*, s. 96.

⁵⁶³ Lee, “Religious Education and the Bible”, s. 35.

⁵⁶⁴ Lee, “Key Issues”, s. 52; Baatuma, *An Integrative Approach*, s.172-173.

⁵⁶⁵ Lee, *The Flow*, s. 32-35.

⁵⁶⁶ Lee, “Process Content”, s. 23; a.mlf., *The Flow*, s. 32; a.mlf., “Religious Education and the Bible”, s. 36; a.mlf., “Hope”, s. 369; a.mlf., “How to Teach”, s. 185; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 207; a.mlf., “James Michael Lee’s Social Science”, s. 304; a.mlf., *An Invitation*, s. 146; Piveteau-Dillon, *Resurgence of Religious Instruction*, s. 147; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 137.

⁵⁶⁷ Lee, *The Flow*, s. 32-33.

pedagojik uygulamayı yerleştirebileceği bir modele sahip olmasını sağlamaktır.⁵⁶⁸ Bununla birlikte Lee, din eğitimcisinin kullanacağı pedagojik prosedürler konusunda oldukça esnek olması gerektiğini belirtir. Çünkü evrensel olarak diğerlerinden üstün olan tek bir doğru öğretim stratejisi olmadığı gibi tüm öğretim durumlarında kullanılabilecek tek bir öğretim tekniği de yoktur. Pedagojik ortamda bulunan dört ana değişkenin (öğrenci, öğretmen, öğrenme konusu, öğrenme ortamı) her birinin doğası ve yapısı, bu dört ana değişkenin birbirleriyle somut olarak etkileşime girme biçimleri ve istenen öğrenme çıktılarının doğası nedeniyle Lee prosedürel esnekliğin şart olduğunu vurgular.⁵⁶⁹ Buna göre bu içerikler, öğretmenin, öğrenenin ve öğrenme ortamının din öğretim eylemindeki dinamik etkileşimine bağlı olarak birçok ve çeşitli şekiller alır.⁵⁷⁰ Ancak başarılı öğretim, bir taksonomik düzeyde kullanılan spesifik prosedürlerin, diğer tüm taksonomik düzeylerde kullanılan spesifik prosedürlerle uyumlu olmasını gerektirir. Örneğin aktarma stratejisi veya anlatım tekniği, öğrenci merkezli öğretmen stiline uygun değildir.⁵⁷¹

Din öğretim olayının yapısal akışı, büyük ölçüde öğretmenin kullandığı pedagojik yaklaşım, stil, strateji, teknik ve adımlara bağlıdır.⁵⁷² Bu yüzden Lee, din eğitimcilerinin, öğretme-öğrenme eylemi hakkında daha derin bir bilgi ve anlayış elde etmek, en uygun ve de en etkili öğretim yöntemini tasarlamak, daha etkili eğitim modelleri geliştirmek, öğretim uygulamasının tüm aşamaları arasında tutarlılığın sağlanmasına yardımcı olmak ve böylece her bir aşamının diğerlerini güçlendirmesini sağlamak için bu taksonomiye din öğretim faaliyetinin planlanmasında ve uygulanmasında kullanması gerektiğini belirtir.⁵⁷³ Kısaca bu taksonominin asıl amacı din öğretmeninin bir dizi öğretimsel davranış geliştirmesine yardımcı olmaktır.⁵⁷⁴

⁵⁶⁸ Lee, “Hope”, s. 369; Burgess, *An Invitation*, s. 146.

⁵⁶⁹ Lee, “How to Teach”, s. 187.

⁵⁷⁰ Lee, “Key Issues”, s. 52; Baatuma, *An Integrative Approach*, s.172-173.

⁵⁷¹ Lee, “How to Teach”, s. 185.

⁵⁷² Lee, “Key Issues”, s. 52-53.

⁵⁷³ Lee, *The Flow*, s. 32; a.mlf., “General Procedures of Teaching”, s. 196; a.mlf., “Religious Education and the Bible”, s. 36-37; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 207; a.mlf., “James Michael Lee’s Social Science”, s. 304; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 140-141.

⁵⁷⁴ Lee, “Hope”, s. 369; a.mlf., “Religious Education and the Bible”, s. 36-37; a.mlf., *The Flow*, s. 32.

Öğretim uygulamasında bu altı sınıfın tamamı aynı anda devreye girer⁵⁷⁵ ve hepsinin birleşimi öğretme edimini, bir başka deyişle öğretme-öğrenme dinamiğini oluşturur.⁵⁷⁶ Öğretme edimi ile yalnızca sınıfta gerçekleşen öğretim faaliyetlerini kastetmeyen Lee, bu terim ile herhangi bir tür din öğretiminin gerçekleştiği özel bir çabaya işaret etmektedir.⁵⁷⁷ Buna göre öğretme edimi, öğrenme kazanımlarının kolaylaştırılmasıdır. Öğrenmeyi kolaylaştırma olgusu yalnızca içeriği aktarmanın bir yolu değildir. Öğrenmeyi kolaylaştırma olgusu bizi bir içeriktir, yani din öğretiminin yapısal içeriği.⁵⁷⁸

Yaklaşım (approach), bir olayı, bir problem veya konuyu, temel noktalarda benzerlerinden farklılıklar gösteren, ancak kendi içinde tutarlılık arzeden ele alış, değerlendiriş, anlamlandırış ve yorumlama biçimidir.⁵⁷⁹ Lee'ye göre yaklaşım, bir kimsenin öğretme eylemine temel yönelim biçimidir⁵⁸⁰ ve öğretim eyleminin hayata geçirilmesinde ve işleyişinde alacağı yönü tayin eden temel matrisi/yapıyı sağlar.⁵⁸¹ Dolayısıyla yaklaşım öğretme-öğrenme eyleminin birincil ve de temel yönüdür.⁵⁸²

Bir teorinin bağlamından doğal olarak çıkan ve öğretme-öğrenme eyleminin altında yatan ve ona nüfuz eden yaklaşım doğrudan gözlenemez. Ancak belli bir öğretim uygulamasının çeşitli aktivitelerinin sentezlenmesiyle gösterilebilir.⁵⁸³ Hristiyan din öğretiminde iki önemli yaklaşım vardır. Bunlar, teolojik yaklaşım ve sosyal bilim yaklaşımıdır.⁵⁸⁴

⁵⁷⁵ Lee, "How to Teach", s. 185; a.mlf., "Hope", s. 369.

⁵⁷⁶ *The Flow*, s. 32.

⁵⁷⁷ James Michael Lee "Religious Education and Theology", *Theological Perspectives on Christian Formation: A Reader on Theology and Christian Education*, (ed.) Jeff Astley, 'v.d'. Grand Rapids, Michigan: W.B. Eerdmans Publishing Company, 1996, s. 46.

⁵⁷⁸ Lee, "Training Religious Educators II", s. 26.

⁵⁷⁹ Ömer Demir, Mustafa Acar, *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Konya: Vadi Yayınları, 1997, s. 234.

⁵⁸⁰ Cullen, "James Michael Lee", s. 182.

⁵⁸¹ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 138; Lee, *The Flow*, s. 33.

⁵⁸² Lee, "Religious Education and the Bible", s. 36; a.mlf., *The Flow*, s. 33. Burgess, *Models of Religious Education*, s. 207; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 138;

⁵⁸³ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 196-197; a.mlf., *The Flow*, s. 33; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 138

⁵⁸⁴ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 207; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 304; a.mlf., *An Invitation*, s. 146; Cullen, "James Michael Lee", s. 182; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 138.

Stil (style), öğretme-öğrenme eylemi etkinliklerinin alacağı spesifik yönün göstergesi olarak işlev gören temel ve genel bir kalıptır.⁵⁸⁵ Lee'ye göre stil, somut öğretme-öğrenme eyleminin bezinin dokunduğu ana ipliklidir. Bu iplikten stratejiler, metotlar ve teknikler neşet eder. Din öğretiminde çeşitli stiller vardır. Karşıtları ile birlikte bazıları şunlardır:⁵⁸⁶ öğretmen merkezli-öğrenci merkezli,⁵⁸⁷ Mantıksal-psikolojik, teolojik içerik merkezli- deneyim merkezli.⁵⁸⁸

Strateji (strategy), öğretme-öğrenme eyleminin belli yöntem ve tekniklerini içeren kapsamlı, sistemli, somut bir iskeledir.⁵⁸⁹ Strateji, pedagojik yöntem ve tekniklerin konuşlandırılması için genel bir plan ve somut işlevsel bir şablon sağlar.⁵⁹⁰ Buna göre belirli bir amaca ulaşabilmek için izlenmesi gereken yol, yöntemi tamamlayan parçalardan her biri stratejiyi oluşturmaktadır.⁵⁹¹ Din öğretiminde yaygın olarak kullanılan stratejiler, aktarma stratejisi, keşif stratejisi ve yapılandırılmış öğrenme stratejisidir.⁵⁹² Lee din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımında yapılandırılmış öğrenme stratejisini benimsemektedir. Çünkü bu strateji, öğretim sürecinde mevcut dört temel değişkeni (öğrenci, öğretmen, konu ve öğrenme ortamı) öğrenmeye en elverişli durum ne ise ona dönüştürür.⁵⁹³

Metot (method), dahili olarak düzenlenmiş pedagojik işlemler dizisidir.⁵⁹⁴ Metodun temel işlevi, öğretme-öğrenme eyleminin daha geniş ve ustaca planlanmış

⁵⁸⁵ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 197; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 36; a.mlf., *The Flow*, s. 34; Burgess, "James Michael Lee's Social Science", s. 304; a.mlf., *An Invitation*, s. 146; Cullen, "James Michael Lee", s. 182; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 138;

⁵⁸⁶ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 197; a.mlf., *The Flow*, s. 34.

⁵⁸⁷ Lee, "How to Teach", s. 185; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 36; a.mlf., *The Flow*, s. 34; Burgess, "James Michael Lee's Social Science", s. 304; Cullen, "James Michael Lee", s. 182.

⁵⁸⁸ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 197; a.mlf., *The Flow*, s. 34; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 138;

⁵⁸⁹ Lee, *The Flow*, s. 34; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 36; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 197; Burgess, "James Michael Lee's Social Science", s. 304; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 139.

⁵⁹⁰ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 197; a.mlf., *The Flow*, s. 34.

⁵⁹¹ Demir-Acar, *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, s. 209-210.

⁵⁹² Lee, "General Procedures of Teaching", s. 197; a.mlf., "Toward a New Era", s. 131; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 197; a.mlf., *The Flow*, s. 34. Burgess, *Models of Religious Education*, s. 207; Cullen, "James Michael Lee", s. 182; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 138.

⁵⁹³ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 139.

⁵⁹⁴ Lee, "Religious Education and the Bible", s. 36; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 197; a.mlf., *The Flow*, s. 34; Burgess, "James Michael Lee's Social Science", s. 304

bütünlüğünü techize hizmet etmektir.⁵⁹⁵ Problem çözme, bireysel öğretim, sosyalleştirilmiş öğretim, duyuşsal öğretim din öğretiminde kullanılan başlıca metot örnekleridir.⁵⁹⁶

Teknik (technique), belirli bir öğretme-öğrenme durumunda bir pedagojik olayın yapılandırıldığı somut ve spesifik yoldur.⁵⁹⁷ Teknik, belirli bir eğitim durumunda gerçekleşen belirli bir işlem olarak işlev görür.⁵⁹⁸ Din öğretiminde yaygın olarak kullanılan teknikler, konferans, rol oynama, tartışma ve paneldir.⁵⁹⁹

Adım (step), öğretim uygulamasının ortaya konulduğu/sahnelendiği son derece spesifik davranış birimi veya davranış dizisidir. Adım, pedagojik eylemin en doğrudan gözlemlenebilir özelliğidir⁶⁰⁰ ve öğrenci davranışının bağlı olduğu, önceden ayrıntıları ile belirlenmiş öncül öğretmen davranışı olarak hizmet eder. Sözel destek sağlama, soru sorma, yol gösterme din öğretimindeki başlıca adım örnekleridir.⁶⁰¹

Lee'nin öğretme ediminin taksonomisi din eğitimcileri için çeşitli faydalar sunmaktadır. Öncelikle bu taksonomiye kullanmakla öğretmen, eğitimsel etkinlik içerisindeki iç pedagojik uyumu en uygun hale getirebilecektir. Yani din eğitimcisi, pedagojik etkinlik sırasında kullandığı tüm öğretim prosedürlerinin farklı amaçlara hizmet etmek yerine birbirini güçlendirmesini sağlayabilecektir. Lee'ye göre din öğretimindeki verimsizliğin temel nedeni, din eğitimcisinin öğretim uygulaması taksonomisindeki çeşitli unsurlar arasındaki uyumsuzluğun farkında olamamasıdır.⁶⁰²

Lee, din öğretiminin, teolojik içeriğin bir taşıyıcısı olarak görülmesi anlayışı sebebiyle ürün içeriğinin süreç içeriğinden tamamen ayrı tutulduğunu, bunun da öğretim pratiğinin ihmaline sebep olduğunu belirtir. Bu durumun bir başka olumsuz sonucu her öğrenme durumunda aktarma stratejisi, konferans, öğretmen merkezli pedagojik yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılması ve öğrencilerin bireysel öğrenme

⁵⁹⁵ Lee, *The Flow*, s. 34; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 197; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 207; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 304; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 139.

⁵⁹⁶ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 139; Lee, "General Procedures of Teaching", s. 197.

⁵⁹⁷ Lee, *The Flow*, s. 34; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 36; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 197-198; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 140.

⁵⁹⁸ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 197-198; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 140.

⁵⁹⁹ Lee, *The Flow*, s. 34; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 140.

⁶⁰⁰ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 140; Lee, "General Procedures of Teaching", s. 198.

⁶⁰¹ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 198.

⁶⁰² Lee, "General Procedures of Teaching", s. 198-199.

farklılıklarının ihmal edilmesidir. Lee, başarılı bir öğretimin öğretmenin her öğretme durumuna uygun yöntem ve teknik kullanması ile mümkün olduğunu, öğretmenin bu taksonomiye öğretim uygulamasında bilinçli ve etkin bir şekilde kullanmasının din öğretiminde verimi arttıracakını belirtir.

2.4.2. Din Öğretiminin Özsel İçeriği

Din öğretiminin özsel içeriği (substantive content) dindir. Bu içerik, temel içerikte yer alan alt içeriklerin vurgusuna ve düzenlenmesine bağlı olarak birçok ve çeşitli şekiller alır.⁶⁰³

Lee'ye göre özsel içerik sadece din öğretim eylemini oluşturmak için yapısal içerikle birleştirildiğinde din öğretiminin içeriği olarak ortaya çıkar. Bir başka deyişle din öğretiminin özsel içeriği olarak din, yalnızca din öğretimindeki yapısal içerikle dinamik ve varoluşsal olarak birleştirildiği zaman din öğretiminin içeriği olarak var olur. Ancak din, din öğretim eyleminden ayrı bir şekilde de bir varlığa sahiptir. Fakat din öğretiminde öğretilen özsel içerik olarak din, diğer formlardaki din ile aynı değildir.⁶⁰⁴

Lee'ye göre din öğretiminin özsel içeriği olan din, *deneyimsel* (experiential), *deneyisel* (empirical) ve *çok içerikli* olmak üzere üç temel özelliğe sahiptir.⁶⁰⁵ Öncelikle din deneyimseldir, yani tecrübeye dayanır.⁶⁰⁶ Dinî deneyimin benliğinin bir aktivitesi olduğunu belirten Lee'ye göre bu aktivitede kişi, yaratılmış gerçekliğin bazı yönlerinde bütünsel ve varoluşsal olarak ilahi olanla karşılaşır. Özsel içeriğin önemli ve de gerekli odak noktalarından biri olarak dinî deneyim, iman sadece bir düşünce, kavram veya duygu olmadığını, aksine, iman pratiğinin, diğer herhangi bir dinî eylemde olduğu gibi, esasen, bir varlığın bir şekilde yaratılmış bir realitede tezahür ettiği gibi Tanrı'nın gerçekliği ile bir şekilde karşılaştığı bütünsel bir deneyim olduğunu göstermektedir. Lee'ye göre hiç kimse gerçekten Tanrı'yı bilemez, çünkü Tanrı kavramsal ağlarda

⁶⁰³ Lee, "Key Issues", s. 53; a.mlf., *The Content*, s. 13; Burgess, "James Michael Lee's Social Science", s. 298; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 173.

⁶⁰⁴ Lee, "Key Issues", s. 53.

⁶⁰⁵ Lee, "Lifework Spirituality", s. 25.

⁶⁰⁶ Burgess, "James Michael Lee's Social Science", s. 298; Lee, "Lifework Spirituality", s. 25; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 173-174.

kavranamaz. Bir insanın yapabileceği en iyi şey Tanrı'yı tecrübe etmektir. Ancak bu tecrübe dolaylı ve örtülüdür.⁶⁰⁷

Dinî bir deneyim olarak gören Lee, buna bağlı olarak dinin aynı zamanda deneysel (empirical) olduğunu da belirtir. Buna göre dinin nihai temeli olan Tanrı bizatihi deneysel olmamak ile birlikte Tanrı'nın tezahürleri ve etkileri deneyseldir. Çünkü din deneyseldir. Dolaylı veya dolaysız dinî süreç hem kişinin kendisi hem de başkaları tarafından gözlemlenebilir.⁶⁰⁸

Özsel içeriğin birbirinden farklı ancak birbiri ile örtüşen alt içeriklerden meydana geldiğini belirten⁶⁰⁹ Lee'ye göre din çok içeriklidir.⁶¹⁰ Buna göre din öğretiminin özsel içeriği din,⁶¹¹ özsel içerikte yer alan alt içeriklerin önemine ve düzenine bağlı olarak pek çok ve değişik biçimlere bürünür.⁶¹² Lee, ampirik araştırma verilerine dayanarak; *ürün içeriği* (product content), *süreç içeriği* (process content), *bilişsel içerik* (cognitive content), *duyuşsal içerik* (affective content), *sözlü içerik* (verbal content), *sözsüz içerik* (nonverbal content), *bilinçdışı içerik* (unconscious content), *bilinçli içerik* (conscious content), ve *yaşam tarzı içeriği* (lifestyle content) olmak üzere dokuz içerik tanımlar.⁶¹³

Her öğretme-öğrenme eyleminde daima var olan⁶¹⁴ ve öğretme işinin hem pratiği hem de formel teorisi açısından bu dokuz temel özsel içerik de şu veya bu şekilde daima birbiriyle etkileşim halindedir.⁶¹⁵ Birbirinden bağımsız olarak bu içeriklerden her biri farklı öğrenme kazanımları ortaya çıkarır. Ancak yapısal içerik

⁶⁰⁷ James Michael Lee, *The Sacrament of Teaching: A Social Science Approach*, Birmingham, Alabama, REP, 1999, s. 38-54; a.mlf., "Lifework Spirituality", s. 25.

⁶⁰⁸ Lee, "Lifework Spirituality", s. 27.

⁶⁰⁹ Cullen, "James Michael Lee", s. 177; Mary C. Boys, *Educating in Faith Maps and Visions*, San Francisco: Harper & Row, 1989, s. 157; Lee, "Lifework Spirituality", s. 32-33; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 173; a.mlf., *The Content*, s. 14.

⁶¹⁰ Lee, "Lifework Spirituality", s. 32; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 173; a.mlf., *The Content*, s. 14.

⁶¹¹ Lee, "Lifework Spirituality", s. 20; a.mlf., "How to Teach", s. 154.

⁶¹² Lee, "The Authentic Source", s. 116; a.mlf., "How to Teach", s. 154.

⁶¹³ Lee, "Process Content", s. 23; ; a.mlf., "Lifework Spirituality", s. 32; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 173; a.mlf., "Key Issues", s. 53; a.mlf., *The Content*, s. 13-14, 17; a.mlf., "How to Teach", s. 154; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 196; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 298; Cullen, "James Michael Lee", s. 177; Knox, *Above or Within?*, s. 98.

⁶¹⁴ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 173.

⁶¹⁵ Lee, "The Authentic Source", s. 116; a.mlf., *The Content*, s.14; a.mlf., "Compassion", s. 193-194.

olarak adlandırılan öğrenme süreçlerinden meydana gelen kazanımlar ile birlikte bütün bu kazanımlar din öğretiminin tüm içeriğini şekillendirir.⁶¹⁶

2.4.2.1. Ürün İçeriği

Herhangi bir aktivite veya çalışmanın sonucu veya ürünü olarak kabul edilen⁶¹⁷ az veya çok somut bir şekilde gözlemlenebilen⁶¹⁸ ve genellikle statik ve somut olan içeriği Lee, *ürün içeriği* olarak adlandırmaktadır.⁶¹⁹

Ürün içeriği her ne kadar daha çok bilişsel buyutta ortaya çıksa da Lee, duyuşsal ve yaşam tarzı boyutlarında ortaya çıkan pek çok ürün içeriği olduğunu belirtir.⁶²⁰ Çünkü ürün içeriği bilişsel, duyuşsal ve yaşam tarzı olmak üzere tüm dinî davranışların sonuçlarını içerir.⁶²¹ Ancak ürün içeriğinin duyuşsal içeriği diğer iki içeriğe göre daha yaygın olduğu için daha çok göze çarpmaktadır.

Lee'ye göre ürün içeriğinin başlıca kurucu bilişsel boyutlarından biri *anlam* (meaning)'dır. Anlam, belirli bir ürün içeriğinin niteliğine göre belirlenir veya oluşturulur. Din öğretimi açısından anlam genellikle amacı ifade eder. Lee'ye göre herhangi bir ürün içeriği mevcut amaca bakılmaksızın öğretildiğinde, söz konusu içerik öğrenci için bir anlam ifade etmez. Buna göre ürün içeriğinin önemi, öğrenci açısından ne kadar anlam yüklü olduğuna bakılarak tespit edilebilir.⁶²² Lee'ye göre din öğretiminin ürün içeriği anlamlı olacaksa eğer din öğretiminin temel konu içeriği olan din ve özellikle öğrencinin hayatı açısından bir anlamı olmalıdır.⁶²³

⁶¹⁶ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 196.

⁶¹⁷ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 196; a.mlf., “James Michael Lee’s Social Science”, s. 298; a.mlf., *An Invitation*, s. 136; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 174; Coughlin, *Religious Education*, s. 136.

⁶¹⁸ Lee, “General Procedures of Teaching”, s. 173; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 174.

⁶¹⁹ Lee, “General Procedures of Teaching”, s. 173; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 196; a.mlf., “James Michael Lee’s Social Science”, s. 298; a.mlf., *An Invitation*, s. 136; Cullen, “James Michael Lee”, s. 177; Ruth Lorraine Poochigian, *A Critical Analysis of Selected Roman Catholic Religious Education Theorists from the Perspective of Adult Education Research and Theory*, (Ph.D. Dissertation) Wisconsin: University of Wisconsin-Madison, 1986, s. 113-114; Savage, *Christine Doctrine*, s. 26.

⁶²⁰ Lee, *The Content*, s. 51; Jeff Astley, “Book Review of *The Content of Religious Instruction: A Social Science Approach*”, *Religious Education*, Vol. 81, No. 1, January 1986, s. 142.

⁶²¹ Astley, “Book Review of *The Content*”, s. 142; Lee, *The Content*, s. 35.

⁶²² Lee, *The Content*, s. 51.

⁶²³ Lee, *The Content*, s. 51-56.

Lee'ye göre ürün içeriğinin başlıca kurucu duyuşsal boyutlarından bir diğeri *tutum* (attitude)'dur. Tutum, bazı zihinsel veya fiziksel uyaranlara tutarlı bir şekilde tepki vermek için edinilmiş, duyuşsal ve nispeten kalıcı bir eğilimdir. Tutumların edinilmesi din öğretimindeki tüm ürün kazanımlarının en önemlilerinden biridir. Çünkü tutumlar, bireyin ne öğreneceği ve nasıl öğreneceği üzerinde derin bir etkiye sahiptir.⁶²⁴ Lee'ye göre diğ er din mensuplarına karşı daha olumlu bir tutum kazanılması, din öğretiminin öğrenciye kazandırmak istediği en etkili duyuşsal içeriklerden biridir.⁶²⁵

Lee'ye göre ürün içeriğinin önemli kurucu boyutlarından biri de *deneyim* (experience)'dir. Lee din öğretiminde ürün içeriğinin dinî düşüncelerin, fenomenlerin, din psikolojisinin ve İncil'in yeterli düzeyde kavranması gibi dinî bilgilerden; ibadet, dua veya yaşamın her alanında Tanrı'yı yeterince deneyimlemek gibi dinî deneyimlerden oluştuğunu⁶²⁶ ve bütün bunların özsel içeriğin oluşumuna ve gelişimine katkı sağladığını belirtir.⁶²⁷ Din herşeyden önce bir deneyim olduğundan ona göre din öğretiminin ürün içeriği de deneyimsel olmalıdır. Lee din öğretmenlerinin bu hususu gözden kaçırdıklarını, dinî deneyimi kolaylaştırmak yerine, teolojik öğretimin amacı bilişsel teolojik içeriği telkin etmek olduğundan, genellikle ürün içeriğini yani bilişsel teolojik içeriği öğrenciye aktarmaktan ibaret gördüklerini belirtir.⁶²⁸ Lee, doğrudan, somut kişisel deneyimin, bireyin yaşayabileceği en güçlü ve en anlamlı şeyi oluşturduğunu, dinî tecrübenin de tüm insani tecrübe biçimlerini derinden etkilediğini ve gerçeği kavramada bireyin büyük bir ilerleme kat etmesini mümkün kıldığını iddia eder.⁶²⁹

Teolojik yaklaşım savunucuları din öğretiminin tek ürün içeriğinin teoloji olduğunu iddia etmektedirler. Teolojinin bilişsel ürün içeriği olarak özsel içerikte önemli bir yeri olduğunu kabul etmekle birlikte Lee, özsel içerik için tek bir ürün içeriğinden söz etmenin mümkün olmadığını, teolojik yaklaşımın bu iddiasının son derece emperyalist bir tavır olduğunu belirtir.⁶³⁰ Ayrıca Lee, ürün içeriği olarak

⁶²⁴ Lee, *The Content*, s. 56-61.

⁶²⁵ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 173.

⁶²⁶ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 175.

⁶²⁷ Lee, *The Content*, s. 39.

⁶²⁸ Lee, *The Content*, s. 43.

⁶²⁹ Morton T. Kelsey, *Encounter with God: A Theology of Christian Experience*, Minneapolis: Bethany Fellowship, 1972, s. 10, 162-170.

⁶³⁰ Lee, *The Content*, s. 40.

teolojinin saf teoloji olarak değil de din öğretim eylemindeki dinin varoluş tarzına uygun bir şekilde din ile mantıksal ve varoluşsal bir ilişki içindeki teoloji olarak var olduğunu, bir başka deyişle teolojinin din dersinde kendi moduna göre değil, dinin moduna göre varlık gösterdiğini ileri sürer.⁶³¹ Lee, din öğretim eylemindeki ürün içeriklerinden biri olarak teolojinin iki fonksiyonu olduğunu belirtir. *Birincisi*, teoloji, öğrencinin teolojik kavram ve hakikatleri yeterince anlamasını sağlamak için hizmet edebilir. *İkincisi*, teoloji dinî davranışlar için makul bilişsel bir temel imkânı sunabilir. Lee, teolojinin bu iki fonksiyonundan ikincisinin dinî deneyimi aydınlatma potansiyeli açısından din öğretiminde önemli bir role sahip olduğunu bu yüzden önemli olduğunu belirtir. Buna göre teolojik ürün içeriğinin din öğretim eylemindeki değeri, dinî davranışı veya dinî deneyimi anlamlı kılma ve dinî davranışı öğrencide kolaylaştırmak için diğer içeriklerle bütünleyici ve interaktif bir şekilde kaynaşma ve çalışma derecesi ile ilişkilidir.⁶³²

Sosyal bilimlerin değer-yargısız olduğunu ileri süren Lee doğal olarak ürün içeriğinin de değer yargısız olduğunu, dolayısıyla din öğretiminin her türlü ürün içeriğini barındırabileceğini belirtir. Değer yargısızlıkla Lee, din öğretiminin farklı değer sistemlerinin öğrenme kazanımlarını kolaylaştırabileceğini kastetmektedir. Çünkü öğrenme ve öğretme yasaları şu veya bu dinin öğrenme kazanımlarına bakılmaksızın tüm öğrenme türleri için aynıdır, değişmez.⁶³³

Özsel içeriğin olmazsa olmaz bir boyutunu oluşturan ürün içeriği, resmi veya gayr-ı resmi farketmeksizin her öğrenme ortamında meydana gelir ve diğer içeriklerle etkileşim içinde özsel içeriği meydana getirir. Din öğretim eyleminde tüm içerikler kendilerine özgü roller ile ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü tüm bu içerikler başarılı bir şekilde yapılandırıldığında ve din öğretim eyleminde başarılı bir şekilde uygulamaya konulduğunda bir yaşam tarzının meydana gelmesi beklenir.

⁶³¹ Lee, *The Content*, s. 43.

⁶³² Lee, *The Content*, s. 45.

⁶³³ Lee, *The Content*, s. 42.

2.4.2.2. Süreç İçeriği

Süreç içeriği, dinamik ve genellikle maddi olmayan bir içeriktir.⁶³⁴ Bunun yanı sıra süreç içeriği, bir şeyin sonucu değil, bir şey elde etmenin içerdiği faaliyet akışıdır.⁶³⁵

Ürün ve süreç içeriğini birbirinden ayırmanın mümkün olmadığını, çünkü bu ikisi arasındaki ayrımın varoluşsal değil kavramsal olduğunu belirten Lee,⁶³⁶ tamamen saf bir ürün içeriğinden veya saf bir süreç içeriğinden oluşan somut ve gerçek bir eylem olmadığını belirtir. Buna göre din öğretimi de dahil her varoluşsal eylem, ürün ve süreç içeriğinin bileşiminden oluşmaktadır.⁶³⁷ Ürün içeriği, tamamlanmış bir süreç anlamında, *gerçekleştirilmiş* bir şeydir, süreç içeriği ise *gerçekleştirilmekte* olan veya devam eden bir şeydir.⁶³⁸ Bunun yanı sıra Lee, sürecin basitçe içeriğe ulaşmanın bir yolu olmadığını, özü itibarıyla sürecin tam teşekküllü bir içerik olduğunu, bir başka deyişle sürecin kendisinin gerçek bir içerik olduğunu,⁶³⁹ bu yüzden ürün içeriğinden daha önemli olduğunu belirtir.⁶⁴⁰

Lee'ye göre sürecin kendisi bizzatıhi gerçek bir içeriktir. Örneğin düşünme, sevmeye ve yaşama bir yandan gerçekliğin süreç içerikleri, diğer yanda din öğretimindeki temel içeriklerdir.⁶⁴¹ Örneğin Katolik Kilise'sinin belli sakramentlerinin hayata geçirilmesi sürecinde bazı ciddi kusur veya usulsüzlüklerin meydana gelmesi durumunda söz konusu sakramentlerin boş veya geçersiz kabul edilmesi metotun içerik olduğu gerçeğine işaret etmektedir. Lee'ye göre süreç içeriği olmadan hiçbir kutsal içerik olamayacağından, süreç içeriği olmadan sevgi olamayacağından, süreç içeriği olmadan dinî bir eğitim içeriği de olamaz.⁶⁴² Lee pek çok din eğitim bilimcisinin ve eğitimcisinin bu hususunu gözardı ettiklerini ve süreci tamamen pedagojik sürecin bir

⁶³⁴ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 196; a.mlf., *An Invitation*, s. 136; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 298; Cullen, "James Michael Lee", s. 178; Coughlin, *Religious Education*, s. 136; Poochigian, *A Critical Analysis*, s. 114; Lee, *The Content*, s. 78; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 173

⁶³⁵ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 173; a.mlf., *The Content*, s. 78.

⁶³⁶ Lee, *The Content*, s. 78-81; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 175.

⁶³⁷ Lee, *The Content*, s. 35-36.

⁶³⁸ Lee, *The Content*, s. 35.

⁶³⁹ Lee, "Process Content", s. 22.

⁶⁴⁰ Burgess, *An Invitation*, s. 136; Lee, "General Procedures of Teaching", s. 173.

⁶⁴¹ Lee, *The Content*, s. 79.

⁶⁴² Lee, "Process Content", s. s. 22-23.

parçası olarak gördüklerini, söz konusu sürecin aynı zamanda bir özsel içerik şekli olduğunu yeterince anlayamadıklarını ileri sürmektedir. Oysa süreç içeriği bir tür yapısal içerik ve aynı zamanda bir özsel içerik türüdür.⁶⁴³

Süreç içeriği aynı anda kendine özgü bir tür içerik olarak ve ayrıca kendi dışında yer alan bir ürün içeriğinin elde edilmesini de hedefler. Süreç içeriğinin bu çift fonksiyonu onu aynı anda bir *araç* ve bir *sonuç* yapar. Buna göre süreç içeriğinin “ne”yin iletilildiğini gözardı etmesi mümkün değildir. Bir başka deyişle, araçsal bir içerik olarak süreç, iletilen şey olmadan varolamaz.⁶⁴⁴ Lee, ilahi vahyin, süreç içeriğinin nasıl aynı anda bir “araç” ve bir “sonuç” olduğunu bir başka deyişle hem süreç hem de ürün içeriği olduğunu göstermesi açısından güzel bir örnek olduğunu belirtir. Çünkü vahiy hem özsel süreç içeriği hem de ürün içeriğidir. Modern Katolik ve Protestan teolojinin en önemli yaklaşımlarından biri, Lee’nin de benimsediği vahyin sadece ürün içeriği olmadığı, aynı zamanda Tanrı’nın kendisini bir kimseye, o kimsenin gündelik hayatı içinde ve o hayatın varlığı aracılığıyla ifşa ettiği devam eden bir süreç olduğudur.⁶⁴⁵ Bir *sonuç* olarak vahiy, Tanrı’nın ve kişinin vahiy dinamiğinde karşılaşmasını temsil eden bir süreç, bir başka deyişle Tanrı’nın varoluşsal inisiyatifi ve insanın bu inisiyatife verdiği tepki arasındaki varoluşsal bağdır. Bir *araç* olarak vahiy, kişinin kurtuluşu için tarih içinde Tanrı’nın kendisini ve kurtarıcı eylemini ifşa ettiği bir ürün içeriğidir.⁶⁴⁶

Lee’ye göre dinî bilginin edinilmesi, Hristiyan tutumları hissi, Hristiyan yaşam tarzının sergilenmesi, din öğretiminin özsel içeriği için çok önemlidir. Çünkü bunların hepsi süreç içeriğidir, bunlar olmadan özsel içerik söz konusu olamaz.⁶⁴⁷ Din öğretiminin özsel içeriği dindir. Din, belli bir yaşam tarzını yaşama sürecidir. Bir başka deyişle din, Hristiyan yaşam tarzıdır.⁶⁴⁸ Buna göre din öğretiminde süreç ve ürün içeriği birbirinden ayrılmayacak şekilde iç içe geçmiştir.⁶⁴⁹ Ayrıca herhangi bir öğrenme

⁶⁴³ Lee, *The Content*, s. 79; a.mlf., “Process Content”, s. 24.

⁶⁴⁴ Lee, *The Content*, s. 80-81.

⁶⁴⁵ Bkz. Gabriel Moran, *The Present Revelation; The Search for Religious Foundations*, New York: Herder and Herder, 1972.

⁶⁴⁶ Lee, *The Content* s. 84-85.

⁶⁴⁷ Lee, “Process Content”, s. 24.

⁶⁴⁸ Lee, “Process Content”, s. 24-25.

⁶⁴⁹ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 197; a.mlf., “James Michael Lee’s Social Science”, s. 298; Burgess, *An Invitation*, s. 136; Lee, “Process Content”, s. 24-25; a.mlf., “Hope”, s. 369-370.

deneyiminin ürün içeriği, süreç içeriğini nasıl değiştiriyorsa Lee'ye göre aynı şekilde süreç içeriği de ürün içeriğini değiştirir.⁶⁵⁰

Lee, din öğretiminin hem yapısal hem de özsel olarak bir süreç olduğunu belirtir. Öğretme açısından din öğretimi, öğrencilerde istenen değişikliği yani dinî doğrultuda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve yaşam tarzı davranışlarını değiştirme, kolaylaştırma sürecidir. Öğrenme açısından din öğretimi, dinî yönelimli bilişsel, duyuşsal ve yaşam tarzı davranışlarının değiştirildiği süreçtir.⁶⁵¹ Dolayısıyla süreç içeriği terimi Lee'ye göre yalnızca din öğretiminin pedagojik yapısını değil, özsel kazanımlarını da tanımlar.

2.4.2.3. Bilişsel İçerik

Bilişsel içerik, entelektüel içeriktir.⁶⁵² Ancak bilişsel içerik, hem entelektüelleştirmenin süreç içeriğini hem de entelektüelleştirme sürecinin ortaya çıkardığı ürün içeriğini kapsar.⁶⁵³ Çünkü biliş, hem düşünme ürünü hem de bir süreçtir. Süreç olarak biliş, düşünme biçimidir. Lee'ye göre uzun vadede düşünme biçimimiz ne düşündüğümüzden daha önemlidir. Çünkü düşünme biçimimiz, düşündüğümüz şeyi güçlü biçimde etkiler.⁶⁵⁴

Eğitsel hedefler ile ilgili yaptığı taksonomide Lee, Bloom'dan etkilenmiştir ve sosyal bilim yaklaşımında onun terminolojisini kullanmaktadır.⁶⁵⁵ Bilişsel davranışları *bilgi* (knowledge), *kavrama* (comprehension), *uygulama* (application), *analiz* (analysis), *sentez* (synthesis) ve *değerlendirme* (evaluation) olmak üzere altı kategoriye ayıran Bloom'un bu taksonomisi, bilişsel davranışları amaçlanan öğrenme çıktıları açısından operasyonel kategorilere ayırmaktadır. Lee'ye göre bu kategoriye kullanmak öğretim

⁶⁵⁰ Lee, *The Content*, s. 81-82.

⁶⁵¹ Lee, *The Content*, s. 86.

⁶⁵² Lee, "General Procedures of Teaching", s. 175; a.mlf., *The Content*, s. 129; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 197; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 299; Cullen, "James Michael Lee", s.178; Coughlin, *Religious Education*, s. 136; Poochigian, *A Critical Analysis*, s. 114; Astley, "Book Review of *The Content*", 142.

⁶⁵³ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 175; a.mlf., *The Content*, s. 129; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 175.

⁶⁵⁴ James Michael Lee, "Forward to the Basics", *Catechist*, March 1987, s. 51.

⁶⁵⁵ Lee, *The Flow*, s. 164-166; Bloom'un taksonomisi için bkz. Benjamin Samuel Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives; The Classification of Educational Goals*, New York: David McKay Company, 1964.; D. Campbell Wyckoff, "The Import of the Bloom Taxonomies Religious Education" *Religious Education*, Vol. 63, No. 3, November-December 1968, ss. 4788-484.

pratiğindeki muğlaklığı azalttır. Çünkü bu taksonomi, öğretmenlerin işlerini kolaylaştıracak somut, operasyonel öğretim örnekleri sunmaktadır.⁶⁵⁶

Bilişsel eylemin doğası ile ilgili *tözcü* (the substantialist) ve *işlevselci* (the functionalist) olmak üzere iki temel teori vardır. Bu teoriler bilişsel eylemi oldukça farklı şekilde açıklamaktadır. *Tözcü yaklaşım*, bilişin kaynağı olarak “zihin” (intellect) adı verilen bağımsız bir varlık veya maddenin varolduğunu ve entelektüelleştirmenin bu madde veya bağımsız varlığın aktive edilmesiyle gerçekleştiğini ileri sürer. Tözcü yaklaşımın bu iddiasını kabul etmenin pek mümkün olmadığını belirten *işlevselci yaklaşım*, bilişi duyuş gibi diğer kişisel faaliyetlerle uyumlu özel bir tür kişisel aktivite olarak görür. Ayrıca bu yaklaşıma göre biliş, bir kimsenin kişiliğinin tüm yönlerinin belirli bir anda meydana gelen zihinsel faaliyetin (intellecting) türü ve dokusuna uygun şekilde yer aldığı belirli bir insan faaliyetidir.⁶⁵⁷

Lee din öğretimi açısından daha verimli bulduğu için işlevselci yaklaşımı benimsemektedir. Çünkü bu yaklaşım *zihin* (intellect) denilen maddeden ziyade öğrencinin bilişsel davranışlarına vurgu yapmaktadır.⁶⁵⁸ Lee’ye göre bu yaklaşımın din öğretimi ile ilişkisini bütün-insan (*homo integer*) kavramı ışığında ele almak din eğitimcileri açısından faydalı olacaktır. Çünkü bütünsel bir kavram olan *homo integer*, kişinin tüm diğer önemli yönlerinden bağımsız hiçbir insan işlevi veya faaliyetinin var olmadığını ve bir insanın her faaliyetinin, akıl, irade ve benzeri gibi ayrı bir maddeden değil bireyin tüm özbenliğinden (self) neşet ettiğini ileri sürmektedir.⁶⁵⁹ Lee bu yaklaşımı esas alan eğitimcilerin temel görevinin, öğrenmesi ve anlaması için öğrencinin zihnine ulaşmak olduğunu ve öğrencide gerçek bilişsel davranışların üretimini kolaylaştırmak olduğunu belirtir.⁶⁶⁰

Din öğretimi için bilişsel içeriğin olmazsa olmaz olduğunu vurgulayan Lee, bu içeriğin üç kademedan oluştuğunu belirtir. Aşağıdan yukarıya bu içerikler, *bilgi* (knowledge), *anlama* (understanding) ve *hikmet* (wisdom)’tir.⁶⁶¹

⁶⁵⁶ Lee, *The Flow*, s. 166.

⁶⁵⁷ Lee, *The Content*, s. 129-131.

⁶⁵⁸ Lee, *The Content*, s. 130.

⁶⁵⁹ Lee, *The Content*, s. 130-131.

⁶⁶⁰ Lee, *The Content*, s. 130.

⁶⁶¹ Lee, “Forward”, s. 50; a.mlf., *The Content*, s. 159; a.mlf., “General Procedures of Teaching”, s. 176; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 197; a.mlf., “James Michael Lee’s Social Science”, s. 299;

Bilgi, gerçeğin basit bir şekilde anlaşılması, belirli bir gerçekliğin temelini oluşturan gerçeklerin fark edilmesidir.⁶⁶² Din öğretiminin bilişsel içeriğiyle ilgili olarak bilgi, Hristiyanlığın temel öğelerinin öğrenilmesidir.⁶⁶³ Din öğretiminde bilgi kazanımına örnek olarak İncil'deki temel olayları tanımlamak, komünüyondaki ana unsurları hatırlamak, sakramentler ve yaşam olayları arasındaki benzerliği fark etmek verilebilir.⁶⁶⁴

Anlama, belirli bir gerçekliğin altında yatan temel ilkelerin ve nedenlerin kavranmasıdır.⁶⁶⁵ Anlama ayrıntılara değil, temeldeki genel veya evrensel ilkelere odaklanır.⁶⁶⁶ Lee'ye göre anlama, bilme'den daha yüksek bir kademedir. Çünkü anlama, belirli bir gerçekliğin doğası ve işleyişi hakkında daha derinlikli bir bilgi verir.⁶⁶⁷ Hasta karısına yardım etmek için ilaç çalan bir adamın vakasında hangi ahlaki ilkelerin uygulanıp hangilerinin uygulanmayacağını farkedilmesi anlamadır.⁶⁶⁸

Hikmet, belirli bir gerçekliğin nihai sebebi olarak tanımlanmaktadır. Lee'ye göre hikmet, bilişsel kazanımın zirvesidir. Çünkü tüm gerçeklik arasındaki en temel entelektüel birliği temsil etmektedir.⁶⁶⁹ Dinî alanda hikmet, bir insanın her şeyi Tanrı ile ilişkilendirmesini, tüm sonuçları ilahi nedene bağlamasını ve tüm sonlu gerçekliği Tanrı'ya bağlamasını sağlar.⁶⁷⁰

Lee, Hristiyan din öğretiminde eğitimcilerin genellikle en düşük kademe olan bilgiye odaklandıklarını⁶⁷¹ ve diğer iki kademeyi ihmal ettiklerini belirtir. Bu yüzden Lee, din eğitimcilerinin öğrencilerine yalnızca dinlerini bilmeyi değil, daha da önemlisi dinlerini anlamayı ve dinlerinde bilge kimseler olmayı öğretmeleri gerektiğini

a.mlf., *An Invitation*, s. 136; Cullen, "James Michael Lee", s. 178; Coughlin, *Religious Education*, s. 136; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 176;

⁶⁶² Lee, "Forward", s. 50; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 176; a.mlf., *The Content*, s. 134.

⁶⁶³ Burgess, "James Michael Lee's Social Science", s. 299; a.mlf., *An Invitation*, s. 136-137; Cullen, "James Michael Lee", s. 178.

⁶⁶⁴ Lee, "Forward", s. 50.

⁶⁶⁵ Lee, *The Content*, s. 134, 159; a.mlf., "Forward", s. 50; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 176.

⁶⁶⁶ Lee, *The Content*, s. 159; a.mlf., "Forward", s. 50; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 176.

⁶⁶⁷ Lee, *The Content*, s. 159; a.mlf., "Forward", s. 51.

⁶⁶⁸ Lee, "Forward", s. 51.

⁶⁶⁹ Lee, *The Content*, s. 159; a.mlf., "Forward", s. 51; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 176.

⁶⁷⁰ Lee, "Forward", s. 51.

⁶⁷¹ Lee, "Religious Education and the Bible", s. 21.

vurgular.⁶⁷² Çünkü insanlar sahip oldukları bilgiyi unuturlar. Ancak nihai nedenleri veya ilkeleri kolay kolay unutmazlar. Çünkü bunlar insanların hayatları üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Ayrıca gerçekliğin altında yatan nedenleri anlayan bir öğrenci öğrenmeyi daha kolay transfer edebilir.⁶⁷³

Lee'ye göre bilişsel içerik yalnızca kavramsal veya akıl yürütmeye dayalı bir içerik olmaktan ziyade insanların farklı düşünme biçimlerini ve temel olarak farklı entelektüelleştirme tarzlarından elde edilen çeşitli entelektüel ürünlerini ihtiva eden daha geniş kapsamlı bir içeriktir. Böyle bir içeriği din dersinde tanıtmak isteyen bir öğretmenin rolü, söz konusu bilişsel içeriğin yapısına en uygun çeşitli entelektüelleştirme modları arasından seçim yapmaktır.⁶⁷⁴

Öğrenmenin öğrencinin moduna göre meydana geldiğini belirten Lee, bilişsel içeriğin de öğrenciye göre meydana geldiğini, ondan bağımsız olmadığını vurgular.⁶⁷⁵ Dolayısıyla din öğretmenin öncelikli görevi öğrenciyi doğru ve yeterli bir şekilde tanımak, hem bilişsel içeriğin doğası ve farklı formları hem de bilişsel içeriğin pedagojik öğretim süreçleri konusunda gerekli donanım ve beceriye sahip olmak, öğrencinin, din öğretiminin bilişsel içeriğinin çok yönlülüğü ile doğru bir şekilde karşılaşması için gerekli pedagojik deneyimleri başarılı bir şekilde yapılandırmaktır. Bilişsel kazanımlar çok fazla ve çeşitli olduğu için farklı türdeki bilişsel kazanımların elde edilmesini kolaylaştırmak için din öğretmenin farklı bilişsel içerikler için farklı pedagojik prosedürler uygulaması, din öğretiminin başarılı olması açısından çok önemlidir.

2.4.2.4. Duyuşsal İçerik

Duyuşsal içerik, duyguları, tutumları ve değerleri,⁶⁷⁶ bir başka deyişle duygu ile karakterize edilen her türlü içeriği ifade eder.⁶⁷⁷ Bir çocuğun öğrenmeyi isteme

⁶⁷² Lee, *The Content*, s. 160; a.mlf., “Forward”, s. 50.

⁶⁷³ Lee, “Forward”, s. 51; a.mlf., *The Content*, s. 161.

⁶⁷⁴ Lee, *The Content*, s. 128.

⁶⁷⁵ Lee, *The Content*, s. 132.

⁶⁷⁶ Burgess, “James Michael Lee’s Social Science”, s. 299; a.mlf., *An Invitation*, s. 137; Cullen, “James Michael Lee”, s. 179; Coughlin, *Religious Education*, s. 136; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 176.

⁶⁷⁷ Lee, “General Procedures of Teaching”, s. 176; a.mlf., “Religious Education and the Bible”, s. 20; Cullen, “James Michael Lee”, s. 179; Poochigian, *A Critical Analysis*, s. 114; Astley, “Book Review of *The Content*”, s. 142.

konusunda ne hissettiği, öğrenirken nasıl hissettiği ve öğrendikten sonra ne hissettiği duyuşsal alan ile ilgilidir.⁶⁷⁸

Duyuşsal içerik hem duygu sürecini hem de bu duygu sürecinden elde edilen ürün içeriğini kapsar⁶⁷⁹ ve sevgi, güven gibi olumlu bir etkiye sahip olabileceği gibi nefret, korku, endişe gibi olumsuz bir etkiye de sahip olabilir.⁶⁸⁰

Lee çeşitli araştırma bulgularına dayanarak diğer içerik türleri gibi duyuşsal içeriğin de evde, okulda, kilisede herhangi bir din eğitimcisi tarafından kolaylaştırılabileceğini, yani öğretilabileceğini ileri sürmekte,⁶⁸¹ din öğretiminin hem bilişsel hem de duyuşsal içeriği içermesi gerektiğini belirtmekle birlikte özellikle duyuşsal içeriğe odaklanmaktadır. Çünkü deneysel araştırmalar duyuş ve dinî davranış arasında derin bir bağ olduğunu ortaya koymaktadır.⁶⁸² Berard Marthaler de din öğretiminde bilişsel içeriğin çok önemli olduğunu ancak yeterli olmadığını, özellikle ahlakın duyuşsal içerikle ortaya çıktığını belirtir.⁶⁸³ Buna ilave olarak Lee Hristiyan yaşamının etkili bir şekilde ortaya çıkmasının bilişsel içerikten ziyade duyuşsal içerik ile mümkün olduğunu hatta onsuz gerçek veya otantik dinî bir yaşam tarzının mümkün olmadığını belirtir. Ancak Lee bu değerlendirmelerinin bilişsel içeriğin değersiz olduğu anlamına gelmediğini, bilişsel içeriğin Hristiyan yaşam tarzı için bir farkındalık, anlayış geliştirdiğini ve Hristiyanlığa insani bir duygu tonu, tutku ve önem kazandıran duyuşsal içeriğin tamamlayıcısı olarak din öğretiminde önemli bir rolü olduğunu belirtir.⁶⁸⁴ Buna göre Tanrı'ya karşı güçlü hisler duymadan dindar olmak neredeyse imkânsızdır.⁶⁸⁵ Çünkü din kendisine dayanan tutum ve değerlere sahiptir. Bir kimse Tanrı'yı yalnızca bilişsel bir içerik olarak bilemez, aynı zamanda ve çok daha anlamlı bir şekilde, Tanrı'nın kendi yaşamındaki varlığını ve eylemlerini hissedebilir. Söz konusu bu his tamamen duyuşsal alan ile ilgilidir. Lee'ye göre Tanrı hakkında bir şey bilmek son derece dolaylı ve kusurlu bir bakış açısına neden olur. Ancak Tanrı'nın eylemlerini

⁶⁷⁸ Lee, *The Content*, s. 195-196.

⁶⁷⁹ Lee, *The Content*, s. 196.

⁶⁸⁰ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 176; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 176.

⁶⁸¹ Lee, *The Flow*, s. 198.

⁶⁸² Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 177; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 197; a.mlf., *An Invitation*, s. 137.

⁶⁸³ Berard L. Marthaler, *Catechetics in Context*, Huntington, Indiana: Our Sunday Visitor, 1973, s. 121, 123.

⁶⁸⁴ Lee, *The Content*, s. 201.

⁶⁸⁵ Lee, "Religious Education and the Bible", s. 20.

hissetmek, daha doğrudan Tanrı'yı kavramayı sağlar.⁶⁸⁶ Lee'nin bu değerlendirmesine göre duyuşsal içerik, bilişsel içerikten daha önemlidir. Çünkü bilişsel içerik bir gerçekliğin entelektüel temsili, gerçekliğin zihinsel bir soyutlaması veya sezgisidir, dolayısıyla hiçbir şekilde gerçekliğin kendisi ile aynı değildir. Buna karşılık duyuşsal içerik gerçekliğin bir tanımı olmaktan ziyade bir kimsenin karşılaştığı bir gerçekliğe yönelik doğrudan hissettiği duygu ve verdiği tepkidir. Dolayısıyla duyuşsal içerik daha kesindir, çünkü gerçekliğin kendisidir.

Lee, bilişsel içerik ve yaşam tarzı içeriğinde olduğu gibi duyuşsal içeriğin de ürün ve süreç yönlerine sahip olduğunu belirtir. Duygu gibi birçok duyuşsal süreç içeriği biçimi vardır. Aynı şekilde sayısız duyuşsal ürün içeriği vardır.⁶⁸⁷ Lee din öğretimi açısından en önemli duyuşsal ürün içeriklerinin, *duygu* (emotion), *tutum* (attitude), *değerler* (values) ve *sevgi* (love) olduğunu belirtir.⁶⁸⁸ Lee, bu duyuşsal ürün içeriklerinin gerçek, somut, şimdi ve burada bir içerik olarak var olmasa da çok yönlü süreç boyutuna sahip olduğunu belirtir.⁶⁸⁹

Duygu (emotion) tüm psikolojik fenomenler içerisinde en karmaşık olanı olarak kabul edilir. Çünkü duygu organizmanın psikolojik, sinirsel ve kimyasal pek çok yönünün bir bileşimi sonucunda ortaya çıkar.⁶⁹⁰ Duygular, genellikle hislerle karıştırılır. Ancak Lee hislerin tipik olarak hafif duygu formları olduğunu dolayısıyla yoğunluk açısından duyguların hislerden farklı olduğunu belirtir.⁶⁹¹

Duygunun ne olduğu konusunda sosyal bilimciler arasında bir uzlaşma olmasa da duygular genellikle üç ana sınıfa ayrılır. *Birincisi*, öfke, neşe veya keder hissi gibi bilinçli olarak deneyimlenen hisler. *İkincisi*, dostça bir seslenme gibi gözlenen açık bir aktivite. *Üçüncüsü*, otonom sinir sistemi gibi fizyolojik bir davranış. Duygu genellikle bilişsel ve fizyolojik aktivitelerden oldukça farklı ancak bunlarla bağlantılı bir süreç olarak kabul edilir.⁶⁹²

⁶⁸⁶ Lee, *The Content*, s. 197.

⁶⁸⁷ Lee, *The Content*, s. 210.

⁶⁸⁸ Lee, "Religious Education and the Bible", s. 20; a.mlf., *The Content*, s. 210; Burgess, "James Michael Lee's Social Science", s. 299.

⁶⁸⁹ Lee, *The Content*, s. 210.

⁶⁹⁰ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 176.

⁶⁹¹ Lee, *The Content*, s. 211.

⁶⁹² Lee, *The Content*, s. 213.

Kişisel ve olgun bir Hristiyan yaşamının duyguların tam olarak geliştirilmesi ile mümkün olduğunu vurgulayan Lee, din eğitimcilerinin bu hususa bilhassa dikkat etmeleri gerektiğini, ancak bazı din eğitimcilerinin bazı duyguları öğrencilere dayattığını veya öğrencilerin bazı duygularını bastırdığını, bu aşırı kontrol ve duyguların köreltilmesi durumunun öğrencinin duygusuzlaştırılmasına neden olduğunu belirtir. Ona göre duygusuz öğrenci herhangi bir şeye ilgi duymayacağından Hristiyan yaşamına da ilgi duymayacak veya Hristiyan erdemlerinden etkilenmeyecektir.⁶⁹³

Tutum, kişilere ve durumlara veya fiziksel ve zihinsel uyaranlara tepki verme şeklimizi büyük ölçüde etkileyen kalıcı kişisel bir yönelim veya eğilimdir.⁶⁹⁴ Bir başka deyişle tutum, fiziksel ya da zihinsel bir uyaran veya bu uyaran hakkında psikolojik bir yargı ve buna yönelik hazır bir tepkidir.⁶⁹⁵

Tutumların temel bazı özellikleri vardır. *Birincisi*, tutumlar doğuştan sahip olunan bir şey değildir, öğretim ile öğrenilir.⁶⁹⁶ Bir başka deyişle tutumlar sosyal ortamlarda şekillenir, yani kültürel deneyime ve eğitime dayanır. *İkincisi*, tutumlar, başkalarına ve nesnelere yönelik yönelimlerdir.⁶⁹⁷ *Üçüncüsü*, tutumlar, alternatif eylem tarzları arasında seçim yapmak için bir temel oluşturmaları ve böylece farklı bir doğaya sahip sosyal durumlarda yanıt tutarlılığı getirmeleri bakımından seçicidir. *Dördüncüsü*, tutumlar bir etkinliğin kendisinden ziyade etkinliğe yönelik bir eğilimi yansıtır.⁶⁹⁸ *Beşincisi*, tutumlar, an be an değişmek yerine nispeten istikrarlıdır.⁶⁹⁹ Son olarak tutumlar doğası itibariyle duyusaldır. İlk beş özellik hususunda sosyal bilimciler arasında bir uzlaşa söz konusu iken Lee'nin ileri sürdüğü son özellik konusunda bazı tartışmalar vardır. Ancak sosyal bilimciler arasında tutumların duyusal doğasını kabul edenlerin sayısı giderek artmaktadır.⁷⁰⁰

⁶⁹³ Lee, *The Content*, 215-216.

⁶⁹⁴ James Michael Lee, "Teaching Christian Attitudes", *Catechist*, Vol. 21, March 1987, s. 46; a.mlf., *Principles*, s. 176; a.mlf., *The Flow*, s. 106; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 176.

⁶⁹⁵ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 176; a.mlf., *The Content*, s. 217.

⁶⁹⁶ Lee, *The Content*, s. 217; Martin Fishbein, Icek Ajzen, "Introduction", *Belief, Attitudes, Intention and Behavior*, (ed.) Martin Fishbein, Icek Ajzen, Reading, Mass.:Addison-Wesley Pub. Co., 1975, s. 9-10.

⁶⁹⁷ Lee, *The Content*, s. 217; a.mlf., *The Flow*, s. 106.

⁶⁹⁸ Lee, *The Flow*, s. 106; a.mlf., *The Content*, s. 217.

⁶⁹⁹ Lee, *The Content*, s. 217.

⁷⁰⁰ Lee, *The Content*, s. 217; S. B. Khan, Joel Weiss, "The Teaching of Affective Responses", *Second Handbook of Research on Teaching; A Project of the American Educational Research Association*, (ed.) Robert Morris William Travers & N. L. Gage, Chicago: Rand McNally, 1973, ss. 760-761.

Lee'ye göre din öğretiminin temel amacı, öğrencilerin dinî bir hayat yaşamalarını sağlamak olduğundan, din eğitimcilerinin dinî tutumları öğretmeye ağırlık vermeleri gerekir.⁷⁰¹ Bunun için de bir tutumun nasıl şekillendirileceğini iyi bilmeleri gerekir. Gordon Allport tutumların oluşmasını sağlayan dört temel kaynak olduğunu belirtir.⁷⁰² *Birincisi*, tutumlar, benzer tipte çok sayıdaki spesifik tepkilerin bir birleşimidir. *İkincisi*, tutumlar, bir kimsenin diğer insanlardan önemli ölçüde farklılaşmasına yardımcı olmak ve bireyselleşmesini sağlamak amacıyla özellikle hayatının ilk evrelerinde çevresinde bulunan bireyler tarafından şekillendirilir. *Üçüncüsü*, tutumlar, özellikle yoğun veya travmatik bir deneyimin sonucu olarak oluşur. *Dördüncüsü*, tutumlar, ebeveynlerden, öğretmenlerden, akranlardan vb. hazır bir şekilde alınır veya kabul edilir. Genellikle çocuklar ailelerinin dinî, politik, etik tutumlarını sorgulamaksızın kabul ederler.⁷⁰³

Sosyal bilimciler ayrıca genetik faktörlerin, kişilik özelliklerinin, doğrudan deneyimin, kişilerarası etkileşim veya çekimin, grup etkisinin, kültürel etkinin tutumların şekillenmesinde rol oynadığını tespit etmişlerdir.⁷⁰⁴

Tutum öğretilir. Tutumların öğretilmesi ve öğrenilmesi üzerine yapılan araştırma sonuçlarına dayanarak Lee, din öğretmeninin öğrencide tutumsal kazanımlar ortaya çıkarmak için kullanabileceği en az dört pedagojik uygulama önermektedir.⁷⁰⁵ *Birincisi*, öğretmen öğrencilerinin tutumlarını etkileyebileceğinin ve onları değiştirebileceğinin farkında olmalı ve bilinçli ve planlı olarak öğrencilere tutumları öğretmelidir.⁷⁰⁶ *İkincisi*, öğretmen öğrenciyi somut ve birçok deneysel değişken içeren öğrenme ortamına sokmalıdır. Çünkü araştırma sonuçları sembolik olmaktan çok somut

⁷⁰¹ Lee, "Teaching Christian Attitudes", s. 44.

⁷⁰² Gordon W. Allport, "Attitudes", *The Handbook of Social Psychology*, (ed.) Carl Murchison, Vol. II, New York, s. 810-812.

⁷⁰³ Lee, *The Content*, s. 223; Allport, "Attitudes", s. 810-812.

⁷⁰⁴ Kişilik özelliklerinin tutumların oluşmasındaki rolü için bkz. Robert B. Cialdini, 'v.d.', "Attitude and Attitude Change", *Annual Review of Psychology*, 32 (1), January 1981, https://www.researchgate.net/publication/277416534_Attitude_and_Attitude_Change/download, ss. 531, (19.10.2010); doğrudan deneyimin tutumların oluşmasındaki rolü için bkz. Dennis T. Regan & Russel Fazio, "On the Consistency of Attitudes and Behavior: Look to the Method of Attitude Formation", *Journal of Experimental Social Psychology XIII*, January 1977, ss. 28-45.

⁷⁰⁵ Lee, *The Flow*, s. 116.

⁷⁰⁶ Lee, *The Flow*, s. 116; Abraham Kroll, "The Teacher's Influence Upon The Social Attitude of Boys in the Twelfth Grade", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 25, March 1934, ss. 274-280.

olan durumların tutum değişikliğine daha çok yol açtığını ortaya koymaktadır.⁷⁰⁷ Üçüncüsü, din öğretmeni, somut öğrenme ortamını öğrenme grubunun üyeleri arasındaki kişilerarası etkileşimi yansıtacak şekilde yapılandırmalıdır.⁷⁰⁸ Çünkü araştırma sonuçları, tutumların ebeveyn veya öğretmenlerin düz bir şekilde aktarmasıyla geliştirilmediğini, aksine kişilerarası etkileşim olarak nitelendirilen anlamlı somut bir ortamda öğrenildiğini ortaya koymaktadır.⁷⁰⁹ Dolayısıyla din öğretmenin kişilerarası etkileşimin üzerinde durması ve buna uygun pedagojik uygulamalara dersinde çokça yer vermesi tutum öğretimi için son derece faydalı olacaktır.⁷¹⁰ Son olarak Lee, eğitim ortamındaki tüm değişkenlerin maksatlı bir şekilde tutum öğretimini hedeflemesi gerektiğini belirtir.⁷¹¹

Din öğretiminde tutum öğretimi oldukça önemlidir. Çünkü tutumlar neredeyse bütün öğrenmeleri etkiler ve şartlandırır.⁷¹² Bir başka deyişle bireyin neyi göreceğini, düşüneceğini ve yapacağını tutumlar belirler.⁷¹³ Tutum esasında son derece güçlü, kökleşmiş ve kişisel bir motivasyondur. Ayrıca tutum, insan hayatının tüm yönüne nüfuz eder. Tutumlar nispeten kalıcıdır. Dolayısıyla tutumlar kişinin tutarlı bir şekilde yaşamasını sağlar. Örneğin din öğretmeni öğrencinin temel tutumlarına aykırı bir materyali sınıfta kullanırsa öğrenci hemen bu materyali reddedecektir. Çünkü bu materyal hayatta kişisel tutarlılığa ihtiyaç duyan öğrencinin söz konusu tutarlılığını yok edebilir veya zayıflatabilir. Tutarlılık olmadan, bir kişi psikolojik olarak parçalanmış hisseder veya ve bir dereceye kadar yönelim bozukluğu (disorientation) problemi yaşar. Tutum, bir kişiye veya nesneye karşı önceden koşullandırılmış bir yanıttır. Diğer bir deyişle, bir kişi yeni bir kişiyle ya da nesne ile karşılaştığında, o kişi yeni kişiye ya da nesneye öncelikli olarak rasyonel gerekçelerden ziyade tutumlarına göre otomatik olarak tepki verir. Tutumlar davranış veya yaşam tarzı davranışının en geçerli yordayıcılarından biridir. Buna göre bir kişinin dinsel törenlere karşı tutumu, kişinin

⁷⁰⁷ Lee, *The Flow*, s. 116.

⁷⁰⁸ Lee, *The Flow*, s. 117.

⁷⁰⁹ Keefe, “The Learning of Attitudes”, s. 49.

⁷¹⁰ Lee, *The Flow*, s. 117-118.

⁷¹¹ Lee, *The Flow*, s. 118.

⁷¹² Lee, “Teaching Christian Attitudes”, s. 44; a.mlf., *The Content*, s. 218.

⁷¹³ Lee, “General Procedures of Teaching”, s. 176; a.mlf., “Teaching Christian Attitudes”, s. 44; a.mlf., *Principles*, s. 176; a.mlf., *The Flow*, s. 107; Allport, “Attitudes”, s. 806.

dinsel törenlere katılma sıklığı hakkında, kişinin kutsal hakkında bilişsel bilgisinden çok daha doğru bir yordayıcıdır.⁷¹⁴

Değer, bir kimsenin algıladığı gerçekliğe ilişkin sahip olduğu derin duyuşsal bağlılıktır.⁷¹⁵ Psikolojik yapılarla yakından ilişkili olmaları nedeniyle⁷¹⁶ değerler ve tutumlar arasında yakın bir ilişki vardır. Çünkü bir tutumu şu veya bu şekilde yönlendiren değerlerdir. Bir başka deyişle tutum gerçeğin değeridir.⁷¹⁷

Değerler aynı anda hem öznel hem de nesneldir. Her realitenin kendi değeri olmakla birlikte Tanrı'ya katılma derecesi ona nesnel bir değer verir. Ancak, değer aynı zamanda bir kişinin belirli bir gerçekliğe verdiği öznel önemi ifade eder.⁷¹⁸

Estetik değer, sosyal değer, dinî değer vb. pek çok değer türü vardır.⁷¹⁹ Bunun yanı sıra değer hem statik hem de dinamiktir. Buna göre bazı değerler sürekli olarak önemini korurken, bazı değerlerin önemi ise zaman zaman değişmektedir.⁷²⁰

Değer doğuştan sahip olunan bir şey değildir, öğretim ile öğrenilen bir şeydir.⁷²¹ Bu yüzden Lee değer öğretiminde en önemli noktanın değerleri değiştirmeyi öğretmek olduğunu belirtir. Çünkü değer adaptasyonunda bilinç eğitimi, arzu edilen değer öğrenmeleri üretmek için en etkili araçtır.⁷²² Lee'ye göre değerleri öğretmenin en etkili yolu spesifik bir değer istendik kazanımları ortaya çıkaracak şekilde pedagojik faaliyetin maksatlı olarak planlanması ve uygulamaya konulmasıdır.⁷²³ Eğer bu spesifik değerler öğretilir ve öğrenilebilir olarsa, somut davranışsal biçime sokulmalıdır. Bu bağlamda Michael Bargo, değer yargılarını yaşam tarzı değer süreci ile ilişkilendirmeye çalışan somut, davranışsal pedagojik bir prosedür geliştirmiştir.⁷²⁴

Lee'ye göre din öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer husus değerleri öğrencilerin hâlihazırdaki yaşamları için amaçlı ve anlamlı hale getirmektir. Örneğin bir

⁷¹⁴ Lee, "Teaching Christian Attitudes", s. 44.

⁷¹⁵ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 176; a.mlf., *The Content*, s. 227.

⁷¹⁶ Lee, *The Content*, s. 226.

⁷¹⁷ Lee, *Principles*, s. 179; a.mlf., *The Content*, s. 227.

⁷¹⁸ Lee, *The Content*, s. 227-228; a.mlf., *Principles*, s. 179.

⁷¹⁹ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 176.

⁷²⁰ Lee, *Principles*, s. 180.

⁷²¹ Lee, *The Content*, s. 229.

⁷²² Lee, *Principles*, s. 181.

⁷²³ Lee, *The Content*, s. 229.

⁷²⁴ Bkz. Michael Bargo, *Choices and Decisions : A Guidebook for Constructing Values*, San Diego: University Associates, 1980.

öğrenciye “bunun değerini büyüyünce anlayacaksın” demek kesinlikle değer öğretiminde doğru bir yol değildir. Değer öğretiminde önemli bir diğer husus değerlerin dinamizminin farkında olmaktır. Ona göre din öğretmeninin değer öğretiminde dikkat etmesi gereken en önemli nokta değer ile iman arasındaki ilişkiyi öğrenci için net bir şekilde ortaya koymaktır. Çünkü pek çok değer imana dayanmaktadır. İddia edilenin aksine iman gizemli, karanlık ve de sınırlı bir şey değildir. Dolayısıyla değer-iman ilişkisi mantık dışı bir şekilde değil tamamen zihnen kavranacak şekilde ortaya konulmalıdır.⁷²⁵ Lee, değer aşılama da duyguların makul bir şekilde kullanılmasını önermekle birlikte, değerlerin ucuz bir duygusallığa dönüşmesine de fırsat verilmemesi gerektiğini belirtir.⁷²⁶

Sevgi, Hristiyan teolojisinde çok önemli bir yere sahip olduğu için Katolik ve Protestan din eğitimcileri sevgiyi din öğretiminin merkezine yerleştirmektedirler. Lee de İncil’de yer alan “Tanrı sevgidir. Sevgide yaşayan Tanrı’da yaşar. Tanrı da onda yaşar”⁷²⁷ pasajına dayanarak duyuşsal bir içerik olan sevgiye din öğretiminde merkezi bir rol verir. Çünkü her insan, varlığı sevgi, mükemmellik ve sevgi ile insan varlığını tamamlayan Tanrı’nın suretinde meydana gelmiştir. Dolayısıyla din öğretimi hem işleyiş hem de kazanımları açısından sevginin nüfuz ettiği bir aktivite olmalıdır.⁷²⁸

Sevginin ne olduğu konusunda genel geçer bir tanım yoktur çünkü sevgi tanımlanması zor bir kavramdır. Teologlar, psikologlar, filozoflar kendi noktalarına göre sevgiyi tanımladıklarından farklı pek çok sevgi tanımı ortaya çıkmıştır. Doğrudan bir sevgi tanımı yapmak yerine yeterli bir sevgi tanımının içermesi gereken unsurları belirlemek suretiyle Lee, din öğretiminde sevgiyi nasıl ele aldığını ortaya koymaktadır. Ona göre sevgi herşeyden önce bir işlevdir, bir insanın maddi tabiatında ya da bir şekilde ruhsal boyutlarında bir yerde bulunan bir şey, madde ya da öz değildir. Sevgi bir işlevdir. İşlev olarak sevgi, bir kişinin kişilik özelliklerinin herhangi birini veya tamamını harekete geçirme biçimini, bir başka deyişle belli insan davranışlarını tanımlar. Ayrıca sevgi, ürün içeriğinden ziyade bir süreç içeriğidir. Buna göre sevgi, seven ile sevilen arasındaki belirli bir tür ilişkiyi ifade eden bir terimdir.

⁷²⁵ Lee, *Principles*, s. 181.

⁷²⁶ Lee, *Principles*, s. 182.

⁷²⁷ 1. Yuhanna 4:16

⁷²⁸ Lee, *The Content*, s. 229.

Lee'ye göre sevgi duyusaldır ve yaşam tarzı içeriği ile iç içedir. Bir kişinin sevgisinin derinliği yaşam tarzına ne oranda entegre olduğu ile tespit edilebilir.⁷²⁹ Lee'ye göre sevgi, sevgili ile birleşme isteyen ve kişisel kazanım için değil, sevgilinin iyiliği için kendini verme ile nitelendirilen kişilerarası, deneyim ve öğretim ile öğrenilmiş davranışlar dizisi olarak tanımlanır.⁷³⁰

Sevgi, hem insanı motive eden en güçlü etken olarak kabul edildiğinden⁷³¹ hem de otantik dinin merkezinde yer aldığından⁷³² sosyal bilimsel din öğretiminin de merkezini oluşturmaktadır. Çünkü sevgi bir kimseyi son derece samimi ve bir bütün olarak Tanrı'ya ve tüm gerçekliğe bağlar.⁷³³ Din, bir yaşam biçimidir ve din Tanrı ile tam bir ilişki oluşturduğundan, din öğretimi temelde bir sevgi işi olmalıdır. Sonuçta, Tanrı sevgidir.⁷³⁴ Bu yüzden Lee din öğretiminin özellikle duyusalsal içeriğe odaklanması gerektiğini belirtir.⁷³⁵

Din öğretiminde duyusalsal içeriğin önemine her fırsatta vurgu yapan Lee, öğretmenin her öğrenciyi kişi (person) olarak sevdiği ve yücelttiği sıcak ve davetkâr bir atmosfer oluşturarak duyusalsal içeriği zenginleştirmesi gerektiğini belirtir.⁷³⁶

2.4.2.5. Sözlü İçerik

Sözlü içerik (verbal content), nesnel bir gerçekliğin kendisiyle ilk elden karşılaşma sağlamak yerine söz konusu gerçekliği öğrencilere yansıtma eğiliminde olan sembolik bir içerik türüdür.⁷³⁷ Bu içerik, öğretme-öğrenme dinamiği sırasında kullanılan tüm dilsel unsurları, yani öğretmen ve öğrencilerin kullandığı kelimelerin tamamını, öğretim materyallerinde bulunan yazılı kelimeleri ve pedagojik ortamı oluşturan diğer tüm kelimeleri içerir.⁷³⁸

⁷²⁹ Lee, *The Content*, s. 231.

⁷³⁰ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 176-177; a.mlf., *The Content*, s. 231-242.

⁷³¹ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 176-177.

⁷³² Lee, "Religious Education and the Bible", s. 20.

⁷³³ Lee, *The Content*, s. 243.

⁷³⁴ Lee, "Religious Education and the Bible", s. 20.

⁷³⁵ Lee, "The Teaching of Religion", s. 79; a.mlf., "Training Religious Educators II", s. 27; Burgess, "James Michael Lee's Social Science", s. 299; a.mlf., *An Invitation*, s. 137.

⁷³⁶ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 177.

⁷³⁷ Burgess, "James Michael Lee's Social Science", s. 299; a.mlf., *Models of Religious Education*, s. 198; Coughlin, *Religious Education*, s. 136; a.mlf., *An Invitation*, s. 137; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 178.

⁷³⁸ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 178; Lee, *The Content*, s. 276.

Lee'ye göre din öğretiminde sözlü içerik, dini öğretirken kullandığımız bir takım kelimeler dizisidir. Bu içerik yalnızca başka içerikleri iletmek için kullanılan bir araç değil, kendi başına bir içeriktir.⁷³⁹ Buna göre eğer din öğretmeni sözlü içeriği din dersinde maksatlı ve de etkili bir şekilde kullanmak istiyorsa onu iletilecek mesajlar için bir araç olarak görmemelidir. Çünkü eğitimcinin ve öğrencinin kullandığı sözcüklerin kendileri mesajdır veya en azından mesajın sözel bir parçasıdır. Dolayısıyla din öğretmeni sözlü içeriği kendi başına otantik bir özsel içerik olarak kabul etmezse kendisi ve öğrencinin sözel davranışını düzgün veya tam olarak kullanamayabilir.⁷⁴⁰

Lee, sözlü içeriğin temel bazı özellikleri olduğunu belirtir. *Birincisi*, sözlü içerik öğrenilen bir davranıştır. Çünkü dil içgüdüsel değildir. Sözlü davranış edinilen bir süreç ve beceridir. *İkincisi*, sözlü içerik ihtiyardır/keyfidir. Çünkü dil semboliktir ve herhangi bir sembolün belirli bir anlama sahip olması için önceden belirlenmiş bir neden yoktur.⁷⁴¹ Sözlü içerik yapaydır. Çünkü belli bir grup veya toplum tarafından icat edilmiş bir anlaşma biçimidir. Bunu “beyaz” kelimesi üzerinden şöyle örneklendirmek mümkündür. Fransızcada “blanc”, İtalyancada “bianco”, İngilizcede “white” şeklinde farklı farklı ifade edilen “beyaz” farklı toplumlar tarafından inşa edilen ve “beyaz” olduğunu kabul ettiğimiz bir realiteyi ifade eden yapay dil bilimsel göstergelerdir. Ya da “müstehcen” kelimesi bizzatı müstehcen değildir. Bu kelimeye müstehcen anlamını veren ve daha sonra onu müstehcen olarak etiketleyen bir sosyal gruptur. Kelimeler sadece gerçeğe işaret eder, bu gerçekliğin kendisi değildir. Bir başka deyişle kelimeler mantıksal varoluşa ve başka bir gerçeğe işaret eden yapay bir sembole sahip dilsel gerçekliklerdir.⁷⁴²

Teolojik yaklaşım savunucuları sözlü içeriğin din öğretiminin bütününe oluşturduğunu iddia etmektedirler. Çünkü onlar için din öğretiminin özü teolojik içeriği katıksız bir şekilde öğrenciye aktarmaktır.⁷⁴³ İncil’de yer alan “Demek ki iman, haberi duymakla, duymak da Mesih’le ilgili sözün yayılmasıyla olur”⁷⁴⁴ pasajını iddialarını kanıtlamak için referans alan teolojik yaklaşım savunucularına göre din öğretiminin

⁷³⁹ Lee, *The Content*, s. 276; a.mlf., “General Procedures of Teaching”, s. 174.

⁷⁴⁰ Lee, *The Content*, s. 277.

⁷⁴¹ Lee, *The Content*, s. 278.

⁷⁴² Lee, “General Procedures of Teaching”, s. 174.

⁷⁴³ Lee, “The Teaching of Religion”, s. 81; a.mlf., *The Content*, s. 292.

⁷⁴⁴ Romalılar 10: 11

amacı imandır. İman da İncil'in söylediği gibi Tanrı'nın sözünü, bu sözün içeriğini dinleyerek meydana gelir.⁷⁴⁵

Lee'nin kateşeze yönelik eleştirilerinin temelinde de din öğretiminin sözlü içeriğin aktarılmasından ibaret görülmesi yer almaktadır. Din eğitimi veya öğretimi yerine kateşez terimini kullanmayı tercih eden Katolik teolojik yaklaşım savunucularına göre kateşez yani din eğitimi “iyi haberlerin” (good news) sunumudur. İyi bir sunum ise en iyi sözel bir şekilde gerçekleşir. Öğrencinin görevi kendisine iletilen sözlü içeriğe kulak vermektir. Bu bağlamda Lee, Sapir Whorf'un bir dil evine hapsedildiğimiz hipotezine dayanarak aktarma stratejisinde öğrencinin, mesajı ileten kimsenin dil kategorilerine hapsedildiğini, böylece özgürlüğünün sınırlandırıldığını iddia etmektedir.⁷⁴⁶

Lee, sözlü içeriğin, bireyin insan olarak var olması için gerekli olan iki görevi yerine getirmesini sağlaması açısından önemli bulmaktadır. *Birincisi*, sözlü içerik, bireyin düşüncelerini başkalarına iletmesini mümkün kılar. *İkincisi*, sözlü içerik içsel zihinsel imgelerin ve kavramların biliş denilen süreçte organize edildiği ve sınıflandırıldığı bir temel oluşturur.⁷⁴⁷ Söz konusu bu önemli faydaları ile birlikte Lee sözlü içeriğin bazı sınırlılıkları olduğunu belirtir. Çünkü bu içerik tabiatı itibarıyla duyuşsal ve yaşam tarzı odaklı olmaktan ziyade genel olarak bilişsel olma eğilimindedir.⁷⁴⁸ Ayrıca sözlü içerik belirsiz ve soyuttur.⁷⁴⁹ Din öğretiminin temel görevinin, öğrenci için vahye odaklanmak, vahyi daha anlamlı hale getirmek ve öğrencinin devam eden vahiy dinamiğiyle varoluşsal bir uyum yakalamasını sağlamak olduğunu belirten Lee, bu amaca ulaşmak için din öğretmeninin derslerini sözlü içerikle sınırlandırmaması, sözsüz ve yaşam tarzı içeriğine daha çok odaklanması,⁷⁵⁰ sözlü içerik suni ve sembolik olduğundan din eğitimcisinin seçtiği kelimelerin en etkili biçimde bir gerçeğe işaret edip etmediğine dikkat etmesi gerektiğini belirtir.⁷⁵¹ Ayrıca Lee din öğretmeninin öğretmen merkezli sözlü içerikten yani konferanstan öğrenci

⁷⁴⁵ Lee, *The Content*, s. 292.

⁷⁴⁶ Lee, *The Content*, s. 289-294.

⁷⁴⁷ Lee, *The Content*, s. 288.

⁷⁴⁸ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 178.

⁷⁴⁹ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 198; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 178.

⁷⁵⁰ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 178; Lee, *The Content*, s. 355.

⁷⁵¹ Lee, *The Content*, s. 348; a.mlf., “General Procedures of Teaching”, s. 174.

merkezli içeriğe yani tartışmaya daha çok odaklanması gerektiğini belirtir.⁷⁵² Çünkü bilimsel araştırmalar tartışma yönteminin öğrenci öğrenmesini konferans tekniğinden çok daha fazla etkilediğini ortaya koymaktadır.⁷⁵³

2.4.2.6. Sözsüz İçerik

Sözsüz içerik, din eğitimcisinin dini öğretirken kullandığı fiziksel ifadeler, hareketler veya sesler kümesidir.⁷⁵⁴ Bir başka deyişle sözsüz içerik, kelime kullanılmayan tüm iletişim biçimleridir.⁷⁵⁵

Lee'ye göre sözsüz içerik kendi başına bir içerik olmakla birlikte diğer içerik türlerinin de taşıyıcısıdır.⁷⁵⁶ Buna göre eğer din öğretmeni sözsüz içeriği din dersinde maksatlı ve etkin bir şekilde kullanmak istiyorsa onu bazı derin mesajları iletmek için basit bir araç olarak görmemelidir. Çünkü ders esnasında gerçekleşen sözsüz faaliyetlerin kendileri mesajdır veya en azından mesajın sözel olmayan kısmıdır.⁷⁵⁷

Sözsüz içerik bilişsel içerikten ziyade duyuşsal ve yaşam tarzı içeriğine daha yakın olma eğilimindedir. Çünkü duyuşsal içerik ve yaşam tarzı içeriği büyük ölçüde somut bir alanda yer alır ve bu alan sözsüz davranışlar için son derece uygun ve doğal bir alandır. Buna göre bir kişi önemli bir duyuşsal içeriği iletmek istediğinde, genellikle sözlü davranışının miktarını azaltır, buna karşılık sözsüz içeriğe ağırlık verir ve onu zenginleştirme eğiliminde olur. Çünkü resim yapma, heykel yapma, dans etme, müzik yapma, sevme gibi yüksek düzeyde duyuşsal içerikle dolu faaliyetler öncelikli olarak sözsüz içerik kullanma eğilimindedir.⁷⁵⁸

Din öğretiminde pek çok sözlü olmayan davranış (içerik) vardır. Eğitimcinin ses tonu, vücut dili, yüz ifadesi, jest ve mimikleri, ses tonundaki vurgu ve tonlama vb. son derece önemli sözsüz iletişim şekilleridir.⁷⁵⁹ Araştırmalar, sıcaklık, kabullenme,

⁷⁵² Lee, "The Teaching of Religion", s. 82.

⁷⁵³ Lee, "The Teaching of Religion", s. 83.

⁷⁵⁴ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 174.

⁷⁵⁵ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 198; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 299; a.mlf., *An Invitation*, s. 137; Coughlin, *Religious Education*, s. 136; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 179.

⁷⁵⁶ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 174.

⁷⁵⁷ Lee, *The Content*, s. 378.

⁷⁵⁸ Lee, *The Content*, s. 379.

⁷⁵⁹ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 174; a.mlf., "Compassion", s. 207; a.mlf., *The Content*, s. 400-444.

endişe ve kişisel ilginin gülümseme ve bakış ile iletilildiğini göstermektedir. Ayrıca kafa sallama, bazı kimseler için olumlu bir ilgi ve saygı ifade eder. Bazı araştırmalar dokunmanın da kişisel bir katılım, beğenme ve kişisel kaygı duygusu taşıdığını ortaya koymaktadır. Bunların yanı sıra açık kollar, kişinin katlanmış kollarının aksine diğerlerinin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına açık olduğunu göstermektedir.⁷⁶⁰

Lee, sözsüz içeriğin beş temel özelliği olduğunu belirtir. *Birincisi*, sözsüz içerik sözel içeriğin tersine somut bir gerçekliktir. Yani dil bilimsel bir sembol olan sözlü içerikten özsel olarak farklıdır.⁷⁶¹ *İkincisi*, gülümseme, baş sallama gibi doğrudan bir insan davranışı⁷⁶² veya müzik gibi insana özgü üretilmiş bir gerçekliği de ifade edebilir.⁷⁶³ *Üçüncüsü*, öğretim ortamındaki mobilyaların yerini değiştirmek veya insanların birbirine yaklaşması gibi somut bir durum da olabilir. *Dördüncüsü*, genellikle bilgiyi bireye transfer eder ve *son olarak* sözel alanın dışında yer alır.⁷⁶⁴ Lee'nin sırladığı bu özelliklere göre tüm insani iletişimi sözlü ve sözsüz olmak üzere iki grupta toplamak mümkündür.

Lee'ye göre din öğretimi de dahil olmak üzere tüm insan iletişimi, sözlü ve sözsüz olmak üzere iki kanalda eşzamanlı olarak gerçekleşir.⁷⁶⁵ Ancak sözsüz içerik, her türlü dinî iletişimin en özgün ve en güçlü içeriğini oluşturmaktadır. Çünkü sözsüz içerik sözlü içerikten daha sık meydana gelmektedir. Bir başka deyişle sözsüz içerik her zaman, sözlü içerik ise bazen meydana gelir. Buna göre hayatta ve din dersinde sözsüz içeriğin yokluğu mümkün değildir. Buna karşılık sözlü içeriğin yokluğu mümkündür. Ayrıca aynı anda gerçekleşen, yüz ifadeleri, jestler, gönüllü ve istemsiz vücut hareketleri, konuşmama durumundaki sessizlik gibi birçok farklı sözlü olmayan davranış biçimi vardır. Bu davranış biçimleri sözsüz içeriği, sözlü içerikten daha güçlü kılmaktadır.⁷⁶⁶

Sözlü ve sözsüz içerik herhangi bir iletişim olayında bir araya getirildiğinde din öğretiminin verimliliği açısından aralarında bir uyum veya tutarlık olması gerektiğini

⁷⁶⁰ Lee, "Compassion", s. 207; a.mlf., *The Content*, s. 400-455.

⁷⁶¹ Lee, *The Content*, s. 380.

⁷⁶² Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 179.

⁷⁶³ Lee, *The Content*, s. 381.

⁷⁶⁴ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 179; Lee, *The Content*, s. 381.

⁷⁶⁵ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 174.

⁷⁶⁶ Lee, *The Content*, s. 392-393.

belirten Lee, aksi durumda iletişimin muğlaklaşacağını, bunun da din öğretiminin verimliliğini engelleyeceğini, sözlü ve sözsüz içeriğin uyumlu olması durumunda iletişimin netlik ve güç kazanacağını belirtir.⁷⁶⁷

Öğretimin kalitesinin sözlü içeriğin somut ve birincil deneyimler yansıtacak şekilde kullanılması ve din dersinde maksatlı bir şekilde sözlü olmayan içeriğe odaklanmak suretiyle arttırılabileceğini ifade eden Lee,⁷⁶⁸ pedagojik açıdan sözsüz içeriğin din dersine kasıtlı olarak ve bolca dahil edilmesinin, din öğretimini bütünsel olarak daha deneysel ve daha insani bir hale getireceğini, dolayısıyla sözsüz içeriğin din öğretimi için hayatı bir öneme sahip olduğunu belirtir.⁷⁶⁹

2.4.2.7. Bilinç Dışı İçerik

Bilinç dışı içerik, kişinin farkındalık seviyesinin altına düşen içerik olarak tanımlanmaktadır.⁷⁷⁰ Bu içerik, kişinin farkındalık seviyesinin dışında olduğu için nasıl çalıştığını, hatta “orada” bir şey olup olmadığını bilmek mümkün değildir.⁷⁷¹

Lee bilinç dışının bir madde değil, sosyal-bilimsel bir yapı olduğunu, dolayısıyla bilinç dışı hakkındaki bilginin bir kişinin doğrudan gözlemlenen davranışlarından elde edilebileceğini belirtir. Bir yapının temel amacı belli gözlemlenebilir fenomenleri uygulanabilir teorik bir çerçeveye oturtmaktır, böylece bu fenomenler verimli bir şekilde açıklanabilir, doğrulanabilir ve aynı sınıfa ait bu fenomenler hakkında öngörude bulunulabilir.⁷⁷²

Serbest çağrışım egzersizlerinde, hayallerde ve kişisel günlüklerde ortaya çıkan bilinç dışı içerik din öğretiminin de önemli içeriklerinden birini oluşturmaktadır.⁷⁷³ Çünkü bilinç dışı çoğunlukla en derin kişisel yapı ve dinî varoluş itkisi/ itme gücü ile bağlantılıdır.⁷⁷⁴ Öğrencinin özellikle duyuşsal düzeyde öğrendiklerinin rengi ve dokusu üzerinde güçlü bir etkisi olduğundan bilinç dışı içerik din öğretiminde de önemli bir

⁷⁶⁷ Lee, *The Content*, s. 381.

⁷⁶⁸ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 179.

⁷⁶⁹ Lee, *The Content*, s. 455.

⁷⁷⁰ Lee, “General Procedures of Teaching”, 175; a.mlf., *The Content*, s. 475; Cullen, “James Michael Lee”, s. 180; Poochigian, *A Critical Analysis*, s. 114; Astley, “Book Review of *The Content*”, s. 143.

⁷⁷¹ Lee, *The Content*, s. 476.

⁷⁷² Lee, *The Content*, s. 476-777.

⁷⁷³ Lee, *The Content*, s. 515; a.mlf., “General Procedures of Teaching”, 175; Burgess, “James Michael Lee’s Social Science”, s. 299.

⁷⁷⁴ Lee, “General Procedures of Teaching”, 175; Burgess, “James Michael Lee’s Social Science”, s. 299.

yere sahiptir.⁷⁷⁵ Lee'ye göre din eğitimcisinin en önemli amaçlarından biri öğrencinin yaşamındaki bilinç dışı içeriği bilinç düzeyine çıkarmaktır. Öğretim tecrübelerine dayanarak öğrenci, öğretmen, diğer öğrenciler, içerik ve öğrenme ortamı arasındaki pedagojik faaliyetlerin bilinçsiz olduğunu gözlemleyen Lee, insan motivasyonunun ve yaratıcılığının merkezi olan bilinç dışı içeriğin görmezden gelinmesinin ya da değersizleştirilmesinin önemli ve oldukça etkili bir içeriği ihmal etmek olduğunu belirtir.⁷⁷⁶ Çünkü bilinç dışı içerik, kişisel bütünlüğün ve dinsel yaşamın ent üst seviyeye çıkarılması açısından gereklidir.⁷⁷⁷

Lee'nin din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımında sürekli olarak vurguladığı ana temalardan biri *holizm* (holism)'dir. Bilinçli insan faaliyetleri ve bilinçdışı insan faaliyetleri arasındaki dinamik ilişkiler açısından holizm, bilinçli ve bilinçdışı süreçler arasında bir sınır çizmenin, bu iki süreci birbirinden ayırmanın hem çok zor hem de yanlış olması anlamına gelmektedir. Çünkü bu süreçler insani süreçlerdir, bu yüzden birlikte işlev görürler. Sürekli olarak insanın *homo integer* olduğuna ve kişiliğin bir bütün olarak işlev gördüğüne dikkat çeken Lee, hem bilimsel olarak hem de holistik olarak bilinç ve bilinç dışını birbirinden ayırmanın doğru olmadığını vurgular.⁷⁷⁸

Bilinç dışı gibi bilincin de özsel bir varlık olmaktan ziyade mantıksal bir yapı olduğunu belirten Lee, bilinç dışının ve bilincin bireyin kişilik sisteminde işlev gören temel süreci tanımlamak için kullanılan yapılar olduğunu ve bu ikisi arasında dinamik bir ilişki olduğu ifade eder.⁷⁷⁹ Lee bu dinamik ilişkiyi Sigmund Freud'dan referansla şöyle izah eder: İnsan gelişiminde ilk önce bilinç dışı gerçekleşir bu nedenle bilinç dışı “birincil süreç”, bilinç ise “ikincil süreç”tir. Birincil ve ikincil süreçler insan işlevlerinde daima birlikte meydana gelse de Freud, birincil sürecin en başından itibaren kişide mevcut olduğunu, İkincil sürecin daha sonra kişi mantıksal düşünce ve gönüllü eylem yoluyla birincil süreci düzenleyip kontrol ettiğinde ortaya çıktığını belirtir.⁷⁸⁰

⁷⁷⁵ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 198; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 180.

⁷⁷⁶ Lee, *The Content*, s. 475; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 180.

⁷⁷⁷ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 180.

⁷⁷⁸ Lee, *The Content*, s. 484.

⁷⁷⁹ Lee, *The Content*, s. 485-486.

⁷⁸⁰ Sigmund Freud, *The Interpretation of Dreams*, Oxford, New York: Oxford University Press, 1999, s. 620-650.

Lee, bilinçli ve bilinçsiz süreçlerin bütünsel entegrasyonunun, ancak bireyin bu iki sürecin çok farklı eksenlerde çalıştığını fark etmesi durumunda mümkün olduğunu, bilincin genel olarak mantıksal eksen etrafında hareket ettiğini ve bu mantığın ise sanılanın aksine hem bilişsel hem de duyuşsal olduğunu belirtir.⁷⁸¹

Bilinç dışı, insan motivasyonunun temel merkezi olması açısından din öğretiminin önemli özsel içeriklerinden biridir. Dolayısıyla din eğitimcisi, özellikle öğrencisine özgürlüğü öğretmek isteyen din eğitimcisi tüm özsel içerik türlerinin elde edilmesini kolaylaştırma çalışmalarında olduğu gibi öğrencinin bilinç dışı motivasyonunun öğrenmedeki rolünü dikkate almalıdır.⁷⁸² Çünkü bilinç dışı motivasyon öğrencinin özgür seçimleri ve eylemleri üzerinde muazzam bir etkiye sahiptir. Bunun yanı sıra bilinç dışı motivasyon kişinin kendini gerçekleştirme arayışında da önemli bir faktördür.⁷⁸³

Lee'ye göre bilinç dışını din öğretimi açısından önemli kılan önemli özelliklerinden biri, insan yaratıcılığının temelde bilinç dışından kaynaklanmasıdır. Bu bağlamda Carl Jung her değerli fikrin ve tüm yaratıcı çalışmaların bilinç dışı süreçlerin bir ürünü olduğunu belirtir.⁷⁸⁴ Din öğretimi açısından yaratıcılık son derece önemlidir. Çünkü yaratıcılık aracılığıyla, birey Tanrı'nın yaratma işine iştirak eder. Bir başka deyişle yaratıcılık aracılığı ile bir kimse Tanrı'nın kozmosun derinliklerine ve insan kalbine gizli bir şekilde yerleştirdiği ve bireyin Tanrı'ya yaklaşmasını sağlayan paha biçilemez hazinelerinin kilidini açmaya ve Tanrı ile işbirliği yapmaya muvaffak olabilir.⁷⁸⁵

Din öğretim eyleminde öğretmen bütün-insan (whole person) olan öğrenci ile yalnızca bilinç alanında değil bilinç dışı alanda da etkileşime girer.⁷⁸⁶ Bu yüzden Lee, etkili bir din öğretimi için öğretmenin hem kendi bilinç dışı davranışlarının hem de öğrencinin bilinç dışı davranışlarının farkında olması ve kendi bilinç dışı süreçlerini öğrencinin bilinç dışı süreçlerine uydurması son derece önemli olduğunu belirtir.⁷⁸⁷

⁷⁸¹ Lee, *The Content*, s. 487.

⁷⁸² Barker, *Religious Education*, s. 109-111.

⁷⁸³ John C. Hill, *Teaching and the Unconscious Mind*, New York: International Universities Press, 1971, s. 54.

⁷⁸⁴ Lee, *The Content*, s. 513.

⁷⁸⁵ Lee, *The Content*, s. 514.

⁷⁸⁶ Hill, *Teaching*, s. 117-118; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 180.

⁷⁸⁷ Lee, *The Content*, s. 515.

2.4.2.8. Yaşam Tarzı İçeriği

Lee, din öğretiminin özsel içeriğini oluşturan dokuz içerik içerisinde en önemli içeriğin yaşam tarzı içeriği olduğunu belirtir.⁷⁸⁸ Çünkü yaşam tarzı kendine özgü yapısı ve bir dizi işleve sahip olması ile hem kendi başına bir içeriktir hem de diğer tüm özsel içeriklerin işlevsel koordinasyonunu gerçekleştirmektedir.⁷⁸⁹

Lee'nin yaşam tarzı içeriğini önemli görmesinin temelinde, yaşam tarzının bir kişinin gerçekte ne olduğunu gösteren bir olgu olduğu düşüncesi yer almaktadır.⁷⁹⁰ Buna göre bir kimsenin faaliyetlerinin genel biçimini ifade eden yaşam tarzı içeriği, kişinin kendi öz-sistemini düzenlediği ve hayatını yaşadığı davranış biçimlerinden oluşur ve bireyin genel faaliyetlerinin yanı sıra özel davranışlarını da tanımlar, sınırlandırır, yönlendirir ve rengini belirler.⁷⁹¹

Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların hâlihazırdaki dinamik entegrasyonundan oluşan yaşam tarzının temel karakteristik özelliği *bütünleştirici* oluşudur (integrativeness). Buna göre yaşam tarzı içeriği, en genelinden en özeline bir kimsenin beşeri fonksiyon repertuarını içermesi bakımından *bütünsel*, sayısız insan aktivitesini ve davranışını, bir dereceye kadar uyumlu bir kişisel işleyiş modeli haline getirmesi bakımından bütünleştiricidir.⁷⁹² Bütünsellik ile aslında Lee, bilişsel, duyuşsal ve yaşam tarzı içeriklerinin birbirine entegre olmasını kastetmektedir.⁷⁹³ Dolayısıyla etkili bir din öğretimi, öğrencinin psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve yaşam tarzı davranışlarının tamamına odaklanmalıdır.⁷⁹⁴

Hiçbir beşeri süreç diğer temel beşeri süreçleri etkilemeden veya onlardan etkilenmeden değişmez. Çünkü hiçbir beşeri süreç diğer beşeri süreçlerden bağımsız olarak çalışmaz. Dolayısıyla bir kişinin öğrenme derecesi tüm beşeri süreçlerin aktif bir

⁷⁸⁸ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 198; a.mlf., “James Michael Lee’s Social Science”, s. 299; a.mlf., *An Invitation*, s. 137; Lee, *The Content*, s. 629.

⁷⁸⁹ Lee, *The Content*, s. 629.

⁷⁹⁰ Lee, *The Content*, s. 629-630.

⁷⁹¹ Lee, *The Content*, s. 608.

⁷⁹² Lee, *The Content*, s. 608-612.

⁷⁹³ Lee, “CCD Renewal”, s. 213; a.mlf., “How to Teach”, s. 154; a.mlf., “Teach Us”, s. 24.

⁷⁹⁴ Lee, “Prediction”, s. 43; a.mlf., “Compassion”, s. 193; a.mlf., “How to Teach”, s. 154; a.mlf., “Teach Us”, s. 24.

şekilde ne kadar etkileşime girdiği ve belirli bir öğrenme aktivitesi sırasında uygun bir şekilde değişikliğe uğraması ile doğrudan ilişkilidir.⁷⁹⁵

Lee'ye göre sayısız insan faaliyetlerini ve davranışlarını kapsamlı ve uyumlu bir kalıp içine yerleştiren yaşam tarzı içeriği, sanılanın aksine yalnızca gözlemlenebilen aleni davranışları değil, kişinin iç ve dış tüm davranışlarının birleşiminden oluşmaktadır.⁷⁹⁶ Bir kişinin dahili yaşamı o bireyin tüm kişisel davranış biçiminin ve açık davranışlarının her birinin ayrılmaz bir boyutunu oluşturmaktadır. Tamamen harici, yani dahili davranışla ilişkisiz hiçbir açık davranış yoktur. Çünkü bütün-insan (whole person) hem iç hem de dış birçok birleşik boyutun işlevsel bir entegrasyonudur. Dolayısıyla din öğretiminin amacı öğrencinin kişiliğinin tüm boyutlarının en güzel şekilde parlamasını sağlamaktır. Ayrıca eğer din öğretimi öğrencinin yaşam tarzının hem genel kalitesini hem de özellikle dinî dokusunu geliştirecekse öğrencileri mutlaka yaşam tarzı faaliyetlerinin gerçek davranışsal performansını içeren bir öğretim durumuna yerleştirmeyi hedeflemelidir.⁷⁹⁷

Din öğretiminin kapsamlı özsel içeriği dindir. Dinin özü kendi içinde bir yaşam biçimidir. Tarih boyunca farklı kültür ve dinlerden kişi ve gruplar dinin farklı temel özelliklerini vurgulasa da dinin bir yaşam tarzı olduğu konusunda herkes hemfikirdir.⁷⁹⁸ Dünya tarihinin tüm önemli dinlerinde, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlar kapsamlı bir yaşam tarzına dahil edilmiştir. Dinî törenler, ayinler, dualar bu yaşam tarzının zengin formları olarak kabul edilir.⁷⁹⁹

Lee, Hristiyan yaşam tarzı içeriğinin etkili bir şekilde öğretilebilmesi için, mümkün olduğunca işlevsel bir hale getirilmesi gerektiğini belirtir. İşlevsel terimi ile Lee, *dahili* olanın *harici* bir forma dönüştürülmesi, yani öğretilecek yaşam tarzı içeriğinin, öğretilecek yaşam tarzı içeriğini oluşturan belli davranışların fiili icrasını içeren pedagojik bir form içine yerleştirilmesini kastetmektedir.⁸⁰⁰ Bir başka deyişle Lee öğretilecek yaşam tarzı içeriğinin, bir yapı ya da kavram gibi soyut bir duruma

⁷⁹⁵ Lee, *The Content*, s. 610.

⁷⁹⁶ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 177; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 24; a.mlf., *The Content*, s. 613-615.

⁷⁹⁷ Lee, *The Content*, s. 614-615.

⁷⁹⁸ Lee, *The Content*, s. 630.

⁷⁹⁹ Lee, *The Content*, s. 631.

⁸⁰⁰ Lee, *The Content*, s. 615.

sokulmasından ziyade hem öğrenci hem de din eğitimcisi açısından gözlemlenebilir, gösterilebilir davranışlara dönüştürülmesi gerektiğini belirtmektedir.⁸⁰¹

Lee'ye göre öğrenci veya bir kimse yaşam tarzı içeriğini ancak bütünsel ve mümkün olduğunca eksiksiz yaşayarak kazanabilir. Bir başka deyişle yaşam tarzı içeriği, öğrenciye bir ya da daha fazla yaşam tarzı davranışı modeli yaşama fırsatının verildiği deneyimsel bir tarzda kazanılır.⁸⁰²

Yaşam tarzı kazanımı, özsel ve yapısal içeriğin istendik yaşam tarzı kazanımından varlıksal olarak farklı ve pedagojik olarak tutarsız/alakasız olması durumunda doğrudan öğretilemez.⁸⁰³ Örneğin konferans, anlatım, tartışma vb. öğretim etkinliklerinin kullanıldığı bir öğretim faaliyeti doğrudan yaşam tarzı kazanımını ortaya çıkaramaz. Çünkü bu öğretim faaliyetinin özsel içeriği sözel ve bilişseldir buna karşılık yapısal içeriği ise daha çok öğretmen ve konu merkezlidir.⁸⁰⁴

Lee, öğretim sürecinden neşet eden kesin bir Hristiyan yaşam tarzı kazanımı olmadığı sürece, diğer içeriklerin oldukça anlamsız kalacağını belirtir. Sosyal bilim verilerine göre, yaşam tarzı içeriği en iyi, öğrencilerin yaşayarak öğrenecekleri şekilde yapılandırılmış bir öğrenme ortamında öğretilir. Lee yapılandırılmış öğrenme ortamını Hristiyan yaşamı için laboratuvar olarak adlandırmaktadır.⁸⁰⁵ Böylesi bir öğrenme ortamında öğrenciler, Hristiyan davranışları hakkında konuşmaktan ziyade Hristiyan davranışlarına katılarak Hristiyanca yaşamayı öğrenirler.⁸⁰⁶

⁸⁰¹ Lee, *The Shape*, s. 72-74.

⁸⁰² Lee, *The Content*, s. 701.

⁸⁰³ Lee, *The Flow*, s. 28-38; Harold William Burgess, "In Quest for the Connection: Toward a Synapse of Theory and Practice", *Modern Masters of Religious Education*, (ed.) Marlene Mayr, Birmingham, Alabama: REP, 1983, ss. 174-183.

⁸⁰⁴ Lee, *The Content*, s. 626.

⁸⁰⁵ Lee, *The Content*, s. 618-626; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 198; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 299; a.mlf., *An Invitation*, s. 138.

⁸⁰⁶ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 199; a.mlf., *An Invitation*, s. 138.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

DİN EĞİTİMİ, TEOLOJİ VE SOSYAL BİLİM: MAKRO TEORİK YAKLAŞIMLAR

1. DİN EĞİTİMİ-TEOLOJİ İLİŞKİSİ

Din eğitiminin teoloji ile ilişkisi Hristiyan mezheplerinin tarihi süreçte yaşadığı değişim ve dönüşüme bağlı olarak farklı evrelerden geçmiştir. Bununla birlikte Protestan ve Katolik teologların büyük bir çoğunluğu din eğitiminin sosyal bilimin değil teolojinin bir dalı olduğunu ileri sürmektedir. Lee, yeni dünya düzeninde meydana gelen gelişmelere, bilhassa sosyal bilim alanında meydana gelen ve öğretme-öğrenme sürecinin doğasını ve dinamiklerini anlamayı sağlayan gelişmelere dayanarak teologların bu iddiasını *modası geçmiş* bir iddia olarak nitelemektedir. Çünkü Lee, teologların söz konusu gelişmelerin önemini farkına varamadığını ve bu gelişmelerin gerisinde kaldığını, dolayısıyla din öğretim görüşlerini söz konusu gelişmeler ışığında revize etmede başarısız olduklarına inanmaktadır.¹

Lee'ye göre çağdaş Protestan ve Katolik teologların bu modası geçmiş görüşlere bağlı kalmalarının çeşitli nedenleri vardır. Birincil neden, teologların doğayı değersizleştirmeleri ve buna karşılık doğaüstü gerçeklik türünü öne çıkarmalarıdır.² Doğal (natural) ve doğaüstü (supernatural) gerçeklik ayrımı, din öğretim anlayışını da etkilemiştir.³ Lee'ye göre doğaüstüleştirilmeye aşırı vurgu, öğretim sürecinin geçerliliğini ve doğal tesirini inkar etmek veya değersizleştirmek sonucunu doğurmaktadır. Lee, Kitab-ı Mukaddes'in, İsa ve havarilerinin Ruh'un işini daha işlevsel yapabilmesi için öğrenme ortamını bilinçli ve maksatlı bir şekilde nasıl yapılandırdıklarını gösteren açıklamalarla dolu olduğunu belirtir. Sosyal bilim araştırmaları da öğrenmenin nasıl

¹ James Michael Lee, *The Shape of Religious Instruction: A Social Science Approach*, Birmingham, Alabama: REP, 1971, s. 234-235.

² Lee, *The Shape*, s. 235.

³ Josef Goldbrunner, "Catechetical Method as Handmaid of Kerygma", *Teaching All Nations: A Symposium on Modern Catechetics*, (ed.) Johannes Hofinger, New York: Herder and Herder, 1961, s. 118; Lee, *The Shape*, s. 235.

gerçekleştiği ve hangi öğretim tarzının istendik öğrenme kazanımlarının kolaylaştırılmasına olanak sağladığını gösteren bulgu ve yasalar ortaya koyar. Bu yüzden dinî hayat ve dinî davranış kazanımlarını, insanoğlunun varlığını sevk ve idare eden doğal yasalardan ayırmak ve işi yalnızca doğaüstüne havale etmek mümkün değildir.⁴

Teologların teolojik görüşü benimsemelerinin önemli nedenlerinden biri de, öğrenme konusunun öğretim sürecini tayin ettiği düşüncesidir. Lee'ye göre teologlar, öğrenmenin, teolojik öğrenme konusunun türü ve doğasına göre değil de öğrencinin yapısı ve doğasına göre meydana geldiği gerçeğini görememektedirler.⁵ Lewis Joseph Sherrill ve James D. Smart gibi bazı teologlar, din ve teolojinin din öğretim sürecinin her safhasını tayin ettiğini iddia etmektedirler.⁶ Ancak Lee'ye göre herhangi bir öğretmen, öğrencinin öğretim sürecinin en önemli değişkeni olduğunu, dolayısıyla etkili bir öğretim ortamının konu merkezli değil öğrenci merkezli olması gerektiğini bilir.⁷

Lee'ye göre teologların, teolojinin aslında sahip olduğu kapasitenin üstünde bir kapasiteye sahip olduğuna inanmaları, teolojik görüşte ısrar etmelerinin bir başka sebebidir. Teologlar, teolojik bilimin yaratılışı evrensel ve kesin kavramlarla açıkladığını düşünmektedirler. Dolayısıyla teologlara göre teoloji, bu evrensel yaratılış içindeki tüm spesifik alanlar ile ilgili bir yetkinliğe sahiptir.⁸ Bu düşüncenin din öğretimine yansımaları ise herhangi bir teoloğun, bir insanın nasıl iman ettiği ve bu imanının anlaşılabilirliğini nasıl geliştirdiğine ilişkin kavrayış ve iletişimi bildiği sonucunu doğurmasıdır.⁹ Lee'ye göre teoloji esas itibarıyla Tanrı-insan iletişimi ve imanın gelişimi hakkında kendine özgü açıklamalar yapar. Bunun dışındaki hususlarda değil.¹⁰

⁴ Lee, *The Shape*, s. 235-236.

⁵ Lee, *The Shape*, s. 236.

⁶ Lee, *The Shape*, s. 236; Ayrıntılı bilgi için bkz. Lewis Joseph Sherrill, *The Rise of Christian Education*, New York: The Macmillan Company, 1944; James D. Smart, *The Teaching Ministry of the Church; An Examination of the Basic Principles Of Christian Education*, Philadelphia: The Westminster Press, 1954.

⁷ Lee, *The Shape*, s. 237.

⁸ Lee, *The Shape*, s. 236-237.

⁹ Lee, *The Shape*, s. 237; Gabriel Moran, "The Future of Catechetics" *The Living Light*, Vol. 5, No. 1, Spring 1968, s. 6-7.

¹⁰ Lee, *The Shape*, s. 237.

Din eğitiminde teolojik görüşü savunanlar, sosyal bilim parametrelerine dahil olması durumunda teolojinin bozulmasından endişe duymaktadırlar. Lee'ye göre teologlar, öğretme-öğrenme sürecinin sosyal bilimin bir formu olduğunun farkında değiller, bu yüzden sosyal bilimin doğasını, yapısını ve sonuçlarını ihmal etmektedirler. Oysa sosyal bilimin din öğretimine sunduğu çeşitli katkılar vardır. En önemli katkısı, sosyal bilimin teoloji ve öğretme-öğrenme edimini uyumlu bir şekilde ilişkiye sokma kapasitesine sahip olmasıdır.¹¹

Yukarıda bahsi geçen nedenler din öğretiminin uzun yıllar teolojinin bir dalı olarak görülmesine ve teologların teolojinin din öğretiminde normatif bir role sahip olduğunu ısrarla savunmalarına neden olmuştur. Lee, bu tavrı teolojik emperyalizm olarak adlandırmakta ve şiddetle eleştirmektedir. Lee'nin bu anlayışa yönelik eleştirileri din öğretimini neden teolojinin değil, sosyal bilimin bir formu olarak kabul ettiğini anlamada önemli bir role sahiptir.

1.1. Teolojik Emperyalizm

Teolojik emperyalizm, gerçekliğin bütün alanlarını, bilhassa teolojiyle ilişkili alanları, doğrudan teolojinin yetki ve kontrolü altına alma teşebbüsüdür.¹² Lee'ye göre çağdaş teolojik emperyalizm, Orta Çağ boyunca pek çok teolog tarafından kabul edilen ve günümüzde de bazı teologlar tarafından benimsenen “teoloji bilimlerin kraliçesidir”¹³ şeklindeki eski yaklaşımın modern bir açılımını ifade etmektedir.¹⁴

Teolojik emperyalizmi savunan teologlara göre hem objektif hem de sübjektif açıdan bilimlerin ve gerçeklik alanlarının tek ve en önemlisi teolojidir. Ayrıca diğer bilimleri ve tüm gerçeklik alanlarını tam bir hiyerarşi, düzen, tertip ve sıraya yerleştirme gücüne, kapsayıcılığına ve tutarlılığına sahip alan sadece teolojidir. Bu yüzden hem

¹¹ Lee, *The Shape*, s. 238-239.

¹² James Michael Lee, “How to Teach: Foundations, Processes, Procedures”, *Handbook of Preschool Religious Education*, (ed.) Donald Ratcliff, Birmingham, Alabama: REP, 1988, s. 180-182; a.mlf., *The Shape*, s. 242; a.mlf., “Facilitating Growth in Faith Through Religious Instruction”, *Handbook of Faith*, (ed.) James Michael Lee, Birmingham, Alabama: REP, 1990, s. 287.

¹³ John A. Hardon, “A New Era in College Religious Instruction”, *Shaping the Christian Messages; Essays in Religious Education*, (ed.) Gerard S. Sloyan, New York: Macmillan, 1958, s. 217; John H. Westerhoff III, “A Catechetical Way of Doing Theology”, *Religious Education and Theology*, (ed.) Norma H. Thompson, Birmingham, Alabama: REP, 1982, s. 218-220; Lee, “Facilitating Growth”, s. 288.

¹⁴ James Michael Lee, “The Authentic Source of Religious Instruction”, *Religious Education and Theology*, (ed.) Norma H. Thompson, Birmingham, Alabama: REP, 1982, s. 146.

teolojik açıdan hem de kendi iç geçerliliği açısından diğer bilimlerin ve gerçeklik alanlarının geçerliliğini belirlemek teolojinin temel vazifesidir.¹⁵

Teolojik emperyalizmin en şiddetli biçimi teolojik pozitivizmdir. Teolojik pozitivizm, bilim karşıtı, ampirik araştırma ve tecrübi tutum karşıtı bir duruş biçimidir. Teolojik pozitivizm terimi, sadece teolojinin, pozitif bilgi, yani gerçeklik hakkında malumat ve yorum yapma gücüne sahip olduğunu ifade eder. Çünkü teoloji, kesinliğini ve açıklığını insan kurgusu herhangi bir teori ya da insan deneyiminden değil aşkın olanın yani ezeli ve ebedi olan Tanrı'nın nesnelliğinden almaktadır. Bu nedenle asıl ve gerçek bilginin tek mümkün kaynağı teolojidir.¹⁶ Teolojik pozitivizme göre bütün gerçeklik Tanrı tarafından yaratıldığı için esas itibarıyla teolojiktir. Dolayısıyla diğer bilimlerin ve tüm insan etkinliklerinin en önemli işi, gayret ve çabalarını sürekli olarak teoloji ile ilişkilendirmek ve onun hizmetine sokmaktır. Yani felsefe, eğitim, tarih, biyoloji vs. teolojinin sadece hizmetçileridir. Bu yüzden her tür geçerli bilgi şu veya bu şekilde teoloji kapsamına alınmalı veya söz konusu bilginin sınırları teoloji tarafından belirlenmelidir. Sonuç olarak teoloji, diğer bütün bilim alanlarının ve insan uğraşının normu ve belirleyicisidir.¹⁷

Teolojik din eğitimi yaklaşımını savunan teologların yazılarında ve konuşmalarında teolojik emperyalizmin veya teolojik pozitivizmin etkisini görmek mümkündür. Örneğin Smart, teolojinin, öğrenme süreci de dâhil olmak üzere din öğretiminin bütün alanları için en önemli norm olduğunu ileri sürmektedir. Smart'a göre öğretmen bir öğretim yöntemini kullanmadan önce teolojik esaslara göre onun geçerliliğini sorgulamalıdır.¹⁸

Campbell Wyckoff, öğretimde hedef, kapsam, bağlam, süreç, personel ve zamanlama ile ilgili meselelerin teolojik meseleler olduğunu ileri sürmektedir.¹⁹ Lee'ye göre Campbell Wyckoff'ın ifadesi teolojik emperyalizmin tipik bir örneğidir. Çünkü zamanlama, personel v.b konular teolojinin değil, pedagojinin, bir başka deyişle sosyal

¹⁵ Lee, "The Authentic Source", s. 146-147.

¹⁶ Lee, "Facilitating Growth", s. 287-288; a.mlf., "The Authentic Source", s. 146.

¹⁷ Lee, "The Authentic Source", s. 147.

¹⁸ Smart, *The Teaching Ministry*, s. 24-45.

¹⁹ Lee, *The Shape*, s. 244; D. Campbell Wyckoff, "Toward A Definition of Religious Education", *Religious Education*, Vol. 62, No. 5, September-October 1967, s. 393.

bilimin uzmanlık alanı ile ilgili konulardır.²⁰ Aynı şekilde öğretim ortamı meselesi, sosyo-psikolojik bir meseledir. Teolojinin bir meselesi değildir. Kapsam ve hedef sorunu, hem öğrencinin gelişimsel benliği hem de özsel dinî içerik tarafından belirlenir, teoloji tarafından belirlenmez. Lee'ye göre Wyckoff'ın teolojik emperyalizmi ciddiye alınır, yeryüzünde teolojik olmayan, dolayısıyla doğrudan teoloji beyliği altına girmeyen herhangi bir gerçeklik kalmaz.²¹ Öğrencinin gelişim dönemleri ve belli bir zamanda belli bir pedagojik metodun kullanımının yerindeliği, öğrenmenin kolaylaştırılması meselesi ile ilgilidir. Öğrenmenin kolaylaştırılması ise doğrudan sosyal bilimle ilgili bir husustur. Teolojik bilim, bir çocuğun ne zaman ve hangi şartlar altında ilk kez komünyona katılacağına ilişkin soruların cevaplarını anlamada derin bir kavrayış kazandırır. Fakat bu kavrayış, sosyal bilim parametreleri içinde işlevselleştirilmek suretiyle etkin bir şekilde pratize edilir. Çocuğun psikolojik açıdan hazır bulunuşluğuna ilişkin sağlam bulgular, çocuğun cemaate karşı tutumu, belli bir yaştaki ve belli kültürel koşullardaki inanç ve değer yapısı, aile ve akran gruplarının çocuğun kişisel amaçları üzerindeki etkisi v.b tüm hususlar çocuğu tanımayı sağlayan önemli hususlardır. Dolayısıyla din eğitimcisi tüm bu hususları göz önünde bulundurarak çocuk için anlamlı bir öğrenme ortamı oluşturmak suretiyle çocuğun mezhebe katılım hedefini gerçekleştirmeyi sağlar. Bu suretle eğitimci, hem teolojinin hem de sosyal bilimin hedeflediği kazanımları öğrenciye kazandırır.²²

Teolojik yaklaşımın önde gelen savunucularından Randolph Crump Miller, din eğitiminin sadece teolojik bir disiplin değil, aynı zamanda teolojik bir yöntem olduğunu söyler. Miller'a göre dini öğretmek, teolojiyle ilgili bir konuyu öğretmektir. Dahası, pedagojik yöntemler tam olarak hem teoloji tarafından belirlenir hem de teoloji tarafından üretilir.²³ Lee'ye göre teoloji, din öğretimi zemininde pedagojik yöntemleri yargılama kapasitesine sahip değildir. Sadece din öğretimi bu kapasiteye sahiptir. Nitekim teoloji şimdiye kadar herhangi bir pedagojik pratiğe doğrudan kaynaklık

²⁰ Lee, *The Shape*, s. 244.

²¹ Lee, "The Authentic Source", s. 150.

²² Lee, *The Shape*, s. 244.

²³ Randolph Crump Miller, *The Theory of Christian Education Practice; How Theology Affects Christian Education*, Birmingham, Alabama: REP, 1980, s. 153-164; a.mlf., "The Authentic Source", s. 149.

etmemiştir. Ayrıca, dini öğretmek (yaşam tarzı alanı) teolojiyi öğretmekten (bilişsel alan) esas itibarıyla farklı varoluşsal bir düzene aittir.²⁴

Lee'ye göre teolojik emperyalistlerin en büyük hatası, âlemin Tanrı'nın bir eseri olduğu gerçeğini âlemin teolojik prensiplere göre işlediği iddiasıyla aynı kabul etmeleridir. Oysa bu ikisi hiçbir şekilde aynı şey değildir.²⁵ Dolayısıyla teolojik çalışmaların doğanın işleyişi ile özdeşleştirilmesi bir hatadır ve bu hata teolojinin, eğitim felsefesini, kullanılan teknikleri, kazanılması hedeflenen amaçları ve öğrencinin doğası gibi hususları tayin edebileceği yanılgısına sebep olmaktadır. Oysa insan doğa üstü yasalara göre değil kendi gelişim ve olgunlaşma yasalarına göre öğrenir. Söz konusu yasalar da teolojinin değil, sosyal bilim araştırmalarının çalışma alanı ile ilgilidir.²⁶ Örneğin teoloji, öğrencinin tabiatüstü boyutu ile ilgili bir şeyler söyleyebilir. Ancak teolojinin, bir bireyin nasıl davrandığı ve öğrendiği hakkında söyleyecek çok az şeyi vardır. Dolayısıyla bir teoloji el kitabı bir çocuk bakım rehberinin alternatifi değildir.²⁷ Bir başka deyişle teoloji, sosyal bilim olguları, yasaları ya da teorilerinin yalnızca teolojik anlamını ayırt etme kapasitesine sahiptir. Teoloji, sosyal bilim olguları, yasaları veya teorilerinin geçerliliğini denetleme gücüne sahip değildir.²⁸

Lee'ye göre teolojik emperyalizm, neticede hem teolojiye hem de din öğretimine zarar vermektedir. Teolojinin etkin ve geçerli olabilmesi için kendisine, yani kendi doğasına ve kendi parametrelerine sadık kalması gerekir. Teoloji, gerçekliğin teoloji ile ilgili olmayan kısmına ilişkin işi yapmaya kalkıştığında kendine zarar verir ve süreç içerisinde kendi gerçekliğini kaybeder.²⁹

Teolojik din eğitimi yaklaşımının pek çok savunucusu tarafından benimsenen *bilimlerin kraliçesi* anlayışı, teolojik emperyalizm ile birleştiğinde din öğretimi açısından olumsuz bir başka anlayışın ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu yeni anlayış, din öğretiminin basitçe bir kurye çocuk veya teoloji mütercimi olarak görülmesidir.³⁰

²⁴ Lee, "The Authentic Source", s. 150.

²⁵ Lee, "The Authentic Source", s. 152.

²⁶ Lee, *The Shape*, s. 236.

²⁷ Lee, "The Authentic Source", s. 152-153.

²⁸ Lee, "The Authentic Source", s. 153.

²⁹ Lee, "The Authentic Source", s. 154-155; a.mlf., *The Shape*, s. 243.

³⁰ Harold William Burgess, *Models of Religious Education: Theory and Practice in Historical and Contemporary Perspective*, USA, Wheaton, Ill.: Victor Books, 1996, s. 200; Lee, "The Authentic Source", s. 156.

1.2. Din Öğretiminde Kurye Çocuk Anlayışı

Katolik çevresinde 1950'lerin sonuna kadar, Protestan çevresinde ise ikinci dünya savaşının sonuna kadarki süreçte³¹ teolojik yaklaşım savunucuları, din eğitimi, teoloji biliminden elde ettiği bilgi ve anlayışları öğrencilere aktaran bir tür kurye olarak görmüşlerdir.³² Teolojik yaklaşım savunucularının savunduğu ve uzun yıllar din öğretiminde uyguladığı bu bakış açısını Lee, aktarma stratejisi (transmission strategy) olarak adlandırmaktadır.³³

Aktarma stratejisinin özü, teolojik bilgi ve anlayışların mümkün mertebe orjinaline sadık kalınarak ve en katıksız haliyle öğrenciye aktarılmasıdır.³⁴ Buna göre öğretmenin zihninden öğrencinin zihnine iletilen mesajın doğruluk veya tamlık düzeyi din eğitiminin etkili olup olmadığını belirlemede temel ölçüttür.³⁵ Öğretmene sınıf içinde tek boyutlu bir etkileşim imkânı sunan³⁶ bu stratejide din eğitiminin iki işlevi vardır. *Birincisi*, sokaktaki herhangi bir insanın anlayabilmesi için teolojiyi hafifletmek veya kolaylaştırmak. *İkincisi*, teolojik ürünü el değmeden teologlardan sıradan vatandaşa veya sınıftaki öğrenciye ulaştırmak için bir kurye çocuk olarak hareket

³¹ James Michael Lee, *The Flow of Religious Instruction: A Social Science Approach*, Birmingham, Alabama: REP, 1973, s. 18.

³² Lee, "The Authentic Source", s. 156; a.mlf., *The Shape*, s. 243; Lee, a.mlf., s. 18; John H. Westerhoff III, "Christian Education as A Theological Discipline", *SLJT (St. Luke's Journal of Theology)*, Vol. XXI, No. 4, September 1978, s. 284; Mary C. Boys, *Biblical Interpretation in Religious Education: A Study of the Kerygmatic Era*, Birmingham, Alabama: REP, 1980, s. 278.

³³ James Michael Lee, "The Teaching of Religion", *Toward a Future for Religious Education*, (ed.) James Michael Lee, Patrick C. Rooney, Dayton, Ohio: Pflaum Press, 1970, s. 5657; a.mlf., "The Third Strategy: A Behavioral Approach to Religious Education", *Today's Catholic Teacher*, September 1969, ss. 10-12, 41-47; a.mlf., "The Third Strategy: The Thrust of the Three Strategies", *Today's Catholic Teacher*, October 1969, s. 14-19; a.mlf., "The Third Strategy: Social Science Catechetics", *Today's Catholic Teacher*, November 1969, s. 21-28; a.mlf., "Toward a New Era: A Blueprint for Positive Action", *The Religious Education We Need: Toward the Renewal of Christian Education*, (ed.) James Michael Lee, Mishawaka, Indiana: REP, 1977, s. 131; Boys, *Biblical Interpretation*, s. 232.

³⁴ James Michael Lee, "Religious Instruction and Religious Experience", *Handbook of Religious Experience*, (ed.) Ralph W. Hood Jr., Birmingham, Alabama: REP, 1995, s. 546; a.mlf., "The Authentic Source", s. 157; a.mlf., "The Teaching of Religion", s. 56-57.

³⁵ Lee, "The Third Strategy: The Thrust", s. 14; a.mlf., "The Third Strategy: Social Science", s. 22; a.mlf., "The Teaching of Religion", s. 56-57.

³⁶ James Michael Lee, "Lifework Spirituality and the Religious Educator", *The Spirituality of the Religious Educator*, (ed.) James Michael Lee, Birmingham, Alabama: REP, 1985, s. 38.

etmek.³⁷ Ian Knox’a göre Teolojik yaklaşıma dayalı din eğitiminde anahtar ilke: “Yöntem her zaman mesaja itaat etmelidir” şeklindedir.³⁸

Öğrenciye nakli sırasında teolojik içeriğin saflığını korumayı sağlamak için katıksızlık tutumunu savunan bazı teologlar, tartışma, proje ve deneyim odaklı stratejiler gibi öğrenci katılımını gerektiren pedagojik işlemlerin din eğitiminde kullanımını doğru bulmazlar.³⁹ Josef Goldbrunner, teolojik mesajın, yaparak öğrenme ilkesi ile kavranamaz olduğunu, söz konusu mesajın tebliğ edilmesi ve duyurulması gerektiğini vurgular.⁴⁰ Goldbrunner ayrıca din eğitiminin, teolojik mesajın hizmetçisi olarak düşünülebileceğini ve tüm yönleriyle teolojinin hizmetine amade olduğunu belirtir.⁴¹ Din eğitimi pratiğini, teolojik içeriği öğrencilere aktarma yolundan ibaret gören⁴² Hofinger’a göre din eğitimi işlemleri, aktarılacak teolojik mesajın daima en büyük yardımcısı durumundadır.⁴³ Din eğitiminin her yönü ile teolojiden neşet ettiğini ve teoloji sayesinde faaliyet gösterdiğini savunan Smart’a göre din eğitiminin asli görevi teolojik mesajı aslına sadık kalarak öğrenciye aktarmaktır.⁴⁴

Lee’ye göre din öğretiminde kurye çocuk anlayışında ciddi bazı kusurlar vardır. Öncelikle bu anlayış din öğretiminin hedef ve metodunun tabiatı gereği teolojik olduğunu iddia etmektedir.⁴⁵ Ancak böyle bir iddia din öğretiminin doğasına ters düşmektedir. Zira din öğretimi, teoloji öğretimi değil, din öğretimidir.⁴⁶ Dahası din öğretimi, dini teolojileştirme değil dini öğretmedir. Varlıksal anlamda, hem din teolojiden, hem de öğretim süreci teolojik eğitim sürecinden farklıdır.⁴⁷ Ayrıca bu anlayış tabiatı gereği din öğretim faaliyetinde teolojinin dinden üstün olduğunu iddia etmektedir. Lee’ye göre Hristiyanlık bakış açısına göre din, teolojiden daha önemlidir.

³⁷ Lee, *The Flow*, s. 18.

³⁸ Ian Knox, *Above or Within? The Supernatural in Religious Education*, Mishawaka, Indiana: REP, 1976, s. 66-67.

³⁹ Lee, “The Authentic Source”, s. 157.

⁴⁰ Lee, “The Authentic Source”, s. 157; Goldbrunner, “Catechetical Method as Handmaid”, s. 112-113.

⁴¹ Goldbrunner, “Catechetical Method as Handmaid”, s. 108, 112; Lee, “The Authentic Source”, s. 156.

⁴² Lee, “Toward a New Era”, s. 131; a.mlf., “The Teaching of Religion”, s. 56-57; Mark David John Savage, *Christian Doctrine in Adult Religious Education: A Critical Study*, Durham E-Theses, Durham University, 1990, <http://etheses.dur.ac.uk/6227/>, s. 20, (17.02.2018).

⁴³ Johannes Hofinger, *The Art of Teaching Christian Doctrine: The Good News and Its Proclamation*, Notre Dame- Indiana: University of Notre Dame Press, 1961, s. 62-65.

⁴⁴ Smart, *The Teaching Ministry*, s. 24-45.

⁴⁵ Lee, “The Authentic Source”, s. 160; a.mlf., *The Flow*, s. 18.

⁴⁶ Lee, “The Authentic Source”, s. 160.

⁴⁷ Lee, “The Authentic Source”, s. 160; a.mlf., “The Third Strategy: A Behavioral Approach”, s. 11-12.

Çünkü teolojik faaliyet doğrudan kişinin kurtuluşuna rehberlik etmezken, dinî faaliyet doğrudan kişinin kurtuluşuna rehberlik etmektedir.⁴⁸ Bu bağlamda Lee'ye göre İsa'nın bir teolog değil, bir din eğitimcisi, Kitab-ı Mukaddes'in de teolojik bir eserden ziyade din eğitimi dökümanı olduğunu söylemek mümkündür.⁴⁹ Kurye çocuk anlayışında hemen hemen tüm vurgu, özsel içeriğin sadece tek bir boyutuna yani ürün içeriğine (teoloji) yapılmaktadır.⁵⁰ Bunun doğal bir sonucu olarak yapısal içeriğin dört temel değişkeni (öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve öğrenme konusu), bir değişkene yani nakilci olan öğretmene indirgenmektedir.⁵¹

Lee, kurye çocuk anlayışının benimsediği aktarma stratejisinin öğrenci açısından da olumsuz sonuçları olduğunu belirtir.⁵² Herşeyden önce aktarma stratejisinde öğrenci öğrenmesi bilişsel ve sözeldir.⁵³ Ancak Hristiyan yaşamı bilişsel öğrenmeler ihtiva etse de öncelikli olarak duyuşsal olma eğilimindedir.⁵⁴ Lee'ye göre eğitim bilimlerinde biliş, entelektüel ve spekülâtif anlamına gelir. Duyuşsal ise ahlaki ve pratik anlamına gelir. Hristiyan yaşamı, bilişsel bileşenlere sahip olmakla birlikte bu bileşenler Hristiyan yaşamının genel yapısına karışır.⁵⁵ Lee'ye göre bu stratejinin bir başka olumsuz sonucu ise öğrencinin kabul ettiği mesajın sınırlı olması, ilahi mesajı bütünüyle yansıtmamasıdır.⁵⁶ Ona göre İsa'nın mesajı Hristiyan yaşamıdır. Öğretmenin öğrenciye ilettiği mesaj söz konusu mesajın sadece sözel ve sonuç-ürün kısmını oluşturmaktadır. Ancak İsa'nın mesajı devam etmektedir. Ayrıca öğrencinin hayatında süreç içeriği ürün içeriğinden daha önemli ve etkilidir. Çünkü öğrenci süreç içindeki bir kişidir ve her zaman oluş halindedir.⁵⁷ Söz konusu stratejinin bir başka önemli olumsuz sonucu ise,

⁴⁸ Lee, "The Authentic Source", s. 160-161; a.mlf., *The Shape*, s. 248.

⁴⁹ James Michael Lee, "Religious Education and the Bible: A Religious Educationist's View", *Biblical Themes in Religious Education*, (ed.) Joseph S. Marino, Birmingham, Alabama: REP, 1983, s. 3-8; "The Authentic Source", s. 160-161; a.mlf., *The Shape*, s. 248; a.mlf., "Religious Education Volunteers Are Very Special", *The Complete Guide to Religious Education Volunteers*, Donald Ratcliff & Blake J. Neff, Birmingham, Alabama: REP, 1993, s. 30-32; a.mlf., "Training Religious Educators II", *Modern Ministry*, December 1981, s. 26.

⁵⁰ Lee, "The Third Strategy: The Thrust", s. 15.

⁵¹ Lee, "The Authentic Source", s. 161-162.

⁵² Lee, "The Teaching of Religion", s. 57-58; a.mlf., "The Third Strategy: Social Science", s. 22.

⁵³ Lee, "The Third Strategy: Social Science", s. 22; a.mlf., "The Teaching of Religion", s. 58.

⁵⁴ Lee, "Training Religious Educators II", s. 27; a.mlf., "The Third Strategy: The Thrust", s. 15

⁵⁵ Lee, "The Third Strategy: The Thrust", s. 15

⁵⁶ Lee, "The Third Strategy: Social Science", s. 22.

⁵⁷ Lee, "The Third Strategy: The Thrust", s. 15.

öğrencinin özgürlüğünü kısıtlamasıdır.⁵⁸ Çünkü bu yaklaşım öğretmen merkezlidir. Dolayısıyla öğretmenin konuşmasına dayanır. Öğrenci, derse aktif katılım imkânına sahip değildir.⁵⁹

Bahsi geçen sınırlılıkları nedeniyle kurye çocuk anlayışının din öğretiminin gelişmesini olumsuz etkilediğini, engellediğini belirten Lee, bu olumsuz sonuçların ortadan kaldıracak gelişimsel yeni bir evreye ihtiyaç olduğunu belirtir. Bu ihtiyaç dolayısıyla Lee, teoloji ve eğitimin birbirini baskılamadığı veya birbiri için belirleyici olmadığı dördüncü bir gelişimsel safha önermektedir. Lee'nin önerdiği bu evre, arabulucu din öğretimi evresidir.

1.3. Din Öğretiminde Yeni Bir Evre: Arabuluculuk

Lee'ye göre çağdaş din öğretiminin en acil gereksinimi, din öğretim ameliyesinin teoloji ile ilişkisini doğru bir şekilde ortaya koyacak yeni bir yaklaşım geliştirmektir. Çünkü din öğretimi, teolojik içeriği öğrencinin zihnine yerleştiren bir araç veya vasıta olmadığı⁶⁰ gibi teolojinin hizmetçisi de değildir.⁶¹

Lee'ye göre kurye çocuk anlayışı, din öğretimi ve teoloji arasındaki ilişkiyi kuramsal açıdan yeterince izah edememektedir.⁶² Ayrıca bu anlayış, din öğretiminde metot-içerik ikilemine yol açmaktadır.⁶³ Bu ikilemin özü, metot ile içeriğin varlıksal anlamda farklı, fiili olarak da müstakil iki gerçeklik olarak görülmesidir.⁶⁴ Bu

⁵⁸ Lee, "The Third Strategy: Social Science", s. 22.

⁵⁹ Lee, "The Third Strategy: The Thrust", s. 15.

⁶⁰ James Michael Lee, "Key Issues in the Development of a Workable Foundation for Religious Instruction," *Foundations of Religious Education*, (ed.) Padraic O'Hare, New York: Paulist Press, 1978, s. 54.

⁶¹ James Michael Lee, "Roman Catholic Religious Education", *Foundations for Christian Education in an Era of Change*, (ed.) Marvin J. Taylor, Nashville: Abingdon, 1976, s. 256; a.mlf., "Key Issues", s. 54.

⁶² Lee, "The Authentic Source", s. 165.

⁶³ Lee, *The Flow*, s. 23-26; a.mlf., "The Authentic Source", s. 173; Harold William Burgess, "James Michael Lee's Social-Science Approach to Religious Instruction", *Notre Dame Journal of Education*, Vol. 5, 1974, s. 299; a.mlf., *An Invitation to Religious Education*, Mishawaka, Indiana: REP, 1975, s. 139.

⁶⁴ James Michael Lee, "Process Content in Religious Instruction", *Process and Relationship: Issues in Theology, Philosophy, and Religious Education: A Festschrift for Randolph Crump Miller*, (contributors) Iris V Cully, Kendig Brubaker Cully, Randolph Crump Miller, Birmingham, Alabama: REP, 1978, s. 22-23; Wilson Ssekandi Baatuma, *An Integrative Approach to Teaching-Learning Processes Derived From The Theories of Randolph Crump Miller and James Michael Lee*, (Ph.D. Dissertation), Berrien Springs, Michigan: The Faculty of The Southern Baptist Theological Seminary, May 1986, s. 185.

varsayıma göre metot, basit anlamda içeriği *aktarma* yoludur. Dolayısıyla metot öğretilen içeriğin dışında kalan araçsal bir mahiyete sahiptir. Kurye çocuk anlayışında içerikten ayrı bir gerçeklik olarak kabul edilen metot, öğrenciye aktarılacak teolojik içeriğin her daim sadık bir hizmetçisi olarak görülmektedir.⁶⁵

Din öğretiminin bütünlüğünü muhafaza ederek teolojinin din öğretimi ile nasıl ve niçin ilişkili olduğunu açıklayacak ve teolojinin emperyalist rolünden vazgeçip kendine uygun rolü üstlendiği, *arabulucu evre* olarak isimlendirdiği yeni bir evre öneren⁶⁶ Lee'ye göre bu evre, yeni bir ontik oluşum içinde yapısal (metot) ve özsel (din) içeriğin dinamik kombinasyonu olarak din öğretiminin yapısını kuramsal açıdan açıklayabilme yeteneğine sahip yeni ve üstün bir anlayışı ifade etmektedir.⁶⁷

Lee'nin arabuluculuktan kastı, muhalif iki parti arasında hakemlik yapan veya güçlü bir grup ile güçsüz bir grup arasındaki arabuluculuk değildir. Çünkü din öğretimi, din ve teoloji veya pedagoji ve teoloji arasında arabuluculuk yapan bir hakem değildir.⁶⁸ Lee'nin kastettiği arabuluculuk, iki veya daha fazla gerçekliğin yeni bir gerçeklik içinde bir araya geldiği bir arabuluculuktur. Bu yeni gerçeklik, sadece bileşenleri bir araya getirmekle kalmaz, aynı zamanda bu bileşenleri ayrı bir oluşum olmaktan çıkararak onları birleştirir ve aynileştirir.⁶⁹ Lee'ye göre tam ve özgün bir arabuluculuğun temel özelliği, bileşenlerinin yeni bir varlıksal gerçeklikte aynileşmesi ve bütünleşmesidir. Ancak arabuluculuk, kendi bileşenlerinin toplamı demek değildir. Arabuluculuk, bileşenlerinin ontik, biçimsel ve işlevsel yeni bir ilişki ile şekillendiği yepyeni bir oluşumdur.⁷⁰ Arabulucu gerçeklikte her bileşenin asli nitelikleri, bileşenin yapısal ve özsel olarak diğer bileşenlerle kurduğu ilişki düzeyine göre değişikliğe uğrar. Ancak her

⁶⁵ Lee, *The Flow*, s. 25-26; a.mlf., "The Authentic Source", s. 173.

⁶⁶ James Michael Lee "Religious Education and Theology", *Theological Perspectives on Christian Formation: A Reader on Theology and Christian Education*, (ed.) Jeff Astley, 'v.d'. Grand Rapids, Michigan: W.B. Eerdmans Publishing Company, 1996, s. 61-62; a.mlf., "The Authentic Source", s. 165; a.mlf., *The Flow*, s. 24-26.

⁶⁷ Lee, *The Flow*, s. 23-26; a.mlf., "The Authentic Source", s. 165; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 200.

⁶⁸ Lee, "The Authentic Source", s. 165; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 62; a.mlf., *The Flow*, s. 23-25.

⁶⁹ Lee, "The Authentic Source", s. 165-166; a.mlf., *The Flow*, s. 25; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 62; a.mlf., "Facilitating Growth", s. 291-292.

⁷⁰ Lee, "The Authentic Source", s. 166-167; a.mlf., *The Flow*, s. 25; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 62; a.mlf., "Facilitating Growth", 292; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 200.

bileşen hala tanınabilir. ⁷¹ Tamamlanmış bir arabuluculukta, nihâi birlik, yani bileşenlerin yeni bir oluşuma dâhil olup yeni gerçekliğin bir veçhesi oldukları bir birlik meydana gelir. ⁷² Aynîleşmenin neden olduğu bu birlik, bileşenlerini yok etmez, bilakis onlara yeni varlıksal bir mükemmellik kazandırır. Orijinal bileşenlerin yeni varlıksal bir gerçekliğe dönüşmesinden dolayı hiçbir bileşen diğerine tahakküm etmez. Çünkü bileşenler arasında dinamik bir denge söz konusudur. ⁷³ Bu denge, tek bir fonksiyonel karışıma dahil edilmiş iki ayrı varlıksal gerçeklikten ziyade, bir varlıksal gerçekliğin iki tamamlayıcı boyutundan oluşmaktadır. ⁷⁴

Arabulucu safhada mevcut dinamikler sürekli akış veya değişim halinde olduğu için din öğretiminde teolojinin rolü de sürekli bir akış veya değişim halindedir. Bu yüzden din öğretim teşebbüsünde teolojinin rolü bazan artmakta bazen de azalmaktadır. Lee'ye göre bu durum, teolojinin ehemmiyetsiz olduğu veya din öğretiminin teolojiyi baskıladığı anlamına gelmez. ⁷⁵

İlk kez 1970'lerin başlarında önerdiği arabulucu evre kavramsallaştırması ⁷⁶ ile esasında sosyal bilim yaklaşımına işaret eden Lee, bu kavramsallaştırma ile teolojinin din öğretim ameliyesi ile ilişkisini, zamanının hakim bakış açısından oldukça farklı bir şekilde ortaya koymuş ve zamanla bu yaklaşımını daha da geliştirerek kapsamlı bir makro teoriye dönüştürmüştür.

2. DİN ÖĞRETİMİNDE MAKRO TEORİK YAKLAŞIMLAR

Sosyal bilim yaklaşımı ile din öğretim alanı için son derece uygulanabilir bir temel oluşturmaya çalıştığını belirten Lee, makro teoriyi, belirli bir bilim, disiplin veya alan içindeki tüm teori ve pratiklerin nihai temelini oluşturan ve daha az kapsamlı teori ve alt teorileri içine alan kapsamlı ve küresel bir teori biçimi olarak tanımlamaktadır. ⁷⁷

⁷¹ Lee, "The Authentic Source", s. 168-169; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 62; a.mlf., "Facilitating Growth", s. 292; a.mlf., *The Flow*, s. 25.

⁷² Lee, *The Flow*, s. 19.

⁷³ Lee, "Religious Education and Theology", s. 63; a.mlf., "The Authentic Source", s. 170.

⁷⁴ Lee, "The Authentic Source", s. 171-172.

⁷⁵ Lee, "Religious Education and Theology", s. 64; a.mlf., "The Authentic Source", s. 171-172.

⁷⁶ Lee, *The Flow*, s. 24-26; a.mlf., "The Authentic Source", s. 165; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 62.

⁷⁷ James Michael Lee, "To Basically Change Fundamental Theory and Practice," *Modern Masters of Religious Education*, (ed.) Marlene Mayr, Birmingham, Alabama: REP, 1983, s. 296-297; a.mlf., "Religious Instruction", s. 541; a.mlf., "The Authentic Source", s. 122.

Makro teorinin işlevi, belirli bir teorinin veya uygulamanın temel yapısını ve işlemlerini ortaya koymaktır.⁷⁸ Bir teori ya da makro teori, özü itibarıyla, ele aldığı kavramlar, olgular ve yasalar hakkındaki kesin olmayan detaylı açıklamalar içerir. Lee'ye göre herhangi bir teorinin veya makro teorinin yeterliliği ve geçerliliği ancak bir teori veya makro teorinin doğası gereği yapması bekleneni yerine getirme derecesini belirlemek suretiyle, yani incelenen fenomeni açıklama, öngörme ve doğrulama derecesi ile tespit edilebilir. Buna göre din öğretimi için en uygun, geçerli ve yeterli bir makro teori, din öğretimi etkinliğinin kendi aktüel işleyişinden çıkarılmalıdır.⁷⁹

Hristiyan din eğitiminde son yüzyılda pek çok teorik ve makro teorik yaklaşım ortaya çıkmıştır. Yapılan incelemelerde söz konusu bu yaklaşımların özellikle teoloji ve dinin anlaşılma biçimiyle doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra her ülkenin kendi siyasi anlayışına ve eğitim felsefesine uygun bir makro teorik yaklaşım geliştirme eğiliminde olduğu gözlenmiştir. Ayrıca modern hayat ile birlikte insan anlayışının değişmesi din eğitimi de dahil genel eğitimde yeni paradigmalara doğuşuna zemin hazırlamıştır. Özellikle içinde bulunduğumuz yüzyıldaki bilimsel gelişmelere paralel olarak din eğitiminde geleneksel yaklaşımların yavaş yavaş terk edildiği, genelde sosyal bilim, özelde eğitim bilimleri ve psikoloji biliminin verilerine dayalı yeni öğretim yaklaşımlarına yönelimin arttığı, bu durumun din eğitiminde teoloji, sosyal bilim ve eğitim üçlüsünden hangisinin daha öncelikli bir role sahip olduğu konusunda tartışmalara neden olduğu görülmektedir.⁸⁰ Bu tartışmaların temelinde esas itibarıyla dinin anlaşılma şekli veya dine biçilen rol yer almaktadır. Örneğin dini sosyal ilerlemenin veya akademik bilginin bir aracı olarak görenler, sosyal bilimi pedagojik ve sosyo-politik ihtiyaçlara hizmet eden bir araç olarak kullanmakta⁸¹ ve bu amaca uygun yaklaşımlar ortaya koymaktadırlar. Din eğitimini yalnız sosyal ve siyasi çıkarlara hizmet eden bir araç olarak görenler, bu amaca uygun sosyal bilim teorilerini ve

⁷⁸ Lee, "To Basically Change", s. 297.

⁷⁹ Lee, "The Authentic Source", s. 123.

⁸⁰ Edward John Newell, "James Michael Lee's Crusade for Empiricism", *Christian Education Journal*, Vol. 3, No. 1, Spring 2006, s. 6; Jack L. Seymour, "The Clue to Christian Religious Education: Uniting Theology and Education, 1950 to the Present", *Religious Education*, Vol. 99, No. 3, Summer 2004, s. 272-275.

⁸¹ Liam Gearon, *On Holy Ground: The Theory and Practice of Religious Education*, London and New York: Routledge Taylor&Francis Group, 2014, s. 75.

yöntemlerini benimsemektedirler.⁸² Diğer tarafta kendilerini öncelikle teolojik olarak tanımlayan dinler genellikle inanç bütünlüğü konusunda endişe duymakta ve sosyal bilimi esas alan yaklaşımlara ihtiyatla yaklaşmaktadırlar.⁸³

Hristiyan din eğitim camiasında özellikle 1930'ların sonlarından 1960'lı yılların sonlarına kadar din eğitiminin teolojinin mi, yoksa eğitim bilimlerinin veya sosyal bilimlerin mi bir disiplini olduğu sorusu hararetle tartışılmıştır.⁸⁴ John W. Donohue'ye göre bunun temel nedeni hemen hemen her din eğitimcisinin hayat ve eğitim konusunda bazı kanaatlerinin olması ve söz konusu kanaatlere dayalı bölük pörçük, tamamlanmamış bir eğitim teorisi ortaya koymasıdır.⁸⁵ Bu yüzden tarihsel süreçte Hristiyan din eğitimi, farklı makro teorik yaklaşımlar içine dahil edilmiştir.⁸⁶ Lee'ye göre genel olarak bu yaklaşımlar, *teolojik yaklaşım* ve *sosyal bilim yaklaşımı* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.⁸⁷

1970'li yılların başlarına kadar, Hem Katolik hem Protestan din eğitiminde makro teorik yaklaşım olarak teoloji esas alınmıştır.⁸⁸ Teolojik makro teori, din eğitimi, pratik teolojinin formal bir dalı olarak kavramsallaştırır⁸⁹ ve teolojinin din öğretim fenomeninin bütün boyutlarını açıklama, öngörme ve doğrulama gücüne sahip olduğunu⁹⁰ ayrıca teolojinin etkili öğretme teknikleri icat etme ve deneme, din eğitiminin gerçekleşebildiği veya gerçekleşme imkânı bulamadığı koşulları açıklama,

⁸² Gearon, *On Holy Ground*, s. 75.

⁸³ Jack L. Seymour, "Editorial: Theology, Education, and Social Science", *Religious Education*, Vol. 107, No. 4, July-September 2012, s. 321.

⁸⁴ Seymour, "Editorial: Theology, Education", s. 321; Seymour, "The Clue", s. 272-275.

⁸⁵ John W. Donohue, *Catholicism and Education*, New York: Harper & Row, 1973, s. 18.

⁸⁶ Bkz. *Contemporary Approaches to Christian Education*, (ed.) Jack L. Seymour & Donald E. Miller, Nashville: Abingdon Press, 1982; Jack L. Seymour, *Mapping Christian Education: Approaches to Congregational Learning*, Nashville: Abingdon Press, 1997.

⁸⁷ James Michael Lee, "Vision, Prophecy, and Forging the Future", *Forging a Better Religious Education in the Third Millennium*, (ed.) James Michael Lee, Birmingham, Alabama: REP, 2000, s. 261; a.mlf., "Religious Instruction", s. 541; a.mlf., "The New Style of Catechetics in the USA", *Herder Correspondence*, Vol. 5, No. 5, 1968, s. 144.

⁸⁸ Edward John Newell, *James Michael Lee's Social Science Religious Instruction*, (Ph.D. Dissertation), New York: Teachers College, Columbia University, 2004, s. 20; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 113-114; Lee, "Religious Instruction", s. 541; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 45.

⁸⁹ James Michael Lee, "Social Science", *Encyclopedia of Religious education*, (ed.) Iris V. Cully & Kending Brubaker Cully, San Francisco, Harper & Row, 1990, s. 599; a.mlf., "The New Style of Catechetics", s. 144; Norma H. Thompson "Current Issues in Religious Education", *Religious Education*, Vol. 73, No. 6, November-December 1978, s. 614-615.

⁹⁰ Lee, "Vision, Prophecy", s. 261-263; a.mlf., "Toward a New Era", s. 120-121; a.mlf., "The Authentic Source", s. 122; Lee, "Religious Education and Theology", s. 45.

başarılı bir din eğitim müfredatını doğrudan tasarlama, kimin etkili bir din öğretmeni olup olmadığını belirleme gücüne sahip olduğunu ileri sürmektedir.⁹¹ Bu iddianın temel sebebi, teolojinin, bilimlerin özellikle de dinî bilimlerin kraliçesi olarak görülmesidir.⁹² Teolojik makro teoriye göre teoloji, din öğretimi de dahil olmak üzere tüm bilimlerin ve bilim temelli sanatların çalışmalarını yönetir.⁹³ Teolojinin din öğretiminin temelini oluşturan Tanrı-insan ilişkisinin incelenmesi ve açıklanması ile ilgili olduğunu belirten teorisyenlere göre teoloji, din öğretim teorisinin kalbi ve merkezidir.⁹⁴ Bu yaklaşımın önde gelen savunucuları Randolph Crump Miller, D. Campbell Wyckoff, Johannes Hofinger, Berard Marthaler ve John Westerhoff III'dır.⁹⁵

Editörlüğü sırasında, liberal bir çizgide olan ve başlangıçta din eğitiminin eğitsel bir disiplin olarak gelişmesine katkı sağlayan *Religious Education*'da teolojik yaklaşıma çokça yer veren⁹⁶ Miller'a göre teoloji, Hristiyan eğitiminin anahtarıdır, din eğitim teorisinin her aşaması ve yönü için kural koyucudur, yani normatiftir.⁹⁷ Ayrıca teoloji, eğitim felsefesinin,⁹⁸ kullanılacak tekniklerin, ulaşılabilecek hedeflerin belirlenmesinde belirleyici faktördür.⁹⁹ Dolayısıyla din eğitiminin doğası ve kapsayıcı makro teorisi temel olarak teolojik olmalıdır. Çünkü din eğitiminin amaçları, din öğretimi işlemleri ve din öğretiminin makro teorisi gizli veya açık teolojik varsayımlar içermektedir.¹⁰⁰

Lee'ye göre Miller'ın bu iddiası bir kıymeti haiz değildir. Çünkü gerçeklikler arasındaki birincil varlıksal ve işlevsel ayrımları tanınamamaktadır. Tanrı'nın yarattığı ve nüfuz ettiği bir dünyada her insan faaliyeti belirli teolojik varsayımlar içermektedir. Nitekim sanatın, tıbbın, çiftçiliğin hatta futbolun, bazı teolojik varsayımlara sahip olduğu kanısı vardır. Lee'ye göre din öğretiminin temelde teolojik varsayımlara sahip

⁹¹ Lee, "The Authentic Source", s. 122; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 45; a.mlf., "Social Science", s. 599.

⁹² Lee, "Vision, Prophecy", s. 261-263; HyeRan Kim-Cragg, "The Place of Theology in Religious Education: A Study of James Michael Lee and Randolph Crump Miller", *Journal of Christian Religious Education*, Vol. 16, 2007, s. 98; Seymour, "The Clue", 282.

⁹³ Westerhoff III, "A Catechetical Way", s. 218-220.

⁹⁴ Knox, *Above or Within?*, s. 6.

⁹⁵ Lee, "Social Science", s. 599.

⁹⁶ Seymour, "The Clue", s. 274.

⁹⁷ Lee, *The Flow*, s. 21; Bkz. Randolph Crump Miller, *The Clue to Christian Education*, New York: Scribner, 1950.

⁹⁸ Miller, *Education*, s. 6-8.

⁹⁹ Miller, *Education*, s. 6-8; Thompson, "Current Issues", s. 612.

¹⁰⁰ Miller, *The Theory*, s. 2, 153-154.

olduğunu ve bu yüzden teolojik olduğunu iddia etmek, sanatın, tıbbın hatta futbolun teolojik varsayımlara sahip olduğu için temelde teolojik olduğunu iddia etmek kadar anlamsızdır.¹⁰¹

Açık ve net bir şekilde teolojinin din eğitimindeki normatif rolüne işaret eden Miller, teolojinin din eğitiminin her yönüne yayıldığını ve Hristiyan eğitim teorisinin seküler keşiflere düşülen bir dipnot olmaması gerektiğini vurgular.¹⁰² 1950’de yazdığı ilk kitabında konu ile ilgili olarak Miller şöyle der: “Müfredatın merkezi, Tanrı ile öğrenen arasında iki yönlü bir ilişkidir. Müfredat hem Tanrı merkezli hem de deneyim merkezlidir. Teoloji müfredattan önce olmalı. Teoloji insanla ilişki içindeki Tanrı hakkındaki bir hakikattir.”¹⁰³ Otuz yıl sonra yazdığı bir başka eserinde konu ile ilgili olarak Miller şunu belirtir: “Sorun, inanç sistemimiz için tutarlı bir bütünlük oluşturmaktır. Böylece, Hristiyan eğitimi, birincil içeriği ve örgütlenme ilkesi olan teolojiye geri döner.”¹⁰⁴ Miller’in din eğitiminde teolojiyi öncelemesinin çeşitli nedenleri vardır. Ona göre teoloji Hristiyan inanç sistemi ve Hristiyan din eğitiminin esas içeriğini oluşturmaktadır. Ayrıca teoloji Tanrı ile özel bir ilişki içinde öğrenciyi gerekli şekilde anlamaya kaynaklık eder.¹⁰⁵ Son olarak teoloji, Hristiyan din eğitiminin metotlarını değerlendirme kabiliyetine sahiptir.¹⁰⁶

Lee, teolojinin din öğretiminin tek belirleyicisi olarak kabul edilmesi durumunda bazı temel meselelerin cevapsız kalacağını veyahut açıklığa kavuşamayacağını ileri sürmektedir.¹⁰⁷ Örneğin teoloji gibi ampirik olmayan bir bilimin öğretme eylemi gibi ampirik bir şeyi belirlemesi nasıl sağlanabilir veya öğrenme teorisine hangi teolojik ilkeler uygulanır?¹⁰⁸ Bu yüzden Lee, din öğretimini genel öğretimin bir örneği olarak kavramsallaştırır. Ona göre öğretim süreci sosyal bilimin bir branşı olduğu için din öğretimi de sosyal bilimsel bir çalışma alanıdır.¹⁰⁹

¹⁰¹ Lee, “Religious Education and Theology”, s. 46.

¹⁰² Miller, *Education*, s. 45.

¹⁰³ Miller, *The Clue*, s. 5.

¹⁰⁴ Miller, *The Theory*, s. 180.

¹⁰⁵ Miller, *The Theory*, s. 156-160.

¹⁰⁶ Miller, *The Theory*, s. 160-161.

¹⁰⁷ Lee, “Vision, Prophecy”, s. 261-263.

¹⁰⁸ Knox, *Above or Within?*, s. 6.

¹⁰⁹ Lee, “Religious Instruction”, s. 542.

Bazı teorisyenler din eğitimi ve teoloji arasında süregiden çatışmalardan uzak, sosyal bilim ve teolojiyi uzlaştıran üçüncü bir yaklaşım şekli önermektedirler. Söz konusu bu yaklaşımlar ne Lee'nin yaklaşımı gibi din eğitimi tamamen sosyal bilimsel bir disiplin olarak görmekte ne de Miller'ın yaklaşımında olduğu gibi din eğitimi tamamen teolojik bir disiplin olarak görüp sosyal bilimi ötelemektedir. Çünkü bu yaklaşımlar her iki disiplini uzlaştırmayı hedeflemektedir.¹¹⁰ Bu bağlamda Jack L. Seymour, teolojinin, Hristiyan geleneğinin gücünü, eğitim araştırmalarını ve sosyal analizleri göz önünde bulundurarak eğitim ile işbirliği içerisinde olduğunu, ayrıca tek başına ne teolojinin ne de eğitimin derde deva olacağını belirtir.¹¹¹ Edward R. Canda farklılıkları ile birlikte sosyal bilimin ve dinin birbirini tamamlayacağı ve karşılıklı olarak fayda sağlayacağı yeni bir yaklaşımla din öğretim uygulamalarında ve programlarında bir araya getirilmesi gerektiğini belirtir. Böylece bir öğrenci, hem sosyal bilimden hem de dinden yeni şeyler öğrenebilir veya yeni kavrayışlar edinebilir ya da bu ikisi arasında ortak bir payda keşfedebilir.¹¹²

Teolojiden bir eğitim teorisi çıkarılamayacağını ancak bunun teologları din öğretim işinin tamamen dışında tutmak gerektiği anlamına gelmediğini, bilakis onların din öğretim işinde kendilerine uygun rolü üstlenmeleri konusunda teşvik edilmeleri gerektiğini belirten Gabriel Moran, eğitsel teoriden din eğitimi için sonuçlar çıkarmak suretiyle bir sentez yapmak istediğini, eğitsel teori ile teolojik çalışmanın kombine edilmesi durumunda din eğitimi için büyük bir geleceğin söz konusu olacağını belirtir.¹¹³

¹¹⁰ Bkz. David Heywood, "Theology or Social Science? The Theroretical Basis for Christian Educatin", <http://www.davidheywood.org/wp-content/uploads/2018/02/Theology-or-Social-Science.pdf>, (15.03.2019); Thomas H. Groome, *Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision*, San Francisco, Harper & Row, 1980; Brian Byung Joo Kim, "James E. Loder's Thoughts as a Remedy for Confusion between Theology and Social Science in Christian Education", http://kesce.org/_chboard/bbs/download.php?bo_table=m3_4&wr_id=9244&no=0, ss. 113-148, (13.04.2020); Seymour, "The Clue", s. 272-284; Kathleen Engebretson, "Introduction to Section Three: Conversations about Religious Education", *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*, (ed.) Marian De Souza, Dordrecht, London: Springer, 2006, s. 555.

¹¹¹ Seymour, "The Clue", s. 279, 282.

¹¹² Edward R. Canda, "Integrating Religion and Social Work in Dual Degree Programs", *Social Work and Divinity*, (ed.) Daniel Lee & Robert O'Gorman, New York: Haworth Social Work Practice Press, 2005, s. 84.

¹¹³ Gabriel Moran, "The Adult in Religious Education", *Continuum*, Vol. 7, No. 3, Autumn 1969, s. 415.

Din eğitimi teolojinin mi yoksa sosyal bilimin mi bir disiplini, tartışmasında Jack L. Seymour, din eğitim teorisinin ve uygulamasının hem teoloji hem eğitim hem de sosyal bilimi içerdiğini, dolayısıyla bunlardan herhangi birinin geçersiz olmasının mümkün olmadığını belirtir.¹¹⁴ Din eğitim profesörü Sara Little, Hristiyan din eğitiminin hem teolojik hem de eğitsel bir disiplin olduğunu belirtir.¹¹⁵

Teoloji ve sosyal bilim yaklaşımları ile ilgili hararetli tartışmalar Hristiyan din eğitimi alanındaki önemli yayın organlarına da sirayet etmiştir. Bu bağlamda, din eğitimi teolojik bir disiplin olarak gören ve *kateşez* olarak adlandıran Josef Jungmann, Johannes Hofinger, Marcel van Caster, Gerard Sloyan gibi teolog ve din eğitimcilerinin görüşlerine yer vermek suretiyle *Lumen Vitae* adlı süreli yayın teolojik yaklaşımın savunuculuğu yaparken, *Religious Education* karşıt kutbu temsil etmektedir.¹¹⁶ Özellikle din eğitiminde sosyal bilimlere yer verilmesi, George Albert Coe ve John Dewey gibilerin öncülüğünde 1903 yılında kurulan ve liberal bir anlayışa sahip *Religious Education Association*'ın kurulması ve bu derneğin süreli yayın organı olan *Religious Education* önemli bir yere sahiptir. Söz konusu bu dergi uzun yayın döneminde sosyal bilimlerin din öğretimindeki rolü üzerine çok sayıda bilimsel çalışmaya yer vererek alanın gelişmesine önemli bir katkı sağlamıştır.

Lee'ye göre bir din öğretim makro teorisi, din öğretim sürecini kapsamlı ve sistematik bir şekilde açıkladığı, öngördüğü ve doğruladığı ölçüde yeterli ve geçerlidir. Dolayısıyla bu vasıflara uygun bir makro teoriyi tespit etmenin yolu, din öğretim sürecinin ne olduğu ve din öğretiminin ne iş yaptığı ile ilgili soruları açıklığa kavuşturmaktan geçer. Peki nedir din öğretimi süreci? Din öğretimi ne yapar? Bir din eğitimcisinin teoloji bilgisi veya bu alandaki yeterliliği doğrudan istendik öğrenme kazanımlarını ortaya çıkarır mı? Ya da, diğer taraftan, bir din eğitimcisinin sosyal bilim alanındaki bilgisi ve yeterliliği doğrudan istendik öğrenme kazanımlarını ortaya çıkarır mı?¹¹⁷ Lee'ye göre din öğretimi, dinî öğrenmeyi kolaylaştırır. O halde din öğretiminin esas mahiyeti, istendik öğrenme kazanımlarına neden olması açısından tanımlanabilir. Eğer öğrenme kazanımları meydana gelmiyorsa, bu durumda, din eğitimcisi ne kadar

¹¹⁴ Seymour, "Editorial: Theology, Education," s. 321-322; a.mlf., "The Clue", s. 272-284.

¹¹⁵ Seymour, "The Clue", s. 272.

¹¹⁶ Richard P. McBrien, "Toward an American Catechesis", *The Living Light*, Vol. 13, No. 2, Summer 1976, s. 178.

¹¹⁷ Lee, "The Authentic Source", s. 127; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 48.

mübarek, teolojik açıdan ne denli donanımlı olursa olsun, herhangi bir dinî öğrenmenin varlığından söz edilemez. Bu nedenle din öğretimi için uygun bir makro teori, öğretme hadisesinin gerçekte nasıl ortaya çıktığını, yani din öğretiminde mevcut dört temel değişkenin, istendik öğrenme kazanımları kolaylaştırılacak şekilde nasıl birbiriyle etkileşim içine girdiklerini kapsamlı ve sistematik bir şekilde açıklayabilme, öngörebilme ve doğrulayabilme gücüne sahip olmalıdır. Bu, din öğretimi için uygun herhangi bir makro teori araştırmasında önemli bir ölçüttür.¹¹⁸ Bu bağlamda teoloji ve sosyal bilimlerin farklı başlangıç noktaları, farklı metodolojileri ve farklı hedefleri vardır. Bu farklılıklara dair bir değerlendirme, Lee perspektifinden sosyal bilim yaklaşımının neden din öğretimi için en uygun makro teorik yaklaşım olarak kabul edildiğini göstermek açısından önemlidir.

2.1. Din Öğretiminde Makro Teorik Bir Yaklaşım Olarak Teoloji

Protestan ve Katolik teologların hemen hemen hepsi din eğitiminin teolojinin bir dalı olduğunu ileri sürmektedirler.¹¹⁹

Teolojik görüşün önde gelen temsilcilerinden Protestan teolog Ross Bender, din eğitiminin kesinlikle teolojik bir disiplin olarak görülmesi gerektiğini vurgular.¹²⁰ Teolojik görüşün en sadık savunucularından Smart, yirminci yüzyılın ilk yarısında Protestan din eğitimine sızan eğitsel metodolojinin tüm din eğitimi faaliyetlerinin teoloji karşısı bir hal almasına sebep olmasından yakındır.¹²¹ Bu bağlamda Gerard Sloyan, din eğitiminin kesinlikle teolojinin bir formu olduğunu ve din eğitiminin verimliliği için teolojik olmayan kaynaklardan uzak durması gerektiğini vurgular.¹²²

Miller da din eğitiminin teolojinin bir kolu olduğunu iddia eder.¹²³ Ona göre din eğitiminin rolü bir kimsenin Tanrı'nın dinamik doğasını kavramasına yardımcı olmaktır. Dolayısıyla Tanrı'yı anlama din eğitiminin merkezinde yer almalıdır. Ne tür bir içerik

¹¹⁸ Lee, "Religious Education and Theology", s. 48.

¹¹⁹ Lee, *The Shape*, s. 254; a.mlf., "Toward a New Era", s. 121.

¹²⁰ Ross Bender, "Christian Education in Theological Education", *Religious Education*, Vol. 62, No. 1, January-February 1967, s. 19.

¹²¹ Smart, *The Teaching Ministry*, s. 63; *The Shape*, s. 235.

¹²² Gerard S. Sloyan, "Studies in Religious Education", *Theology of Revelation*, New York: Herder and Herder, 1966, s. 2-3; Lee, *The Shape*, s. 235.

¹²³ Miller, *The Theory*, s. 153-164.

öğretilirse öğretilsin, teoloji daima öğretme ve öğrenmenin arka planında yer alır, yani söz konusu içeriklere zemin hazırlar.¹²⁴

Teoloji ve eğitim arasındaki ilişkide Westerhoff III, teolojinin, eğitimin ne olduğunu ve nasıl olduğunu belirleyen bir referans noktası, bir norm olduğunu belirtir.¹²⁵ Ona göre teolojik varsayımlar din eğitiminin (*catechesis*) hem teorisini hem de pratiğini anlamak için bir filtredir.¹²⁶

Sosyal bilim yaklaşımını teoloji eleştirisi üzerine inşa eden ve yaklaşımını temellendirirken mahiyeti, metodolojisi ve çalışma biçimi itibarıyla teolojik bilimin neden din öğretimi için uygun bir makro teori olamayacağını delilleri ile ortaya koymaya çalışan Lee, değerlendirmelerinde Protestan, Katolik ve Ortadoks teolojilerini bir araya toplamaya ve bu üç Hristiyan mezhebinin bakış açısını yansıtmaya da gayret göstermiştir. Lee perspektifinden sosyal bilim yaklaşımının anti tezi durumundaki teolojik yaklaşımı reddederken, teolojinin ne olduğunu ve hangi özelliklerinin veya yönteminin öğrenme/öğretme işi için uygun olmadığını ortaya koymak önemli olduğundan bu bölümde söz konusu bu husular ele alınacaktır. Çünkü Lee'ye göre bu hususlar, din öğretiminin sosyal bilimin mi yoksa teolojinin mi bir formu olduğunu saptamada belirleyicidir.¹²⁷

2.1.1. Teolojinin Mahiyeti ve Kurucu Unsurları

Teolojinin mahiyeti ile ilgili Protestan ve Katolik dünyasında şaşırtıcı düzeyde çeşitli teolojik görüş mevcuttur. Dolayısıyla teoloji yerine teolojiler ifadesini kullanmak Lee'ye göre abartı sayılmaz.¹²⁸

İncil'de hiçbir yerde kullanılmayan teoloji kavramı, St. Thomas tarafından *Hristiyan iman bilimi* olarak literatüre kazandırılmıştır.¹²⁹ Etimolojik olarak yunanca *theos* ve *logos* kelimelerinden meydana gelen *teoloji* (theology), Tanrı'ya ilişkin

¹²⁴ Kim-Cragg, "The Place of Theology", s. 105-106.

¹²⁵ Westerhoff III, "Christian Education", s. 284.

¹²⁶ Westerhoff III, "Christian Education", s. 285.

¹²⁷ Lee, *The Shape*, s. 103.

¹²⁸ Lee, *The Shape*, s. 101.

¹²⁹ G. F. Van Ackeren, "Theology", *New Catholic Encyclopedia*, Vol. VII, New York: McGraw-Hill, 1967, s. 39.

düşünme ve konuşmaların organizasyonu,¹³⁰ akademik bir disiplin olarak *Tanrı bilimi* anlamına gelmektedir.¹³¹ Hristiyan teologlara göre teoloji, iman aracılığı ile kilisenin vaz etmek zorunda olduğu ve Hristiyanların da inanmak zorunda olduğu hususları entellektüel açıdan açıklığa kavuşturmak için çaba sarfeder.¹³²

Virgilius Ferm'e göre teoloji, Tanrı ve Tanrı'nın dünya ile ilişkisi konusunu ele alan bir araştırma alanıdır.¹³³ Emil Brunner'a göre iman bilimi olarak teoloji, Tanrı kelamı ile olan ilişkisinde iman hakkında sistematik bir düşünmedir.¹³⁴

Karl Rahner'e göre teoloji, iman (faith) bilimidir. Teoloji, iman aracılığıyla kabul edilen ve kavranan ilahi vahyin bilinçli ve metodolojik biçimde açıklanması ve yorumlanması, iman üzerine eleştirel ve metodolojik bir düşünmedir.¹³⁵ Rahner'e göre bir bilim olan teolojinin diğer bilimlerden ayrı özel bir konusu vardır. Bu konu, Hristiyan imanının fiil (act) ve içeriğidir. Rahner'e göre bu içerik, metodolojik olarak incelenebilecek psikolojik ve tarihsel bir olgudur.¹³⁶

G. F. van Ackeren'e göre iman tarafından aydınlatılan akıl aracılığı ile kutsal vahiy hakikatlerini, sistematik bir şekilde ortaya çıkaran ve detaylıca açıklayan spekülatif/ teorik bir bilim olan teoloji, aklın doğal gücü vasıtasıyla yaratılanlardan yola çıkarak Tanrı hakkında bilinebilen şeyler veya Tanrı tarafından bahsedilen ve insan tarafından imanla kabul edilen vahiy çerçevesinden Tanrı hakkında konuşmaktır.¹³⁷ Ackeren'nin bu tanımına göre teolojinin dahili ve harici olmak üzere iki kaynağı vardır. Teolojinin harici kaynağı Tanrı tarafından bahsedilen ilahi vahiy, dahili kaynağı ise ilahi iman tarafından aydınlatılan akıldır.¹³⁸

¹³⁰ David E. Jenkins, "Theology", *A Dictionary of Religious Education*, (ed.) John M. Sutcliffe, London: SCM Press, 1984, s. 343.

¹³¹ Sara P. Little, "Theology and Education", *Harper's Encyclopedia of Religious Education*, (ed) İris V. Culley-Kending Bruker Cully, San Francisco: Harper&Row Publisher, 1990, s. 649; Lee, "The Third Strategies: A Behavioral Approach", s. 10; James Michael Lee, John T. Hiltz, "Diocesan Religion Programs: A National Survey", *The Catholic Educational Review*, Vol. LXVI, Washington, D.C.: The Catholic University of America Press, January-December 1968, s. 557.

¹³² Emil Brunner, *Truth as Encounter*, Philadelphia: Westminster Press, 1964, s. 178-181.

¹³³ Lee, *The Shape*, s. 103; Virgilius Ferm, "Theology", *A Protestant Dictionary*, New York, The Philosophical Library, 1951, s. 254.

¹³⁴ Brunner, *Truth*, s. 113.

¹³⁵ Karl Rahner, "Theology", *Sacramentum Mundi*, (ed.) Karl Rahner, C. VI, New York: Herder and Herder, 1970, s. 234-235.

¹³⁶ Rahner, "Theology", s. 234.

¹³⁷ Van Ackeren, "Theology", s. 39.

¹³⁸ Van Ackeren, "Theology", s. 40.

Hristiyanlık bağlamında teoloji genellikle “inanç arayışını anlama” olarak tanımlanmaktadır.¹³⁹ Buna göre teolojinin elde etmeye çabaladığı şey anlamadır. Anlama bir bilgi edinme çabasıdır; ancak bu bilgi iman değil imanı anlama bilgisidir. Bu bilgi ilham edilmiş bir bilgi değildir, insan çabasıyla elde edilen bir bilgidir. Ayrıca bu bilgi Tanrı hakkındaki felsefi bilgiden radikal bir biçimde ayrılır.¹⁴⁰ Çünkü Felsefe ile teoloji biliminin bilgi üretme süreçleri birbirinden farklıdır. Felsefe, araştırmasına yaratılmış varlıklardan başlar ve araştırmanın sonunda Tanrı düşüncesine ulaşır. Teoloji ise Tanrı fikrinden hareket ederek diğer varlıklara yönelir.¹⁴¹ Ackeren’e göre teoloji için metodolojik bir araştırma ve Hristiyan imanı gereklidir. Çünkü teoloji anlama görevini varolduğu farzedilen imanın ışığında sürdürür. Teolojinin anlamaya çalıştığı şey ise Tanrı’nın kendi vahyi ve Tanrı’da gizli olan ancak Ruh’u aracılığı ile insanoğluna ifşa olan sevgisidir.¹⁴²

Teolojik açıklamalar yapmak için felsefeyi özenle kullanan ve öğretileri Roma Katolik Kilisesi’nin teoloji anlayışını şekillendiren Katolik dünyasının en önde gelen teoloğu Thomas Aquinas’a göre, teoloji kuramsal bir bilimdir. Çünkü ana konusu Tanrı’dır. Ancak teoloji insanın davranışlarıyla da ilgilenir ve bu yönüyle de pratik bir bilim özelliği taşır.¹⁴³ Ayrıca Aquinas’a göre teoloji diğer bütün bilim dallarından üstündür. Bir bilim dalının diğerinden üstün olabilmesi için şu iki nedenden birine sahip olması gerekir: Daha kesin bir nitelik taşıması ve konusunun daha önemli olması. Daha kesin bir nitelik taşımak bakımından teoloji diğer bilim dallarından üstündür; zira diğer bilim dalları insan aklına dayanır ve insan aklının da yanlışlaşması mümkündür. Teoloji ise hata ihtimali olmayan ilâhi bilgiye dayanır. Konusu bakımından da teoloji diğer bilim dallarından üstündür. Diğerleri sadece insan aklının alabileceği konuları ele alırken, teoloji, genellikle, insan aklını aşan konuları inceler.¹⁴⁴

¹³⁹ John Trokan, “Models Of Theological Reflection: Theory and Praxis”, *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, Vol. 1, No. 2, December 1997, s. 145.

¹⁴⁰ Van Ackeren, “Theology”, s. 39-40.

¹⁴¹ Muhammet Tarakçı, “Aquinalı Thomas”, *Felsefe Ansiklopedisi*, (ed.) Ahmet Cevizci, İstanbul: Etik Yayınları, 2003, C. 6, s. 511-512.

¹⁴² Van Ackeren, “Theology”, s. 39-40.

¹⁴³ Tarakçı, “Aquinalı Thomas”, s. 508.

¹⁴⁴ Tarakçı, “Aquinalı Thomas”, s. 511.

Lee'ye göre teoloji, Tanrı'yı ve O'nun fiillerini sistematik bir şekilde keşfetmek ve açıklamak¹⁴⁵ için hem aklı hem de ilahî vahyi kullanan bilişsel bir araştırma biçimi,¹⁴⁶ Tanrı ve Tanrı'nın evrenle ilişkisi konusu ile ilgilenen bir inceleme alanıdır. Bu dünyada tecellileriyle bilinmek isteyen Tanrı'yı kavramak ve sarîh bir şekilde açıklamak teolojik incelemelerin görevidir.¹⁴⁷

Teolojik yaklaşım savunucularının yukarıda yer alan teoloji tanımlarının merkezinde *iman* ve *vahiy* kavramlarının yer aldığı görülmektedir. Teolog van Ackeren, iman ve vahyin teolojinin kurucu unsurları olduğunu ileri sürer.¹⁴⁸

Teoloji ve imanın birbirinden farklı ancak birbirinden bağımsız olmadığını belirten¹⁴⁹ McBrien'e göre, teoloji, varsayılan Tanrı algısını ifade düzeyine çıkarma sürecidir. Bir başka deyişle teoloji öz-bilinç seviyesine çıkarılan imandır.¹⁵⁰

Lee'ye göre teoloji ve iman birbiri ile ilişkili olmakla birlikte öz, amaç, yöntem ve değerlendirme ölçütü bakımından temelde birbirinden farklıdır. Öz bakımından teoloji, ilahî vahyi, sağlam bir temel ve eşsiz entelektüel araştırma kaynağı olarak kullanarak Tanrı'nın doğasını ve işleyişini araştıran bilişsel bir bilimdir.¹⁵¹ İman ise bir insanın hür iradesini, yazılı ve süregiden biçimde kendisini ifşa eden Tanrı'ya bütünüyle teslim etmek suretiyle Tanrı ile yoğun ilişki içerisine girdiği bir karşılaşmadır.¹⁵² Kısaca iman, kişisel olarak yaşanan bir ilişki (affair) türüdür.¹⁵³ Bu tanımlara göre teoloji bilimsel bir teşebbüs, iman ise kişisel bir meseledir. İmanın amacı yeryüzünde ve sonsuza dek Tanrı ile yaşamaktır, buna karşılık teolojinin amacı Tanrı'nın kendisinde ve tüm eserlerinde/işlerinde Tanrı hakkında daha kapsamlı ve daha kesin bir entelektüel anlayış kazanmaktır. İmanın yöntemi bir kimsenin hayatını şu veya bu şekilde Tanrı'nın vahyi etrafında düzenlemektir, teolojinin yöntemi ise bilimsel araştırmadır.¹⁵⁴ İmanın

¹⁴⁵ Lee, "The Authentic Source", s.108; a.mlf., "The Third Strategies: A Behavioral Approach", s. 10; a.mlf., "Vision, Prophecy", s. 256.

¹⁴⁶ Lee, "The Authentic Source", s.108.

¹⁴⁷ Lee, *The Shape*, s. 103-104.

¹⁴⁸ Lee, *The Shape*, s. 103; Van Ackeren, "Theology", s. 39.

¹⁴⁹ Richard P. McBrien, "Does the Faith Change?", *The Furrow*, Vol. 34, No. 12, December 1983, s. 740; a.mlf., "Faith, Theology", s. 135.

¹⁵⁰ McBrien, "Faith, Theology", s. 135.

¹⁵¹ Avery Dulles, *Models of Revelation*, Garden City, New York: Doubleday, 1985, s. 5.

¹⁵² Lee, "The Authentic Source", s. 100-101.

¹⁵³ Lee, "Facilitating Growth", s. 295.

¹⁵⁴ Lee, "Facilitating Growth", s. 295-296.

temelde öznel, yani kişisel, teolojinin ise esasen nesnel olduğunu belirten Lee, teolojiyi *iman bilimi* (*the science of faith*) olarak tanımlamanın yanlış ve emperyalistçe olduğunu, teoloji dışında imanı konu alan başka bilimler de olduğundan *teolojiyi imanın bir bilimi* (*theology is one science of faith*) olarak tanımlamanın daha doğru olacağını belirtir.¹⁵⁵

Genel olarak teologlar, teoloji yapmanın, teologların iman ediminden ayrı olamayacağını iddia ederler. Bazı teologlar, teoloji yapmak (*theologizing*) için imanın, mecburi başlangıç noktasını oluşturduğunu, teoloji yaparken imanın oldukça önemli ve asli bir role sahip olduğunu çünkü teoloji yapmanın mantiken imanı gerekli gördüğünü bu yüzden teoloji yapmanın, imana dayandığını belirtirler.¹⁵⁶ Lee'ye göre teoloji, imanın içeriği olması nedeniyle başlangıç noktası açısından imana dayanır. Ancak iman, yalnızca teologların süregiden işlerinin haricinde bir ön hazırlık, giriş veya zorunlu bir başlangıç noktası değildir. Bilakis iman, hem teoloji işinin başlangıç noktasını oluşturur hem de teoloji yapma işi sürecince gereklidir. Ayrıca iman, teoloji işine hayat veren ortamı da biçimlendirir. Yani teoloji, her safhasında imana bağlıdır ve iman ile bir kaynaşma içerisindedir.¹⁵⁷

Lee'ye göre teoloji yapmak, imanın içeriğini detaylandırmak, iman içeriğini, Tanrı'nın vahyine ilişkin kişisel bir deneyim olmaktan çıkararak genelleştirilebilir ve bu suretle tüm insanlar tarafından paylaşılabilir bir tarzda genel bir ifade biçimine dönüştürmektir. Teoloji, bir kimsenin kendisi için geçerli olan imanını ele alır ve söz konusu imanı, diğer insanlara sirayet edebilen daha anlaşılabilir bir forma sokmaya gayret gösterir. Böylece bireysel iman deneyimi, diğer insanlar içinde geçerli bir hale gelir.¹⁵⁸

Teolojinin ikinci kurucu unsuru *vahiydir*.¹⁵⁹ Van Ackeren'e göre vahiy sadece bir kelime değildir. Vahiy birisinin birisinden imanla duyduğu bir söz, dönüştürücü ve

¹⁵⁵ Lee, "Facilitating Growth", s. 295.

¹⁵⁶ Van Ackeren, "Theology", s. 39; Lee, *The Shape*, s. 111-112; Maria Dominique Chenu, *Is Theology A Science?*, New York, Hawthorn: Books Publishers, 1959, s. 23-36.

¹⁵⁷ Lee, *The Shape*, s. 111.

¹⁵⁸ Lee, *The Shape*, s. 112.

¹⁵⁹ Van Ackeren, "Theology", s. 39.

de kurtarıcı bir kelime, kelimenin yol açtığı ve beklediği tepki ve dönüşümü anlamayı ihtiva etmek suretiyle kelimeyi anlamadır.¹⁶⁰

Karl Rahner ve Herbert Vorgrimler'e göre teoloji, Tanrı'nın tarih içinde ilan ettiği sözlü vahyine kulak vermek, ilmi metotlarla söz konusu vahye ait bilgiyi edinmek ve bu vahyin işaret ettiği hususlar hakkında derinlemesine düşünmek için Hristiyan kimsenin bilinçli gayretini ifade eder.¹⁶¹

Çağdaş Protestan teologlar genellikle vahyi, durum ve deneyim olarak görmektedirler. Katolik teologlar, deneyim ve durum bakış açısını kabul etmekle birlikte daha ziyade kilise dokümanlarında belirtilen dogmatik ve aktarılabılır hususiyetlere önem vermektedirler.¹⁶²

Vahyin kutsal kitaplardan veya İsa Mesih'ten geriye kalan hakikatler külliyyatından ziyade devam etmekte olan bir süreç olduğuna¹⁶³ dikkat çeken çağdaş teologlara göre vahiy, Tanrı ve insan arasında devam eden bir irtibat biçimidir.¹⁶⁴

İkinci Vatikan Konsili'nde vahiy, Tanrı'nın kendisini kişisel olarak insanlara gösterdiği eylem olarak tanımlanmaktadır. Tanrı, insanı kendi ilahi tabiatının bir iştirakçısı yapmak suretiyle kendini ifade etmeyi arzulayan bir varlık olarak ifşa eder.¹⁶⁵

Pek çok çalışmasında vahyin teoloji ile eşanlamlı olmadığını altını çizen Lee'ye göre vahiy, dinin veya Hristiyan yaşamının bir vechesidir. Buna karşılık teoloji, bilişsel bir perspektiften vahiy üzerine düşündürmektir.¹⁶⁶ Yaklaşımı için çağdaş teologların vahiy tanımını esas alan Lee, vahyin, Tanrı'nın sadece tarih içindeki sözlü beyanını değil, aynı zamanda kendisini ifşa ettiği halihazırda süregiden eylemlerini de kapsadığını, dolayısıyla vahyin yalnızca geçmişte değil şimdide de yaşamakta olduğunu

¹⁶⁰ Van Ackeren, "Theology", s. 47.

¹⁶¹ Karl Rahner, "Theology", *Dictionary of Theology*, (ed.) Karl Rahner, Herbert Vorgrimler, 2. B., New York: The Crossroad Publishing Company, 1981, s. 497.

¹⁶² Avery Dulles, "Theology of Revelation", *New Catholic Encyclopedia*, Vol. XII, USA: Published by Gale, 2003, s. 195-198; Lee, *The Shape*, s. 231.

¹⁶³ Gabriel Moran, *Theology of Revelation*, New York: Herder and Herder, 1966, s. 46-52; Lee, *The Shape*, s. 46-52; Lee, *The Shape*, s. 231; a.mlf., *The Flow*, s. 22.

¹⁶⁴ Karl Rahner, "Revelation", *Sacramentum Mundi*, (ed.) Karl Rahner, C. V., New York: Herder and Herder, 1970, s. 349; Lee, *The Shape*, s. 231.

¹⁶⁵ *General Directory for Catechesis*, United State Catholic Conference, United States, January 1998; s. 35.

¹⁶⁶ William Cullen, "James Michael Lee: A Social Science Approach to Religious Instruction", *Lutheran Educational Journal*, Vol. 140, No. 3, 2005, s. 164; Lee, "Religious Education and the Bible", s. 5.

belirtir. Dahası vahiy, yalnızca İncil'deki kelimelerle sınırlı değildir. Vahiy, gündelik hayattaki eylemlerimizde de mevcuttur.¹⁶⁷ Çünkü Tanrı kendisini kişinin kişisel deneyimlerinde ifşa eder.¹⁶⁸ Vahiy, durum ve deneyim ise bu durum ve deneyim de din öğretiminin konusu olduğuna göre vahiy de doğrudan din öğretiminin konusudur.

Lee'nin bakış açısına göre İncil, Tanrı'nın insanlığa özel bir vahyidir. Ancak İncil, yalnızca geçmişin dinî deneyimlerini değil, daha da önemlisi Tanrı'nın günümüzde insanlarla karşılaşmasını kayıt altına alan Tanrı'dan gelen ilahi esinli, yaşayan bir kelimedir. Lee'e göre burada önemli olan tarihselliğinden ziyade, Kutsal yazıların ilham kaynağı oluşudur. İlahi bir esin olduğu için Tanrı'nın vahyi ve mesajı açıklanan olayların tarihsel olup olmadığına bakılmaksızın insanların dinî yaşamları için hem önemli hem de temeldir.¹⁶⁹

Lee'ye göre din öğretimi, öğrencinin hayatında vahye daha çok yer vermek için düzenlenen eğitsel bir çabadır. Dolayısıyla teoloğun vahye bakış açısı onun din öğretimine bakış açısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.¹⁷⁰ Çünkü vahiy aynı anda hem nesnel hem de öznel bir boyuta sahiptir. Vahiy nesneldir, çünkü Tanrı tüm gerçekliğin içine işlemiştir. Bu nedenle gerçekliğin tümü vahyidir. Vahiy öznel, çünkü çeşitli zaman ve koşullarda bu vahyi bazı zaman ve koşullardan daha tam bir şekilde kavrarız. Bu yüzden bazı deneyim içerikleri diğerlerinden daha dinî olabilir. Bununla birlikte, Tanrı tüm süreçlerde ve tüm dinî deneyimlerde. Öyleki tüm din öğretimi eylemi, dinî deneyimdir.¹⁷¹ Özetle tüm hayat deneyimleri din öğretim deneyiminin içeriğini donatır.¹⁷²

Katolik teologlara göre teolojinin iman ve vahiy dışında üçüncü bir vechesi daha vardır.¹⁷³ Bu üçüncü vechе, *majisteryum* (magisterium)'dur. Teolojinin üçüncü ve son vechesini oluşturan ve Katolik teolojinde çok önemli bir yere sahip olan majisteryum, kilisenin öğretme yetkisini ifade etmektedir. Kilise'nin görevlerinden biri Hristiyan

¹⁶⁷ Lee, *The Shape*, s. 104; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 8-11.

¹⁶⁸ Didier-Jacques Piveteau, J. T. Dillon, *Resurgence of Religious Instruction: Conception and Practice in a World of Change*, Notre Dame, Indiana: REP, 1977, s. 146.

¹⁶⁹ Lee, "Religious Education and the Bible", s. 8-15.

¹⁷⁰ Lee, *The Shape*, s. 232.

¹⁷¹ Knox, *Above or Within?*, s. 98; James Michael Lee, *The Sacrament of Teaching: A Social Science Approach*, Birmingham, Alabama: REP, 1999, s. 38-54.

¹⁷² Knox, *Above or Within?*, s. 98.

¹⁷³ Lee, *The Shape*, s. 103.

cemaatine İsa'nın öğretisini doğru ve halis bir şekilde iletmektir. Bu görev *öğretme yetkisi* olarak adlandırılır.¹⁷⁴

Karl Rahner ve Herbert Vorgrimler, majisteryumun teolojik araştırmalar için zorunlu önkoşul olduğunu ileri sürerler. Onlara göre Tanrı kelamını sadakatle muhafaza etmek, güncelliğini koruyan majisteryumun görev kapsamı içerisindedir.¹⁷⁵

Pek çok Katolik teoloğa göre teolojik araştırma işi, teoloğu Tanrı ile samimi bir konuşma içine sürükler. Çünkü bu konuşma, iman, vahiy ve majisteryum veya kilise ile kopmaz bir bağa sahiptir. Dolayısıyla teolojik araştırma yapmak, *ilahi birliğe* bağlanmak veya ona dahil olmaktır. Tanrı ile konuşma ve Tanrı ile birleşme, teolojik araştırma ile meydana gelir. Teolojik araştırma sürekli olarak Tanrı ile dolmaktır. Bu yüzden pek çok teolog, teolojinin *kutsal teoloji* olduğu husunda ısrar etmektedir.¹⁷⁶ Özetle Katoliklere göre kilisenin öğretme yetkisi, teolojik araştırmalarla yakından ilişkilidir. Ancak Lee, bu ilişkinin yalnızca Roma Katolik dünyası açısından geçerli olduğunu belirtir.¹⁷⁷

Teolojinin kurucu unsuru olmamakla birlikte, teoloji ile yakından ilişkili olan ve zaman zaman teoloji ile karıştırılan bir diğer önemli kavram *dindir*. Uzun Hristiyanlık tarihi boyunca daima yan yana yer alan teoloji ve din birbiri ile yakından ilişkili olmakla birlikte aynı şey değildir. Bu bağlamda Lee, teolojinin dine bağlı olduğunu fakat din ile aynı şey olmadığını belirtir.¹⁷⁸ Bilişsel bir bilim olan teoloji, genellikle dini kendi entellektüel perspektifinden ikincil düzeyde ele alır ve inceler.¹⁷⁹ Bu yüzden Lee, bir yaşam biçimi olarak kabul ettiği din ile bir düşünme biçimi olarak anladığı teoloji arasında kesin bir ayırım yapar.¹⁸⁰

¹⁷⁴ Xavier Jacob, *Hristiyan Terimler Sözlüğü*, İstanbul: OHAN Matbaacılık Ltd. şti., 2004, s. 345-346.

¹⁷⁵ Lee, *The Shape*, s. 105.

¹⁷⁶ Lee, *The Shape*, s. 105-106.

¹⁷⁷ Lee, *The Shape*, s. 104.

¹⁷⁸ Lee, *The Flow*, s. 15.

¹⁷⁹ James Michael Lee, "Procedures in the Religious Education of Adolescents." *Handbook Of Youth Ministry*, (ed.) Donald Ratcliff-James A. Davies, Birmingham, Alabama: REP, 1991, s. 217.

¹⁸⁰ James Michael Lee, "CCD Renewal", *Renewing the Sunday School and the CCD*, (ed.) D. Campbell Wyckoff, Birmingham, Alabama: REP, 1986, s. 222; a.mlf., "Roman Catholic Religious Education", s. 255-256; a.mlf., "Vision, Prophecy", s. 256-257; a.mlf., "Lifework Spirituality", s. 21; a.mlf., "How to Teach", s. 153; Cullen, "James Michael Lee", s. 162.

Lee'nin din ve teoloji arasında ayrım yapmasının çeşitli nedenleri vardır. Ancak temel neden dinin yararı içindir. Ona göre din öğretiminin amacı dini iletme-¹⁸¹ Teoloji, doğrudan ve uygun bir şekilde dini ortaya çıkaramaz.¹⁸² Çünkü teoloji bilişseldir.¹⁸³ Bilimsel araştırmalar ortaya koymuştur ki biliş, duyuşsal veya hayat tarzı gibi bilişsel olmayan sonuçlar ortaya koyamaz.¹⁸⁴ Dolayısıyla sadece teolojik düşünceleri dikkate almak, kişisel dindarlık için çabalayan eğitimci için uygun değildir.¹⁸⁵ Lee'ye göre teoloji, dinî gerçekliği görmek için sadece bir bakış açısıdır ve bu bakış açısının dışında geçerli başka bakış açıları da vardır.¹⁸⁶ Ayrıca teolojik düşünceler, din öğretim süreci ile bağdaşmaz.¹⁸⁷ Çünkü teoloji, bilişsel ve spekülatifdir. Buna karşılık bir bütün olarak din, hayat boyu süren bir ilişki, yaşanan deneysel bir gerçekliktir.¹⁸⁸ Bilişsel içerik esasen yaşam tarzı içeriğinden farklı olduğundan teolojik içerik Hristiyan yaşam tarzını ortaya çıkaramaz.¹⁸⁹ Öğretme-öğrenme dinamikleri ile alakadar olan din öğretimi, öğrencinin daha zengin bir dini yaşam sürdürebilmesi için öğrenme durumunun yapılandırılabilceği biçimlere odaklanır.¹⁹⁰

Lee'nin din ve teoloji arasında ayrım yapmasının bir başka nedeni, öğretimin yapısı ile ilgilidir. Ona göre öğretim, beşeri gayretin pratik alanını oluşturan bir bilim-sanattır.¹⁹¹ Din eğitimcisi, ampirik araştırmalara dayalı verileri kullanarak Hristiyan yaşamı olarak adlandırılan belirli davranışları/kazanmaları kolaylaştırmak amacıyla

¹⁸¹ Lee, "Vision, Prophecy", s. 256.

¹⁸² James Michael Lee, "General Procedures of Teaching Religion", *Handbook of Children's Religious Education*, (ed.) Donald Ratchliff, Birmingham, Alabama: REP, 1992, s. 190; a.mlf., "Vision, Prophecy", s. 256; a.mlf., "Lifework Spirituality", s. 21; a.mlf., "How to Teach", s. 153; a.mlf., "Training Religious Educators II", s. 27.

¹⁸³ Lee, "Training Religious Educators II", s. 27; a.mlf., "Vision, Prophecy", s. 256-257; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 190.

¹⁸⁴ Lee, "Vision, Prophecy", s. 256-257; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 190.

¹⁸⁵ Newell, *James Michael Lee's Socail Science*, s. 26.

¹⁸⁶ James Michael Lee, "Religious Education and the Catholic University" *Notre Dame Journal of Education*, Vol. 4, No. 3, Fall 1973, s. 278, s. 282.

¹⁸⁷ Lee, "CCD Renewal", s. 222.

¹⁸⁸ Lee, "Lifework Spirituality", s. 21.

¹⁸⁹ Lee, "CCD Renewal", s. 222.

¹⁹⁰ Lee, "Diocesan Religion Programs", s. 557-558.

¹⁹¹ Lee, "Vision, Prophecy", s. 252.

insanlarla birlikte çalışır.¹⁹² Lee'ye göre bu noktada bilişsel bir bilim olan teolojinin, pratik bir alan olan öğretim ile ilgili yapacak bir işlevi yoktur.¹⁹³

Din ve teoloji arasındaki farkları Lee kısaca şöyle sıralar: Din; bilgi, inanç (belief), duygu, tecrübe ve pratiklerin bir karışımı, kişisel olarak yaşanan bir hayat tarzıdır,¹⁹⁴ teoloji ise her şeyden önce kognitif bir iştir.¹⁹⁵ Din, temelde bir yaşam tarzıdır; teoloji ise esasen bilişsel bir bilme şeklidir.¹⁹⁶ Din, Tanrı'nın öngördüğü şekilde kişisel olarak yaşanan bir yaşam biçimidir. Teoloji ise bireyin Tanrı hakkında, O'nun bize kendisini ifşa ettiği şekilde doğru bir bilgiye ulaşmasına yardım eden en önemli kognitif araçlardan biridir. Din bir yaşam biçimidir, teoloji ise bu yaşam biçimi hakkındaki bir teoridir.¹⁹⁷ Din, imanın bütünsel ve de kişisel bir şekilde işlevselleştirilmesidir. Buna karşılık teoloji, iman üzerine akla yatkın bir bilişsel açıklama sunmaya çalışan entelektüel bir metodolojidir.¹⁹⁸ Teorik, entelektüel teoloji bilimine karşılık din, Tanrı ile süre giden ilişkisi bağlamında bir bireyin hem kendisi ve Tanrı arasındaki hem de ait olduğu dinî grup içindeki güncel davranışlarını ifade eder.¹⁹⁹ Dinin amacı, Tanrı ile vahdet halinde yaşanan bir hayata götürmek ve gerçekten ona vücut vermektir. Teolojinin amacı, ilgili bütün kavramları, olguları ve kanunları birbiriyle uyumlu bir şekilde Tanrı ve dinî hayat hakkında kifayetli bir teori haline getirmektir. Tecrübeye dayanan din, dinî deneyimin doğası gereği daima geçerli kesin bir karaktere sahiptir. Teoloji ise teori olarak doğası gereği kesin olmayan bir karaktere sahiptir. Din, bireylerin dolaysız bir şekilde Tanrı sevgisiyle dolu nitelikli hayatlar yaşamaları için vardır. Teoloji ise, Tanrı ve onun varlığını gösteren eylemleri hakkında bilişsel bilgi sağlamak, ayrıca nitelikli bir dinî hayatı yaşamak için gerekli ya da yararlı bilgiyi temin etmek için vardır.²⁰⁰

Lee'ye göre teoloji, Tanrı ve O'nun eylemleri hakkında bilişsel bilgi üretme yanında nitelikli bir dinî hayatı yaşamak için gerekli ya da yararlı bilgiyi elde etmeyi

¹⁹² Lee, "The Third Strategy: A Behavioral Approach", s. 10.

¹⁹³ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 26; Lee, "Vision, Prophecy", s. 256-257.

¹⁹⁴ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 190; a.mlf., "The Authentic Source", s.109.

¹⁹⁵ James Michael Lee, "Prediction in Religious Instruction", *The Living Light*, Vol. 9, Summer 1972, s. 53.

¹⁹⁶ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 190; a.mlf., "The Authentic Source", s.109.

¹⁹⁷ Lee, "The Authentic Source", s.109.

¹⁹⁸ Lee, "Lifework Spirituality", s. 21.

¹⁹⁹ Lee, *The Flow*, s. 15.

²⁰⁰ Lee, "The Authentic Source", s. 109-110.

sağlar. Dolayısıyla din ile teoloji arasında yakın bir ilişki vardır. Ancak din ile teoloji, belli şartlar altında birbiriyle kesişmeler²⁰¹ bile yine de mahiyet itibarıyla temelde birbirinden farklıdır. Çünkü Tanrı ile ilgili düşünce ve Hristiyan yaşam tarzı yani din farklı şeylerdir.²⁰²

2.1.2. Teoloji Türleri

Din öğretiminin, teologlar tarafından benimsenen kapsamlı teolojik yapı içerisindeki yerine işaret etmek için Lee, teoloji türlerini analiz ederek bu teolojileri üç başlık altında toplar. Lee'ye göre farklı türleri olmasına rağmen teoloji, her düzeyde birbiriyle derinden ilişkili birkaç bölüm ve dalı olan tek bir aktiviteyi temsil etmektedir.²⁰³

Lee'nin tespitlerine göre Katolik ve Protestan teologlarca benimsenen üç teoloji türü vardır.²⁰⁴ Her biri kendine özgü alt dallara sahip bu teoloji türleri şunlardır: *Pozitif teoloji* (positive theology), *spekülatif teoloji* (speculative theology) ve *pratik teoloji* (practical theology).²⁰⁵

Pozitif teoloji, Hristiyanlık dinini, kendine has terimleri üzerinden ve bu terimlerin anlaşılmasını sağlayan kültürel bağlam içinde, vahyin haber verdiği oranda inceleyen teolojik bir disiplindir.²⁰⁶ Buna göre pozitif teolojinin görevi, vahiy hakikatlerini orijinal tarihsel bağlamında keşfetmek, İncil'in tüm bağlamı içinde vahyin gelişimini keşfetmek ve açıklamak (Biblical theology), son vahiyden günümüze kadar tarihte bu hakikatlerin anlaşılmasında meydana gelen gerçek gelişmeyi keşfetmek, belirlemek ve açıklamak ve son olarak şimdiye kadar elde edilen gerçek vahiy anlayışını iletmeyle ilgilidir.²⁰⁷ Pozitif teoloji, genel olarak anlama hakikati ile ilgilenir. Van Ackeren'e göre insanoğlunun anlaması, içinde yaşadığı ve büyüdüğü kendi tarihi tarafından koşullandığı için teolojik kavrayış tarihseldir.²⁰⁸ Buna göre pozitif teolojinin

²⁰¹ Lee, "The Authentic Source", s.109.

²⁰² Karl Barth, *The word of God and the Word of Man*, USA: Peter Smith Publisher, 1978, s. 54; Lee, *The Flow*, s. 15.

²⁰³ Lee, *The Shape*, s. 107.

²⁰⁴ Lee, *The Shape*, s. 129.

²⁰⁵ Lee, *The Shape*, s. 106.

²⁰⁶ Lee, *The Shape*, s. 106-107.

²⁰⁷ Lee, *The Shape*, s. 106-107; Van Ackeren, "Theology", s. 42.

²⁰⁸ Van Ackeren, "Theology", s. 41.

metodu tarihseldir, bir başka deyişle tarih pozitif teolojinin laboratuvarıdır. Çünkü pozitif teoloji, tarihsel gelişim ile ilgilenir.²⁰⁹ Biçim itibariyle tarihsel olan pozitif teoloji,²¹⁰ tarihte elde edilen ve doğrulanmış olan anlama analizlerini ve sonuçlarını incelemek suretiyle vahyin içeriğini olabildiğince keşfeder, analiz eder ve belirler.²¹¹ Van Ackeren'e pozitif teoloji veri olarak tarihsel olanın ötesine geçer çünkü teolog, iman ışığında Kutsal metinlere (Scripture) ve geleneğe yaklaşır ve Kutsal metinlerdeki ifadeleri ve Kilise'deki geleneğin tanıklığını hem tarihsel gerçekler veya olaylar olarak hem de gerçeğin ifadeleri olarak kabul eder. Dolayısıyla pozitif teoloji veri olarak yalnızca tarihsel olanla ilgilenmez, bunun yanı sıra Kutsal metinler ve gelenek ile de ilgilenir.²¹²

Spekülatif teoloji, vahyedilen hakikatlerin temel koşullarını, iman ışığında insanın fark edilebileceği kadarıyla, anlaşılabilirliğini inceler.²¹³ Spekülatif teoloji bu görevi, gizemli veya anlaşılmayan şeyleri, yani hakikat ve hikmeti doğal olarak bilinen şeyler, yasalar ve ilişkiler ile karşılaştırarak veya onları belli bir benzerlik veya uyuma sahip başka şeylerle karşılaştırarak yani analogi yaparak ya da gizemli-anlaşılmayan şeyler arasındaki karşılıklı ilişki, uyum ve düzeni daha iyi anlamak için onları kendi aralarında karşılaştırarak ve son olarak çeşitli gizemler ile bunların insanoğlunun olağandışı sonu ile ilgili imaları üzerine düşünerek gerçekleştirir.²¹⁴ Buna göre spekülatif teolojinin amacı, söz konusu hakikat ve hikmetlerin birbiriyle ve dünyaya dair şeylerle olan ilişkisini ve insanoğlunun tabii sonu ile ilgili olarak bu hikmetlerin işaret ettiği hususları sistematik bir şekilde keşfetmek ve açıklamaktır.²¹⁵

Pratik teoloji, Tanrı'nın vahyi ve bir Hristiyan olarak insanoğlunun hayatının sonuna dek bu vahye verdiği tepkiyi inceleyen teolojik bir disiplindir. Bu disiplin pastoral teoloji olarak da adlandırılır.²¹⁶ Pastoral teoloji din eğitiminin, dinî ibadet öğretisinin, vaaz öğretisinin, anlam ve yöntem öğretisinin ve kilise hukukunun yanında 18. yüzyılda Katolik teoloji fakültelerinin bölüm derslerine alınmış pratik teolojiye ait

²⁰⁹ Lee, *The Shape*, s. 107.

²¹⁰ Van Ackeren, "Theology", s. 42.

²¹¹ Van Ackeren, "Theology", s. 46.

²¹² Van Ackeren, "Theology", s. 42.

²¹³ Lee, *The Shape*, s. 107.

²¹⁴ Van Ackeren, "Theology", s. 44.

²¹⁵ Lee, *The Shape*, s. 107.

²¹⁶ Lee, *The Shape*, s. 107.

bir alt bölümdür. Bir papazın yapması gereken faaliyetlerin imkân ve şartlarını inceleyen pastoral teoloji, Hristiyan cemaatlerinin dinî ibadetleri nasıl olmalıdır? Sosyal-kültürel faaliyetler ve içinde bulunulan toplumsal şartlara uygun olarak iman nasıl tebliğ edilip temellendirilmelidir? Kilise personeline kim hangi görevleri üstlenir, halk nelerden sorumludur? Kilise, bir bütün olarak toplum içerisinde nasıl etkili olmalıdır? türünden soruların cevabını araştıran bir teoloji türüdür.²¹⁷ Temel amacı somut kilise uygulamalarını etkin kılmak olan bu disiplin yirminci yüzyılın son çeyreğinde özellikle rağbet görmeye başlamıştır.²¹⁸

Pratik veya pastoral teolojinin, papazlık (priestly), öğretim (teaching) ve yönetim (governing) olmak üzere üç dalı vardır. Bu dalların her biri kilisenin üç temel işlevine tekabül etmektedir.²¹⁹

Protestan ve bilhassa Katolik teologlara göre din öğretimi, pastoral teoloji olarak da adlandırılan pratik teolojinin bir dalıdır.²²⁰ Groome'a göre pratik teoloji, teolojik bir disiplindir ve pratik amacı olan çeşitli alt disiplinlerin toplamı olarak faaliyette bulunur. Söz konusu alt disiplinlerden biri de din eğitimi veya kateşezdir.²²¹ Groome'a göre pratik teoloji, güvenilir bilginin öğrenme sonucunu, yaşam için ruhsal bilgeliği ve dünyadaki Hristiyan inancını harekete geçiren hizmetleri üretmek için gerekli becerileri planlar.²²² Smart'a göre kilisenin bir faaliyeti olan pratik teoloji, bir yanda geçmişteki uygulamaların eleştirisini yapar, diğer yanda günümüzdeki uygulamaların ne olması gerektiğine dair ilkeler belirler.²²³ Katolik teolog Yves Congar, Protestan teolog D. Campbell Wyckoff ve Virgilius Ferm da din eğitiminin pratik teolojinin bir dalı olduğunu ileri sürmektedirler.²²⁴

²¹⁷ Ludwig Mödl, "Pastoral Teoloji" *İslamiyet-Hristiyanlık Kavramları Sözlüğü*, (ed.) Mualla Selçuk, Halis Albayrak, 'v.d', C. I, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi, 2013, s. 611.

²¹⁸ Lee, "Vision, Prophecy", s. 262-263.

²¹⁹ Lee, *The Shape*, s. 107.

²²⁰ Lee, *The Shape*, s. 239.

²²¹ Thomas H. Groome, "Practices of Teaching; A Pedagogy for Practical Theology", *Invitation To Practical Theology: Catholic Voices and Visions*, (ed.) Claire E. Wolfteich, New York: Paulist Press, 2014, s. 278.

²²² Groome, "Practices of Teaching", s. 280.

²²³ Smart, *The Teaching Ministry*, s. 38.

²²⁴ Lee, *The Shape*, s. 239; Wyckoff, "Toward A Definition", s. 390-391; Virgilius Ferm, "Catechetics", *A Protestant Dictionary*, New York: The Philosophical Library, 1951, s. 41.

Moran’a göre din eğitimi yani kateşez ile teolojik eğitim aynı şeydir. Çünkü her ikisi de Hristiyan inancının özümsemesi, anlaşılması ve tebliği ile ilgilidir.²²⁵ Lee’ye göre Moran, bir yanılgı içindedir. Çünkü din ve teoloji, mahiyet itibariyle birbirinden tamamen farklıdır.²²⁶ Bir hayat tarzı olan din, öğrenmeye müsait hale getirildiğinde öğrenen için bir yaşam biçimi inşa eder. Teorik, entellektüel ve akademik bir disiplin olan teoloji ise kognitif bir bilimdir, bu yüzden öğrenime müsait hale getirildiğinde öğrenen için herhangi bir yaşam biçimi inşa etmez.²²⁷

Din eğitimi ve Hristiyan eğitimi arasında kesin bir ayrım öngören Wyckoff, Hristiyan eğitimini teolojik bir disiplin olarak, yani pratik teolojinin bir kolu olarak kabul eder. Din eğitimini ise genel eğitimin bir vechesi olarak görür. Wyckoff’a göre pratik teolojinin görevi, vahye uygun bir şekilde cevap vermek için ibadet, vaaz, öğretim, pastoral bakım ve sosyal eylem gibi gerekli form ve araçlar önermektir. Buna göre bir disiplin olarak Hristiyan din eğitimi, vahye uygun tepki biçimleri ve araçları olarak öğretme ve öğrenmeye yönelik bir araştırmadır.²²⁸ Genel eğitim bağlamında yer alan din eğitimi, Wyckoff’a göre ruhban sınıfından olmayan kimseler tarafından seküler ortamlarda uygulanır. Dolayısıyla din eğitimi genellikle üniversitelerin ve kolejlerin sorumluluğundadır. Buna karşılık pratik teolojinin bir disiplini olarak Hristiyan din eğitimi kilisenin eğitim hizmetlerine odaklanır.²²⁹

Katolik Kilisesi’nin resmi dökümanı *The General Directory for Catechesis (GDC)*, okullardaki din eğitimi ile kateşez arasında bir ayrım yapar. Ancak bu ayrımla birlikte okullardaki din eğitimi ile kateşez arasındaki ilişkiyi tamamlayıcı bir ilişki olarak tanımlar. GDC, belirli bir kültür alanına nüfuz etmesi ve diğer bilgi alanlarıyla ilişki kurması nedeniyle okullardaki din eğitiminin karakter itibariyle İncil’i öğretmeye (*evangelizing*) uygun olduğunu belirtir.²³⁰ Öğrenciler tarafından özümseyen ve diğer eğitsel disiplinler tarafından verilen bilgi ve değerler ile tanımlanan kültürel evren

²²⁵ Gabriel Moran, *Design for Religion: Toward Ecumenical Education*, New York: Herder and Herder, 1970, s. 91; Lee, *The Flow*, s. 14.

²²⁶ Lee, *The Flow*, s. 14.

²²⁷ Lee, *The Flow*, s. 15; a.mlf., “The Authentic Source”, s. 110.

²²⁸ Wyckoff, “Toward A Definition”, s. 390-391.

²²⁹ Wyckoff, “Toward A Definition”, s. 392-393.

²³⁰ Peter Hobson, Louise Welbourne, “Modal Shifts and Challenges for Religious Education in Catholic Schools since Vatican II”, *CEJ*, Vol. 6, Spring 2002, s. 65-68; *General Directory for Catechesis*, s. 64-65.

içinde din eğitimi, bir yandan Hristiyanlığın esaslarına ilişkin İncil tohumlarını eker diğer yanda öğrencinin diğer bilgi unsurları ile temas halinde olmasını sağlar. Böylece İncil, kendi öğrenme alanlarında öğrencilerin düşünce tarzını aşılır ve iman ışığında öğrencilerin kültürel uyumu gerçekleştirmelerine katkı sağlar.²³¹ GDC, öğrenciler açısından okullardaki din eğitiminin, tüm dinler ve her insan için ortak olan büyük varoluşsal kaygılar ile insanlığın karşı karşıya kaldığı temel ahlaki sorular ve hayatın çeşitli yönleri ile ilişkilendirmek suretiyle Hristiyan mesajını daha iyi anlamalarına yardım etmesi gerektiği üzerinde durur. Ayrıca dinî arayış içerisinde olan ve çeşitli kuşkuvarı olan öğrenciler açısından okullardaki din eğitiminin, öğrencilere İsa Mesih'teki imanın tam olarak ne olduğunu, kilisenin kendi sorularına ne tepkiler verdiğini keşfetme ve kendi tercihlerini derinlemesine inceleme fırsatı vermesi açısından önemli olduğunu belirtir.²³²

Din eğitimi çoğunlukla teolojik içeriğin aktarılması görevini üstlenen bir dağıtım sistemi ve mevcut teolojik durumların popülerleştirilmesi olarak görülmesini eleştiren, ancak teolojinin din eğitimcileri için önemli bir araç olduğunu belirten teoloji profesörü Brennan R. Hill, din eğitiminin teolojiden farklı ayrı bir disiplin olarak kabul edilmesi gerektiğini vurgular. Çünkü din eğitimi çalışmaları, din, sosyalleşme, ayin, maneviyat ve vicdan oluşumu gibi oldukça geniş bir alana uzanmaktadır. Ancak teoloji, tarih, psikoloji, eğitim, sosyal bilgiler ve yaratıcı sanatlar gibi din eğitimcileri tarafından kullanılan disiplinlerden sadece bir tanesidir.²³³

Lee'ye göre din öğretimi kendine has ayrı ve eşsiz bir varlığa sahiptir. Dolayısıyla pratik teolojinin bir dalı değildir.²³⁴ Din öğretimi bir tür pastoral teoloji de değildir.²³⁵ Lee'ye göre din öğretiminin pratik veya pastoral teolojinin bir dalı olduğuna ilişkin iddiaların herhangi bir değeri yoktur. Çünkü bu iddialar gerçeklikler arasındaki temel varlıksal ve fonksiyonel ayrımı görmezden gelmektedir.²³⁶ Pratik üzerine düşünme, temelde, pratiğin kendisinden, bu durumda din öğretim pratiğinden farklıdır.

²³¹ *General Directory for Catechesis*, s. 65.

²³² *General Directory for Catechesis*, s. 67-68.

²³³ Brennan R. Hill, *Key Dimensions of Religious Education*, Winona, Minnesota: Saint Mary's Press, 1988, s. 44.

²³⁴ Lee, "Religious Education and the Catholic University", s. 282.

²³⁵ Lee, "The Third Strategy: A Behavioral Approach", s. 12.

²³⁶ Lee, "The Authentic Source", s. 125; a.mlf., "Vision, Prophecy", s. 263; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 47.

Dolayısıyla teolojik düşünme öğretim pratiğinden farklıdır.²³⁷ Eğer pratik üzerine düşünme veya pratiğin teolojisi, pratiğin kendisi ile aynı olsaydı, o zaman tüm gerçeklik esasen teoloji olurdu ki bu da bir tür indirgemecilik veya teolojik emperyalizmdir.²³⁸ Buna göre kiliseye özgü pratik teoloji ile pratiğin kendisi arasında çok büyük bir varlıksal farklılık vardır. Teoloji, kilise tarafından ifa edilen pratikler üzerine kognitif bir düşünme türüdür. Dolayısıyla teoloji, kilise tarafından ifa edilen pratikle aynı şey değildir. Ayrıca kilise tarafından ifa edilen ve teoloji ile pek ilgisi olmayan dolayısıyla teolojik teorinin geçersiz olduğu pek çok pratik vardır.²³⁹ Örneğin; bir kilise, pastoral çalışmasının bir parçası olarak bir gençlik kulübü pikniğine, yardım toplama çalışmasına, kilisenin mimari açıdan bakım ve onarımına, bir din öğretimi programına vs. destek sağlayabilir.²⁴⁰ Ancak kilise tarafından ifa edilen bu tür pastoral çalışmaların mahiyetinin ve işleyişinin teoloji tarafından açıklanabileceğini iddia etmek mümkün değildir.²⁴¹ Piknikte, yardım toplamada, mimari bakım ve onarımda, din öğretiminde teolojik bir boyut olabilir, olmaya da bilir.²⁴² Fakat bu pastoral çalışmaların teolojik bir boyuta sahip olması söz konusu çalışmaların teolojik makro teori tarafından açıklanabileceği anlamına gelmez. Çünkü mimari bakım ve onarım, ancak bir mimarlık teorisince yeterince açıklanabilir, teoloji tarafından değil. Din öğretimi de tam anlamıyla bir din öğretimi teorisince açıklanabilir, teoloji tarafından değil.²⁴³

Lee'ye göre pratik teoloji, Tanrı'nın vahyi ve insanoğlunun bir Hristiyan olarak yaşamının sonuna kadar söz konusu vayhe verdiği tepki arasındaki ilişkiyi inceler.²⁴⁴ Dolayısıyla pratik teoloji, kilise pratiğinin teolojisidir. Çünkü pratik teoloji yapma Tanrı'nın kendisini dünyaya izhar etmesini ve kurtuluşu tebliğ etmesini sağlayan kilisenin kendini gerçekleştirme faaliyeti üzerine bir düşünmedir. Bu kapasite ile pratik teoloji, Hristiyanlığa ilişkin pratiğin uygulandığı strateji ve taktiklerin uygulamaya konulduğu doğaüstü temeli araştırır ve aydınlatır. Ancak bu araştırma ve aydınlatma,

²³⁷ Lee, "Vision, Prophecy", s. 263; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 47.

²³⁸ Lee, "Religious Instruction", s. 542-543; a.mlf., "Social Science", s. 600.

²³⁹ Lee, "Vision, Prophecy", s. 263-265; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 47.

²⁴⁰ Lee, "The Authentic Source", s. 125; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 47.

²⁴¹ Lee, "Vision, Prophecy", s. 265; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 47.

²⁴² Lee, "The Authentic Source", s. 125; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 47.

²⁴³ Lee, "The Authentic Source", s. 125-126; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 47.

²⁴⁴ Lee, *The Shape*, s. 107, 241.

kilisenin pratik teolojisinin, pratiğin kendisi ile aynı şey olduğu anlamına gelmez. Yani pratik ile pratiğin teolojisi aynı şey değildir.²⁴⁵

Lee'ye göre din öğretiminin, pratik ya da pastoral teolojinin bir formu olduğu iddiasını değerlendirirken dikkat edilmesi gereken iki temel husus vardır. *Birincisi*, bir boyut, hiçbir şekilde bütünün aynısı olmadığı gibi bütünün temel varlıksal ya da fonksiyonel mahiyetinin de aynısı gibi değildir.²⁴⁶ Buna göre teoloji, din öğretimi gerçekliği de dahil olmak üzere, herhangi bir gerçekliğin doğası ve çalışmalarının yalnızca teolojik izahını yapar. Yani teoloji, belirli bir gerçekliğin içsel doğası ve çalışmalarına ilişkin bir izah yapamaz. Bu nedenle belirli bir gerçekliğin teolojisi her zaman kendi içindeki gerçekliğin tanımının dışında bir tanımdır.²⁴⁷ Tanrı'nın yaratıklarının her biri, tıpkı felsefi bir boyuta sahip oldukları gibi, teolojik bir boyuta sahiptir. Fakat Tanrı'nın yaratıklarının her birinin mahiyeti ve çalışması, bu boyutların herhangi birine göre yeterince açıklanamaz. *İkincisi*, bir gerçekliğin hamledildiği kullanım o gerçekliğin temel doğasını değiştirmez. Bir gerçeklik pastoral kullanıma hamledilebilir, fakat bu pastoral kullanım, o gerçekliğin temel doğasını ne etkiler ne de gerçekliği açıklayan teoriyi ortadan kaldırır. Örneğin, din psikolojisi, psikoloji disiplininin bir dalıdır. Ölümçül hastalığa yakalanmış hastaların dinî danışmanlığı veya gençlerin rehabilitasyonu gibi pastoral bir çalışmada kullanıldığında,²⁴⁸ din psikolojisinin alt disiplini yine temel psikolojik ve sosyal-bilimsel karakterini muhafaza eder.²⁴⁹

Lee'ye göre din öğretimi pratik teolojinin bir kolu değildir. Dolayısıyla din öğretimi teolojik bir bilim değildir.²⁵⁰ O'na göre teologlar kendi kendilerine, herhangi bir akli veya ampirik bulguya dayanmaksızın bir araştırma ve etkinlik alanı olan din öğretimini teolojinin bir türü olduğuna karar vermektedirler. Ancak böyle bir iddiada bulunmak doğru değildir. Çünkü bir araştırma ve etkinlik alanını şu veya bu şey olarak adlandırmak, onu o şey yapmaz.²⁵¹

²⁴⁵ Lee, *The Shape*, s. 241; a.mlf., *The Flow*, s. 21.

²⁴⁶ Lee, "The Authentic Source", s. 126; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 47-48.

²⁴⁷ Lee, "Religious Instruction", s. 543.

²⁴⁸ Lee, "The Authentic Source", s. 126; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 48.

²⁴⁹ Lee, "The Authentic Source", s. 126; a.mlf., *The Shape*, s. 242; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 47.

²⁵⁰ Thompson, "Current Issues", s. 614; Lee, *The Shape*, s. 108.

²⁵¹ Lee, *The Shape*, s. 108.

Lee'ye göre din öğretimi, aslında pastoral bir çalışmadır (work).²⁵² Pratik veya pastoral teoloji ile pastoral çalışma arasında büyük bir fark vardır. Pratik veya pastoral teoloji, Tanrı'nın vahyi ve insanoğlunun bu vahye verdiği tepki arasındaki ilişkiyi inceler. Dolayısıyla pratik teolojinin temel rolü keşfetmek ve açıklamaktır. Pastoral çalışma ise, ferdi olarak bir Hristiyanın veya kilisenin, bir bireyin dinî hayatını güçlendirmek veya geliştirmek amacıyla yapmış olduğu aktiviteleri ifade eder. Nitekim bir ferdin dinî hayatını güçlendirmenin sayısız yolu vardır. Din öğretim işi de bu sayısız yollardan biridir. Özetle din öğretimi, pratik teolojien bağımsız ancak pratik teoloji ile ilişkili pastoral bir çalışma biçimidir.²⁵³ Pastoral bir çalışma biçimi olarak din öğretimi, kilisenin resmi öğretim işlevi ile yakından ilişkilidir. Aslında pastoral bir çalışma biçimi olarak din öğretimi, kilisenin öğretim hizmetinin bir türünü ifade etmektedir.²⁵⁴

Lee'ye göre teolojik yaklaşımın her bir versiyonu mutlaka özel bir teoloji grubuna dayanmakta ve diğer tüm teolojik pozisyonları dışlamaktadır. Söz konusu teolojik pozisyonlar arasındaki kopukluk, teolojik yaklaşımın tüm dinî içerik çeşitlerini öğretmek için yeterli bir makro teorisi olarak hizmet etmesini imkânsız kılmaktadır.²⁵⁵ Ayrıca Lee, teolojinin, tarih boyunca tek bir öğretim prosedürü geliştiremediğini, öğretme-öğrenme eyleminin nasıl geliştirilebileceğini ve nasıl daha etkili kılınacağını ortaya koyamadığını ileri sürer.²⁵⁶ Çünkü teolojik bilim, öğretme-öğrenme eyleminin nasıl gerçekleştiğini, hangi öğretme prosedürlerinin başarısız olacağını ve hangilerinin başarılı olacağını öngören ve öğretme-öğrenmenin hangi derecelerde gerçekleşeceğini doğrulayabilmeyi yeterince açıklayabilen metodolojik araçlara sahip değildir.²⁵⁷ Ancak teolojik yaklaşım savunucuları, öğretme prosedürleri veya öğrenme olayları üzerine yaptıkları her çalışmada teolojinin din öğretim sürecini açıklamak, öngörmek ve doğrulamak için merkezi eksen oluşturduğunu belirtmekle başlarlar. Lee'ye göre bunu yapan savunucular, esasında sunumlarının büyük bir kısmını, tamamen ve sadece sosyal bilimlerden tasarlanan çeşitli öğretim prosedürlerini önermek için harcarlar. Ancak kendi teolojilerinin bu öğretim prosedürlerini nasıl oluşturduğunu veya kendi

²⁵² Lee, *The Flow*, s. 20-21.

²⁵³ Lee, *The Shape*, s. 251.

²⁵⁴ Lee, *The Shape*, s. 252.

²⁵⁵ Lee, "Religious Instruction", s. 543.

²⁵⁶ Lee, "Religious Instruction", s. 543.

²⁵⁷ Lee, "Religious Instruction", s. 543; a.mlf., "Social Science", s. 600.

teolojilerinin bu prosedürleri nasıl açıkladığını, öngördüğünü, doğruladığını ortaya koyamazlar.²⁵⁸

Lee'ye göre din öğretiminin geçmişte ruhsuz olması, gerçek yaşamın dışında kalması, konu merkezli ve öğretmen merkezli olması pratik teolojinin bir formu olarak görülmesinin bir sonucudur.²⁵⁹ Oysa din öğretimi, kendine özgü bir tarzı olan ve sosyal bilimler şemsiyesi altında yer alan, bir uğraştır. Yani din öğretimi pratik veya pastoral teolojinin bir dalı değildir.

2.1.3. Teolojik Bilimin Metodolojisi

Bilimin işlevi, keşifler yapmak, gerçekleri (facts) öğrenmek, bir şeyleri iyileştirmek için bilgiyi ilerletmek, ampirik olayların veya nesnelerin hareket tarzıyla ilgili genel yasalar oluşturmak ve böylece ayrı olarak bilinen olaylar hakkındaki bilgileri bir araya getirmek ve henüz bilinmeyen olaylar hakkında güvenilir öngörülerde bulunmayı sağlamaktır.²⁶⁰

Lee'ye göre bilim, birbiriyle ilişkili disiplinler kombinasyonudur.²⁶¹ Her bilim gibi teoloji de alt bilim dallarından yani disiplinlerden meydana gelmektedir ve özenle geliştirilmiş bir sistem içinde kendi açıklayıcı olgu, yasa ve teorilerine sahiptir. Bu sistem diğer olgu, yasa ve teori sistemlerinden farklıdır. Çünkü bu sistem, kutsal vahyin sırlarının anlaşılabilirliği yönünde idare edilmektedir. Teolojiyi diğer bilimlerden ayıran ve onu kendine özgü yapan temel özellik, araştırdığı tüm verilerin başlangıç ve bitiş noktası itibarıyla Tanrı ile ilişkili olması veya referansının Tanrı olmasıdır.²⁶²

Teoloji, öncelikli ilkeleri ve araştırma metotları açısından teologların profan bilimler olarak niteledikleri bilimlerden esaslı bir şekilde ayrılır.²⁶³ Çünkü diğer bilimler Tanrı'nın kelamını, imanı veya majisteryumu öncelikli delil olarak kullanmaz. Lee'ye göre iman, vahiy ve majisteryumu *doğrulama* (verification) metodu olarak kabul eden

²⁵⁸ Lee, "Religious Instruction", s. 543.

²⁵⁹ Lee, *The Shape*, s. 241.

²⁶⁰ Fred N. Kerlinger, *Foundations of Behavioral Research*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1986, s. 8.

²⁶¹ Lee, *The Shape*, s. 95.

²⁶² Lee, *The Shape*, s. 112.

²⁶³ Karl Rahner, Herbert Vorgrimler, "Theology", *Theological Dictionary*, (ed.) Cornelius Ernst, New York: Herder and Herder, 1965, s. 456-457; Lee, "Vision, Prophecy", s. 262.

teoloji, kendine özgü bir bilimdir.²⁶⁴ Özellikle doğrulama metodu ile diğer bilimlerden ayrılan teoloji,²⁶⁵ gerçeği Kitab-ı Mukaddes objektifinden ve kilise inancı aracılığıyla teolojik olarak açıklar, gerçeğin teolojik etkilerini tahmin eder ve teologların kendi metodolojileri ile inşa ettikleri teoloji ile teolojik olarak gerçeği doğrular.²⁶⁶

Teolojik araştırmanın bir konuyu ele alış biçimini ve teolojik bilimde doğrulamanın rolünü tespit etmeye çalışan Lee'ye göre araştırma ve doğrulama süreci herhangi bir bilimsel metodolojinin kalbidir. Teolojik metodolojiyi etkileyen dışsal kaynak kutsal vahiy, içsel kaynak ise mucizevi iman ile aydınlatılan akıldır (reason).²⁶⁷ Buna göre ilahî hakikatler, daha yüksek bir bilimin ışığı altında kurulmuş prensiplerle bilinebilir. Bu prensipler de iki şekilde kurulabilir; ya insan aklı bu prensiplere ulaşabilir ya da Tanrı kendisini insanlara açarak bu prensipleri bildirir. Birincisi felsefenin, ikincisi ise teolojinin prensipleridir.²⁶⁸ Bu yaklaşıma göre teolojik bir teorinin geçerliliği, vahiy, insan aklı ve günlük deneyimlerden kaynaklanan kanıtlarla desteklenme derecesi ile test edilir.²⁶⁹

Lee'ye göre metodolojik açıdan teoloji bilimini diğer bilimlerden ayıran ve onu kendine özgü yapan temel özellik *spekülatif* (speculative) ve *deneyisel* (empirical) araştırma metotlarıdır. *Spekülatif metot*, bir fenomenin akıl noktainazarından araştırıldığı, aklen türetilen ve aklen geçerli ilkelerin kullanılarak doğrulandığı bir bilme metodudur. Metafizik mantık kurallarına dayanan spekülatif metot, dikkatli ve sistematik bir şekilde bir problem üzerinde derinlemesine düşünme ve kafa yorma sürecinden ortaya çıkmıştır. Bu yüzden spekülatif metot *masabaşı bilim* olarak da nitelendirilir. Spekülasyonda kullanılan veri, *a priori* veya *a posteriori* olarak elde

²⁶⁴ Lee, *The Shape*, s. 113.

²⁶⁵ Bkz. Paul L. Allen, "Is there Verification in Theology?", *Open Theology*, Vol. 3, No. 1, August 2017, ss. 417-433; Cornelius Ernst, "Truth and Verification in Theology", *Blackfriars*, Vol. 40, No. 468, March 1959, ss. 100-111; John Hick, "Theology and Vrification", *Theology Today*, Vol. 17, No. 1, April 1960, ss. 12-31; Thomas B. Ommen, "Verification in Theology: A Tension in Revisionist Method" *The Thomist: A Speculative Quarterly Review*, Vol. 43, No. 3, July 1979, ss. 357-384; Stephen Davis, "Theology, verification, and falsification", *International Journal for Philosophy of Religion*, Vol. 6, No. 1, Spring 1975, ss. 23-39.

²⁶⁶ Lee, "Visioni Prophecy", s. 262.

²⁶⁷ Lee, *The Shape*, s. 115.

²⁶⁸ Hasan Yücel Başdemir, "Thomas Aquinas'ta Tanrı Tasavvuru", *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. II, S. 3, 2003, s. 7.

²⁶⁹ Lee, "The Third Strategy: A Behavioral Approach", s. 10.

edilir.²⁷⁰ Örneğin teolojik bilim, iman içeriği ve vahiy içeriği gibi *a priori* verilerin ışığında eserden müessire akıl yürüterek mantık çerçevesinde Tanrı'nın varlığını ispatlamaya çalışır.²⁷¹

Deneyisel metod, deneyim yoluyla elde edilen ve test edilen yöntemler aracılığıyla bir fenomenin araştırıldığı bilme işlemidir. Deneyisel metod, sistematik bir şekilde gözlemlenebilir, test edilebilir ve yinelenebilir usullerin kullanımına odaklanan bir yöntemdir. Deneyisel metodoloji, olgunun test edilmesinde, kontrollü gözlem, yinelenebilir fenomen ve nicel sonuçlara önem verir. Buna karşılık spekülative metodoloji, akıl yürütme ve sezgi yöntemleri ile çalışma eğilimindedir. Deneyisel metodoloji, *a posteriori* yöntemlere dayanır ve araştırmalar için genellikle tümevarım yaklaşımını kullanır.²⁷²

Teolojik bilim alanında, bilhassa protestan teologların ilgilendiği ve *deneyisel teoloji* olarak isimlendirdikleri bir bölüm mevcuttur. Deneyisel teolojinin önde gelen savunucularının temel gayreti, dinî kavrayış ve imanı, deneyisel metodolojiyi kullanarak araştırmaktır.²⁷³ Şikago deneyisel teoloji okulunun²⁷⁴ çalışmaları, deneyisel teolojinin gelişiminde zirve olarak kabul edilmektedir.²⁷⁵ Deneyisel metod, 1960'ların sonlarından itibaren bazı Katolik teologlar tarafından ahlak teolojisini araştırmada kullanılmıştır.²⁷⁶

Teolojik bilimde kullanılan deneyisel metod *doğrulama*dır. Doğrulama, bir hipotezin, tümcenin, bilgi veya iddianın doğru olup olmadığını tespit etmek için mantıksal yahut deneyisel ispatlama yöntemlerinin kullanılması işlemidir.²⁷⁷ Lee'ye göre doğrulama, hakikati tespit etme, kesinlik oluşturma ve gerçekliği tesis etme işlemidir.²⁷⁸

²⁷⁰ Lee, *The Shape*, s. 120.

²⁷¹ Lee, *The Shape*, s. 121.

²⁷² Lee, *The Shape*, s. 121-122.

²⁷³ Douglas Clyde Macintosh, *Theology as an Empirical Science*, New York: The Macmillan Company, 1919, s. 106-107.

²⁷⁴ Chicago Deneyisel Teoloji Okulu (Chicago School of Empirical Theology) için bkz. Gary Dorrien, "Imagining Empirical Theology: D. C. Macintosh, Epistemological Realism, And The Chicago School Of Naturalistic Empiricism", *American Journal of Theology & Philosophy*; *West Lafayette*, Vol. 24, Issue. 2, May 2003, ss. 129-150.

²⁷⁵ Bkz. *The Future of Empirical Theology*, (ed.) Bernard E. Meland, Chicago and London: The University of Chicago Press, 1969.

²⁷⁶ Lee, *The Shape*, s. 121.

²⁷⁷ Ahmet Cevizci, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları, 2003, s. 117; Ömer Demir, Mustafa Acar, *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Konya: Vadi Yayınları, 1997, s. 65.

²⁷⁸ Lee, *The Shape*, s. 121-122.

Teolojide kullanılan doğrulama metotları şunlardır: *Kutsal Kitap* (scripture), *gelenek* (tradition), öğretme yetkisini elinde bulunduran kutsal kurum *majisteryum* (magisterium), *iman* (faith), *doğal mantık* (natural logic).²⁷⁹

Kutsal kitap, teolojideki temel doğrulama yöntemidir. Örneğin, yeniden dirilme hadisesini doğrulayan, Kutsal Kitap'ta vahyedilen Tanrı kelimidir. Teologlara göre Kutsal Kitap'ta vahyedilen bir olay, kendiliğinden doğrulanmaktadır.²⁸⁰ Doğrulama işleminin anlaşılması zor yönü, vahyedilen bilginin yorumlanmasıdır. Örneğin yeniden dirilmeye ilişkin ham bilgi nasıl yorumlanacaktır? Neden bu bilgi farklı yorumcular kadar farklı bir hal almaktadır? Farklı mezheplere mensup alimler, hatta aynı mezhebe mensup alimler kutsal kitabı niçin bu kadar farklı yorumlamaktadırlar? Lee'ye göre bunun temel nedeni alimlerin kendi işlerinin mahiyetine uygun farklı bilimsel yöntemler kullanmalarıdır. Çünkü farklı din veya inanç sahibi teologlarca kabul edilen bazı yöntemler, başka din veya inanç sahibi teologlarca reddedilmekte, bunların yerine başka yöntemler önerilmektedir. Dolayısıyla bilimsel yöntemlerin kullanımına rağmen, kutsal kitabın anlamı ve yorumu ile ilgili keskin anlaşmazlıklar olduğu gibi kalmaktadır.²⁸¹

Gelenek, doğrulamanın en önemli formlarından biridir. Teolojide gelenek, Tanrı'nın, yazılı haberleşmenin haricindeki yollarla vahyini insanoğluna tebliğ ettiği bir araçtır. Gelenek, tamamıyla İsa ve havarilerinin sözlü vaazlarından neşet etmektedir. Bu sözlü iletişim, onların arkadaşları ve müritleri tarafından yazılı, sözlü veya kurumsallaşmış bir yapı içerisinde olabildiğince muhafaza edilmiş ve devam ettirilmiştir. Gelenek basit bir şekilde sözel olanın yazılı olanın yerine geçmesi değildir. Gelenek aynı zamanda İncil'de yer almayan şeydir.²⁸² Buna göre gelenek, hem sözel (verbal) hem de varoluşsaldır (existential). Sözel gelenek, başlangıçta sözel bir form içinde ifade edildiği halde zamanla bazı noktalarda yazılı bir forma evrilmiştir. Varoluşsal gelenek, kilise hayatı ve faaliyetleridir.²⁸³ Bazı teologlar geleneği, subjektif ve objektif vecheleri ile kilisenin farkındalığının bir formu olarak görmektedirler. Bu

²⁷⁹ Lee, *The Shape*, s. 122.

²⁸⁰ Rudolf Bultmann, "New Testament and Mythology", *Kerygma and Myth; A Theological Debate*, (ed.) Hans Werner Bartsch, London: S.P.C.K., 1957, s. 38-42.

²⁸¹ Lee, *The Shape*, s. 122.

²⁸² Lee, *The Shape*, s. 122-123.

²⁸³ J. A. Fichtner, "Tradition (in Theology)", *New Catholic Encyclopedia*, Vol. XIV, New York: McGraw-Hill, 1967, s. 225.

düşünceye göre geleneğin kilisedeki rolü, kişinin ruhsal hayatında ifa ettiği rol ile aynıdır.²⁸⁴

Lee'ye göre gelenek, koruyucu bir güç olmaktan ziyade orijinal Hristiyan mesajının ve hayatının devamlılığını ve özgünlüğünü teşvik eden bir güçtür. Gerçek gelenek, İsa ve havarilerinin orijinal ruh, hayat ve mesajını sürdürmeye yardım eder. Dolayısıyla gelenek değişimlere karşı bir siper değil, bilakis vahye uygun değişimlere açık, akışkan veya değişken bir yapıdır.²⁸⁵

Lee'ye göre teolojik bilimde geleneğin bir doğrulama biçimi olarak kullanımı dahili ve harici güçlükler ortaya çıkarmaktadır. Çünkü teologlar arasında geleneğin parametreleri ile ilgili bir uzlaşsı söz konusu değildir.²⁸⁶ Örneğin yüzyıllar boyunca lekesiz-günahsız Meryem (immaculate Conception)²⁸⁷ doktrininin izahından sorumlu kişiler sıfatıyla papalar doktrine dayalı önemli bildiriler yayımladıklarında gelenek, genellikle söz konusu bu doktrinin özgünlüğünü doğrulamanın önemli bir formu olarak lanse edilmektedir. Ancak Thomas Aquinas gibi kilisenin önde gelen teologları, müminlerin çoğu inandığı halde bu doktrinin gerçek/özgün geleneği yansıtmadığını belirtmektedirler. Lee'ye göre bu iddia, geleneğin, doğrulama yöntemi olarak kullanımı hususunda önemli metodolojik problemler barındırdığını ortaya koymaktadır. Peki gerçek geleneği yansıtan şeyin ne olduğunu belirlemenin bir ölçütü var mıdır, varsa o ölçüt nedir? Lee'ye göre bu ölçüt majisteryumdur. Yani gelenek, majisteryumun belirlediği şeydir. Bu durumda bir doğrulama yöntemi olarak kullanılan gelenek, bizatihi güçlü bir doğrulayıcı olmaktan ziyade doğrulamayı tasdik eden bir yardımcı konumundadır.²⁸⁸

Majisteryum, Katolik inancının ikrarında veya Protestan itikadında bir doğrulama süreci, vahiy ve gelenek ile ilgili bir doğrulayıcı olarak hizmet eder. Majisteryumun teolojik bilime göre tebliğ ettiği veya ilan ettiği şey, vahyedilen

²⁸⁴ Lee, *The Shape*, s. 123; Yves Congar, *The Meaning of Tradition*, New York: Hawthorn Books, 1964. s. 76-78.

²⁸⁵ Lee, *The Shape*, s. 123.

²⁸⁶ Lee, *The Shape*, s. 123.

²⁸⁷ Immaculate Conception: Lekesiz/ günahsız Meryem anlamına gelen bu terim, Meryem Ana'nın tamamen günahsız olduğunu belirtmektedir. Hem hayat boyunca hiç günah işlemediğini, hem de, Allah'ın verdiği eşsiz bir imtiyaz sayesinde, ana rahmine düşmesinden itibaren tamamen Allah'ın lütfu ile donatılmış olduğunu belirtmektedir; bkz. Jacob, *Hristiyan Terimler Sözlüğü*, s. 294.

²⁸⁸ Lee, *The Shape*, s. 124.

hakikatlerin betimlenmesi ve yorumlanması açısından doğrulayıcı bir güce sahiptir. Peki majisteryum veya kilise kanalıyla doğrulama nasıl gerçekleşmektedir? Lee'ye göre majisteryum ve kilise kanalıyla gerçekleşen doğrulamanın nasıl gerçekleştiği, ayrıca majisteryum ve kilisenin kurucu bileşenlerinin ne olduğu hususu net değildir ve bu konu bazı yönleri ile teologlar arasında tartışma konusu olmaktadır.²⁸⁹ Ancak bu tartışmalara rağmen majisteryum ve kilisenin teolojik doğrulamanın önemli bir aracı olduğu konusunda ittifak vardır.²⁹⁰

İman (faith), teolojik bilimde kullanılan temel doğrulama yöntemlerinden biridir. Lee'ye göre bir kimsenin teoloji yapmasını mümkün kılan güç imandan neşet etmektedir. Yani teoloji yapmaya anlam ve değer katan imandır. Dolayısıyla iman, teolojik bilimde doğrulama sürecinin odağını oluşturur. İman, bir kimsenin hayatını İsa'ya bağlaması, kendisini tümüyle İsa'ya adamasıdır. O halde teoloji yapmak bir kimsenin bilimsel araştırmalarını imana adamasıdır. Teolog, bilimsel işinin metodolojisini ve sonuçlarını kendi iman içeriğine karşı sürekli olarak doğrular. Bir başka deyişle teoloğa teolojik incelemelerinin ilahi gerçeklikle uyumlu olduğu güvencesini veren imandaki duruşudur. Teoloji, bir delil bilimidir. İman, doğası gereği bu delile kaynaklık eder.²⁹¹ Teolog, Tanrı'nın kelimasına inanır. Teolojinin nesnesini oluşturan da Tanrı'nın kelimasıdır.²⁹²

Lee'ye göre iman ile doğrulama, öznel açıdan en iyi doğrulama biçimi iken nesnel açıdan açıklayıcı olma hususunda güçlükler taşır. Çünkü iman inanan ve İsa arasındaki kişisel ilişkidir. Her insan ilk etapta aynı iman türüne sahiptir ancak söz konusu imanın gölgesi farklıdır.²⁹³

Doğal mantık, teolojik bilimde kullanılan doğrulama işlemlerinden biridir. Ancak birçok teolog, indirgeme, tümdengelim, sezgi vb. doğal mantık yöntemlerinin teolojik bilim üzerinde negatif bir etki yarattığını belirtmektedir. Lee'ye göre her doğrulama faaliyeti bir bakıma negatif bir etkiye sahiptir. Çünkü doğal ve doğaüstü fenomen bir bütünlük içindedir. Dolayısıyla çift hakikat veya çift evren yoktur. Sonuç

²⁸⁹ Bkz. Karl Rahner, "Magisterium", *Sacramentum Mundi: An Encyclopedia of Theology*, Vol. 3, New York: Herder and Herder, 1969, s. 352-355; 351-358; Hans Küng, *Structures of the Church*, New York: T. Nelson, 1964; Lee, *The Shape*, s. 124.

²⁹⁰ Lee, *The Shape*, s. 124.

²⁹¹ Lee, *The Shape*, s. 124-125.

²⁹² Lee, *The Shape*, s. 125.

²⁹³ Lee, *The Shape*, s. 125.

olarak farklı metotların geçerliliğine hükmeden bilimsel kurallar ve yasalara göre doğal mantığın doğru kullanımı, teolojik doğrulama biçimi vazifesi görür.²⁹⁴

Lee, teolojik bilimde kullanılan beş temel doğrulama yöntemini yani kutsal kitap, gelenek, majisteryum/kilise, iman ve doğal mantığı aslında iki başlık altında sınıflandırmaktadır. Çünkü bu yöntemlerin ilk dördü doğaüstüdür. Sonuncu yöntem yani doğal mantık ise doğaldır. Dolayısıyla teolojik bilimde kullanılan birincil doğrulama metodu doğaüstüdür.²⁹⁵ Lee'nin tespitlerine göre doğaüstü olmayan doğal mantık da daima doğaüstü doğrulayıcılar ile bağdaşacak şekilde kullanılmaktadır. Aksi durumda doğal mantık metodolojik açıdan kusurlu olarak lanse edilmektedir.²⁹⁶

Teoloji, kutsal kitaplara, sakramentlere ve kilise dogmalarına dayandığı için doğrulama yöntemleri, kutsal kitap, gelenek, magisterium veya iman aracılığıyla konuşan Tanrının otoritesinden neşet etmektedir.²⁹⁷ Buna karşılık sosyal bilim temelli din öğretimi, olayların ve ilişkilerinin kontrollü gözleminden ve ampirik testinden neşet etmiştir. Örneğin Hristiyanlığın en temel ilkesi, kişinin günlük hayatta komşusunu sevmesidir. Buna göre öğretmen öğrencisinde bu kazanımı nasıl ortaya çıkaracak veya söz konusu kazanımı elde edip etmediğini nasıl doğrulayacak? Bu konuda teolojik düşünme mi, Piskoposların Sinodu mu, Kutsal Yazılar mı yoksa gelenek mi öğretmene yardımcı olacak? Lee söz konusu doğrulama yöntemlerinin öğretmene yardımcı olamayacağını, ancak kontrollü gözlem ve ampirik deneylerin doğrulama konusunda öğretmene yardımcı olabileceğini belirtir.²⁹⁸ Lee'ye göre teolojik bilim metodolojik açıdan spekülatif olduğundan ampirik bir araştırma alanı olan din öğretimi için uygun makro teori olamaz.

2.2. Din Öğretiminde Makro Teorik Bir Yaklaşım Olarak Sosyal Bilim

1960'larda Katolik din eğitiminde Josef Jungmann ve öğrencisi Johannes Hofinger'in teolojik yaklaşımını esas alan "öğretim pratiği teolojik içeriğin

²⁹⁴ Lee, *The Shape*, s. 126.

²⁹⁵ Robert D. Knudsen, "Rudolf Bultmann", in *Creative Minds in contemporary Theology*, (ed.) Philip Edgcumbe Hughes, Michigan: Eerdmans, 1966, s. 158-159.

²⁹⁶ Lee, *The Shape*, s. 126.

²⁹⁷ Lee, *The Shape*, s. 126-127.

²⁹⁸ Michael Merry, "Social-Science Theory in Religious Education According to James Michael Lee", *St. Vladimir's Theological Quarterly*, Vol. 44, No. 1, 2000, s. 91; Lee, *The Shape*, s. 189-190.

hizmetçisidir” din eğitim paradigması hüküm sürmüştür.²⁹⁹ Ancak 1962-65 yıllarında gerçekleşen II. Vatikan Konsili kararları Katolik Kilisesi’nde bir değişim meydana getirmiştir. Çünkü Konsil, sadece teolojik ilkelerin değil, seküler bilimin bulgularının, özellikle de psikoloji ve sosyolojinin yeterli oranda kullanılmasının inanan kimsenin inancını daha saf ve daha olgun bir şekilde yaşamasına katkı sağlayacağını vurgulayarak inanç eğitiminde sosyal bilimlerin potansiyel katkısını onaylamıştır.³⁰⁰ Büyük bir açılım olarak değerlendirilen Konsil’in bu deklarasyonu, Katolik din eğitimi dünyasında büyük bir yankı bulmuş ve birçok teolog veya din eğitimcisinin din eğitim yaklaşımlarını Konsil’in bu kararı ışığında revize etmesini sağlamıştır. Din öğretiminin geleceği açısından böylesi bir açılımı çok önemli bulan Lee de çağdaşları gibi II. Vatikan Konsili’nden çokça etkilenmiştir. Esasen Lee’nin sosyal bilimsel din öğretim yaklaşımı da bu açılımın bir parçasıdır.³⁰¹ 1972’de kaleme aldığı *Religious Education’s Future* adlı makalesinde Lee’nin Konsilin kararından ne kadar etkilendiğini açıkça görmek mümkündür.³⁰²

Doğa bilimleri kendi yasalarını oluştururken vayhe-dine çok az itimat etmiştir; aynı şekilde sosyal bilimler de toplumsal yasaların belirlenmesinde Tanrısal etkiye çok az yer vermiştir.³⁰³ Buna mukabil teoloji alanında da başta doğa yasaları olmak üzere sosyal bilimlere kuşku ile yaklaşmıştır. Bu durum özellikle Hristiyan din eğitim tarihinde sosyal bilimlerin uzun yıllar eğitsel alanda dışlanmasına neden olmuştur. Ancak II. Vatikan Konsili’nin söz konusu açılımı ile birlikte teoloji-bilim çatışmasına paralel olarak Hristiyan eğitim camiasında sosyal bilim temelli din eğitimi ve teoloji ilişkisi hakkında tartışmalar ortaya çıkmıştır. Söz konusu tartışmalar yarım asırdır devam etmektedir. Özellikle Neven C. Harner din eğitiminin doğasını sorgulamaya başladıktan sonra pek çok din eğitimcisi bu meseleye bir çözüm bulmak için çaba harcamaya başlamıştır.³⁰⁴ Dolayısıyla din eğitiminin bir kimlik krizi ile karşı karşıya

²⁹⁹ Newell, *James Michael Lee’s Social Science*, s. 22; Lee, *The Flow*, s. 21.

³⁰⁰ *Vatican II: The Conciliar and Post Conciliar Documents*, (ed.) Austin Flannery, Northport, New York: Costello Publishing Company, 1975, s. 961; Hobson-Welbourne, “Modal Shifts”, s. 55-58; Hill, *Key Dimensions*, s. 12-15.

³⁰¹ Newell, *James Michael Lee’s Social Science*, s. 23; James Michael Lee, “Religious Education’s Future”, *National Catholic Reporter*, October 1972, s. 10.

³⁰² Lee, “Religious Education’s Future”, s. 10.

³⁰³ Gearon, *On Holy Ground*, s. 58.

³⁰⁴ Kim-Cragg, “The Place of Theology”, s. 95-96.

kaldığı 1970-80'lı yıllar Hristiyan din eğitimi camiasında teolojinin mi yoka sosyal bilimlerin (eğitim bilimleri) mi din eğitimi için daha uygun bir alan olduğuna dair tartışmaların en yoğun olduğu yıllardır.³⁰⁵

Hristiyan din eğitiminde sosyal bilim verilerine dayanan yeni din eğitim anlayışının ortaya çıkışında önemli bir rol oynayan önemli isimlerden biri Greenwood Peabody'dir. Peabody, 1909 yılında *Religious Education*'da yayımlanan *The Social Conscience and the Religious Life* adlı makalesinde ilk kez konuya ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur.³⁰⁶

Din eğitiminin bilimsel bir araştırma alanı olarak ortaya çıkışında ve şekillenmesinde rol oynayan³⁰⁷ Amerika'daki en önemli isimlerden biri de George Albert Coe'dur. 1917'de yayımladığı *A Social Theory of Religious Education* adlı kitabında sosyal bilim verilerini din eğitime entegre etmeye çalışan³⁰⁸ Coe'ya göre gerçek eğitim, zihnin normal tüm kapasitelerini geliştirmelidir. Din de bu normal kapasitelerden biridir, dolayısıyla gerçek eğitim din eğitimini de ihtiva etmelidir. Eğer devlet, herhangi bir nedenle din eğitimi vermiyorsa o zaman aileler ve kilise bu sorumluluğu üstlenmelidir. Çünkü din eğitim işi, genel eğitime eklenmiş bir ek değil, genel eğitimin önemli bir parçasıdır.³⁰⁹ Ayrıca Coe, din eğitimini toplumsal farkındalığın artmasına ve toplumun değişmesine veya yeniden yapılandırılmasına öncülük eden bir sosyal faaliyet olarak tanımlar. Coe'nun bu düşüncesi din eğitiminin yeni bir Hristiyan toplumu oluşturmak için büyük bir umut aşılarmış ve eğitimin kilise çalışmalarında merkezi bir yer almasına kapı aralamıştır.³¹⁰ Coe'nun 1932'de yayımladığı *A Charter for the Social Science in the Schools* adlı oldukça kısa makalesi de din eğitiminin sosyal teorisi anlayışını ortaya koymasından din eğitim alanında

³⁰⁵ Heywood, "Theology"; Lee, "Religious Education's Future", s. 10; Westerhoff III, "Christian Education", s. 282-283-284; McBrien, "Toward an American Catechesis", s. 167-180; Savage, *Christian Doctrine*, s. 37.

³⁰⁶ Francis Greenwood Peabody, "The Social Conscience and The Religious Life", *Religious Education*, Vol. 4, No. 1, April 1909, s. 1-6.

³⁰⁷ Allen J. Moore, "A Social Theory of Religious Education", *Religious Education*, Vol. 82, No. 3, Summer 1987, s. 415.

³⁰⁸ George A. Coe, *A Social Theory of Religious Education*, New York: C. Scribner's sons, 1917.

³⁰⁹ George A. Coe, "Religious Education as a Part of General Education", *The Biblical World*, Vol. 21, No. 6, Jun 1903, s. 440.

³¹⁰ Moore, "A Social Theory", s. 422.

belirleyici bir role sahiptir.³¹¹ Bu makale, din eğitimcilerinin dikkatini Charles Beards'ın aynı yıl aynı isimle yazdığı ve dinî araştırmalarda seküler bilimcilerin çalışması fikrini destekleyen makalesine yöneltmede önemli bir rol oynamıştır.³¹² Yaklaşımında her ne kadar din eğitimi ve sosyal bilimi buluşturmaya çalışsa da Wilhoit'e göre Coe sosyal bilimlerin çok değerli olduğunu söylemekten öteye gidememiş ve sosyal bilimsiz bir din eğitimi yaklaşımı ortaya koymuştur.³¹³

Farklı teorik yaklaşımların din eğitimi açısından uygunluğu ve yeterliliği üzerine araştırmalar yapan ve konu ile ilgili önemli bulgular elde eden Lee, 1971'de yayımladığı *The Shape of Religious Education* adlı kitabında ortaya koyduğu din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı ile asırlarca Hristiyan din eğitimi makro teorik yaklaşım olarak benimsenen teolojik yaklaşıma adeta meydan okumuştur.

1980'li yıllarda *The Religious Education of Adults* adlı kitabı ile öne çıkan ve din eğitimi için en uygun bilimin sosyal bilim olduğunu ileri süren yazarlardan biri de Leon McKenzie'dir.³¹⁴ Ancak McKenzie, Lee kadar dikkat çekmemiştir.

Teolojik yaklaşım eleştirisi üzerine kendi yaklaşımlarını inşa eden Lee ve McKenzie'nin sosyal bilim yaklaşımını tercih etmelerinin temel nedeni öğretimin öğrenci merkezli olması gerektiği düşüncesidir. Sosyal bilim yaklaşımına göre din, öğrenenin öğrendiği şekilde öğrenilir. Bu yüzden öğretmen, öğrenci nerede ise oradan işe koyulmalıdır. Ayrıca din öğretiminin içeriği öğrencinin ihtiyaç ve gelişim düzeyine veya kapasitesine göre belirlenmelidir. Lee'ye göre bu temel ilkenin ihmal edilmesi öğretimin kapasitesi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadan içeriğin öğrenciye aktarıldığı ve boş bir kap olarak görülen öğrencinin de pasif bir şekilde bu içeriği kabul ettiği basit bir süreç olmasına yol açmaktadır.³¹⁵

Lee'nin üç ciltlik eserinin ilk cildi olan *The Shape of Religious Education* 1971'de piyasaya ilk çıktığında *Religious Education* dergisinin eleştirmenleri tarafından bu kitap din eğitimi "devrimci bir çalışma" olarak nitlendirilmiştir. Söz konusu

³¹¹ George A. Coe, "A Charter for the Social Science in the Schools" *Religious Education*, Vol. 27, No. 7, 1932, s. 641-642.

³¹² Gearon, *On Holy Ground*, s. 70.

³¹³ Gearon, *On Holy Ground*, s. 71; Jim Wilhoit, *Christian Education and The Search for Meaning*, Michigan: Baker Book House Company, 1986, s. 98; a.mlf., "The Impact of The Social Science on Religious Education", *Religious Education*, Vol. 73, No. 3, June 1984, s. 367.

³¹⁴ Bkz. Leon McKenzie, *The Religious Education of Adults*, Birmingham, Alabama: REP, 1982.

³¹⁵ Heywood, "Theology".

kitabın bu şekilde nitelendirilmesinin çeşitli nedenleri vardır.³¹⁶ Temel neden, Lee'nin din öğretimi için yegâne yeterli ve geçerli makro teoriyi teolojinin değil, sosyal bilimin oluşturduğunu iddia etmesidir.³¹⁷ Etkili öğretim uygulamalarının üretildiği ve işlevselleştirildiği genel, kapsamlı ve sistematik bir din öğretim teorisi oluşturmaya çalışan Lee, Protestan ve Katolik din öğretim teorisi ve pratiği ile üniter, kapsamlı, ekümenik bir fenomen olarak ilgilenen ilk Katolik din eğitimcisidir. Ayrıca Lee, din öğretiminin kendi başına ontolojik olarak ayrı ve farklı bir alan olduğunu ve bu nedenle teolojik emperyalizmden kurtulması gerektiğini dile getiren ilk Katolik teorisyendir.³¹⁸

Lee'nin yukarıda yer alan iddialarını ileri sürdüğü 1971'den bu yana teolojinin mi yoksa sosyal bilimin mi din öğretimi için uygun bir makro teori olduğu meselesi, bilhassa Hristiyan din eğitimi camiasında en çok tartışılan konulardan biri olmuştur.³¹⁹ Din eğitim alanındaki en prestijli akademik kuruluş olan *Religious Education Association*'ın Kasım 2009 yılında Dallas'ta düzenlediği konferansta pratik teoloji ve teolojinin din öğretimi ile ilişkisini ana tema olarak belirlemesi³²⁰ söz konusu meselenin güncelliğini koruduğunu göstermektedir.

Din öğretiminin teolojik bir disiplin olmadığını kesin bir şekilde dile getiren Lee, din öğretimini kendine has çalışma ve araştırma alanı olan bir ayrı bir faaliyet alanı olarak kabul eder. Ayrı bir faaliyet alanı olarak din öğretimi hem pratik hem de teorik bilimsel bir çalışma alanıdır.³²¹ Lee pratik bir çalışma alanı olarak din öğretiminin yeterince ilerleme kaydettiğini ancak bilimsel bir araştırma alanı olarak yeterince ilerleme kaydedemediğini belirtir. Çünkü hâlâ kendi doğasına uygun teorik yaklaşımlara sahip değildir.³²²

³¹⁶ Lee, "Roman Catholic Religious Education", s. 253.

³¹⁷ Lee, "The Authentic Source", s. 122; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 45.

³¹⁸ Lee, "Roman Catholic Religious Education", s. 253.

³¹⁹ Heywood, "Theology"; Ayrıca bkz. *Who Are We? The Quest For a Religious Education*, (ed.) John H. Westerhoff III, Birmingham, Alabama: REP, 1978; Jack L. Seymour, "Approaches to Christian Education", *Contemporary Approaches to Christian Education*, Nashville: Abingdon Press, 1982, s. 11-34; Smart, *The Teaching Ministry*, s. 24; Lee, "The New Style of Catechetics", s. 144; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 45.

³²⁰ Jack L. Seymour, "Editorial: Theology and Religious Education: Preparing for the Fall 2009 Conference of the Religious Education Association", *Religious Education*, Vol. 104, No. 3, May-June 2009, s. 229-230.

³²¹ Lee, "Roman Catholic Religious Education", s. 249-256; a.mlf., "Religious Education's Future", s. 10.

³²² Lee, "Religious Education's Future", s. 10.

Lee'ye göre din öğretiminin yıllardır verimli olamayışının temelinde bu kimlik sorunu yatmaktadır. Çünkü din öğretimi teolojik yaklaşım gibi doğasına uygun olmayan yaklaşımlara dâhil edilmiştir. Ona göre teolojik yaklaşımı benimseyen eğitimciler din öğretiminin çok boyutluluğuna odaklanmak yerine sadece aktarılan içeriğe odaklanmışlar dolayısıyla öğretim sürecinin diğer önemli değişkenlerini ihmal etmişlerdir.³²³ Bu bağlamda din eğitim profesörü Kieran Scott, teolojinin din eğitiminde belirgin bir teori ve pratiğe yol açamayacağını, ayrıca teolojinin doğrudan din eğitiminin yöntemi, yapısı ve kurumsal biçimleri hakkında fikir veremeyeceğini ve din eğitiminin tüm içeriğini oluşturamayacağını belirtmek suretiyle Lee'nin görüşlerini desteklemektedir. Ona göre çeşitli biçimleriyle teoloji, din eğitiminde yerini almalı, din eğitime mütevazı bir şekilde katkıda bulunmalı ve böylece din eğitiminin saygın bir sosyal bilim olarak ortaya çıkışına müsaade etmelidir.³²⁴

Din öğretiminin kimlik krizini çözmek amacıyla yaptığı araştırmalar neticesinde konu ile ilgili tespitlerini eserlerinde kapsamlı bir şekilde dile getiren Lee'ye göre din öğretimi için çözüm sosyal bilimdir.³²⁵ Ona göre din öğretim işi, hem sosyal bilim hem de teolojik bilime uygun aktiviteler ihtiva etse de esas itibarıyla bir sosyal bilim türüdür. Dolayısıyla din öğretiminin yapması gereken en acil iş sosyal bilim yapısı içindeki ayırt edici mahiyetini ortaya koymaktır.³²⁶ Bu bağlamda Boys, Çeşitli özellikleri nedeniyle sosyal bilimlerin din eğitimi geliştirmeye katkı sağladığını belirtir.³²⁷

Lee, sosyal bilimin doğasının, bazı özelliklerinin, genel yönteminin ve özel metodolojisinin öğretim sürecine son derece uygun olduğunu belirtir. Dolayısıyla Lee'ye göre din öğretiminin kök saldıgı toprağın yani sosyal bilimin, yine onun bakış açısıyla, mahiyeti, temel özellikleri, genel metodları hakkında bazı tespitlerin yapılması din öğretim yaklaşımını daha iyi anlama açısından gerekli olduğu kadar din öğretim işini zenginleştirmek ve güçlendirmek açısından büyük önem taşımaktadır.

³²³ Lee, "Toward a New Era", s. 123; a.mlf., "Religious Education's Future", s. 10.

³²⁴ Kieran Scott, "Book Review of *Theologies of Religious Education*", *Religious Education*, Vol. 93, No. 3, Summer 1998, s. 395.

³²⁵ Lee, "Roman Catholic Religious Education", s. 251-253; Lee, *The Shape*, s. 225.

³²⁶ Lee, *The Shape*, s. 225.

³²⁷ Mary C. Boys, *Educating in Faith Maps and Visions*, San Francisco: Harper & Row, 1989, s. 169.

2.2.1. Sosyal Bilimlerin Mahiyeti ve Temel Nitelikleri

Lee'ye göre sosyal bilim, detaylı, sistematik ve deneysel çalışmalarla insanoğlu ve insanoğlunun ilişkili olduğu bireyler, gruplar ve kurumları araştıran disiplinler topluluğunu ifade eden genel bir terimdir.³²⁸ Aslında sosyal bilim, insan davranışını açıklayan, öngören ve doğrulayan farklı disiplinlerin kesişme noktasını oluşturmaktadır.³²⁹

Sosyal bilimin kapsamının hangi disiplinlerden oluştuğu konusunda bir uzlaşma olmamakla birlikte Lee'ye göre sosyal bilim, antropoloji, ekonomi/iktisat, eğitim, coğrafya, tarih, hukuk, siyaset bilimi, psikoloji, psikiyatri ve sosyoloji disiplinlerinden oluşmakta³³⁰ ve sosyal bilim çatısı altında yer alan bu disiplinler esasında bir tek bilimi meydana getirmektedir.³³¹ Çünkü bu disiplinler aynı konu nesnesini, yani insanın davranışını ve aynı metodolojiyi paylaşmaktadır. Dahası bu disiplinler aynı genel açıklama prensiplerini kullanmaktadır.³³²

Sosyal bilimleri doğa bilimleri ile karşılaştıran bazı teorisyenler sosyal bilimlerin doğa bilimleri kadar kesin bulgular sunmada başarısız olduğunu iddia etmektedirler. Çünkü sosyal bilimlerde değişkenleri manipüle etmek ve somut bir fenomene dahil olan diğer değişkenleri kontrol etmek doğa bilimlerine nazaran daha zordur. Zira değişkenleri veya nesneleri (things) kontrol etmek, insanı kontrol etmekten daha kolaydır.³³³ Lee'ye göre sosyal bilimler, fizik bilimleri kadar güvenilirirdir.³³⁴ Çünkü sosyal bilimler, dikkatle yapılandırılmış metodolojik kontroller kullanarak kendisini araştırmacının kişisel öznel yargılarından kurtarabilir ve böylece araştırılmakta olan kişisel veya sosyal olguya ilişkin nesnel bir yaklaşım elde edebilir.³³⁵ Lee yaklaşımında çoğunlukla eğitsel araştırmalara atıfta bulunmakla birlikte psikolojik

³²⁸ Lee, *The Shape*, s. 134; a.mlf., "Social Science", s. 598; a.mlf., "Religious Instruction", s. 542; a.mlf., "The Third Strategy: A Behavioral Approach", s. 12.

³²⁹ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 51

³³⁰ Lee, *The Shape*, s. 134; Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 51; a.mlf., "James Michael Lee's Crusade", s. 7; a.mlf., "Social Science", s. 598.

³³¹ Lee, *The Shape*, s. 135.

³³² Lee, *The Shape*, s. 135; George C. Homans, *The Nature of Social Science*, New York: Harcourt, Brace & World, 1967, s. 3.

³³³ Homans, *The Nature*, s. 21; Zeki Özcan, *İnsan ve Toplum Bilimleri I: Genel Bakış*, 1. B., Bursa: Alfa Aktüel Yayınları, 2008, s. 101-108; Zeki Özcan, *İnsan ve Toplum Bilimleri II: Epistemolojik ve Kavramal Sınırlar*, Ankara: Birleşik Yayınevi, t.y., s. 38-89.

³³⁴ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 32.

³³⁵ Lee, "Social Science", s. 599.

ve sosyolojik çalışmalara da genişçe yer vermektedir. Lee'nin bu çalışmalara atıfta bulunmasının temel nedeni, sosyal bilimlerin de ayırt edici özeliği olan test edilmiş gözlemlere, ampirik verilere verdiği önem, yani nesnelliktir.

Lee'ye göre sosyal bilimlerin yalnızca deneysel (emprical) veri toplama ve test etme yöntemlerini kullandığı şeklinde yanlış bir algı vardır. Ona göre teorileştirme, yani kuram oluşturma, sosyal bilim işinin son derece önemli ve zorunlu bir vechesini oluşturmaktadır. Zira teori, veri toplamanın ve test etmenin başlangıç noktasını oluşturmaktadır.³³⁶

Her bilim gibi sosyal bilimler de kendi teknik terminolojisine sahiptir. Lee'ye göre teknik terminoloji, bir kelime veya terime alışlagelmiş anlamının dışında bir kesinlik ve netlik kazandırır. Herhangi bir bilime ait teknik terminoloji o alanla ilgilenen kimselerin söz konusu bilim ile ilgili hususları daha kolay anlamasını mümkün kılar.³³⁷

Sosyal bilim de dahil her bilimin temel iki işlevi vardır. Bu işlevlerden birincisi *keşfetme* (discovery) ve ikincisi *açıklama* (explanation)'dır.³³⁸ Sosyal bilimlerde keşif, araştırma konusu fenomenin özellikleri arasındaki genel bağlantıları saptamak ve test etmektir. Söz konusu özellikler arasındaki bağ araştırmacı onları belirtmediği sürece bilinemez.³³⁹ Açıklama ise bir fenomenin ya da fenomenler öbeğinin, birtakım nedensel ilişkilerden dolayı, bir yasaya uyduğunu gösterme yöntemi ya da kısaca, bir fenomeni, onun nedenini ortaya çıkarma amacıyla, yöntemli olarak analiz etme, neden ya da niçin sorusuna yanıt verme, olguların niçin oldukları gibi olduklarını ortaya koymaktır.³⁴⁰ Sosyal bilimlerde keşif, araştırma konusu fenomene ilişkin genel açıklamalar sunması açısından çok önemlidir.³⁴¹ Bu tür açıklamalar da genellikle teorilerden elde edilir.³⁴²

Her bilim gibi sosyal bilimlerin de kendine özgü bir takım özellikleri vardır. Lee'ye göre sosyal bilimler, herşeyden önce *deneysel* (empirical)'dir.³⁴³ Deneysellik araştırmaya konu olan fenomen hakkındaki verilerin kontrollü gözlem yoluyla elde

³³⁶ Lee, *The Shape*, s. 135.

³³⁷ Lee, *The Shape*, s. 135; a.mlf., "Key Issues", s. 40.

³³⁸ Kerlinger, *Foundations*, s. 6-10; Lee, *The Shape*, s. 136; Homans, *The Nature*, s.7.

³³⁹ Lee, *The Shape*, s. 136; Homans, *The Nature*, s. 7.

³⁴⁰ Cevizci, *Felsefe Terimleri*, s. 1-2.

³⁴¹ Lee, *The Shape*, s. 136; Homans, *The Nature*, s. 8.

³⁴² Lee, *The Shape*, s. 136.

³⁴³ Lee, "Social Science", 599; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 187; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 116; Kerlinger, *Foundations*, s. 7-14.

edilmesi ve test edilmesidir.³⁴⁴ Deneysel metodun amacı, olayların meydana gelişini etkileyen şartların ve etkenlerin tespit edilmesi ve aydınlatılmasıdır.³⁴⁵ Lee'ye göre sosyal bilimci, araştırmasının her evresinde deneysel metodu kullanmak suretiyle araştırma konusu fenomenin nesnel durumuna ilişkin kesin bulgular elde eder.³⁴⁶ Buna göre sosyal bilimlerde araştırma sonuçları, spekülatif veya tesadüfi yöntemlerden ziyade gözlemlenebilir yöntemlere dayanır.³⁴⁷ Dolayısıyla yasa ve teorilerin formülasyonu, deneysel olarak keşfedilmiş ve doğrulanmış verilere dayanır.³⁴⁸

Lee'ye göre sosyal bilimlerde kanıt/ıspat, bir veriye ilişkin hipotezlerin doğruluğunu saptamak için söz konusu verinin dikkatlice test edilmesiyle elde edilir. Örneğin 17. ve 18. Yüzyılda Amerikalı Protestan teologlar, insanoğlunun günahkâr, ahlaken bozuk olduğuna inanıyorlardı. Bu inanç, o dönemde ebeveynlerin ve öğretmenlerin öğrenmede olumsuz pekiştirecin yani cezanın, olumlu pekiştireçten yani ödülünden daha etkili olduğunu düşünmelerine ve bu pekiştireci öğrenme sürecinde yoğun bir şekilde kullanmalarına yol açmıştır.³⁴⁹ Ancak 20. yüzyılın ortalarında sosyal bilimci Elizabeth Hurlock, deneysel metotla tam tersinin doğru olduğunu kanıtlamıştır.³⁵⁰ Daha sonra gelen sosyal bilimciler tarafından farklı koşullar altında tekrarlanan bu çalışma, Hurlock'ın buluşlarının genel itibariyle doğru olduğunu teyit etmiştir. Örneğin din eğitimcileri, İncil kıssalarının küçük çocuklarda sembolik öğrenmeyi teşvik etmenin etkili yollarından biri olduğunu düşünürken konu ile ilgili deneysel araştırmalar, on bir on iki yaşlarından önce bu tür kıssaların genç öğrencilerin kafasını karıştırdığını ve onlar tarafından yanlış yorumlandığını ortaya koymuştur.³⁵¹

³⁴⁴ Lee, *The Shape*, s. 137.

³⁴⁵ Zeki Arslantürk, *Sosyal Bilimler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri*, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2001, s. 92.

³⁴⁶ Lee, *The Shape*, s. 137.

³⁴⁷ Lee, *The Shape*, s. 136; a.mlf., "Social Science", s. 599.

³⁴⁸ Lee, *The Shape*, s. 136.

³⁴⁹ Lee, *The Shape*, s. 137.

³⁵⁰ Lee, *The Shape*, s. 137; Elizabeth B. Hurlock, "An Evaluation of Certain Incentives Used in Schoolwork", *Journal of Educational Psychology*, Vol. XVI, No. 3, March 1925, s. 145-159.

³⁵¹ Lee, *The Shape*, s. 138; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 23; Ronald Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London: Routledge and Kegan Paul, 1964, s. 220-224.

Lee'ye göre sosyal bilimler, *nicel* (quantitative)'dir.³⁵² Sosyal bilimlerde ölçme, genel olarak nitel olanın sayısal değerlerle belirlenmesi sürecidir. Ölçme hem veriler hem de birbiri ile ilişkili çeşitli sınıflar arasındaki farklılıklar hususunda araştırmacıya bir kesinlik imkânı sunar. Nicel veriler, nitel verilere göre çok daha kesin ve bilgilendiricidir. Ayrıca nicel verilerin yordama gücü nitel verilerden çok daha yüksektir.³⁵³

Lee'ye göre sosyal bilimler *tarafsız* (neutral)'dır. Ona göre sosyal bilimlerin en temel özelliği gözlemlenebilir verilere sıkı sıkıya bağlı olmasıdır. Bir araştırmadan elde edilen sonuçlar, spekülatif, yani ampirik gözleme tabi olmayan kaynaklardan ziyade gözlemlenebilir süreçlerden elde edilir. Buna göre yasalar ve teoriler olabildiğince ampirik bir temele dayanır, dolayısıyla tarafsızdır.³⁵⁴

Lee'ye göre sosyal bilimler *yinelenebilir* (replicable),³⁵⁵ yani herhangi bir çalışmanın bulguları tekrarlanmak suretiyle doğrulanabilir.³⁵⁶ Bir başka ifadeyle sosyal bilimlerde araştırma belli koşullar altında tekrarlanabilir. Bir araştırmacı tarafından yapılan bir araştırma aynı koşullar altında başka bir araştırmacı tarafından yapıldığında aynı şekilde sonuçlanacaktır.³⁵⁷

Lee'ye göre sosyal bilimler, *genel* (public)'dir.³⁵⁸ Sosyal bilimlerin önemli özelliklerinden biri olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurmak suretiyle genellemelere varmasıdır.³⁵⁹ Lee'ye göre sosyal bilimlerde kullanılan metotlar ve elde edilen sonuçlar umumidir ve genelleştirilebilir. Dolayısıyla uzman herhangi bir kimse, bir araştırmacının metodolojisini araştırabilir ve değerlendirebilir. Hatta orjinal deney veya araştırma ilk başta icra edildiği gibi yeniden icra edilebilir ve genel sonuçlara ulaşılabilir.³⁶⁰

³⁵² Lee, "Social Science", s. 599; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 187; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 116.

³⁵³ Lee, *The Shape*, s. 138.

³⁵⁴ Lee, *The Shape*, s. 136-137; a.mlf., "Vision, Prophecy", s. 266; Newell, "James Michael Lee's Crusade", s. 7.

³⁵⁵ Lee, "Social Science", s. 599.

³⁵⁶ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 52; a.mlf., "James Michael Lee's Crusade", s. 7.

³⁵⁷ Lee, *The Shape*, s. 139.

³⁵⁸ Lee, "Social Science", s. 599; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 116; Kerlinger, *Foundations*, s. 8-10.

³⁵⁹ Herbert J. Walberg, "Synthesis of Research on Teaching", *Handbook of Research on Teaching*, (ed.) Merlin C. Wittrock, New York : Macmillan ; London : Collier Macmillan, 1986, s. 216-217.

³⁶⁰ Lee, *The Shape*, s. 139;

Lee'ye göre sosyal bilimler, *nesnel* (objective)'dir.³⁶¹ Bir sosyal bilimcinin savunduğu herhangi bir hipotez, deneysel araştırma ve test etme yöntemleri ile sürekli olarak kontrol edilir.³⁶² Dolayısıyla araştırmacının şahsiyeti, duyarlılığı, dinî kişiliği araştırma sonuçları üzerinde herhangi bir etkiye sahip değildir.³⁶³ Çünkü sosyal bilim araştırmacının tarafsız bir gözlemci olmasını sağlayacak prosedürlere sahiptir.³⁶⁴ Sosyal bilimci sistematik gözlemden bulguların toplanmasına ve en sonunda sonuçların formülasyonuna kadar yani araştırmanın her evresinde verilere sadık kalır. Sosyal bilimler, bilgi edinme yolunda sürekli olarak dahili ve harici kaynaklarından neşet eden bir kendi kendini doğrulama yöntemi kullanır. Bu kontrol yöntemi araştırma verilerini harici kirliliklerden ve önyargılardan arındırır. Sosyal bilim araştırmalarının sonuçları daima başka deneysel testlerin sonuçları ile karşılaştırılır. Böylece sonuçların nesnelliği sağlanır.³⁶⁵

Lee'ye göre sosyal bilim nesnellik vasfını yitirmemek için sıkı bir kontrol sistemi uygular. Belli standartlara göre uygulanan bu kontrol sistemi sosyal bilimden elde edilen deneysel kanıtların sıradan herhangi bir kimse tarafından elde edilen deneysel kanıtlardan daha geçerli olmasını sağlar.³⁶⁶ Örneğin yetmiş yaşlarında cizvit bir papaz/rahip doğum kontrolüne itiraz etmek için yayınlanan papalık genelgesinin gerekçesini izah etmek üzere başpiskoposluğa çağrılır. Kırk iki yıl boyunca günah çıkarırken dinlediklerine dayanarak rahip, kendisine yöneltilen sorulara dolambaçsız ve samimi cevaplar verir.³⁶⁷ Lee'ye göre rahip, kendi hipotezini desteklemek için deneysel kanıtlar kullanmıştır. Ancak burada rahibin verilerinin nesnelliğini kontrol edecek harici bir gözlem yöntemi yoktur. Rahip, hipotezinin doğruluğunu sürdürmek için gerçeği çarpıtıyor mu? Rahip, doğum kontrolünün meşruiyetine inandığı için sayısız günah çıkarma deneyiminde bilinçsiz bir şekilde kendi yargılarını görmezden gelmiş midir? Pişman olup tövbe edenler genel olarak Katolikler için bir örneklem oluşturur mu? Bu tövbekârların psikolojik durumu nedir? Tövbekârların rahibe sunduğu veriler nasıl

³⁶¹ Lee, "Social Science", s. 599; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 116-117.

³⁶² Kerlinger, *Foundation*, s. 12-14.

³⁶³ Lee, *The Shape*, s. 139.

³⁶⁴ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 52; Lee, "Social Science", s. 599.

³⁶⁵ Lee, *The Shape*, s. 139.

³⁶⁶ Lee, *The Shape*, s. 140.

³⁶⁷ Bkz. Vincent J. Lovett, "Confusion and Pain Wrack the Priesthood", *National Catholic Reporter*, December 1969, s. 1.

doğrulandır? Lee'ye göre tüm bu sorular sosyal bilimlere özgü deneysel kontrol yöntemleri kullanılarak cevaplanmadığı sürece söz konusu rahibin kanıtları nesnellikten yoksun kalacaktır. Çünkü deneysel kontrol, araştırmaya konu olan hususu etkileyen her şeyi incelemeye gayret eder. Bir başka deyişle deneysel kontrolde önemli hiçbir etken kontrol dışı kalmaz.³⁶⁸

Lee, sosyal bilimlerde kontrol yönteminin kullanımını bir başka örnek üzerinden şöyle izah eder: x ve y metotlarından hangisinin öğretimde daha etkili olduğunu saptamak için sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan kontrol yöntemine başvurulabilir. Bunun için ilk yapılması gereken istendik kazanımların belirlenmesidir. Çünkü bu kazanımların elde edilme düzeyi hangi metodun daha etkili olduğunu belirlemede çok önemlidir. Daha sonra her yönden birbirine denk iki öğrenme grubu oluşturulmalıdır. Gruplardan biri için x metodu diğeri için y metodu kullanılacaktır. Uygun bir öğretim döneminin sonunda öğrencilerin istenilen kazanımları edinip edinmediğini belirleyecek bir test hazırlanmalı ve öğrencilere uygulanmalıdır. Bu testin elde edilen verilerin güvenilirlik ve geçerliliği istatistiksel olarak ele alınıp değerlendirilmeli ve böylece iki öğretim metodu arasındaki farklılıklar tespit edilmelidir. Elde edilen veriler hangi öğretim metodunun istendik öğrenme kazanımlarını ortaya çıkarmada daha etkili olduğunu ortaya koyacaktır.³⁶⁹

Lee'ye göre sosyal bilimlerde, *değer-yargısız* (value-free)'dir.³⁷⁰ Bir başka deyişle sosyal bilimlerde herhangi bir kişi veya grubun düşünce sistemine bağlı olmaksızın bir fenomeni tarafsız bir şekilde incelemek ve açıklamak için çalışır. Dolayısıyla sosyal bilimlerde “iyi-kötü” ve “mükemmel” gibi değer yüklü ifadeler yer yoktur.³⁷¹ Örneğin bir din dersi öğretmeninin dersine ilişkin yapılan gözlemden sonra söz konusu dersin yalnızca verimli veya verimsiz olduğu belirtilebilir.³⁷² Yani sosyal bilimci, ele aldığı konuya inançlarını, değer yargılarını ve siyasi kanaatlerini karıştırmamalıdır. Çünkü sosyal bilimlerde, ahlaki veya etik sorulara ilişkin problemler ile ilgilenmez. Örneğin

³⁶⁸ Lee, *The Shape*, s. 140.

³⁶⁹ Lee, *The Shape*, s. 141

³⁷⁰ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 117; Lee, *The Shape*, s. 142, 144.

³⁷¹ Lee, *The Shape*, s. 142; Mark C. Falbo, *Theory and Praxis of Conversion in The Religious Education of Non-poor Youth: An Educational Analysis of Bernard Lonergan on Conversion and Paulo Freire on Conscientization*, (Ph.D. Dissertation), Boston: Boston College The Graduate School of Arts and Sciences Institute of Religious Education and Pastoral Ministry, September 1991, s.195.

³⁷² Lee, *The Shape*, s. 142.

sosyal bilimler yoksul bölgelerden gelen yetişkinlere İncil'i öğretmenin etkin yollarını keşfeder veya din dersine devam etme ile çocuk suçları arasında bir bağlantı olup olmadığını araştırır.³⁷³

Lee'ye göre sosyal bilimler değer yargısız olduğu için *normatif* (normative) değildir. Yani olması gerekeni değil olanı inceler. Dolayısıyla sosyal bilimlerde “meli-malı” gibi ifadelere yer yoktur.³⁷⁴ Sosyal bilimler, ampirik araştırmadan veya fenomene ilişkin testten elde edilen, keşfedilen şey hakkında açıklamada bulunur. Lee'ye göre sosyal bilimlerde geçerlilik, majisteryum, Kitab-ı Mukaddes vb. harici otoritelerin beyanlarına bağlı değildir.³⁷⁵ Ancak sosyal bilimlerin değer yüklü veya kural koyucu olmaması değerler ile ilgilenmediği anlamına gelmez. Ona göre çağdaş sosyal bilim araştırmalarının bir kısmı şu veya bu şekilde değerler ile ilgili incelemelere odaklanmıştır. Çünkü değerler sosyal bilimlerin çalıştığı fenomeni oluşturur. Dolayısıyla sosyal bilimler dolaylı bir şekilde de olsa değerlerle ilgilenir. Fakat sosyal bilimler, teolojinin yaptığı gibi bu fenomenler ile ilgili değerler veya kurallar tayin etmez, şu veya bu durumda bir insanın davranışını incelediğinde söz konusu davranışın iyi-kötü, itikada aykırı, ahlaka aykırı vb. olup olmadığını belirtmez, hangi koşullarda bireyin davranışının değiştiğini veya pekiştiğini ve söz konusu koşullar arasındaki fonksiyonel ilişkileri öğrenmeye çalışır.³⁷⁶ Örneğin x öğretim metoduna karşılık y öğretim metodunun öğretimde etkinliği üzerine inceleme yapan bir sosyal bilimci, araştırma desenini planlarken öğrenciye fiziksel zarar vermekten kaçınmak gibi bazı değerleri kabul eder. Lee'ye göre Hristiyan sosyal bilimciler de aynı şekilde bir değer çerçevesi içinde çalışırlar.³⁷⁷

Lee'ye göre sosyal bilimler, *koşulsaldır* (conditional).³⁷⁸ Yani sosyal bilim açıklamaları, yalnızca belli bazı fenomenler için doğrudur. Bir başka deyişle sosyal bilim açıklamaları yalnızca araştırmanın yapıldığı belli koşullar için geçerlidir.³⁷⁹ Çünkü sosyal bilimde araştırma konusu fenomen bağlamından kopuk saf bir işlem

³⁷³ Lee, *The Shape*, s. 142-143.

³⁷⁴ Lee, *The Shape*, s. 143.

³⁷⁵ Lee, *The Shape*, s. 142-143.

³⁷⁶ Lee, *The Shape*, s. 143.

³⁷⁷ Lee, *The Shape*, s. 143-144.

³⁷⁸ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 113; Lee, “Social Science”, s. 599; a.mlf., *The Shape*, s. 144.

³⁷⁹ Lee, “Social Science”, s. 599; a.mlf., *The Shape*, s. 144.

değildir. Aksine her fenomenin varlığı belli koşullara bağlıdır. Örneğin x ve y öğretim metodunun öğretimde ne kadar etkili oldukları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde söz konusu metotların uygulandığı kültürel ortam, metotların uygulandığı öğrencilerin yaş, cinsiyet, kültür seviyesi vb. pek çok etken göz önüne alınmalıdır. Çünkü bahsi geçen bu hususlar araştırma sonuçları üzerine ciddi bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla sosyal bilimlerde araştırma bulguları, yalnızca belli koşullar veya araştırmaya konu olan belli gruplar için geçerlidir.³⁸⁰ Sosyal bilimlerin koşullara bağlı olması, sosyal bilim araştırmaları neticesinde elde edilen bulguların ancak “belli şartlar altında” geçerli olması anlamına gelir. Lee’ye göre bu durum sosyal bilim araştırmalarından elde edilen bulguların genelleştirilebilir olmasına engel değildir. Yani araştırma bulguları benzer koşullara sahip her durum için genel geçerdir.³⁸¹ Sosyal bilimlerin temel görevi farklı şartlar altında geçerli olabilecek ve genelleştirilebilir veriler toplamaktır.³⁸²

Lee’ye göre sosyal bilimlerin ayırt edici özelliklerinden biri *öngörü* (prediction)’dür.³⁸³ Bir başka deyişle sosyal bilimler, etkileşim içindeki değişkenler dizisinin, söz konusu etkileşiminden hangi sonuçların çıkacağını öngörmeyi hedefler. Örneğin dinî davranışın tabiatı hakkında yürütülen bir araştırma, sosyal bilim için hem dinî davranışın tabiatını keşfetmek hem de hangi koşulların söz konusu dinî davranışı ortaya çıkaracağını ön görmek açısından önemlidir. Eğer sosyal bilimci hangi koşulların dinî davranışı meydana getirdiğini öngörebilirse, bu öngörü, din öğretiminde din dersi öğretmeninin öğrenme ortamını yapılandırmasında öğretmene yol gösterecektir.³⁸⁴

Lee’ye göre öngöründe bulunmak geçmişte sergilenen performansla dayanarak gelecekteki performans hakkında çıkarımda bulunmaktır. Dolayısıyla şimdi ya da geçmişte mevcut koşullar göz önünde bulundurulmadan öngöründe bulunmak mümkün değildir.³⁸⁵ Örneğin Milton Rokeach bireylerin dogmatizm düzeyini ölçmek üzere bir ölçek geliştirir. Ölçeği ile yaptığı testte Michigan bölgesindeki Katolik öğrencilerin Protestan öğrencilerden oldukça yüksek puanlar aldığını keşfeder.³⁸⁶ Lee’ye göre bu

³⁸⁰ Lee, *The Shape*, s. 144.

³⁸¹ Lee, *The Shape*, s. 144-145.

³⁸² Lee, *The Shape*, s. 145.

³⁸³ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 117; Lee, *The Shape*, s. 145-146; Kerlinger, *Foundations*, s. 9.

³⁸⁴ Lee, *The Shape*, s. 145-146.

³⁸⁵ Lee, *The Shape*, s. 146; a.mlf., “Prediction”, s. 43-53.

³⁸⁶ Lee, *The Shape*, s. 146; Milton Rokeach, *The Open and Closed Mind: Investigations into the Nature of Belief Systems and Personality Systems*, New York: Basic Books, 1960, s. 101-108.

sonuçlar yalnızca Michigan’lı Katolik ve Protestan ğrenciler hakkında öngörüde bulunmak için kullanılabilir, New York’taki Katolik ve Protestan ğrenciler hakkında öngörüde bulunmak için kullanılamaz. Çünkü New York, pekçok açıdan Michigan’dan oldukça farklıdır. Lee’ye göre bu araştırma leğinin öngörü kapsamını genişletmek için sosyal bilimci ilk araştırmadan elde ettiği bulguları olabildiğince farklı bireyler veya gruplar üzerinde tekrar test etmelidir. Bu suretle sosyal bilimci, geliştirdiği leğinin öngörü kapasitesini genişletebilir, dolayısıyla elde ettiği bulguları da genelleştirebilir.³⁸⁷

Sosyal bilimler, diğer bilimler gibi *açıklama* (explanation) yapmak için uğraşır.³⁸⁸ Sosyal bilimler için açıklama, sistematik ve tutarlı bir ilişki yapısı içinde yer alan fenomeni bağlamından koparmadan daha anlaşılır kılma sürecidir. Bir olay ile ilgili açıklama yapmaya çalışmak, benzer fenomenler için geçerli olabilecek genelleştirmeler yapmaya çalışmaktır. Yani açıklama yapmak demek, bilimsel bir yasa hatta bazı durumlarda kapsamlı bir teori ortaya koymak demektir.³⁸⁹

Lee’ye göre açıklama, *sonuç* (result), *analiz* (analysis) ve *yorum* (interpretation) ile karıştırılmamalıdır. Çünkü bunlar birbirinde farklıdır. Sonuç, gözleme ilişkin verilerin özetle ifade edilmesidir. Analiz, gözleme ilişkin bu verilerin araştırma problemine cevap verebilmek için düzenlenmesi ve sınıflandırılmasıdır. Bir başka deyişle analiz, araştırma sorusuna daha kolay cevap bulmak üzere verilerin yapılandırılmasıdır. Yorum, araştırmaya konu olan fenomenler arasındaki ilişkileri inceleyerek bunlara uygun çıkarımlar yapmak ve bu suretle sonuca ulaşmak, bir başka deyişle analiz sonuçlarını anlamlandırma faaliyetidir. Yorum, araştırmanın kendi sonuçlarına göre ya da araştırma sonuçlarının ilgili başka araştırmaların sonuçları ile mukayesesine dayanarak yapılır.³⁹⁰

Açıklama, birbiriyle ilişkili pek çok araştırmanın sonuçlarını kapsar. rneğinin ğrenci merkezli ve ğretmen merkezli ğretim metotlarından hangisinin dinî tutumları değiştirmede daha etkili olduğunu belli bir grup ğrenci üzerinde test ederek tespit etmek mümkündür.³⁹¹ Bunun için sosyal bilimci öncelikle rastlantısal bir şekilde öğrencileri üç gruba ayırır. Birinci gruba ğrenci merkezli, ikinci gruba ğretmen

³⁸⁷ Lee, *The Shape*, s. 146.

³⁸⁸ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 117; Lee, *The Shape*, s. 146; Kerlinger, *Foundations*, s. 9-10

³⁸⁹ Lee, *The Shape*, s. 146.

³⁹⁰ Lee, *The Shape*, s. 147.

³⁹¹ Lee, *The Shape*, s. 147-148.

merkezli öğretim metodu uygulanır. Üçüncü gruba ise özel herhangi bir öğretim metodu uygulanmaz. İlk iki grup deney grubunu, üçüncü grup ise kontrol grubunu oluşturur. Bu deneyde test edilen değişkenler dışındaki tüm değişkenler kontrol edilir. Deneye başlamadan önce ve deneyin sonuçlarından sonra standart bir tutum sergilenir. Her üç grubun tutumlarına ilişkin ön test ve son teste dayalı olarak belli puanlar tespit edilir. Bu puanlar deneyin sonuçları hakkında yorum ve açıklama yapmak için gerekli verileri oluşturur. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde öğrenci merkezli öğretim metodunun uygulandığı grubun puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Daha ayrıntılı bir analiz sonucu öğrenci merkezli öğretim metodunun uygulandığı gençler içerisinde hoşgörülü olanların otoriter olanlara nazaran tutum değişikliğine daha açık olduğu gözlenmiştir. Veri analizlerinin yorumuna göre öğrenci merkezli öğretim metodunun gençlerde beklenen istendik tutum değişikliğini ortaya çıkarmada öğretmen merkezli metottan daha etkili olduğu, ayrıca hoşgörülü gençlerin otoriter olanlara nazaran daha kolay tutum değiştirdiği gözlenmiştir. Bu yorumlardan yola çıkarak belli öğretmen davranışlarının öğrenci davranışını değiştirmede etkili olduğu, ayrıca istendik öğrenme kazanımlarının ortaya çıkarılmasında öğrencinin kişiliği ile öğretmen davranışı arasında da bir ilişki olduğu şeklinde geçici bazı açıklamalara ulaşmak mümkündür.³⁹²

Açıklama öngörü ile yakından ilişkilidir.³⁹³ Sosyal bilimlerde açıklamanın en önemli varoluş nedenlerinden biri hangi koşulların istendik davranışları ortaya çıkaracağını öngörmesidir. Sosyal bilimlerde öngörü ve açıklama fenomenlar arasındaki ilişkilerin deneysel olarak test edilmesi sonucunda elde edilen verilere dayalı olarak yapılır.³⁹⁴ Lee'ye göre analiz ve yorum ve açıklama olabildiğince ampirik metodların belirlediği kriterlere göre yapılmalıdır. Aksi takdirde subjektif unsurlar araştırma verilerine karışarak araştırmanın nesnelliğine zarar verir.³⁹⁵ Lee'ye göre sosyal bilimler bu noktada teolojik bilimlerden ayrılır. Çünkü teolojik bilim, deneysel metotlardan ziyade teolojik veya metafizik açıklamalara dayanır. Örneğin teolojik bilim bir çocuğun suç işlemesini, gencin ilahi lütuf ile işbirliğine girmemesinin bir sonucu olarak görür.

³⁹² Lee, *The Shape*, s. 147-148.

³⁹³ Kerlinger, *Foundations*, s. 9-10; Lee, *The Shape*, s. 148.

³⁹⁴ Lee, *The Shape*, s. 148.

³⁹⁵ Lee, *The Shape*, s. 147.

Teolojik bilimin bu konuda bundan başka bir açıklaması yoktur. Ancak sosyal bilim, çocuğu suça sevk eden aile yapısı içinde yetiştiği sosyo-kültürel ve ekonomik ortam vb. etkenleri kapsamlı bir şekilde inceler.³⁹⁶

Lee'nin yaklaşımında sürekli tekrarlanan “açıklama, öngörü, doğrulama” aslında sosyal bilimin metodolojisini tanımlamaktadır.

Lee'nin benimsediği sosyal bilim anlayışına ilişkin yukarıda sıralanan özellikler incelendiğinde bunların açıkça pozitivist bir bilim anlayışına işaret ettiği görülmektedir. XVIII. yüzyılın sonlarında ortaya çıkan sosyal bilimlerin kendine özgü yöntemleri, ilkeleri ve sınırları belli kavramları olmadığı için doğa bilimlerini model almış ve açıklamalarını bu modele göre yapmıştır. Dolayısıyla ortaya çıkış sürecinde sosyal bilimlerin şekillenmesinde doğa bilimleri önemli bir etkiye sahiptir. Günümüze kadar çeşitli şekillerde sürüp gelen bu etki, Lee'nin benimsediği sosyal bilim anlayışının yöntem, ilke ve kavramlarında da açıkça görülmektedir. Her ne kadar pozitivist olmadığını iddia etse de Lee pozitivist bir sosyal bilim anlayışını benimsemiş görülmektedir. Ancak Lee, metafiziğe karşıt anlamında değil, deneysel bilimin yöntemlerine ve sonuçlarına yaptığı vurgu ve bilimsel bilgiye ayrıcalık tanınması açısından bir pozitivisttir. Bir başka deyişle Lee, değer-yargısız, nesnel ve nicel sosyal bilim vurgusuyla açıkça pozitivism'e işaret etmektedir.³⁹⁷ Çünkü pozitivism, bilginin sadece deneyim üzerine kurulabileceği görüşünü, doğa bilimlerinin yöntemlerinin sosyal fenomenlerle ilgili değişmez yasaları keşfetme amacıyla sosyal dünyaya uygulanması gerektiğini bildiren bilimsel yöntemin birliği anlayışını ve olguyla değer arasında mutlak bir ayrım bulunduğunu öne süren değerden bağımsızlık tavrını benimseyen bir yaklaşımdır.³⁹⁸ Pozitivism, esasında empirizme dayanmaktadır. Lee'nin sosyal bilim anlayışının da temelini oluşturan empirizm, bilginin mümkün tek kaynağının deneyim olduğunu, deneyimden bağımsız bir bilginin söz konusu olamayacağını savunur.³⁹⁹ Empirizm de günümüz sosyal bilim anlayışında tartışma konusudur. Çünkü deneyci yani natüralist bir sosyal bilimin mümkün olmadığı

³⁹⁶ Lee, *The Shape*, s. 148.

³⁹⁷ Lee'ye yöneltilen önemli eleştirilerden biri yaklaşımında benimsediği sosyal bilim ilkeleri ile pozitivism'e işaret ettiğidir. Hemfikir olduğumuz bu eleştiriler beşinci bölümde 2.3. Pozitivism başlığı altında ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

³⁹⁸ Cevizci, *Felsefe Terimleri*, s. 330.

³⁹⁹ Demir-Acar, *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, s. 57.

düşüncesi günümüz yorumlamacı sosyal bilim paradigmasının temel niteliklerinden biridir.⁴⁰⁰

Sosyal bilimlerin mahiyeti veya doğası ile ilgili olarak 1960 sonrasında başlayan ve günümüzde de devam eden tartışmalar neticesinde, sosyal bilimlerin nesnelliği, değerden bağımsızlığı, yöntemleri ve ilkeleri ile ilgili farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır.⁴⁰¹ Bu bağlamda Lee'nin iddia ettiği, pozitif bilimlerdeki gibi nicel, tarafsız, objektif bir sosyal bilim anlayışının tartışmaya açık olduğu görülmektedir. Çünkü sosyal bilimler alanında nitel çalışmalar gittikçe yoğunluk kazanmakta, en azından karma çalışmaların gerçeği daha iyi açıkladığına dair bir kanaat gittikçe güç kazanmaktadır. Dolayısıyla günümüz sosyal bilim paradigmasının nicel, değer-yargısız veya nesnel bir bilim iddiasında olduğunu söylemek çok zordur. Sonuç olarak, Lee'nin tartışmaya açık sosyal bilim anlayışının hem kendi dönemindeki hem de günümüz yorumlayıcı, eleştirel sosyal bilim paradigmasından oldukça farklı olduğu görülmektedir.

2.2.2. Sosyal Bilimlerde Kullanılan Metotlar

Lee'ye göre sosyal bilimlerde bilimsel metot, birbirini takip eden beş adımdan oluşan bir süreçte işaret etmektedir. İlk adım, gözlem verilerinden hareketle tümevarımsal bir şekilde hipotez oluşturmaktır. İkinci adım, tümenden gelimsel bir şekilde hipotezden hipotezin mantıksal açılımlarına doğru ilerlemek, yani varsayılan hipotez doğru ise bazı çıkarımlar yapmaktır. Üçüncü adım, toplanan verilere dayanarak deneysel olarak hipotezi test etmektir. Dördüncü adım, hipotezi doğrulamak veya reddetmektir. Beşinci adım, hipotezi genel bir yasanın bağlamına yerleştirmektir.⁴⁰²

Lee'nin teolojik bilime yönelttiği eleştirilerin temelinde her iki bilimin eas aldığı metotlar gelmektedir. Metot açısından söz konusu iki bilim arasındaki temel farklılık doğrulama yöntemi ile ilgilidir. Bu yüzden burada sosyal bilimlerle ilgili herkesçe bilinen genel ve özel metotlardan ziyade Lee'nin üzerinde önemle durduğu *doğrulama* yöntemi ele alınacaktır.

⁴⁰⁰ Özcan, *İnsan ve Toplum Bilimleri I*, s. 287.

⁴⁰¹ Bkz. Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 10. B., Ankara:Seçkin Yayıncılık, 2016; Cevizci, *Felsefe Terimleri*, s. 330.

⁴⁰² Lee, *The Shape*, s. 150.

Doğrulama (verification), bir tümcenin ya da önermenin doğruluğunu deneysel yöntemlerle belirleme işlemi veya bir tümce ya da önermeyi, doğruluğunu tahkik etmek amacıyla, bilimsel olarak test etme, sınama işlemidir.⁴⁰³ Lee'ye göre sosyal bilimlerde olgu, yasa ve teoriler, deneysel olarak test edilir ve doğrulanır. Bir başka deyişle doğrulama sosyal bilim bulgularını test etme yolunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla sosyal bilim araştırmalarında doğrulama, bir tür kesinlik anlamına gelir.⁴⁰⁴

Lee, John Stuart Mill tarafından geliştirilen tümevarım metotlarını doğrulama işleminin temel yöntemleri olarak kabul etmektedir. Mill, metotların nedensel ilişkileri keşfetme ve kanıtlama aletleri olduklarını iddia eder. Dolayısıyla da metotların, bilimsel araştırmada büyük bir öneme sahip olduğunu ileri sürer. Her şeyden önce onlar, fenomeni, kendisinden önce gelen şartlar arasından seçip çıkarma modları yani “eleme metotları”dır. Çünkü onlar, gerçek nedeni, diğer mümkün nedenlerin hepsini eleyerek ortaya çıkartırlar.⁴⁰⁵

Mill bir araştırmada neden veya sonucun bulunması için beş metot ileri sürer.⁴⁰⁶ Lee'nin sosyal bilim araştırmalarında doğrulama işleminde kullanılan temel yöntemler olarak benimsediği bu yöntemler şunlardır: *Uyuşma yöntemi* (the method of agreement), *farklılık yöntemi* (the method of difference), *birleşik uyuşma ve farklılık yöntemi* (the joint method of agreement and difference), *kalıntılar yöntemi* (the method of residues) ve *birlikte değişme yöntemi* (method of concomitant variations).⁴⁰⁷

Uyuşma Yöntemi, bir fenomenin ortaya çıktığı birkaç durumda, ortak bir öge söz konusu olduğu takdirde, bu ortak öge söz konusu fenomenin nedeni olarak görülebilir.⁴⁰⁸ Örneğin bir öğretmen bir ay sürecince beş farklı derste bir öğrencisinin çok iyi öğrendiğini gözlemler. Bu öğrenci bu süre zarfında hep aynı yeşil elbisesini giymektedir. Bu durumda öğretmen öğrencisinin etkili öğrenmesini sağlayan etkenin yeşil elbise olduğu sonucuna varabilir. Böyle bir sonuç mümkündür. Ancak öğretmen bu süre zarfında hep aynı öğretim yöntemini kullanmış da olabilir. Yani öğrencinin

⁴⁰³ Cevizci, *Felsefe Terimleri*, s. 117.

⁴⁰⁴ Lee, *The Shape*, s. 159.

⁴⁰⁵ Nazım Hasırcı, *John Stuart Mill'in Tüme Varım Anlayışı*, (Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, s. 153.

⁴⁰⁶ Hasırcı, a.g.e, s. 153.

⁴⁰⁷ Lee, *The Shape*, s. 159; John Madge, *The Tools of Social Science*, London, New York: Longmans, Green, 1953, s. 52-57.

⁴⁰⁸ Lee, *The Shape*, s. 159; Cevizci, *Felsefe Terimleri*, s. 403.

etkili öğrenmesini sağlayan farklı faktörler de olabilir. Bu durumda öğretmen, öğrencisinin başarısını etkileyen esas faktörü bulabilmek için sınıftaki tüm koşulları gözlemlemeli ve böylece yeşil elbisenin başarıyı etkileyen tek faktör olup olmadığını tespit etmelidir.⁴⁰⁹

Bu ilişkiyi sembolik olarak şöyle gösterilebiliriz:

a,b,c,d,... b,d,f,g,... d,f,k,l,... “d” ortak öge. Öyleyse söz konusu fenomenin nedeni “d” dir.⁴¹⁰

Lee’ye göre uyuşma yöntemi, faydalı olmakla birlikte kesin sonuçlar vermez. Yani bu yöntem aracılığıyla elde edilen her hangi bir sonuç kesin bir ispat değil ancak olasılıklıdır.⁴¹¹

Farklılık yöntemi, deneysel ya da tümevarımsal doğrulama yollarından biridir. Buna göre, iki ayrı olay ya da fenomen öbeği her bakımdan benzer olmakla birlikte, birinde belirli bir öncül ve aynı zamanda sonuç var iken, diğerinde her ikisi de yoksa, buradan hareketle söz konusu öncülle sonucun birbirlerine neden sonuç olarak bağlanacağı, aynı sonucun her zaman aynı nedeni izleyeceği neticesi çıkartılır.⁴¹² Bir başka deyişle farklılık yöntemi, aynı fenomenin meydana geldiği örnekler ile, meydana gelmediği benzer açıdaki diğer örnekleri karşılaştırmak suretiyle sonuç elde etmeye çalışır.⁴¹³

Örneğin her zaman aynı yeşil elbisesini giyen bir öğretmen bununla birlikte x, y ve z öğretim metodlarını kullanır. Sınıf ortamında tüm önemli değişkenleri kontrol altına alan öğretmen, “y” öğretim metodunu kullandığında yeşil elbisenini giyse de giymese de öğrencisinin daha etkili öğrendiğini keşfeder. Ancak öğretmen yeşil elbisesini giydiği halde “x” ve “z” öğretim metodunda öğrencisinin etkili bir şekilde öğrenemediğini gözlemler. Bu durumda öğretmen yeşil elbisenin değil de “y” öğretim metodunun etkili öğrenmeyi sağladığı sonucuna varır.⁴¹⁴

Farklılık yönteminde neden sonuç ilişkisi sembolik olarak şöyle gösterilebilir:

⁴⁰⁹ Lee, *The Shape*, s. 159.

⁴¹⁰ Cevizci, *Felsefe Terimleri*, s. 403.

⁴¹¹ Lee, *The Shape*, s. 159.

⁴¹² Lee, *The Shape*, s. 160; Cevizci, *Felsefe Terimleri*, s. 152.

⁴¹³ Hasırcı, a.g.e., s. 158.

⁴¹⁴ Lee, *The Shape*, s. 160.

a, b, c, e, f.... a, b, c, e, ... Öyleyse söz konusu fenomenin nedeni “f”dir.⁴¹⁵

Lee, farklılık yönteminin kontrollü deney için oldukça uygun bir yöntem olduğunu, hatta bu yöntemin deneysel doğrulamanın kalbini oluşturduğunu vurgular.⁴¹⁶

Birleşik uyuşma ve farklılık yöntemi, aynı araştırmada hem uyuşma hem de farklılık metodunun birlikte kullanımı olarak ifade edilebilir.⁴¹⁷ Doğrulama işleminin bu adımında bir fenomenin ortaya çıktığı bir dizi durum, belirli bir öncül dışında ortak hiçbir şeye sahip olmadığı ve fenomenin ortaya çıkmadığı benzer bir dizi durumda, söz konusu öncülün yokluğu dışında, ortak hiçbir şey bulunmadığı zaman, öncül söz konusu fenomenin nedeni olarak görülür.⁴¹⁸

Lee, birleşik uyuşma ve farklılık yönteminin doğrulama gücünün uyuşma yönteminden fazla, ancak farklılık yönteminden daha az olduğunu belirtmektedir. Çünkü farklılık yöntemi deneye, uyuşma yöntemi ise gözleme dayanmaktadır. Dolayısıyla deneysel bir araştırmanın sonuçları, deneysel olmayan bir araştırmanın sonuçlarına nazaran daha doğrulayıcıdır.⁴¹⁹

Kalıntılar yöntemi’ne göre kompleks bir sonucun bir parçası, sonucun oluşmasında etkili olduğu bilinen ve sonuçlarının doğası daha önceki araştırmalar sayesinde anlaşılan belirli öncüllerle açıklanabildiği takdirde, kompleks sonucun kalan kısmı, etkili olan neden ya da nedenlerin geri kalanının bir sonucu olmalıdır.⁴²⁰ Kalıntılar yöntemi kısaca şu prensibe dayanmaktadır: “Önceki tümevarımlar yoluyla bilinen nedenlere ait bütün parçalar, verilen fenomenden çıkartılınca, kalan, gözden kaçırılmış önce gelenlerin etkisi veya henüz bilinmeyen bir niceliğin etkisi olacaktır.”⁴²¹

Örneğin tüme varımlarla, A B C öncüllerini a b c sonuçlarının takip ettiğini ve A’nın etkisinin a, B’nin etkisinin de b sonucunu ortaya çıkarttığını, tespit etmiş olduğumuzu farz edelim. Eğer fenomenin bütününden, bilinen etkileri çıkartırsak c kalır ve “hiçbir yeni deney yapmaksızın” onun C’nin etkisi olduğunu söyleyebiliriz.⁴²²

⁴¹⁵ Hasırcı, a.g.e., s. 159.

⁴¹⁶ Lee, *The Shape*, s. 160.

⁴¹⁷ Lee, *The Shape*, s. 160; Hasırcı, a.g.e., s. 165.

⁴¹⁸ Cevizci, *Felsefe Terimleri*, s. 74.

⁴¹⁹ Lee, *The Shape*, s. 160.

⁴²⁰ Cevizci, *Felsefe Terimleri*, s. 219.

⁴²¹ Hasırcı, a.g.e., s. 168.

⁴²² Hasırcı, a.g.e., s. 168-169.

Lee kalıntılar yöntemini doğrulamanın önemli adımlarından biri olarak görse de söz konusu yönteminin doğa bilimleri için daha kullanışlı olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bu yöntemi daha göreceli olan sosyal bilimler için çok da kullanışlı bir yöntem olarak görmemektedir.⁴²³

Birlikte değişme yöntemi, olgulara ilişkin bir araştırma söz konusu olduğunda, ilgili diğer koşullarda hiçbir değişme gözlenmezken, bir öncülle bir sonuç aynı zamanda değişirse, bu takdirde öncülün söz konusu sonucun nedeni olduğu neticesine ulaşılır.⁴²⁴ Bir başka deyişle bir fenomen, her hangi bir şekilde değiştiğinde, başka bir fenomen de ona bağlı olarak özel bir şekilde değişirse, birinci fenomen ikincinin ya nedeni veya etkisidir ya da onlar arasında dolaylı bir nedensellik ilişkisi vardır.⁴²⁵

Lee birlikte değişme yöntemini bir örnekle şöyle izah eder: Bir öğretmen belli bir öğretim metodunu aynı dersin öğretiminde on genç gruba uygular. Bu on grubun beşi kız kalan beşi ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Cinsiyetleri dışında bu on grup her bakımdan olabildiğince birbirine eştir.⁴²⁶ Bu araştırmada cinsiyet sürekli nedendir. Sürekli nedenler, tek başlarına meydana getirilemeyen, yok da edilemeyen, aynı zamanda fenomenin dışında da tutulamayan doğal etkenlerdir.⁴²⁷ Araştırmada öğretim yönteminin verimliliğinin kız ve erkek gruplar arasında farklı olduğu gözlenmiştir. Bu araştırmada grup içi ve gruplararası değişim örüntüsünün analizinde kullanılan ölçme ve istatistik, birlikte değişme yöntemine aittir.⁴²⁸

Din öğretiminde sadece ürün içeriğinin değil süreç içeriğinin de değerlendirilmesi gerektiğini vurgulayan Lee, sosyal bilim araştırmalarında doğrulama işleminde kullanılan yukarıdaki temel yöntemlerin de sadece test işleminin sonunda değil, her aşamasında kullanılması gerektiğini belirtir.⁴²⁹

Lee'nin Sosyal bilim yaklaşımını teolojik yaklaşıma tercih etmesinin temel nedenlerinden biri söz konusu bilimin kullandığı yöntemlerdir. İki yaklaşımı metot açısından analiz eden Lee din öğretiminin sosyal bilim disiplini olduğunu belirtir.

⁴²³ Lee, *The Shape*, s. 160-161.

⁴²⁴ Lee, *The Shape*, s. 161; Cevizci, *Felsefe Terimleri*, s. 74.

⁴²⁵ Lee, *The Shape*, s. 161; Hasırcı, a.g.e., s. 173.

⁴²⁶ Lee, *The Shape*, s. 161.

⁴²⁷ Hasırcı, a.g.e., s. 171.

⁴²⁸ Lee, *The Shape*, s. 161.

⁴²⁹ Lee, *The Shape*, s. 175.

Çünkü teolojik bilimde kullanılan yöntemler, teolojik bilimin mahiyetine bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Teolojik bilim, yapısı itibariyle deneysel değil spekülâtiftir. Bu yüzden teolojik bilimde kullanılan yaygın metodoloji nitelik itibariyle spekülâtiftir. Ayrıca teolojik bilim, tümevarımsal değil tümdengelimseldir ve doğa üstü bir hüviyete sahiptir. Teolojik bilim kişisel ve mistik unsurlar içermektedir. İlahi otorite diğer bilimler için harici bir unsurdur. Ancak teolojik bilimde ilahi otorite, teoloji işinin her safhasında etkin bir role sahiptir. Ayrıca ilahi otorite, teolojik bilimin temel doğrulama formunu oluşturmaktadır. Teoloji, imana dayanır, imanı kullanır ve iman ile iç içedir. Teoloji yapmanın önkoşulu imandır. Pek çok teoloğa göre iman hayatından ayrı teoloji yapmak mümkün değildir. İman ve teoloji arasındaki ilişki döngüseldir. Lee'ye göre bu döngü teoloji açısından doğrulama ve bilimsellik probleminin varlığına işaret etmektedir.⁴³⁰

Lee'nin sosyal bilim yaklaşımının kalbi ampirik gözlemdir. Lee bu hususa şöyle dikkat çeker: “Sosyal bilimler, gözlemlenebilir verilere sıkı sıkıya bağlı kalmasıyla karakterize edilir, böylelikle bir araştırmadan elde edilen sonuçlar, ampirik kontrole tabi olmayan spekülâtif kaynaklardan değil, gözlemlenebilir yöntemlerden çıkarılır. Yasaların ve teorilerin formülasyonu ampirik olarak keşfedilen verilere dayanır ve bu yasalar ve teoriler deneysel yöntemlerle mümkün olduğunca doğrulanır.”⁴³¹ Lee, teoloji ve sosyal bilim arasındaki temel farkın ampirik gözlem ve doğrulama olduğunu, teolojinin sağlam ampirik bilgiyi imkânsız kıldığını, bu yüzden teolojik bilim savunucularının araştırma sonuçlarının doğrulama açısından ciddi problemler içerdiğini ileri sürer.

2.2.3. Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi

Sosyal bilim olarak din öğretiminin ayırt edici özelliği sosyal bilim metodolojisine ve temel ilkelerine bağlı olmasıdır. Lee'ye göre sosyal bilim herşeyden önce masabaşı bir metodolojiden ziyade deneysel, objektif ve nicel verilere dayanır. Bu yüzden din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı öğretim işinde sosyal bilim bulgularını normatif olarak kabul eder.⁴³² Bir başka deyişle sosyal bilim olarak din öğretimi, ampirik olarak gözlemlenmiş ve doğrulanmış olgulardan türetilen yasalar temelinde dinî

⁴³⁰ Lee, *The Shape*, s. 128.

⁴³¹ Lee, “Vision, Prophecy”, s. 266.

⁴³² Burgess, *An Invitation*, s. 127-128.

davranışları anlamaya ve öngörmeye önem verir. Ayrıca sosyal bilim olarak din öğretimi, istendik dinî davranışların güvenilir bir şekilde kolaylaştırılabileceği öğretim uygulamalarını tanımlamak ve geliştirmek için bir araç olarak hipotez yapma ve test etmeye ağırlık verir.⁴³³

Lee'ye göre sosyal bilimlerin temel özelliklerinden biri, sürekli olarak gerçek, varoluşsal dünyadan beslenmesidir. Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı köken olarak bu özelliğe dayanmaktadır. Ayrıca sosyal bilimler, bireylerin ve grupların davranışsal faaliyetlerini araştırmak ile ilgilenir. Dolayısıyla geçerli olabilmesi için sosyal bilimlerin, sürekli olarak bireylerin ve grupların gerçek davranış kalıplarıyla temas halinde olması gerekir. Sosyal bilimler, bireylerin ve grupların davranış biçimleri hakkında spekülasyon yapamaz, aksine, bu davranış kalıplarını mümkün olduğunca doğrudan araştırmalı ve incelemelidir. Bu tarz bir araştırma, kişilerin ve grupların mevcut davranışlarını mümkün olduğu kadar doğru bir şekilde yansıtmak ve değerlendirmek için tasarlanan deneysel araştırmalarla gerçekleştirilir. Bu bağlamda din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı, din öğretimi girişimini destekleyen tüm temellerin deneysel araştırmalarla doğrulanmasını talep etmektedir. Ancak bu şekilde, din öğretimi gerçeklik odaklı olacaktır.⁴³⁴

Lee'ye göre öğretme-öğrenme eylemine odaklanan din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının temel amacı öğrencide dinî davranışların kolaylaştırılmasını sağlamaktır. Dinî davranışları kolaylaştırmak amacıyla sosyal bilim verilerini ve metodolojisini merkeze alan din öğretiminin sosyal bilimle örtüşen pek çok karakteristik özelliği vardır.⁴³⁵ Sosyal bilimsel din öğretimi, sosyal bilimlerin temel karakteristik özellikleri olan deneyim, doğrulama, öngörme, koşulluluk, tekrarlama/yineleme, değerden bağımsız olma, kolaylaştırma, davranış değişikliği ve öğrenme ortamını şekillendirme ile ilgilidir.⁴³⁶ Bu özellikleri sebebiyle din öğretiminin sosyal bilim olarak kabul edilmesi

⁴³³ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 187; a.mlf., *An Invitation*, s. 128.

⁴³⁴ Lee, "The Third Strategy: Social Science", s. 25.

⁴³⁵ Lee, *The Shape*, s.184-216.

⁴³⁶ Kevin John Coughlin, *Religious Education in Everyday Life*, (Ph.D. Dissertation), Berkeley, California: The Faculty of the Graduate Theological Union, December 1981, s. 131.

gerektiğini belirten Lee'ye göre bu özellikler ayrıca sosyal bilim olarak din öğretimini diğer din öğretim yaklaşımlarından ayırmaktadır.⁴³⁷

Sosyal bilimlerin temel özelliklerinden biri deneysel olması yani gözlemlenebilir fenomenler üzerinde çalışmasıdır. Lee'ye göre sosyal bilim olarak din öğretimi de deneyseldir. Buna karşılık spekülative bir bilim olan teoloji *a posteriori* verilerle yakın bir temas içinde olsa da söz konusu verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini belirlemek için herhangi bir deneysel veya nesnel kontrol yöntemi kullanmaz. Bir başka deyişle teolojik bilim, belirli davranış ilkelerinden spekülative olarak çıkan, ancak deneysel açıdan test edilmemiş ve doğrulanmamış varsayımlar olan insan davranışı hakkında açıklamalar yapar.⁴³⁸ Örneğin Avrupalı teolog Pierre Ranwez, bir çocuğun sahip olduğu ilk erdemin itaat olduğunu ve aşk/muhabbet içinde pratize edilen bu itaatin temel Hristiyan tutumunu oluşturduğunu iddia etmektedir.⁴³⁹ Lee, Ranwez'in bu ifadesinin ilk kısmının çocuk gelişimi ile ilgili bir açıklama olduğunu ancak ikinci kısmının teolojik bir doğrulama olduğunu, ayrıca Ranwez'ın bu genellemesini doğrulayacak herhangi bir deneysel veri olmadığını, aksine bu varsayımın bazı bilimsel verilerce reddedildiğini belirtir.⁴⁴⁰ Amerika'nın önde gelen teolojik yaklaşım savunucularından protestan din eğitimcisi Miller, ilkökul çocuklarının kilise üyesi olmayı ve böyle tanınmayı istediklerini, yedi yaşlarında içsel yaşamına katkısı dolayısıyla kilisedeki ibadetleri sevmeye başladıklarını ve ölüm hakkında soru soracak kadar bir farkındalığa sahip olduklarını ileri sürmektedir.⁴⁴¹ Lee, Miller'in söz konusu varsayımlarını herhangi bir deneysel veri ile desteklemediğini, bunların tamamen teolojik varsayımlar olduğunu belirtir.⁴⁴²

Deneysel olarak doğrulanmış verilere yaptığı vurgu ile Lee, sosyal bilimlerin din öğretiminin tüm yapısını oluşturduğunu iddia etmediğini, bilakis doğaüstünün din öğretimindeki merkezi rolünü kabul ettiğini, ancak doğaüstü etkinin deneysel

⁴³⁷ James Michael Lee, "Foreword", *Toward a Future for Religious Education*, (ed.) James Michael Lee & Patrick C. Rooney, Dayton, Ohio: Pflaum Press, 1970; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 190; Cullen, "James Michael Lee", s. 171-172.

⁴³⁸ Lee, *The Shape*, s. 184-185.

⁴³⁹ Pierre Ranwez, "The Awakening of a Child's Sense of Sin", *Lumen Vitae*, Vol. XVIII, No. 1, March 1963, s. 90.

⁴⁴⁰ Lee, *The Shape*, s. 188.

⁴⁴¹ Miller, *The Clue*, s. 112.

⁴⁴² Lee, *The Shape*, s. 188.

yöntemlerle ölçülemediğini bu yüzden yaklaşımında özellikle deneysel olarak gözlemlenebilir ve ölçülebilir etkenlere odaklandığını belirtir.⁴⁴³ Çünkü sosyal bilim olarak din öğretiminin görevi kontrollü gözlem ve fenomenler arasındaki ilişkiyi test etmek suretiyle önermelerin doğruluğunu veya yanlışlığını ortaya koymaktır.⁴⁴⁴

Sosyal bilim olarak din öğretiminin ayırt edici bir diğer özelliği doğrulama yöntemidir. Esasında doğrulama sosyal bilimi teolojik bilimden ayıran en önemli husustur. Teolojik bilim doğrulama metodu olarak, iman, kutsal kitap, doğal akıl yürütme (natural reasoning) ve özellikle piskoposlar veya papa tarafından kullanılan Roma Katolik Kilisesi'nin öğretim yetkisi olan majisteryumu esas alır. Buna göre teolojik bilimde doğrulama spekülative ve otoriter bir kaynaktan gelmektedir. Ancak sosyal bilimlerde önermelerin doğrulanması, farklılıklar yöntemi, uyuşma yöntemi vb. genel doğrulama yöntemlerinden birine göre, olayların ve ilişkilerinin kontrollü gözlemine ve deneysel testine dayanır.⁴⁴⁵

Lee'ye göre sosyal bilimlerin ayırt edici özelliklerinden biri nicel verilere dayanması yani kantitatif olmasıdır.⁴⁴⁶ Öğrencinin tüm davranış örüntülerinde Hristiyan yaşamını kolaylaştırmayı hedefleyen din öğretiminde öğretmen ve öğrencinin belirli bir Hristiyan davranışının ne ölçüde kolaylaştırıldığına dair net bir fikir sahibi olması oldukça önemlidir. Nicelleştirmenin amacı, hem öğretmene hem de öğrenciye, istenen öğrenme kazanımlarının ne derece elde edildiği konusunda bir derece kesinlik sağlamaktır.⁴⁴⁷

Sosyal bilimlerde, bilimsel verilerin her şart ve her durumda tekrarlanması önemlidir. Lee'ye göre herhangi bir çalışmanın bulguları tekrarlandığında doğrulanacaktır.⁴⁴⁸ Din öğretimi de sürekli olarak pedagojik faaliyetlerinin etkinliğini arttırmaya çalışır. Geçmişte etkili görünen bazı pedagojik yaklaşım veya stratejilerin hala etkili olup olmadığını belirlemek için sürekli olarak deneysel testler yapar. Bir başka deyişle din öğretmeni, hangi pedagojik uygulamanın daha verimli olduğunu

⁴⁴³ Lee, *The Shape*, s. 188-189.

⁴⁴⁴ Lee, *The Shape*, s. 184-189.

⁴⁴⁵ Lee, *The Shape*, s. 189.

⁴⁴⁶ Walberg, "Synthesis of Research", s. 216; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 187; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 116.

⁴⁴⁷ Lee, *The Shape*, s. 204-205.

⁴⁴⁸ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 52; a.mlf., "James Michael Lee's Crusade", s.7.

keşfetmek ve verimsiz pedagojik uygulamalarının verimliliğini arttırmak için aynı işlemi tekrarlar.⁴⁴⁹

Sosyal bilimler, nesneldir.⁴⁵⁰ Araştırmacının kişiliği hiçbir şekilde araştırmaya dahil olmaz çünkü tarafsız bir gözlemci olmasını sağlayacak prosedürlere sahiptir.⁴⁵¹ Lee'ye göre objektiflik din öğretiminin de belirleyici özelliğidir.⁴⁵² Buna göre öğretmen bir bireyin istendik öğrenme kazanımlarını gerçekten elde ettiğine dair bir kanıt olmadan, belirli bir öğrenme sonucunu elde ettiğini ileri süremez. Bir başka deyişle öğretmen, bireyin istenen öğrenme sonucunu ne ölçüde elde ettiğini objektif olarak doğrulamalıdır. Din öğretmeni, öğrenme kazanımlarının elde edildiğini objektif olarak doğrulama sürecinde, öznel önyargı veya beklentilerini filtrelemeyi sağlamak için mümkün olduğunca çok kontrol mekanizmaları kullanır. Öğrenme kazanımlarının nesnel olarak doğrulanması süreci, teolojik bilimden ziyade deneysel bir bilim olan sosyal bilimin çalışmalarına daha uygundur.⁴⁵³

Lee'ye göre sosyal bilimlerin önemli özelliklerinden biri de değer-yargısız oluşudur.⁴⁵⁴ Dini fenomenleri açıklamayı, öngörmeyi, doğrulamayı ve geliştirmeyi iddia eden hiçbir makro teorinin, teolojik, politik, sosyal ve dinî açıdan tikelci olmaması gerektiğini ileri süren⁴⁵⁵ Lee, din öğretimi açısından değer yargısızlığın, teolojik yargılara tabi olmamak anlamına geldiğini belirtir. Buna göre majisteryum, kilise veya iman, x öğretim yönteminin öğrencide belli bir davranışı kolaylaştırmada y öğretim yönteminden daha etkili olup olmadığına karar verme yetkinliğine sahip değildir. Dahası teolojik bilim bir kişinin öğrenme şekli hakkında herhangi bir yargıda bulunma ehliyetine de sahip değildir.⁴⁵⁶

Lee'ye göre teolojiden bağımsız olmakla sosyal bilimsel din öğretim teorisi, teolojinin din eğitimcilerini birbirinden ayırma eğiliminde olduğu yerlerde, eğitimciler

⁴⁴⁹ Lee, *The Shape*, s. 199-200.

⁴⁵⁰ Baatuma, a.g.e., s. 116-118.

⁴⁵¹ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 52.

⁴⁵² Lee, *The Shape*, s. 201-203.

⁴⁵³ Lee, *The Shape*, s. 201-204.

⁴⁵⁴ Lee, *The Shape*, s. 142, 207; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 117; Falbo, *Theory and Praxis*, s.195.

⁴⁵⁵ Lee, "Religious Education and the Catholic University", s. 281-282.

⁴⁵⁶ Lee, *The Shape*, s. 207.

ve teorisyenler arasında işbirliğini artırabilir ve dinî çoğulculuğu kolaylaştırabilir.⁴⁵⁷ Sosyal bilimsel din öğretimi teolojik bağlılıklardan azade olduğu için eğitimciler ve mezhepler inanç sınırları boyunca birbirlerinin çalışmalarını kullanabilir ve birbirlerinden öğrenebilirler. Sosyal bilimsel din öğretimi profesyonel işbirliğini teşvik etmek suretiyle din öğretim alanına önemli bir katkı sunar.⁴⁵⁸ Bu bağlamda Lee'nin öğrencilerinden Harold W. Burgess, sosyal bilimsel din öğretiminin herhangi bir teolojiye bağlı olmaması dolayısıyla farklı inaçlara sahip eğitimcileri biraraya getirebileceğini belirtmek suretiyle Lee'yi desteklemektedir.⁴⁵⁹

Lee, din öğretiminin değer yargısız olduğunu iddia etmekle hiçbir şekilde din öğretiminin değerlerle ilgilenmediğini kastetmediğini, çünkü ürün ve süreç içeriklerinin bizatihi değerler olduğunu, din öğretiminin nihai hedefi Hristiyan yaşamının da en üstün değer olduğunu belirtir. Din öğretimi, Hristiyanlığın mihenk taşı olan değerleri içinde çalıştığı bir çerçeve olarak kabul eder ve davranış değişikliği çalışmalarında hiçbir Hristiyan prensibini ihlal etmez. Lee'ye göre din öğretim süreci ile teolojik bilim arasındaki kesişme, bu değerler alanından etkilenir. Buna göre teolojik bilimin din öğretim işinde oynadığı en önemli rollerden biri, din öğretim sürecinin içinde çalıştığı parametreleri ve genel yönü sağlamaktır.⁴⁶⁰

Sosyal bilimlerin din öğretimi açısından önemli özelliklerinden biri de koşullara bağlılıktır. Öğretme-öğrenme süreci her zaman bir tür varoluşsal bağlam içinde gerçekleşir. Bir başka deyişle fenomenler arasındaki etkileşimli ilişkiler asla tek başına meydana gelmez. Din öğretiminde öğretmen istendik davranış değişikliğini gerçekleştirmek için öğrencinin etkileşim içinde olduğu değişkenleri belli bir ortamda yapılandırır.⁴⁶¹

Sosyal bilimin temel amaçlarından biri, gelecekteki davranışları veya olayları ampirik olarak gözlemlenen ve doğrulanan fenomenlerden türetilen yasalar temelinde öngörmektir. Din öğretiminde de deneysel olarak gözlemlenen ve doğrulanan fenomenler temelinde gelecek davranış için öngöründe bulunmak mümkündür. Din

⁴⁵⁷ James Michael Lee, "The Blessing of Religious Pluralism", *Religious Pluralism and Religious Education*, (ed.) Norma H. Thompson, Birmingham, Alabama: REP, 1988, s. 109-124.

⁴⁵⁸ Lee, *The Shape*, s. 4.

⁴⁵⁹ Burgess, *An Invitation*, s. 169.

⁴⁶⁰ Lee, *The Shape*, s. 207-208.

⁴⁶¹ Lee, *The Shape*, s. 196-198.

öğretmeni, belirli bir ürün içeriğinin ve belirli öğretim sürecinin öğrencide istenen öğrenme sonucuna neden olma olasılığını öngörebilir. Bir başka deyişle öngörü, hangi pedagojik davranışının öğrencide hangi öğrenme kazanımlarını ortaya çıkaracağı hakkında kılavuzluk etmek suretiyle hem öğretmenin işini kolaylaştırır, hem de öğretim işinde zaman ve emek israfını önler.⁴⁶²

Teolojik yaklaşım savunucuları din öğretiminde öngörüü Kutsal Ruh'ın işine müdahale etmek olarak görmektedirler. Gabriel Moran, Ruh'un dilediği yerde ve dilediği şekilde çalıştığını, O'nu kontrol etmenin insanın işi olmadığını, kateşistin yani din öğretmenin bir havari gibi insanı Tanrı'ya cevap vermeye davet etmesi gerektiğini ancak bunun nerede, ne zaman ve hangi koşullar altında gerçekleşeceğine kateşistin karar veremeyeceğini belirtir.⁴⁶³

Lee, başta Moran olmak üzere teolojik yaklaşım savunucularının din öğretiminde öngörünün tam olarak ne olduğunu yeterince anlamadıklarını ileri sürmektedir. Lee'ye göre öngörü Kutsal Ruh'un eylemlerini kontrol etmek değil, öğrenme ortamını istendik öğrenme kazanımlarını ortaya çıkarmak için Ruh'un etkili bir şekilde faaliyette bulunmasına imkân tanıyacak şekilde yapılandırmaktır. Bu noktada Lee, teolojik yaklaşım savunucularının doğa ve doğa üstü arasında mevcut yakın ilişkiyi görmezden geldiklerini ileri sürmektedir.⁴⁶⁴

Lee'ye göre sosyal bilimlerin önemli özelliklerinden biri açıklayıcı olmasıdır.⁴⁶⁵ Din öğretiminde de öğretimin temel değişkenleri (öğretmen, öğrenci, konu, öğrenme ortamı) arasındaki ilişkileri deneysel olarak gözlemlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamak esastır.

Sosyal bilim olarak din öğretimi öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Dolayısıyla eğitimci, içeriğe değil öğrenciye odaklanmalı, öğrenci nerde ise oradan işe koyulmalıdır. Öğrencinin nerede durduğu noktasında ampirik bilgiler sağlamak suretiyle sosyal bilim, din eğitimcisine kesin hedefler belirlemesi için imkân sunar.⁴⁶⁶

Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı, öğrenmenin tüm bir ortamda meydana geldiğini yani öğrenmeyi etkileyen çeşitli değişkenler olduğunu, sadece öğretmenin

⁴⁶² Lee, *The Shape*, s. 193-195.

⁴⁶³ Gabriel Moran, *Catechesis of Revelation*, New York: Herder and Herder, 1966, s. 67.

⁴⁶⁴ Lee, *The Shape*, s. 196.

⁴⁶⁵ Lee, *The Shape*, s. 146-148.

⁴⁶⁶ Lee, "Religious Instruction", s. 539-540.

konferansına dayanmadığını kabul eder.⁴⁶⁷ Öğrenmeyi etkileyen tüm değişkenler öğretim sürecinin tamamlayıcısı olarak kabul görülür. Sadece bir değişkene odaklanılmaz. Din öğretmenin görevi tüm değişkenler ile çalışmaktır. Dolayısıyla öğretim sürecinde öğretmen bir kolaylaştırıcıdır.⁴⁶⁸ Öğretim de bir kolaylaştırma süreci olarak görülmelidir. Sosyal bilim bu süreçte istendik sonuçların elde edilmesi için tüm değişkenlerin kontrol edilmesine imkân tanır.⁴⁶⁹

Sosyal bilim olarak din öğretimi, dini çeşitliliğe ve dinî olmayan maneviyat biçimlerine ve hangi ruhani bakış açısına sahip olursa olsun öğrenciye saygı duyar. Öğrenci nerede ise oradan işe başlamak, yani öğrenci ile ilgili önyargılardan kaçınmak, öğrencinin bakış açısını, ihtiyaçlarını ve isteklerini anlamaya ve kendi şartlarında hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmaya çalışır.⁴⁷⁰ Ayrıca sosyal bilim olarak din öğretimi, beşeri farklılıkları kapsamayı tüm yönleri ile anlamayı ve onları eğitime entegre etmeyi hedefler. Dolayısıyla öğrenciler bütün benliği kullanarak öğrenirler.⁴⁷¹

Din öğretiminin sosyal bilim olduğunu vurgulamakla Lee, din öğretiminin teoloji ile hiçbir ilişkisi olmadığını veya teolojiyi dışladığını iddia etmediğini özellikle vurgular. Çünkü yaklaşımı dolayısıyla Lee'ye yöneltilen eleştirilerin başında teolojisiz bir din öğretimi öngördüğü iddiası⁴⁷² gelmektedir. Yaklaşımında teolojinin rolünü yadsımayan Lee, aslında, din öğretiminin Pratik teolojinin bir kolu olarak görülmesi anlayışına itiraz etmektedir. Çünkü Lee ontolojik olarak din öğretiminin teolojiden farklı olduğunu düşünmektedir.

2.2.4. Sosyal Bilimsel Din Öğretiminin Teolojik Eğitimden Farkı

Lee'ye göre sosyal bilimsel din öğretimi, teolojik eğitimden farklıdır. Söz konusu bu farklılık teolojik bilim ile sosyal bilim arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Teolojik bilim ile sosyal bilim arasındaki en önemli fark hareket noktalarıdır. Başlangıç noktası olarak vahye dayanan teolojik eğitim ilahi mesajların

⁴⁶⁷ James Michael Lee, "Behavioral Objectives in Religious Instruction", *The Living Light*, Vol. 7, No. 4, Winter 1970, s. 19; a.mlf., "The Teaching of Religion", s. 86-92.

⁴⁶⁸ Lee, "Behavioral Objectives", s. 14.

⁴⁶⁹ Lee, "Religious Instruction", s. 542; a.mlf., "The Third Strategy: Social Science", s. 22-23.

⁴⁷⁰ Canda, "Integrating Religion and Social Work", s. 83.

⁴⁷¹ Ram A. Cnaan, 'v.d', "Teaching About Organized Religion in Social Work: Lessons and Challenges", *Social Work and Divinity*, (ed.) Daniel Lee & Robert O'Gorman, New York: Haworth Social Work Practice Press, 2005, s. 104.

⁴⁷² Bkz. Newell, "James Michael Lee's Crusade", s. 7.

öğrenciye en iyi nasıl aktarılacağına odaklanırken sosyal bilimsel din öğretimi, öğretme-öğrenme sürecinin fiili dinamiklerine dayanır ve davranışsal olarak öğrenme sürecinin öğrencide en iyi nasıl kolaylaştırılacağına odaklanır.⁴⁷³ Lee'ye göre davranışın nasıl kolaylaştırılacağına dair temel verileri teoloji değil sosyal bilim sağlar.⁴⁷⁴

Teolojik eğitim yaşama anlam katan bazı bilgi ve kavrayışların kazanımıdır. Din öğretimi ise Hristiyan yaşam tarzının kolaylaştırılmasıdır. Ayrıca teolojik bilim vahyin doğasına ve işlevine dair bir düşünme ve açıklamadır. Din öğretimi ise vahiy sürecinin mümkün kılındığı ve hayata geçirildiği bir faaliyettir. Lee'ye göre vahiy kilise veya kutsal kitaplardan çıkarılan doktrinlerden ibaret değildir.⁴⁷⁵ Vahiy eylem, olay ve karşılaşmadır.⁴⁷⁶ Eylem, olay ve karşılaşma, teolojik bilim aracılığı ile değil din öğretim süreci, bir başka deyişle öğrenme-öğretme faaliyeti aracılığıyla gerçekleşir. Teolojik bilim, din öğretiminin halihazırdaki vahiy dinamiğinde oynadığı rolü daha bilinçli oynamasını sağlamak suretiyle din öğretim sürecine büyük bir anlam katar.⁴⁷⁷

Lee'ye göre din öğretimi herşeyden önce yaşam tarzı odaklıdır; buna karşılık teolojik eğitim biliş odaklıdır. Teolojik eğitim bir kimsenin teolojyi bilmesi ve anlaması ile ilgilenirken, din öğretimi Hristiyan yaşamını kolaylaştırmakla ilgilenir.⁴⁷⁸ Bir başka deyişle din öğretimi, öğrencinin bilgi, kavrayış, duyuş, değer, amaç, açık davranışlar vb. dinî davranışlarını yani yaşam tarzını tüm yönleri ile doğrudan değiştirmeye odaklanır. Bu bağlamda din öğretimi, öğrencide Hristiyan yaşam tarzını maksatlı bir şekilde kolaylaştırma sürecidir. Buna karşılık teolojik eğitim, öğrencinin teoloji ve teolojik dünya görüşü ile ilgili bilgi ve kavrayışını geliştirmeyi amaçlar.⁴⁷⁹

Teolojik eğitime göre teolojinin amacı dinî duyguları tetiklemek değildir. Ayrıca teoloji, tarafsız hakikatler koleksiyonu da değildir. Teoloji, vahyin özel bir şekilde belirtilmesi gereken belli bazı yönlerini Hristiyan kimsenin zihnine sokar. Böylece teoloji, anlama eylemindeki ve gelişim sürecindeki mantıksal yapıları geliştirir.⁴⁸⁰

⁴⁷³ Lee, "The Third Strategy: A Behavioral Approach", s. 12; a.mlf., *The Shape*, s. 217; a.mlf., "The Third Strategy: Social Science", s. 24; Knox, *Above or Within?*, s. 91.

⁴⁷⁴ Lee, *The Flow*, s. 25; Cullen, "James Michael Lee", s. 171.

⁴⁷⁵ Lee, *The Flow*, s. 22.

⁴⁷⁶ Moran, *Theology of Revelation*, s. 35.

⁴⁷⁷ Lee, *The Flow*, s. 21.

⁴⁷⁸ Lee, *The Flow*, s. 24, 27; Moran, *Theology of Revelation*, s. 139; Cullen, "James Michael Lee", s. 171.

⁴⁷⁹ Lee, *The Flow*, s. 24; a.mlf., *The Flow*, s. 27; Moran, *Theology of Revelation*, s. 139.

⁴⁸⁰ Moran, *Theology of Revelation*, s. 139; Lee, *The Flow*, s. 27.

Lee'ye göre bu ifadeler, teolojik din eğitimi yaklaşımının entellektüel amacını açıkça ortaya koymaktadır.⁴⁸¹ Ancak din öğretiminin teolojik eğitim olarak görülmesi din dersi sınıfının yalnızca entelektüel amacına uygunluk arz eder. Buna karşılık din öğretiminin din öğretimi olarak kabul edilmesi din dersi sınıfının bütünsel (integralist) amacına uygunluk arz eder.⁴⁸²

Din öğretimi eğitsel süreçlere dayanır.⁴⁸³ Bununla Lee, din öğretiminin öğrenen nasıl öğreniyorsa öğretimin ona göre düzenlenmesi ve öğretmenin pedagojik davranışlarını ve öğrenilecek şeyleri buna göre sıralaması, düzenlemesi durumunu kastetmektedir. Teolojik eğitim ise teolojik bilimin dahili mantıksal yapısına göre düzenlenir. Öğrenilecek şeylerin biçimi ve sıralaması da buna göre belirlenir.⁴⁸⁴

Din öğretimi öğrenci merkezlidir. Buna karşılık teolojik eğitim konu merkezlidir. Öğrenci merkezli olmak, neyin, ne zaman ve nasıl öğretileceği hususunda öğrenciyi merkeze almaktır. Öğrenme ile ilgili psikolojik yasalar ve öğretmenin takip ettiği metot, öğretim ortamındaki öğrenmeyi kolaylaştırır. Konu merkezli olmak ise söz konusu öğretim hususlarında öğretilen şeyin yapısını ve doğasını merkeze almaktır.⁴⁸⁵

Din öğretimi, öğrenme ortamı merkezlidir teolojik eğitim ise nakil merkezlidir.⁴⁸⁶ Öğrencide istendik öğrenme kazanımlarını meydana getirmek için öğretmenin öğrenme ortamını, öğrenci, öğrenme materyali vb. tüm değişkenleri yapılandırmak din öğretiminin temel pedagojik stratejisidir. Öğrenme ortamı, öğrencinin Hristiyan yaşam tarzını öğrendiği bir laboratuvarıdır. Buna karşılık teolojik eğitim, öğrenme içeriğinin olabildiğince aslına sadık kalınarak iletilmesine odaklanmaktadır Teolojik eğitimin temel öğretim stratejisi, öğrenilen materyalin öğretmenin konuşması aracılığıyla öğrenciye naklidir.⁴⁸⁷ Bu bağlamda Gabriel Moran din dersi sınıflarının, öğretmenlerin anladıklarını konuşma yoluyla diğerlerine ilettiği yerler olduğunu, dolayısıyla din öğretmenlerinin görevinin kelimeleri veya konuşmaları aracılığıyla çağrısına karşı öğrencide bir bilinç uyandırmak olduğunu belirtmektedir.⁴⁸⁸ Ayrıca

⁴⁸¹ Lee, *The Flow*, s. 27.

⁴⁸² Lee, *The Flow*, s. 27-28.

⁴⁸³ Cullen, "James Michael Lee", s. 171; Lee, *The Flow*, s. 25.

⁴⁸⁴ Lee, *The Flow*, s. 25.

⁴⁸⁵ Lee, *The Flow*, s. 24.

⁴⁸⁶ Cullen, "James Michael Lee", s. 171; Lee, *The Shape*, s. 217-218; a.mlf., *The Flow*, s. 25.

⁴⁸⁷ Lee, *The Shape*, s. 25.

⁴⁸⁸ Moran, *Catechesis of Revelation*, s.70-71; Lee, *The Shape*, s. 25-26.

Moran, din öğretiminin teolojik eğitim olduğunu, din öğretmeninin (catechist) işinin, insanların Hristiyan yaşamını anlamalarına yardımcı olmak olduğunu belirtir. Bu yüzden Moran öğrenci ve İsa'yı karşılaştırmayı planlayan herhangi bir öğretmen veya okulun bu yönde yaptığı işi yıkıcı bir felaket olarak görmektedir.⁴⁸⁹

Lee, din öğretimi ile teolojik eğitim arasında amaçlar açısından da önemli bir ayrım olduğunu vurgular. Buna göre teolojik öğretimin amacı, bireyi teolojide profesyonel bir kariyer yapmaya, lisansüstü düzeyde bir ilahiyat öğretmeni olmaya hazırlamak veya kişiye teolojik bir biliş edindirmektir. Öte yandan, din öğretiminin amacı, bireyi daha derinden dinî bir hayat yaşamaya hazırlamaktır. Lee'ye göre söz konusu bu ayrım, dinin bütün-insanın (whole man) bir etkinliği olma eğiliminde olması, ilahiyatın ise öncelikle zihnin bir çalışması olmasından kaynaklanmaktadır. Bu yüzden din öğretiminin hedeflediği davranışsal kazanımlar teolojik eğitimin hedeflediği davranışsal kazanımlardan da farklıdır. Teolojik eğitim yalnızca bilişsel davranışları değiştirmeye yönelirken, din öğretimi, öğrencinin hayatında bilişsel, duyuşsal ve yaşam tarzı davranışlarını değiştirmeye yönelmektedir.⁴⁹⁰

Lee'nin sosyal bilimsel din öğretiminin amacı Hristiyan yaşam tarzını, yani dini kolaylaştırmaktır. Daha işlevsel bir ifadeyle dinî davranışı kolaylaştırmaktır. Teoloji ise din ve din öğretiminin zorunlu içeriğini oluşturmaktadır.

2.2.5. Sosyal Bilimsel Din Öğretiminin Teoloji ile ilişkisi

Sosyal bilimsel din öğretiminde teolojinin rolü nedir? Sosyal bilim yaklaşımı teolojinin din öğretimindeki fonksiyonunu, rolünü değersizleştirmekte midir?

Lee, teolojinin sosyal bilimsel din öğretiminde önemli ve kaçınılmaz bir role sahip olduğunu,⁴⁹¹ ancak din öğretiminin temeli olarak hizmet edemeyeceğini belirtir.⁴⁹² Teoloji, din öğretiminin konu içeriğinin bir kısmını oluşturması açısından hayati önem taşımaktadır.⁴⁹³ Ancak teoloji, din öğretmenine pedagojik davranışın nasıl analiz edileceği ve kontrol edileceği ile ilgili reçeteler sunamaz. Ayrıca teoloji, aranan

⁴⁸⁹ Lee, *The Flow*, s. 24; Moran, *Catechesis of Revelation*, s. 71.

⁴⁹⁰ Lee, "Behavioral Objectives", s. 14.

⁴⁹¹ Lee, "Foreword", s. 2; a.mlf., "Key Issues", s. 50.

⁴⁹² Lee, "Key Issues", s. 50; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 153.

⁴⁹³ Jeff Astley, "Book Review of *The Content of Religious Instruction: A Social Science Approach*", *Religious Education*, Vol. 81, No. 1, January 1986, s. 144; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 153.

hedefleri başarılı bir şekilde meydana getirecek şekilde öğrenme deneyimlerinin nasıl düzenleneceğini, din öğretiminin denetimi için gerekli prosedürlerin nasıl geliştirileceğini ve öğrenme çıktıları ve benzerlerinin etkili bir biçimde nasıl değerlendirileceğini belirtemez.⁴⁹⁴ Ancak Lee'ye göre bu durum din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının teolojik içeriğin değerini düşürdüğü anlamına gelmez. Aksine din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı gerekli koşulları oluşturarak gerçek teolojik öğrenmelere olanak sağlar.⁴⁹⁵ Bu yüzden din öğretimi, uygulamalı teoloji olarak da adlandırılmaktadır.⁴⁹⁶

Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı, diğer kişilerle ve gerçek hayattaki diğer durumlarla etkileşime giren öğrencinin kişiliğinin tüm yönlerine vurgu yapmak suretiyle, öğrenciye vahiy ile yaşama fırsatı verir. Dolayısıyla bu yaklaşım, varoluşsal teolojiye dayanır. Lee'ye göre vahiy, bir ürünün pasif bir şekilde kabul edilmesinden ziyade devam eden aktif bir süreçtir. Dolayısıyla süreç etkinlikleri ve sonuçları üzerindeki vurgusu ile sosyal bilim yaklaşımı, en zengin teolojik içeriği öğrenciye sunma imkânına sahiptir. Ayrıca vahiy hem bilişsel hemde duyuşsaldır. Lee'ye göre İncil'de hayatın duyuşsal alanına yoğun bir şekilde vurgu yapılmaktadır. Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının duyuşsal öğrenme etkinlikleri ve sonuçları üzerindeki vurgusu teolojiktir.⁴⁹⁷ Vahiy hem sözlü hem de sözsüzdür.⁴⁹⁸ Örneğin İsa'nın doğumu bazı yönleri ile Meryem tarafından sözlü olarak ifade edilmekle birlikte söz konusu olayın sözlü olarak ifade edilmeyen tarafları da vardır. Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı sözlü aktiviteler ile birlikte sözel olmayan aktivitelere de vurgu yapmaktadır. Bu açıdan da bu yaklaşım teolojiktir ve ürün, süreç, duyuşsal, bilişsel, sözel ve sözel olmayana vurgu yapmak suretiyle, vahiy temelli bir öğrenme durumunu ifade etmektedir.⁴⁹⁹

Lee, teolojinin din öğretiminde dahili ve harici olmak üzere iki temel role sahip olduğunu belirtir.⁵⁰⁰ Teoloji, din öğretiminin özsel içeriğinin yani dinin bir boyutu

⁴⁹⁴ Lee, "Key Issues", s. 50.

⁴⁹⁵ Lee, "The Third Strategy: Social Science", s. 24; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 154.

⁴⁹⁶ Merry, "Social-Science Theory", s. 85.

⁴⁹⁷ Lee, "The Third Strategy: Social Science", s. 24.

⁴⁹⁸ Lee, "Religious Education and the Bible", s. 8-10; a.mlf., "The Third Strategy: Social Science", s. 24.

⁴⁹⁹ Lee, "The Third Strategy: Social Science", s. 24.

⁵⁰⁰ Lee, "Vision, Prophecy", s. 257; Kim-Cragg, "The Place of Theology", s. 98.

olduğunda dahili rolünü yerine getirir.⁵⁰¹ Bir başka deyişle teoloji, dinin yalnızca bir boyutunu oluşturduğu için din öğretiminin özsel içeriğinin dahili bir parçasını oluşturur.⁵⁰² Bu suretle teoloji, din öğretim olayının bir parçası haline gelir ve din öğretim olayında kendine uygun rolü üstlenir.⁵⁰³ Ancak teolojinin dahili rolünü tam anlamıyla yerine getirebilmesi için teoloji terimlerine değil din öğretiminin özsel içeriğinin terimlerine dayanması gerekir.⁵⁰⁴

Lee'ye göre teoloji, din öğretiminin teolojik anlamı üzerinde düşündüğünde harici rolünü yerine getirmiş olur.⁵⁰⁵ Bir başka deyişle teoloji, din öğretiminin, din öğretimi açısından anlamı üzerinde değil de teoloji açısından anlamı üzerinde kafa yorduğunda harici rolünü tam olarak yerine getirmiş olur.⁵⁰⁶ Lee'ye göre din öğretimi, din öğretimi işini daha da geliştirmek amacıyla teolojik düşünmeyi kullanabilir. Fakat bu, teolojik düşünmenin, din öğretiminin pedagojik dinamiğiyle aynı veya ona eşdeğer olduğu anlamına gelmez. Din öğretimi, bir din öğretimi teolojisinden yalnızca din öğretimi işini herhangi bir şekilde daha ileriye götürmek ve geliştirmek açısından yararlanabilir.⁵⁰⁷

Teoloji, tarihi, sosyolojik, felsefi vb. temellerinin yanı sıra din öğretim eyleminin harici temelini oluşturur. Bu noktada Lee, din öğretim eyleminin temellerinin, eylemin kendisinden ayrı ve farklı olduğunu ve temellerin bizatihi din öğretim eyleminin yerine geçemeyeceğini belirtir.⁵⁰⁸

Kim-Cragg, insan deneyimleri ile ilgili olduğu sürece teolojinin din eğitiminde önemli bir role sahip olduğunu söyler.⁵⁰⁹ Ona göre teoloji Tanrı'nın ve insanların ve içinde yaşadığımız gerçekliğin doğasını anlamak için bir çerçeve sağlar. Ayrıca teoloji, Hristiyanların insan deneyimlerinin ve yaşamlarının kişisel, sosyal ve toplumsal yönlerini sorgulamasına, düşünmesine yardımcı olur. Kim-Cragg, din eğitimine uygun bir teolojiye sahip olmak için, kendisini insanların günlük yaşamda deneyimlediği her

⁵⁰¹ Lee, "The Authentic Source", s. 155-156; Kim-Cragg, "The Place of Theology", s. 98; Savage, *Christine Doctrine*, s. 27.

⁵⁰² Lee, "Vision, Prophecy", s. 257; Kim-Cragg, "The Place of Theology", s. 98.

⁵⁰³ Lee, "Vision, Prophecy", s. 257; a.mlf., "Foreword", s. 2.

⁵⁰⁴ Savage, *Christine Doctrine*, s. 27; Lee, "The Authentic Source", s. 155-156.

⁵⁰⁵ Lee, "The Authentic Source", s. 155-156; Kim-Cragg, "The Place of Theology", s. 98.

⁵⁰⁶ Lee, "The Authentic Source", s. 155-156; Astley, "Book Review of *The Content*", s. 144.

⁵⁰⁷ Lee, "The Authentic Source", s. 144.

⁵⁰⁸ Lee, "Vision, Prophecy", s. 257-258.

⁵⁰⁹ Kim-Cragg, "The Place of Theology", s. 95.

türlü durumdan ayıran soyut, sofistike, dualist bir teoloji anlayışından ziyade insanların somut yaşam deneyimlerini din öğretiminin konusu olarak görmeye yardımcı olacak bir teoloji anlayışına ihtiyaç olduğunu belirtir. Bir başka deyişle din öğretimi, rolünü din öğretimi göreviyle ilişkilendiren bir teolojiye ihtiyaç duymaktadır.⁵¹⁰

Teolojik yaklaşımı savunan teologlara göre teoloji, din öğretiminde normatif bir role sahiptir.⁵¹¹ Bir başka deyişle din öğretiminde teolojinin rolü, din öğretiminin temeli vazifesi görececek normlar inşa etmek ve bu normlara göre tatbik edilen din öğretimini doğrulamaktır.⁵¹² Norm, bir aktivite için temel oluşturur ve söz konusu aktivitenin ne ölçüde bu temele göre uygulandığını tetkik eder veya doğrular.⁵¹³ Din öğretiminin başlangıç noktasından amaçlarına kadar her yönü ile tamamen teoloji tarafından belirlendiğini ileri süren teologlar, din öğretimini, teolojinin bu normatif işlevini tümüyle faaliyete geçiren bir yol veya yöntem olarak görmektedirler.⁵¹⁴

Teolojinin din öğretiminde normatif bir role sahip olduğunu iddia eden Smart'a göre öğrenme süreci de dahil olmak üzere din öğretiminin tüm alanları için ilk ve en yüce norm teolojidir. Diğer bilimler veya teolojik olmayan destek biçimleri, din öğretim işini daha etkin kılmak için kullanılabilir. Ancak bu tür kaynakların, Hristiyan dünya görüşüne muhalif herhangi bir düşünce veya uygulama içerip içermediği teologlar tarafından titizlikle araştırıldıktan sonra din öğretiminde kullanımına izin verilmelidir.⁵¹⁵

Lee'ye göre teoloji, yinelenen bir boyut olarak özsel içerikte kilit bir rol oynar ve din öğretim faaliyetine odaklanmak ve zenginleştirmek için vazgeçilmez olan normları ortaya koyar.⁵¹⁶ Ancak teoloji hiçbir şekilde din öğretiminin biricik veya öncelikli normu değildir. Yani teoloji, teologların iddia ettiği gibi din öğretim işinde normatif bir fonksiyona sahip değildir.⁵¹⁷ Ayrıca teoloji din öğretim işinde bir rol icra

⁵¹⁰ Kim-Cragg, "The Place of Theology", s. 106.

⁵¹¹ Lee, *The Shape*, s. 245; a.mlf., *The Flow*, s. 31.

⁵¹² Lee, *The Shape*, s. 245; a.mlf., "Key Issues", s. 54.

⁵¹³ Lee, "Key Issues", s. 54.

⁵¹⁴ Lee, *The Flow*, s. 21.

⁵¹⁵ Smart, *The Teaching Ministry*, s. 62-64; Lee, *The Shape*, s. 245.

⁵¹⁶ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 189.

⁵¹⁷ Lee, "Key Issues", s. 55; a.mlf., *The Shape*, s. 246; Kim-Cragg, "The Place of Theology", s. 98; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 156.

etse bile bu rol din öğretim tarafından tayin edilmektedir.⁵¹⁸ Bununla birlikte din öğretim sürecinde yer alan diğer değişkenler din öğretim işinde nasıl bir rol icra ediyorsa teoloji de benzer bir rolü icra etmektedir.⁵¹⁹ Teoloji, din öğretim işinde yer alan özsel içerik, öğrenci, öğretmen, öğrenme ortamı vb. tüm değişkenler ile de sürekli etkileşim halindedir. Teolojinin din öğretimi ile ilişkisi söz konusu bu dinamik etkileşim içinde sürüp gider.⁵²⁰

Lee'ye göre teoloji, din öğretiminin yapısal içeriği açısından hiçbir role sahip değildir. Çünkü dışçılık veya çiftçiliğe özel bir öğretim tekniği olmadığı gibi Hristyanlığa özgü bir öğretim tekniği de yoktur. Teoloji ancak din öğretiminin özsel içeriği açısından bir role sahiptir. Din öğretiminin özsel içeriği bakımından teoloji, teolojik öğretim durumunda yaptığını yapmaz yani teolojiyi değil dini öğretmeye katkı sağlar. Ayrıca teolojinin özsel içerikteki rolü din ile ilişkisinin biçimine ve derecesine göre değişir. Bir başka deyişle din öğretim işinde teolojinin oynadığı rol, istendik dini kazanımların kolaylaştırılmasına katkısı oranındadır.⁵²¹

Lee'ye göre din öğretimi, hem teolojiden hem de diğer gerçeklik alanlarından farklı bir iş ve sürece sahiptir. Bu yüzden din öğretimi olabildiğince kendi normlarını kendi oluşturmak zorundadır. Ancak bu, din öğretiminin diğer alanların normlarından, bilhassa teolojik normlardan kendini izole ettiği anlamına gelmemektedir. Bilakis din öğretimi, yerine göre eğitim, psikoloji, teoloji vb. alanların normlarını da kullanmaktadır.⁵²²

Lee'ye göre teolojinin din öğretim işindeki asıl fonksiyonu, din öğretimi adı verilen teolojik olmayan gerçekliğin teolojik anlamı üzerinde düşünmektir. Din öğretimi kavramlarını, olgularını ve yasalarını açıklamaya, öngörmeye ve doğrulamaya çalışmak değildir.⁵²³ Mesela, teoloji din öğretimi ile ilgili bir kavramın, olgunun veya yasanın teoloji için ne anlam ifade ettiğini söyleyebilir. Fakat teoloji, din öğretimi ile ilgili bir kavramın, olgunun veya yasanın din öğretimi için ne anlam ifade ettiğini söyleyemez.⁵²⁴

⁵¹⁸ Lee, "Key Issues", s. 55; a.mlf., *The Shape*, s. 246.

⁵¹⁹ Lee, *The Shape*, s. 246.

⁵²⁰ Lee, "Key Issues", s. 54.

⁵²¹ Lee, "Key Issues", s. 54.

⁵²² Lee, *The Shape*, s. 246.

⁵²³ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 157; Lee, "Religious Education and Theology", s. 60-61.

⁵²⁴ Lee, "Religious Education and Theology", s. 57; a.mlf., "The Authentic Source", s. 144-145.

Teolojik teori, günahkârlara yönelik tutumları öğrencilere öğretmek için rol-oylama tekniğinin kullanımı hakkında teolojik bir perspektif geliştirebilir. Rol oynama pedagojisinin teolojik anlamını araştırmak, rol oynama pedagojisinin mahiyeti ve işleyişini açıklamak, öngörmek ve doğrulamaktan oldukça farklıdır.⁵²⁵

Lee'ye göre arabulucu din öğretimi sürecinin zorunlu vechelerinden birini oluşturan teoloji, din öğretimi işinde kendine has doğası ve şekli ile faaliyette bulunur. Söz konusu faaliyeti ile teoloji, teolojinin değil, dinin etkili bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlar. Bir başka deyişle teoloji, din öğretimi işinde Hristiyan yaşam tarzını kolaylaştırmak üzere hareket eder.⁵²⁶ Örneğin iman, umut ve iyiliği dinamik bir şekilde öğrencinin yaşam tarzına dahil etmek din öğretiminin işidir. Din öğretimi, söz konusu hususların bir şekilde kolaylaştırıldığı ve öğrencinin yaşam tarzına dahil edildiği bir süreçtir. Teoloji, öğretmenin öğrencide kolaylaştırmak için çabaladığı sözkonusu bu hususlar için gerekli teorik temeli oluşturur. Buna karşılık din öğretimi, bu teolojik temel ile öğretme-öğrenme dinamiğindeki pratik yöntem arasında arabuluculuk yapan fiili süreci oluşturur.⁵²⁷

Lee'ye göre din öğretiminin teoloji ile ilişkisi hususundaki yanlış düşünceler, din eğitim bilimcilerinin araştırmalarını, gerçek bir düzen içinde din öğretimi ve teolojinin fiilen birlikte çalıştıkları din öğretimi etkinliğinin kendisine dayandırmak yerine din öğretimi ve teoloji arasındaki ilişkiyi *a priori* bir temele dayandırarak kavramsallaştırmalarıdır.⁵²⁸ Teologlara göre din öğretiminin amaçları, işleyişi ve din öğretimi için geliştirilen makro teori gizli veya açık teolojik ön kabuller içermektedir. Bu yüzden din öğretiminin hem mahiyeti hem de makro teorisi teolojik olmak zorundadır.⁵²⁹

Din öğretim süreci, öğrencinin biçimlendirilmiş bir ortam içinde kişisel etkileşimi aracılığı ile büyüdüğü ve geliştiği bir hayat deneyimidir. Lee'ye göre etkileşim süreci aracılığı ile kişisel büyüme ve gelişme, bir kimsenin Hristiyan oluşunu ifade eder. Bu noktada teolojinin rolü, bu doğal gelişimsel süreç için vaftiz türleri ile ilgili ayrıntılar vermek değil, söz konusu süreci daha önemli ve daha anlamlı kılmaktır.

⁵²⁵ Lee, "The Authentic Source", s. 144-145; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 61.

⁵²⁶ Lee, *The Flow*, s. 21.

⁵²⁷ Lee, *The Flow*, s. 22.

⁵²⁸ Lee, "The Authentic Source", s. 124.

⁵²⁹ Lee, "The Authentic Source", s. 124-125.

İnsanın gelişim sürecinde Hristiyanlık, insan fitratına müdahale edip onu bozmaz veya onu yeniden inşa etmez. Hristiyanlık, fitrata uygun bir şekle bürünerek ona özel bir boyut katar. Burada Hristiyanlık fitratı baskılamaz. Bilakis fitratın parametrelerine uygun bir şekilde hareket eder. Bireyin fitratıyla kaynaşan Hristiyanlık, birey büyüyüp geliştikçe fitrata uygun bir şekilde büyür ve gelişir. Örneğin birey küçük bir çocuk ise o zaman çocuksu bir dinî hayata sahip olur. Birey yetişkin ise dinî hayatı, yetişkin tutum ve davranışlarından etkilenir ve buna bağlı olarak değişir. Lee'ye göre din öğretim işinde sosyal bilim ile teolojik bilim arasındaki ilişki, Hristiyanlık ve insan fitratı arasındaki ilişkiye benzer. İnsan fitratı, Hristiyanlığın uyum ve ahenk içinde çalıştığı kapsamlı bir yapıyı ifade eder. Sosyal bilim ise, teolojinin din öğretimi aracılığı ile faaliyette bulunduğu bu kapsamlı yapıyı biçimlendirir.⁵³⁰

Lee'nin teorisinde yapısal ve özsel içerik bir başka deyişle metot-içerik arasında bir dualizm söz konusu olmadığından teoloji, din öğretiminin özsel içeriğinde kilit bir role sahiptir. Buna göre sosyal bilimin öğretim sürecine ilişkin parametreleri içinde teoloji, öğretim sürecinin doğasını ve pratiğini aydınlatma ve genişletme yetisine sahiptir.⁵³¹ Ancak bu aydınlatma ve genişletme, teolojinin kendine has yöntemleri ile gerçekleşir. Burada teoloji kendine sadık kalır ve başka gerçeklik alanlarına ilişkin bir işi yapmaya teşebbüs etmez. Ancak din öğretiminin özsel içeriği olarak teoloji, din öğretiminin nasıl olması gerektiğini belirleme yetisine sahip olmadığından, din öğretiminin metodu hakkında veya bir kimsenin nasıl öğrendiği hakkında herhangi birşey söyleyemez.

⁵³⁰ Lee, *The Shape*, s. 228.

⁵³¹ Lee, *The Shape*, s. 24-242.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

DİN ÖĞRETİMİNDE TEORİK YAKLAŞIMLAR

1. DİN ÖĞRETİMİNDE TEORİ-PRATİK İLİŞKİSİ

Bilim, dış dünyayı görebilmemizi ve açıklayabilmemizi sağlayacak bir bilgi elde etme çabasıdır. Böyle bir bilginin elde edilmesi, oldukça genel teoriler inşa etmeyi zorunlu kılar. Söz konusu teoriler, sistematik deney ve gözlem yoluyla keşfedilen olayları, hem tahmin edilebilir hem de açıklanabilir hale getirmeyi sağlar.¹ Buna göre bilimin temel amacı doğal fenomenleri açıklamaktır. Bu tür açıklamalar teori olarak adlandırılır.²

Lee'ye göre teori, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek suretiyle, birbiriyle ilişkili kavramları, olguları ve yasaları gerçeklik hakkında kapsamlı ve sistematik bir görüş ortaya koyacak şekilde³ organik olarak bütünleştiren bir ifade ya da ifadeler kümesi,⁴ pratiğin kök saldığı ve beslendiğı topraktır.⁵ Yani teori, pedagojik uygulama ve buluşlara kaynaklık eder⁶ ve pedagojik pratiklerin sonuçlarını açıklamak

¹ Kasım Küçükcalp, Ahmet Cevizci, *Batı Düşüncesi: Felsefi Temeller*, İstanbul: İsam Yayınları, 2010, s. 154.

² Fred N. Kerlinger, *Foundations of Behavioral Research*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1986, s. 8-9.

³ James Michael Lee, "Vision, Prophecy, and Forging the Future", *Forging a Better Religious Education in the Third Millennium*, (ed.) James Michael Lee, Birmingham, Alabama: REP, 2000, s. 260; a.mlf., "How to Teach", s. 179; Mark C. Falbo, *Theory and Praxis of Conversion in The Religious Education of Non-poor Youth: An Educational Analysis of Bernard Lonergan on Conversion and Paulo Freire on Conscientization*, (Ph.D. Dissertation), Boston: Boston College The Graduate School of Arts and Sciences Institute of Religious Education and Pastoral Ministry, September 1991, s.195.

⁴ James Michael Lee, "The Authentic Source of Religious Instruction", *Religious Education and Theology*, (ed.) Norma H. Thompson, Birmingham, Alabama, REP, 1982, s. 117; a.mlf., *The Shape of Religious Instruction: A Social Science Approach*, Birmingham, Alabama: REP, 1971, s. 156; a.mlf., *The Flow of Religious Instruction: A Social Science Approach*, Birmingham, Alabama: REP, 1973, s. 39; a.mlf., "How to Teach: Foundations, Processes, Procedures", *Handbook of Preschool Religious Education*, (ed.) Donald Ratcliff, Birmingham, Alabama: REP, 1988, s. 179.

⁵ James Michael Lee, "Procedures in the Religious Education of Adolescents." *Handbook Of Youth Ministry*, (ed.) Donald Ratcliff-James A. Davies, Birmingham, Alabama: REP, 1991, s. 239; a.mlf., *The Flow*, s. 149.

⁶ James Michael Lee, "General Procedures of Teaching Religion", *Handbook of Children's Religious Education*, (ed.) Donald Ratchliff, Birmingham, Alabama: REP, 1992, s. 170-171; a.mlf., *The Flow*, s.

ve öngörmek için söz konusu pratikler arasındaki ilişkiyi belirler.⁷ Bunun yanısıra teori, bir disiplinin ne hakkında olduğu, amacı ve mahiyeti hakkındaki sorulara cevap verir.⁸

Lee'ye göre teori, özü itibarıyla en az iki temel özelliğe sahiptir. *Birincisi* kapsamlı olmak, *ikincisi* sistematik olmaktır. Teori, kavramların, olguların ve yasaların bütün çeşitliliğini içermesi bakımından kapsamlıdır; ilgili kavram, olgu ve yasaların organize bir bütün olacak şekilde tüm çeşitliliğini birleştirmesi bakımından da sistematiktir. Lee'ye göre bir teorinin yeterliliği, verimliliği ve gücü, kapsamlı ve sistematik olma derecesine göre belirlenir.⁹ Bir teorinin yeterlilik ve geçerliliğinin diğer önemli bir ölçütü, onun birbiriyle sıkı ilişkili çeşitli ilke ve unsurlarının kendi aralarında tutarlı olma derecesidir. Tutarlılığın olmayışı teorideki bir kusurun göstergesidir. Çünkü birbiriyle sıkı ilişkili ve uyumlu olduğu düşünülen ilke ve unsurların ayırık olmaları durumunda teorinin yapısı ve işleyişi ciddi bir şekilde zafiyete uğrar. Tutarlılık ne kadar büyük olursa, teorinin yeterliliği ve geçerliliği o kadar az olur.¹⁰

Teorinin amacı; belirli bir uygulamanın, neden işe yarayıp yaramadığını *açıklayarak*; ne zaman, nasıl ve hangi koşullar altında çalışacağını veya çalışmayacağını *öngörerek* ve ne ölçüde çalışıp çalışmadığını *doğrularak* geliştirilmesidir.¹¹ Buna göre teori, özü itibarıyla üç temel fonksiyona sahiptir. Bunlar, *açıklama*, *öngörme* ve *doğrulama*dır.¹² Teori, gerçekliğin belirlenen bir bölümü içerisinde, kavramların, olguların ve yasaların niçin bulundukları şekilde olduğu ve neden birbiriyle böyle bir etkileşim içine girdiklerini anlamamıza imkân vermek suretiyle gerçekliğin belirlenen bir bölümünü açıklar. Teori, ilgili olduğu kavramlar, olgular ve yasalar arasında yeni

149; a.mlf., "Procedures in the Religious Education", s. 239; Kathleen Engebretson, "Introduction to Section Three: Conversations about Religious Education", *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*, (ed.) Marian De Souza, Dordrecht, London: Springer, 2006, s. 549.

⁷ James Michael Lee, "Religious Education's Future", *National Catholic Reporter*, October 1972, s. 10; a.mlf., *The Flow*, s. 26.

⁸ Engebretson, "Introduction", s. 549.

⁹ Lee, "The Authentic Source", s. 117; a.mlf., *The Flow*, s. 40-41.

¹⁰ James Michael Lee "Religious Education and Theology", *Theological Perspectives on Christian Formation: A Reader on Theology and Christian Education*, (ed.) Jeff Astley, 'v.d'. Grand Rapids, Michigan: W.B. Eerdmans Publishing Company, 1996, s. 59; a.mlf., "The Authentic Source", s. 143.

¹¹ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 171; a.mlf., "How to Teach", s. 179; a.mlf., "Training Religious Educators II", *Modern Ministry*, December 1981, s. 29-30.

¹² Lee, "Vision, Prophecy", s. 261; a.mlf., "General Procedures of Teaching", 171; a.mlf., "How to Teach", s. 179; a.mlf., "Religious Education's future", s. 10; a.mlf., James Michael Lee, "Key Issues in the Development of a Workable Foundation for Religious Instruction," *Foundations of Religious Education*, (ed.) Padraic O'Hare, New York: Paulist Press, 1978, s. 55.

etkileşimleri öngörür. Ayrıca, bilgideki boşluklar yanında, daha önceden yeterince açıklanmamış ya da keşfedilmemiş boyutlara veya alanlara da işaret eder. Teori, kavramların, olguların ve yasaların, gerçekliğin belirlenen bir bölümü içerisinde varlığını ve işleyişini doğrular.¹³

Lee'ye göre her bilimin temel amacı, bir teorinin açıklayıcı, öngörücü ve doğrulayıcı gücünü, nihayetinde, her biri en güçlü, en geniş açıklama, öngörme ve doğrulama gücüne sahip en az sayıda mümkün teoriler kalacak şekilde genişletmektir.¹⁴

Yeterli ve verimli bir teori, din öğretimi için mutlak surette gereklidir. Çünkü teori, belli bir öğretme işleminin, nasıl ve neden belli bir zamanda değil de diğerinde işe yaradığı, nasıl ve neden belli bir müfredatın başarısızlıkla sonuçlandığı, vb. hakkında fikir verir. Örneğin, din eğitimcisi teori olmadan belli bir öğretim ortamında x pedagojik işleminin y pedagojik işleminden daha etkili olup olamayacağı, ya da z müfredatının öğrenci başarısına etki edip etmeyeceği hususunda herhangi bir öngörde bulunamaz.¹⁵ Yani teori, bir pedagojik pratiğin belli bir durumda niçin işe yaradığını başka bir durumda ise neden işe yaramadığı konusunda öğretmene rehberlik eder. Pedagojik pratikler bir araç kutusu gibidir. Öğretmen tüm bu araçlara sahip olabilir. Ancak öğretmen bu araçları etkin bir şekilde kullanabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Teori, bu araçları ne zaman kullanması veya kullanmaması gerektiğini veya nasıl kullanacağını açıklayan bir kullanım kılavuzudur.¹⁶

Bir din öğretim teorisi, öğrencileriyle mesleki ilişkilerinde din öğretmenin pedagojik davranışı için bir model ya da prensipler bütünüdür. Bu yüzden din öğretmenin var olan pek çok din öğretim teorisi arasından öğretim açısından en verimli olanını seçmesi son derece önemlidir. Bir başka deyişle din öğretmeni en üst düzeyde pedagojik uygulama üretici teoriyi benimsemelidir. Dolayısıyla yararlılık bir teorinin diğerine tercih edilmesinde önemli bir ölçüttür.¹⁷

Teori olmaksızın kazanılan bilginin gerçekten öğrenilip öğrenilmediğini, öğretmenin yaptığı şeyin gerçekten öğretme olup olmadığını, öğretilen şeyin müfredatın bütünüleyici bir parçasını oluşturup oluşturmadığını tespit etmek mümkün değildir. Bu

¹³ Lee, "The Authentic Source", s. 118; a.mlf., *The Shape*, s. 157; a.mlf., "Key Issues", s. 46.

¹⁴ Lee, "The Authentic Source", s. 118; a.mlf., *The Shape*, s. 57.

¹⁵ Lee, "The Authentic Source", s. 118; a.mlf., *The Flow*, s. 149.

¹⁶ Lee, *The Flow*, s. 26.

¹⁷ Lee, *The Flow*, s. 150.

yüzden teori, hem din öğretimi etkinliğinin yeterince anlaşılması hem de din öğretimi pratiğinin etkili bir şekilde icra edilmesi için olmazsa olmazdır. Dolayısıyla belli bir din eğitimcisinin pedagojik pratiğinin yeterliliği ve verimliliği o din öğretimi teorisinin yeterliliği ve verimliliğine bağlıdır.¹⁸

Lee perspektifinden teolojik yaklaşımın neden din öğretimi için uygun bir makro teorik zemin oluşturamayacağını, Lee'nin bu yaklaşımdan neşet eden din eğitim teorilerine yönelik analizlerinde ve eleştirilerinde daha somut bir şekilde görmek mümkündür. Bu yüzden bu bölümde Lee'nin bakış açısında hem teolojik hem de sosyal bilimden neşet eden din eğitim-öğretim teorileri ve bu teorilerin din öğretimine uygunluğu analiz edilecektir. Lee'nin din öğretim teorileri ile ilgili değerlendirmelerini doğru anlayabilmek için öğretim pratiğini-sürecini nasıl ele aldığını bilmek önemlidir. Çünkü Hristiyan din eğitiminde geçmişten günümüze esas alınan din eğitim teorileri arasındaki temel fark öğretim pratiğine yaklaşım biçimleri ile ilgilidir. Lee her öğretim pratiğinde mevcut temel değişkenler olduğunu; din öğretimi için uygun bir makro teorisinin öğretme hadisesinin gerçekte nasıl meydana geldiğini, yani din öğretiminde mevcut bu temel değişkenlerin istendik öğrenme kazanımlarını kolaylaştıracak şekilde nasıl birbiriyle etkileşim içine girdiklerini kapsamlı ve sistematik bir şekilde açıklayabilme, öngörebilme ve doğrulayabilme gücüne sahip olması gerektiğini belirtir. Bu, din öğretimi için en uygun makro teoriyi belirlemede temel ölçüttür.

2. DİN ÖĞRETİM SÜRECİNİN BİLEŞENLERİ

Her öğretim sürecinde mevcut temel bazı bileşenler veya değişkenler vardır. Bir teorisinin ne oranda yeterli olduğu, söz konusu teorisinin öğretim sürecinde mevcut bu temel değişkenlerin hepsini içerip içermediği ve bu değişkenlerin istendik öğrenme kazanımlarını veya amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirmede nasıl birbirleriyle etkileşim içinde olduklarını belirtip belirtmediğine bakılarak saptanabilir.¹⁹

Burgess, din öğretimine uygun teorik yaklaşımın, her din öğretimi etkinliğinde mevcut temel değişkenler arasındaki ilişkiyi ayrı ayrı ve bir bütün olarak açıklayabilme, öngörebilme ve doğrulayabilme yeterliliğini test etmek suretiyle belirlenebileceğini ileri

¹⁸ Lee, "The Authentic Source", s. 118; a.mlf., *The Flow*, s. 40-41; a.mlf., "Key Issues", s. 45-46.

¹⁹ Lee, *The Flow*, s. 151; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 49.

sürmektedir.²⁰ Yaklaşımı için Burges'in tasnif sistemini esas alan Lee'ye göre her din öğretim sürecinde; amaç, konu, öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve değerlendirme olmak üzere altı temel değişken vardır.²¹

Lee, bu altı değişkenin kapsamlı bir öğretim yapısı içinde sırasıyla şu adımları izleyerek planlanabileceğini iddia etmektedir. *Birincisi*, öğretim hedeflerini işlevsel terimlerle belirtmek. *İkincisi*, istenilen hedefi gerçekleştirme ihtimali olan deneyimlerin türü ve sırası hakkında mevcut en iyi verilere dayanan bir eğitim müfredatı tasarlamak. *Üçüncüsü*, söz konusu sistemi normal veya normale yakın şartlar altında denemek. *Dördüncüsü*, gerekli düzenlemeleri yaptıktan sonra sistemi normal işleyişe katmak. *Beşincisi*, öğretim hedeflerine yönelik ilerlemeyi ölçerek sistemin etkinliğini değerlendirmek.²²

Lee'nin sırasıyla beş adımdan oluşan sistemi, istendik hedeflere ulaşmak için sistem içi düzeltmeler yapmak suretiyle kendi kendisini daha etkin kılan bir kapalı döngü geri bildirim sistemidir. Lee'nin kapalı döngü geri bildirim sisteminde yer alan değişkenler şunlardır: Amaç, konu, öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve değerlendirme.

2.1. Amaç

Öğretim herşeyden önce amaç-odaklı bir faaliyettir. Bir başka deyişle amaç, her eğitim faaliyetinin temel gerekçesidir.²³ Etkili bir öğretim özellikle öğretmenin pedagojik etkinliklerinin istenen amaçların bilinçli bir şekilde kazanılmasına yönelik olmasına bağlıdır. Çünkü etkin öğrenme, bir amacın elde edilmesine yönelik bir görevdir. O halde başarılı bir öğretim, istenen bir amacın yerine getirilmesi için bir görevin başarılanmasıdır.²⁴

²⁰ Harold William Burgess, *An Invitation to Religious Education*, Mishawaka, Indiana: REP, 1975, s. 11.

²¹ James Michael Lee, "Hope in Instructional Practice", *Religious Education*, Vol. 67, No. 5, September 1972, s. 370-371.

²² Harold William Burgess, "James Michael Lee's Social-Science Approach to Religious Instruction", *Notre Dame Journal of Education*, Vol. 5, 1974, s. 305; a.mlf., *Models of Religious Education: Theory and Practice in Historical and Contemporary Perspective*, USA, Wheaton, III.: Victor Books, 1996, s. 208.

²³ Edward John Newell, *James Michael Lee's Social Science Religious Instruction*, (Ph.D. Dissertation), New York: Teachers College, Columbia University, 2004, s. 24; Lee, "Key Issues", s. 53.

²⁴ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 193.

Din öğretim yaklaşımında amaçlara yaptığı vurgu ile öne çıkan Lee, din öğretiminin sonuçlarının “din” olmasını ister. Bir başka deyişle, din öğretiminin sonucu, yaşanan din, maneviyat veya geleneksel bir şekilde dindarlık olarak adlandırılan şeydir.²⁵ Kısaca din öğretiminin temel amacı, dinî olarak algılanan sonuçları başarılı bir şekilde kolaylaştırmaktır.²⁶

Lee’ye göre amaç, geniş kapsamlı öğrenme kazanımları ile ilgili oldukça genel bir ifadedir. Bu yüzden o, amacın kesin, işlevsel ve somut olması gerektiğini belirtir. Amaç bu şekilde belirlendi mi hem öğrencinin söz konusu amaca ulaşması daha kolay olur hem de öğretmenin o amacı gerçekleştirmesi daha kolay olur.²⁷

Din öğretiminin amacı, öğrencinin davranışının dinî doğrultuda istendik bir şekilde değiştirilmesine yardımcı olmaktır.²⁸ Böylesi bir amaç öğretmenin öğrenme amaçlarını ortaya çıkaracak şekilde pedagojik süreci planlanması ile elde edilir.²⁹

Lee etkili bir din öğretimi için öğretim hedeflerinin sınıflandırılması gerektiğini belirtir. Ancak yapılacak sınıflandırmanın çeşitli özelliklere sahip olması gerekir. Buna göre öğretim hedeflerinin sınıflandırması öncelikle kapsamlı olmalıdır, yani tüm dinî davranışları sınıflandırmalıdır. Bu tarz bir sınıflandırma amaçlanan öğrenme davranışlarını bir düzen içinde hiyerarşik olarak ayırt etmelidir. Bu sınıflandırma mantıksal olarak geliştirilmeli ve iç tutarlılığa sahip olmalıdır. Ayrıca bu sınıflandırma ampirik olarak doğrulanmış beşeri öğrenme yasalarına ve gerçeklerine dayanmalıdır. Son olarak bu sınıflandırma, din öğretim amaçlarını nisbeten tarafsız bir şekilde bir davranışsal ifadeler dizisi olarak tanımlamalı, böylece hem öğrenciler hem de öğretmenler bu ifadeleri işlevsel hale getirebilirler.³⁰

Lee, din öğretiminin amacının sadece ürün kazanımı olmadığını, daha da önemlisi süreç kazanımı olduğunu belirtir.³¹ Çünkü din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı amaçlarla yalnızca ürünün elde edilmesi sona erdiğinde değil, fakat daha çok,

²⁵ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 24.

²⁶ Lee, “Key Issues”, s. 53.

²⁷ Lee, “General Procedures of Teaching”, s. 193-194; Kevin John Coughlin, *Religious Education in Everyday Life*, (Ph.D. Dissertation), Berkeley, California: The Faculty of the Graduate Theological Union, December 1981, s. 131-132.

²⁸ Lee, *The Shape*, s. 56.

²⁹ Lee, “Hope”, s. 368-369.

³⁰ Lee, *The Shape*, s. 68.

³¹ James Michael Lee, *The Purpose of Catholic Schooling*, Dayton, Ohio: National Catholic Educational Association, G. A. Pflaum Publisher, 1968, s. 14-15.

istenen ürünün elde edilmesine ve süreç sonuçlarına ulaşmasına yol açan bir dizi dinamik öğrenme etkinliği olarak ilgilenir.³² Bunun yanı sıra Lee amacın sabit veya değişmez bir şey olmadığını vurgular.³³

George Albert Coe ve Gabriel Moran gibi içkinci (immanentist) din eğitimcileri, genel ve yakın olmak üzere din öğretiminin iki tür amacı olduğunu belirtirler. Din öğretiminin genel amacı, din öğretiminin altı odak noktasından birini oluşturan sosyalleşmedir. Din öğretiminin yakın amacı ise öğretimin öğrencide bir tür kişilik gelişimi meydana getirmesini sağlamaktır. Böylesi bir gelişme dinîdir ve davranışsal değişimle yani öğrenme ile ortaya çıkar.³⁴ Lee'ye göre kişilik gelişimi ve sosyalleşme genel olarak Tanrı, kilise ve toplumla uygun bir ilişki içinde planlı bir davranış değiştirme süreci aracılığıyla meydana getirilebilir veya getirilmelidir.³⁵ Bu yüzden Lee, sosyal bilim modeli açısından din öğretimsel amaçların, ebeveynler, öğrenenler ve daha büyük kilise topluluklarını temsil eden kişilerle aktif işbirliği içinde, din öğretmeni tarafından her özel eğitim durumu için özel olarak belirlenmesi gerektiğini belirtir.³⁶ Din öğretiminin amaçları bu şekilde belirlendiğinde ebeveynler, din eğitim çabalarının odak noktası olan öğrencinin kendisi, İsa Mesih tarafından yetkilendirilen kilisenin devam eden hizmet anlayışı, öğretmenin bilimsel olarak dini öğretme ve öğrenme olasılıkları hakkındaki bilgisi amacı etkiler.³⁷

Hristiyan din eğitimcilerinin büyük bir çoğunluğu Hristiyan din eğitiminin nihai amacının bu dünyada Tanrı'ya ve de insanoğluna sevgi ve hizmet ile karakterize edilen bir hayat yaşamak ve öldükten sonra Tanrı ile mutluluğu yakalamak (O'nun cemali ile müşerref olmak) olduğunu belirtirler.³⁸ Ancak Lee, genel kabul gören bu amacın

³² James Michael Lee, "Toward a Dialogue in Religious Instruction", *The Living Light*, Vol. 8, Spring 1971, s. 11; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 194; Wilson Ssekandi Baatuma, *An Integrative Approach to Teaching-Learning Processes Derived From The Theories of Randolph Crump Miller and James Michael Lee*, (Ph.D. Dissertation), Berrien Springs, Michigan: The Faculty of The Southern Baptist Theological Seminary, May 1986, s. 169.

³³ Lee, *The Purpose*, s. 14.

³⁴ Ian Knox, *Above or within? The Supernatural in Religious Education*, Mishawaka, Indiana: REP, 1976, s. 94.

³⁵ Knox, *Above or Within?*, s. 90-95.

³⁶ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 165; Coughlin, *Religious Education*, s. 131-132; Burgess, *An Invitation*, s. 130; a.mlf., "James Michael Lee's Social-Science", s. 295.

³⁷ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 190; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 295; a.mlf., *An Invitation*, s. 130.

³⁸ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 191; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 295; a.mlf., *An Invitation*, s. 130; Coughlin, *Religious Education*, s. 132; Mark David John Savage,

kapsam açısından çok geniş olduğunu, dolayısıyla dinin fiili öğretiminde çok az pratik yardım sunduğunu iddia etmektedir. Bu yüzden Lee din öğretim uygulamalarının seçimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip daha özel amaçlar ortaya koymayı önerir. Bu özel amaçları Lee, din öğretiminin yakın amacı olarak da tanımlamaktadır.³⁹ Yakın amaç, nihai amacın geniş ve genel görüş alanında yer alan daha spesifik ve ayırt edici amaçtır. Bu amaç da öğrencinin kendi hayatı aracılığı ile işlevselleştirilir.⁴⁰ Lee'ye göre böylesi açık ve kesin yakın amaç, din öğretiminin hem doğru planlanması için hem de verimli bir öğretim için oldukça gereklidir. Çünkü yakın amaç sürekli değerlendirme yapan bir geri bildirim aracı olarak hizmet eder.⁴¹ Din öğretiminin nihai amacına çok çeşitli araçların kullanılmasıyla ulaşmak mümkün iken, yakın amaç çok daha kısıtlı bir araç yelpazesinin kullanımını gerektirir. Yani sadece tek bir araç kümesi yeterlidir.⁴²

Lee, Hristiyan din eğitiminin *ahlâkçı* (moralist), *entelektüel* (intellectualist) ve *bütünselci* (integralist) olmak üzere öncelikli üç yakın (proximate) amacı olduğunu belirtir.⁴³

Ahlakçı amaç, Katolik din eğitimindeki en baskın pozisyonu oluşturur ve din eğitiminin geleneksel amacı olarak da nitelendirilir.⁴⁴ Buna göre din eğitiminin birincil

Christian Doctrine in Adult Religious Education: A Critical Study, Durham E-Theses, Durham University, 1990, <http://etheses.dur.ac.uk/6227/>, s. 38, (17.02.2018).

³⁹ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 191; a.mlf., *An Invitation*, s. 130.

⁴⁰ Lee, *The Purpose*, s. 13.

⁴¹ Lee, *The Flow*, s. 293; Knox, *Above or Within?*, s. 95.

⁴² Lee, *The Purpose*, s. 14.

⁴³ James Michael Lee, "Roman Catholic Religious Education", *Foundations for Christian Education in an Era of Change*, (ed.) Marvin J. Taylor, Nashville: Abingdon, 1976, s. 243; a.mlf., "Overview of Educational Problems in Seminaries: I- Objectives and Administration", *Seminary Education in a Time of Change*, (ed.) James Michael Lee & Louis J. Putz, Notre Dame, Indiana: Fides Publishers, 1965, s. 87; a.mlf., *The Flow*, s. 10; a.mlf., "Objectives of the Roman Catholic Seminary", *Theological Education*, Vol. 2, Winter 1966, s. 99; a.mlf., *The Purpose*, s. 18; a.mlf., "New Directions in Articulation", *National Catholic Guidance Conference Journal*, Vol. 13, No. 1, Fall 1968, s. 46; Coughlin, *Religious Education*, s. 132; Burgess, *An Invitation*, s. 131; a.mlf., *Models of Religious Education*, s. 191.

⁴⁴ James Michael Lee, *Principles and Methods of Secondary Education*, New York: McGraw-Hill, 1963, s. 56; a.mlf., "New Directions", s. 46; a.mlf., *The Purpose*, s. 19; a.mlf., "Overview of Educational Problems I", s. 87; Burgess, *Model of Religious Education*, s. 192; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 296.

yakın amacı öğrenciyi bir şekilde Mesih'e yaklaştırmak suretiyle⁴⁵ daha erdemli hale getirmektir.⁴⁶

Günümüzde de önemini korumakla birlikte özellikle 1850 ile 1950 yılları arasında Amerikan Katolik okullarında din eğitiminin temel amacını oluşturan⁴⁷ ahlakçı amacın en önemli savunucularından Kevin J O'Brien, din eğitiminin en önemli amacının öğrencilere Tanrı'nın sevgisi için her şeyi yapmayı öğretmek olduğunu belirtir.⁴⁸ Ona göre seküler bilgi, çok da önemli değildir. Zira ahlaki formasyonu olmayan bilgi bir suçlunun elindeki bir silah gibidir.⁴⁹ Ahlakçı amacı benimseyenlere göre dinî bilgi ve anlayış ikincil derecede önemlidir ve sadece öğrenciye erdemi teşvik ettiği ölçüde din dersinde yer almalıdır.⁵⁰

Lee'ye göre ahlakçı pozisyonun temel zayıflığı okul programını ahlaki ve seküler olmak üzere iki alana ayırması, yani doğal-doğa üstü ayrımı yapması ve seküler alanı daha değersiz görmesidir. İçkin Tanrı anlayışını benimseyen Lee, her gerçekliğin Tanrı ile dopdolu olduğunu ve dolayısıyla doğal-doğaüstü arasında ayrım yapmanın hem mümkün hem de doğru olmadığını belirtir.⁵¹ Ayrıca Lee, ahlakçı pozisyonun bilgi ve eylem arasında derin bir çatlak oluşturduğu için son derece kusurlu bir yaşam tarzına yol açtığını iddia eder.⁵²

Entelektüel amaç, din eğitiminin birincil yakın amacının, din ile ilgili konularda öğrencinin entelektüel gelişimi olduğunu savunur.⁵³ Bu bakış açısına göre ahlâki veya

⁴⁵ Lee, "New Directions", s. 46; a.mlf., *The Purpose*, s. 19; a.mlf., *Principles*, s. 56; a.mlf., "Overview of Educational Problems I", s. 87; Burgess, *Model of Religious Education*, s. 192; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 296; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 166;

⁴⁶ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 192; a.mlf., *An Invitation*, s. 131; Lee, "Roman Catholic Religious Education", s. 243; a.mlf., *The Flow*, s. 11; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 166

⁴⁷ Lee, *The Purpose*, s. 19; a.mlf., *Principles*, s. 56.

⁴⁸ Kevin J. O'Brien, *The Proximate Aim Of Education; A Study Of The Proper And Immediate End Of Education*, Milwaukee: Bruce Pub. Co., 1958, s. 167; Lee, *The Flow*, s. 11; a.mlf., "Overview of Educational Problems I", s. 87.

⁴⁹ O'Brien, *The Proximate Aim*, s. 53; Lee, *The Flow*, s. 11; a.mlf., "Overview of Educational Problems I", s. 87.

⁵⁰ Lee, "Roman Catholic Religious Education", s. 243; a.mlf., *The Flow*, s. 11.

⁵¹ Lee, *The Purpose*, s. 38-42; a.mlf., *Principles*, s. 61.

⁵² Burgess, *Model of Religious Education*, s. 192; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 296.

⁵³ Lee, *The Flow*, s. 10; a.mlf., "Overview of Educational Problems I", s. 90; a.mlf., *The Purpose*, s. 36; a.mlf., "Roman Catholic Religious Education", s. 243; Burgess, *Model of Religious Education*, s. 192; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 295; a.mlf., *An Invitation*, s. 131; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 166.

dinî erdemlerin öğretilmesi imkânsızdır.⁵⁴ Dolayısıyla bunlar herhangi bir resmi din eğitim organının kapsamı dışında yer almalıdır.⁵⁵

Entelektüelist eğitimciler, öncelikle öğrenciyi neo-Thomistlerin entelektüel erdemler olarak adlandırdığı şeyin gelişimi konusunda eğitmeyi hedeflemektedirler.⁵⁶ Buna göre din öğretiminin hedefi, esasen Hristiyan doktrininin bilgisi ve Hristiyan değerlerinin anlaşılmasıdır.⁵⁷

1950’li ve 1960’lı yılların sonunda Amerikan din eğitiminde entelektüelist pozisyon yaygın olarak benimsenmiştir. Bu pozisyonun önde gelen savunucularından din eğitim teorisini Moran, din eğitiminin esas itibarıyla vahiy anlamada entelektüel bir çaba olduğunu belirtir.⁵⁸

Lee’nin katı bir entelektüelist olarak nitelendirdiği⁵⁹ Vincent Edward Smith, bilgi ve entelektüel erdemlerin okulun tek gerçek ve meşru yakın amaçlarını veya kazanımlarını oluşturduğunu belirtir.⁶⁰ Smith’e göre öğretim neredeyse tamamen söyleseldir ve söylesel konular veya bilgi alanları kusursuz bir şekilde öğretilir mahiyet arz eder.⁶¹ Öğretilir konular kategorisine sadece entelektüel disiplinlerin dahil edilmesi gerektiğini belirten⁶² Smith, öğretilir konuları veya disiplinleri, mantık, matematik, doğa bilimleri, ahlak bilimi veya etik, metafizik ve teoloji olmak üzere altı başlık altında sınıflandırır.⁶³ Smith’in yaklaşımında okulun birincil yakın amacı öğretilir entelektüel erdemleri öğretmek olduğundan, irade, duygu vb. yönleri de dahil tüm bir bireyi eğitmek şeklinde bir hedef söz konusu değildir.⁶⁴ Bu noktada Smith ve Lee tamamen farklı bir yaklaşım sergilemektedirler. Lee’ye göre öğretim bireyi bir bütün olarak (whole person) tüm yönleri ile yani bireyi bütün-insan olarak ele

⁵⁴ Lee, *The Purpose*, s. 36; a.mlf., “Roman Catholic Religious Education”, s. 243.

⁵⁵ Lee, “Roman Catholic Religious Education”, s. 243.

⁵⁶ Lee, “New Directions”, s. 46; a.mlf., “Overview of Educational Problems I”, s. 90.

⁵⁷ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 192; a.mlf., “James Michael Lee’s Social Science”, s. 295; a.mlf., *An Invitation*, s. 131.

⁵⁸ Bkz. Gabriel Moran, *Catechesis of Revelation*, New York: Herder and Herder, 1966; Lee, “Roman Catholic Religious Education”, s. 243.

⁵⁹ Lee, *The Purpose*, s. 30; a.mlf., “Overview of Educational Problems I”, s. 90.

⁶⁰ Vincent Edward Smith, *The School Examined: Its Aim and Content*, Milwaukee: The Bruce Publishing Company, 1960, s. 33.

⁶¹ Smith, *The School Examined*, s. 14-18.

⁶² Smith, *The School Examined*, s. 28.

⁶³ Smith, *The School Examined*, s. 93.

⁶⁴ Lee, *The Purpose*, s. 31.

almalıdır. Ona göre entelektüelist pozisyonun en büyük zayıflığı bu önemli hususu ihmal etmesidir.⁶⁵ Entelektüelist pozisyonu benimseyenler, din öğretmeni bir şekilde öğrencilere gerekli bilgiyi verirse öğrencilerin buna bağlı olarak kendiliğinden erdemli olacağını ileri sürmektedirler. Lee'ye göre bu iddia entelektüelistlerin bilgiye aşırı değer verdiklerini göstermektedir. Ona göre gerçek Hristiyan, doğru olanı bilen ve hatta inanan değil, daha ziyade İsa tarafından örneklendirilen yaşam tarzını yaşayan kimsedir.⁶⁶

Yetmişli yıllarda Katolik din eğitiminde temel eğilim *bütünselci (integralist) pozisyonu* geliştirmek olmuştur. Söz konusu eğilimin asıl nedeni Katolik din eğitimcilerinin din eğitiminin bütünsel, yaşam tarzı odaklı amaçlarla yönlendirilmesi gerektiği konusundaki farkındalığıdır.⁶⁷ Bu farkındalığın gelişmesinde Lee'nin etkisi çok büyüktür.

Lee'ye göre ne ahlakçı ne de entelektüelist pozisyon, din öğretiminin birincil yakın amacına tam ve yeterli bir cevap verememektedir. Bu yüzden Lee yeni bir yaklaşıma ihtiyaç olduğunu belirtir. Ancak bu yeni yaklaşım, ahlakçı ve entelektüelist pozisyonların tamamen reddedilmesiyle değil, daha ziyade bu pozisyonların iyi taraflarının değerini takdir ederek ve onlara farklı ve taze içerikler ekleyerek oluşturulmalıdır.⁶⁸

Lee'nin *bütünselci amaç* olarak adlandırdığı bu üçüncü pozisyon, öğrencide anlamayı, eylemi ve sevgiyi eşit bir şekilde geliştirmeyi⁶⁹ ve Hristiyan yaşam tarzına dahil etmeyi hedeflemektedir.⁷⁰ Eşit bir şekilde derken Lee, din öğretiminde bu eğitim çıktılarının her birinin gelişiminin diğeriyle birlikte kazandırılmasını kastetmektedir. Bu

⁶⁵ Lee, *Principles*, s. 62-63; a.mlf., *The Purpose*, s. 44-45.

⁶⁶ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 192; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 296; a.mlf., *An Invitation*, s. 131.

⁶⁷ Lee, "Roman Catholic Religious Education", s. 243-244.

⁶⁸ Lee, *The Purpose*, s. 50.

⁶⁹ Lee, "New Directions", s. 46; a.mlf., *The Flow*, s. 11; a.mlf., "Roman Catholic Religious Education", s. 243; a.mlf., *The Purpose*, s. 50; Burgess, *Model of Religious Education*, s. 192; a.mlf., *An Invitation*, s. 131; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 296; Coughlin, *Religious Education*, s. 132; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 166; Harley Atkinson, "Lee, James Michael", *Evangelical Dictionary of Christian Education*, (ed.) Michael J. Anthony, Grand Rapids, Michigan: Baker Academic, 2001, s. 424.

⁷⁰ Lee, "Roman Catholic Religious Education", s. 243-244; a.mlf., *The Flow*, s. 11-12; Burgess, "James Michael Lee's Social Science", s. 296; Coughlin, *Religious Education*, s. 132.

üçünün kombinasyonu din öğretiminin amacını oluşturmaktadır. Biri olmadan diğeri tek başına söz konusu amacı gerçekleştirmek için yeterli değildir.⁷¹

Anlama, gerçekliğin son derece derin, etkili ve anlamlı bir şekilde kavranması, tüm gerçekliğin yüzeyden derine araştırılmasıdır. Anlama, gerçeği, o gerçeği yaşayan kişinin bakış açısından değil, söz konusu gerçeğin kendisinin bakış açısından anlamaktır. Anlama bir gerçekliği, entelektüel, duygusal ve fiziksel açıdan yani tüm yönleri ile kavramaktır.⁷² Lee'ye göre anlama, bilgi artı deneyimden elde edilir.⁷³ Dolayısıyla bir insan çok zeki veya bilge bir kimse olabilir ancak bu o kimsenin kavrayış sahibi olduğu anlamına gelmez. Anlama için bilgi ve bilgelik ile birlikte deneyim ve gerçekliğin kendi bakış açısından kavranması gerekir.⁷⁴

Eylem, bir icraatta bulunmak veya performans sergilemektir.⁷⁵ Performans, sadaka vermek gibi somut olmak zorunda değildir. Yani soyut da olabilir.⁷⁶ Ancak eylem, bir düşünce, bir arzu ya da bir duygu olsa da her koşulda içsel ya da dışsal bir icradan meydana gelir.⁷⁷

Sevgi, kendinden çıkmak ve kendi iyiliğinden ziyade, prensip olarak bir gerçeklik uğruna, söz konusu gerçekliğin bir parçası olmaktır. Ancak burada anlama önemlidir.⁷⁸ Sevgi, anlama ve eylemin eriyip bir birine nüfuz ettiği bir kaynaşmayı temsil eder.⁷⁹ Anlama sevginin hayati bir bileşenidir, çünkü anlamdan yoksun sevgi insanlık dışı bir arzu ya da hayvani bir iştaha dönüşür. Eylem de sevginin önemli bir bileşenidir çünkü eylem olmadan sevgi, yerine getirilmemiş bir dilek kategorisine indirgenmektedir.⁸⁰

Lee, bütünselci pozisyonun üç temel ve eşdeğer bileşeni olan anlama, eylem ve sevginin ilişkisiz varlıklar olarak düşünülmemesi gerektiğini, çünkü bu bileşenler arasında ikilik olmadığını, ayrıca bu bileşenlerin, entelektüel erdemler ve ahlaki

⁷¹ Lee, *The Purpose*, s. 50; a.mlf., *The Flow*, s. 11.

⁷² Lee, *The Purpose*, s. 50-51.

⁷³ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 192; a.mlf., *An Invitation*, s. 131; Lee, *The Purpose*, s. 50-51.

⁷⁴ Lee, *The Purpose*, s. 50-51.

⁷⁵ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 192; Lee, *The Purpose*, s. 51.

⁷⁶ Lee, *The Purpose*, s. 51.

⁷⁷ Burgess, *An Invitation*, s. 131; Lee, *The Purpose*, s. 51.

⁷⁸ Lee, *The Purpose*, s. 51.

⁷⁹ Burgess, *An Invitation*, s. 131; Lee, *The Purpose*, s. 51.

⁸⁰ Lee, *The Purpose*, s. 51.

değerler gibi birbirini dışlamadığını, aksine her bir bileşenin diğer iki bileşen içinde bir akış halinde olduğunu, dolayısıyla her bileşenin diğerlerini zenginleştirdiğini ve daha sonra diğerleri tarafından zenginleştirildiğini belirtir.⁸¹

Lee'ye göre bütünselci pozisyonun amacı esasında din öğretiminin davranış boyutunu oluşturan Hristiyan yaşamıdır. Çünkü din öğretimi, bir bireyde Hristiyan yaşamının (dinin) kolaylaştırılmasıdır.⁸² Hristiyan yaşamı yani din, ideolojik, ritüel, tecrübe, entelektüel, duyuşsal ve bütün bunların sonunda ortaya çıkan dinî davranış olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır.⁸³ Bir başka deyişle Hristiyan yaşamı din öğretiminin ürün-süreç, bilişsel-duyuşsal, sözlü-sözsüz vb. tüm içeriklerini ihtiva etmektedir.⁸⁴ Bütünselci pozisyonun amacı hiçbir tek başına dinî yaşamı oluşturamayan bu içerik ve boyutların tamamını uyum içinde harekete geçirmektir.

Teolojik yaklaşım savunucuları din öğretiminin amacının teolojide bulunduğunu iddia etmektedirler.⁸⁵ Din öğretiminde teolojik yaklaşımın önde gelen savunucularından Westerhoff III, Alfred McBride ve Berard Marthaler Hristiyan din eğitiminin amaçlarının kişinin gelişim sürecinden değil, GCD ve Roman Katolik Kilisesi'nin diğer resmi beyanlarından, bir başka deyişle teolojiden neşet ettiğini belirtirler.⁸⁶ Francoise Darcy-Berube, Hristiyan din eğitiminin amaçlarının ve pedagojik yöntemlerinin temelinde insan gelişiminin değil teolojinin yer aldığını belirtir.⁸⁷ Teolojik yaklaşım savunucularına göre din öğretiminin görevi, yalnızca teolojik içeriği ve süreçleri eğitimciden öğrenciye sadakatle taşımak için bir dağıtım sistemi olarak hareket

⁸¹ Lee, *The Purpose*, s. 53.

⁸² Lee, "Toward a Dialogue", s. 111.

⁸³ Lee, *The Flow*, s. 11-13.

⁸⁴ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 192; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 296; a.mlf., *An Invitation*, s. 132; Lee, *The Flow*, s. 11-13; Coughlin, *Religious Education*, s. 132.

⁸⁵ Bkz. John Westerhoff, "A Discipline in Crisis" *Religious Education*, Vol. 74, No.1, January-February, 1979, s. 10-11; Berard L. Marthaler, "Evangelization and Catechesis: Word, Witness," *Living Light*, Vol. 16, No. 1, Spring 1979, s. 33-45. Bu yaklaşımın önemli temsilcilerinden biri olan Johannes Hofinger'e göre din eğitiminin amacı hk. bilgi için bkz. Hatice Asaroğlu, *Teolojik Din Eğitimi Yaklaşımı: Johannes Hofinger Örneği*, (Yüksek Lisans Tezi), Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019, s. 46-48.

⁸⁶ Jame Michael Lee, "Christian Education and Moral Development", *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg: Basic Issues in Philosophy, Psychology, Religion, and Education*, (ed.) Brenda Munsey, Birmingham, Alabama: REP, 1980, s. 344-345.

⁸⁷ Françoise Darcy-Berube, "The Challenge Ahead of Us", *Foundations of Religious Education*, (ed.) Padraic O'Hare, New York: Paulist Press, 1978, s. 117-118.

etmektir.⁸⁸ Din öğretiminin her amacı teolojiktir ve doğrudan ve açık bir şekilde teolojik içeriğe vücut vermektedir ve temel teolojik varsayımlar içermektedir.⁸⁹

Lee'ye göre din öğretiminin amacının teolojik olduğunu söylemekle teolojik yaklaşımın savunucuları, din öğretiminin amacının öğrencinin dışında olduğunu ileri sürmektedirler.⁹⁰ Din öğretiminin amacının öğrencinin dışında olduğunu iddia etmek, din öğretiminin her şeyden önce insanî bir etkinlik olmadığını iddia etmektir. Her insanî etkinlikte, sadece merkezinde değil, her noktasında, varoluşsal olarak müdahil bir insan vardır. İnsanın öğrenmesi, öğrenme gerçekleştiğinde, kişinin otonom varlıksal karakterini kaybetmesi ve dinamik öz-sistemine dâhil olacak şekilde çevresel değişkenlerle (teolojiyle ilgili konu dâhil) etkileşimde bulunması anlamına gelir.⁹¹ Mesela, bir kimse On Emir'i öğrendiğinde, sonuçta ortaya çıkan şey, On Emir'in herhangi bir şekilde o kişinin zihninde kendi başına var olan otonom varlıksal yapısı değildir. Öğrenilen şey, o kişinin konuşulanlardan duyduğu veya yazılanlardan gördüğü, bunları anladığı, yorumladığı ve kendi öz-sistemine dâhil ettiği kadarıyla On Emir'dir. O halde öğrenilen şey, bizzatihi On Emir değil, On Emir'den kişinin şahsi olarak edindiği şeydir. Dolayısıyla, insan öğrenmesinin söz konusu olduğu yerde dışsal amaçlar gibi bir şeyin olması mümkün değildir.⁹²

Lee'ye göre gelişmekte olan öğrenciye yabancı ya da onun dışındaki ön kabuller, hipotezler, güçler ya da kurumlar üzerinde kabul edilebilir hiçbir din öğretimi amacı oluşturulamaz. Bu ifade din öğretiminin amaçlarının şu veya bu tür dışsal teolojileri, felsefeleri ve ideolojileri hiç ihtiva etmediği anlamına gelmez. Aksine bu ifade, dışsal olarak elde edilen amaçların din öğretimi etkinliğine dâhil edilme tarzının kendi süreçleri ya da hedefleri doğrultusunda öğrencinin gelişimsel özüne uygun ve gerçekten ona dayalı olacak şekilde yapılması gerektiğini dile getirmektedir.⁹³

Lee, teolojik yaklaşımı esas alan din eğitimcilerinin net bir şekilde öğretim hedefleri geliştirmede başarısız olduklarını çünkü teolojinin işlevsel amaçlar belirleme

⁸⁸ Lee, "The Authentic Source", s. 129; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 49.

⁸⁹ Lee, "Religious Education and Theology", s. 49.

⁹⁰ Lee, "Christian Education", s. 344-345; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 50.

⁹¹ Lee, "The Authentic Source", s. 129-30; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 50.

⁹² Lee, "Religious Education and Theology", s. 50; a.mlf., "The Authentic Source", s. 129-30; a.mlf., "Christian Education", s. 345.

⁹³ Lee, "Religious Education and Theology", s. 50-51; a.mlf., "The Authentic Source", s. 130.

kabiliyetine sahip olmadığını belirtir.⁹⁴ Ona göre din öğretiminin nihai amacı hayatın dinî boyutunu ifade eden Hristiyan yaşamıdır ve Hristiyan yaşamı teolojik yaklaşım savunucularının iddia ettiğinin aksine tanımlanabilir ve gözlemlenebilir bir dizi davranıştan oluşmaktadır.⁹⁵ Ayrıca Hristiyan iman (faith), İsa'nın enkarnasyonu, hayatı, ölümü ve dirilişi ile ilgili bazı varsayımları kabul etmekten çok daha fazlasını ihtiva etmektedir.⁹⁶ Çünkü İsa'nın hizmetinin (ministry) son derece önemli dünyevi bir yönü vardır. Bu hizmeti önemli kılan dikkatlice formüle edilmiş sistematik bir dizi dogmatik önerme (doctrinal propositions) olmasından ziyade bir dizi özel davranış olmasıdır.⁹⁷ Kısaca Hristiyan inancı bilmekten çok yaşamak ile ilgilidir.⁹⁸ Lee'ye göre İncil, İsa'nın din öğretim faaliyetlerinde nasıl işlevsel olduğunu, yani davranışsal amaçlara odaklandığını gösteren pasajlarla doludur.⁹⁹

Lee'ye göre din öğretiminin bir işe yaraması isteniyorsa, hedefleri ulaşılabilir ve öğrenilebilir olacak şekilde düzenlenmelidir. Hedefler öğretilemez ve öğrenilemez durumdaysa, bunlar din öğretiminin hedefleri olamazlar. Din öğretimi, din öğretimi olmaya devam edecekse teolojik içerik dinî bir forma sokulmalıdır. Ayrıca, teolojik içerik, öğretilebilir ve öğrenilebilir hale getirmek isteniyorsa sosyal bilimsel bir forma sokulmalıdır.¹⁰⁰

2.2. Konu

Konu öğretilen şey, bir başka deyişle öğrenme içeriğidir. Öğrenme içeriği, tutum, his, değer gibi bilişsel olandan sözel bilgiye çok geniş bir yelpazeye yayılmaktadır.¹⁰¹ Sosyal bilim yaklaşımı, din öğretiminde asıl konunun, din öğretimi sürecinde öğretilen-öğrenilebilen “din” olduğunu söyler.¹⁰²

⁹⁴ James Michael Lee, “Behavioral Objectives in Religious Instruction”, *The Living Light*, Vol. 7, No. 4, Winter 1970, s. 15.

⁹⁵ Knox, *Above or Within?*, s. 95.

⁹⁶ William Cullen, “James Michael Lee: A Social Science Approach to Religious Instruction”, *Lutheran Educational Journal*, Vol. 140, No. 3, 2005, s.170.

⁹⁷ Lee, “Toward a Dialogue”, s. 111.

⁹⁸ Cullen, “James Michael Lee”, s.170.

⁹⁹ Lee, *The Shape*, s. 65-66.

¹⁰⁰ Lee, “The Authentic Source”, s. 131; a.mlf., “Religious Education and Theology”, s. 51.

¹⁰¹ Lee, “Procedures in The Religious Education”, s. 220; a.mlf., “General Procedures of Teaching”, s. 178.

¹⁰² James Michael Lee, “Religious Education Volunteers Are Very Special”, *The Complete Guide to Religious Education Volunteers*, Donald Ratcliff & Blake J. Neff, Birmingham, Alabama: REP, 1993,

Teolojik yaklaşım savunucuları ise din öğretiminde asıl konunun teoloji olduğunu ifade etmektedirler.¹⁰³ Lee'ye göre bu iddia yanlıştır. Çünkü adı ve dolayısıyla tanımı çok açık bir şekilde göstermektedir ki din öğretimi teolojik öğretim değil, din öğretimidir. Ayrıca din ve teoloji esas itibarıyla farklı muhtevalara sahiptir.¹⁰⁴

Nispeten sabit bilişsel ve sözel bir içerik olan teolojiden farklı olarak, din, interaktif ve sürekli değişen bir şeydir. Din interaktiftir çünkü her biri insanın somut deneyimlerine ve koşullarına göre varoluşsal önceliği olan çok çeşitli ve farklı disiplinler ve bilimlerden oluşmaktadır. Ayrıca din sürekli değişen bir şeydir, çünkü din beşeridir ve sadece beşeri bir formda vardır. Buna göre beşer olarak öğretmen ve öğrenciler de her zaman belli bir dereceye kadar değişmektedirler.¹⁰⁵

Teoloji ile ilgili bir konunun kaynağı ve türü, belli bir mezhebe ya da dine mensup din eğitimi görevlilerinin emir buyurdukları, din öğretmeninin ya da ebeveynin tercih ettiği belli bir tür teolojiye dayanarak belirlenmektedir.¹⁰⁶ Lee'ye göre teolojik yaklaşım, zorunlu olarak şu veya bu belli bir teolojiye dayandığı için, özü itibarıyla, bütün din öğretimini açıklayan, öngören ve doğrulayan bir makro teori olması için yetersizdir. Din öğretimi için yeterli bir makro teori, her tür din öğretimi sürecinde mevcut olan her tür konuyu açıklar, öngörür ve doğrular. Bu, teolojik yaklaşımın mahiyeti dolayısıyla üstesinden gelmeyeceği bir iştir.¹⁰⁷

Lee'ye göre sosyal bilimsel din öğretimi yaklaşımı, ders konusunun bir boyutu olarak her çeşit farklı teolojik görüşe yer vermekle kalmayıp, aynı zamanda, dinî konunun birbirini tamamlayan veya birbiriyle çatışan bütün renklerinin seçimi ve uygulamasını açıklamaya, öngörmeye ve doğrulamaya muktedirdir ve bu yönü dolayısıyla değerden bağımsızdır.¹⁰⁸

s. 33; a.mlf., "The Authentic Source", s. 132; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 190-191; a.mlf., "How to Teach", s. 188; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 52.

¹⁰³ Lee, "Religious Education and Theology", s. 51; a.mlf., "Hope", s. 369-370; a.mlf., "The Authentic Source", s. 132; a.mlf., "Religious Education volunteers", s. 33.

¹⁰⁴ Lee, "Hope", s. 369-370; a.mlf., "The Authentic Source", s. 132; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 52.

¹⁰⁵ Lee, "How to Teach", s. 188.

¹⁰⁶ Lee, "The Authentic Source", s. 131-132; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 51.

¹⁰⁷ Lee, "Religious Education and Theology", s. 52; a.mlf., "The Authentic Source", s. 132.

¹⁰⁸ Lee, "The Authentic Source", s. 132; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 52.

2.3. Öğretmen

Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı din öğretim işinde öğretmene büyük bir sorumluluk yükler. Çünkü öğretmen, öğrencinin, dinî hayatını etkilemek suretiyle, davranışını değiştiren bir uzman,¹⁰⁹ bilinçli bir şekilde öğrenmeyi kolaylaştıran veya öğrenme ortamını biçimlendiren en yetkin kimsedir.¹¹⁰

Öğretimin bir sanat ve bilim olduğunu belirten Lee, öğretmeni de işini ustalıkla yapan bir sanatçı ve bilim insanı, bir başka deyişle bir prosedürist ve prosedür bilimci (procedurologist) olarak nitelemektedir.¹¹¹ Öğretmen bir prosedüristtir. Çünkü o, istenen öğrenme çıktılarının elde edilmesini başarılı bir şekilde kolaylaştırmak için kasıtlı ve koordineli bir şekilde bir prosedürü uygulayan kişidir. Öğretmen bir prosedür bilimcidir. Çünkü o, öğrenmeyi etkili bir şekilde nasıl kolaylaştırılacağına ilişkin bilimsel yasa ve teorileri bilen kimsedir.¹¹² Bu yüzden Lee, bir bilim insanı ve sanatçı olarak öğretmenin bilimsel teori ve öğretme-öğrenme konusunda bilgi sahibi olmasının çok önemli olduğunu vurgular. Nitekim bir öğretme becerisinin bilimsel bir temele dayanmadan uygulanması, öğretmenin öğretme becerisinin ustalaşmasını engeller.¹¹³ Bir usta olarak öğretmen, öğretim konusuyla ilgili içeriği, diğer temel değişkenlerle etkileşimli olarak, istenen öğrenme sonucunun elde edilmesine yol açacak şekilde ustalıkla biçimlendirmelidir.¹¹⁴ Özetle din öğretmeni, istenilen öğrenme kazanımlarını belirleme ve bu öğrenmelerin elde edilme ihtimalinin yüksek olduğu pedagojik süreci başarıyla uygulamaya yetkin olmalıdır.¹¹⁵

¹⁰⁹ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 188; Jame Michael Lee, “Religious Instruction and Religious Experience”, *Handbook of Religious Experience*, (ed.) Ralph W. Hood Jr., Birmingham, Alabama: REP, 1995, s. 554; a.mlf., “The Teaching of Religion”, *Toward a Future for Religious Education*, (ed.) James Michael Lee, Patrick C. Rooney, Dayton, Ohio: Pflaum Press, 1970, s. 67; a.mlf., “Prediction in Religious Instruction”, *The Living Light*, Vol. 9, Summer 1972, s. 50.

¹¹⁰ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 200; Lee, “Procedures in The Religious Education”, s. 217; a.mlf., “Religious Instruction”, s. 554; a.mlf., “General Procedures of Teaching”, s. 178; a.mlf., “The Teaching of Religion”, s. 68-69; a.mlf., “How to Teach”, s. 187-188.

¹¹¹ James Michael Lee, “Compassion in Religious Instruction”, *Compassionate Ministry*, (ed.) Gary L. Sapp, Birmingham, Alabama: REP, 1993, s. 191; a.mlf., “How to Teach”, s. 156, 185-187; a.mlf., “A Proposed Program for Activating the Professor of Education”, *The Clearing House*, Vol. 36, No. 3, November 1961, s. 169; a.mlf., “General Procedures of Teaching”, s. 172.

¹¹² Lee, “General Procedures of Teaching”, s. 172.

¹¹³ James Michael Lee, “The Third Strategy: Social Science Catechetics”, *Today's Catholic Teacher*, November 1969, s. 25.

¹¹⁴ Lee, “Religious Instruction”, s. 554.

¹¹⁵ Lee, “Hope”, s. 370; Burgess, *Model of Religious Education*, s. 188.

Lee'ye göre öğrenme bir yapıdır ve bir kimsenin performansını gözlemleyerek öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği sonucuna varılabilir. Aynı şekilde birisinin dini öğrendiğinden emin olmanın tek yolu ortaya koyduğu dinî davranışlarını gözlemlemektir. Öğretmenin işi, tam olarak öğrencilerdeki gözlemlenebilir dinî davranışları kolaylaştırmaktır.¹¹⁶ Lee'nin gözlemlenebilir dinî davranışlara yaptığı vurgu onun işlevsel din tanımına ve içkin (immanentist) Tanrı anlayışına oldukça uygundur. Ona göre Tanrı, tüm insani süreçlerde içkindir.¹¹⁷ Buna göre her nerede öğretme ve öğrenme meydana geliyorsa, Tanrı, derinlemesine ve varoluşsal olarak söz konusu öğrenme-öğretme sürecine her açıdan nüfuz etmiş demektir. Sonuç olarak, öğretmenin temel görevlerinden biri Tanrı'nın her vechesinde yer aldığı öğrenme ortamını yapılandırmaktır.¹¹⁸ Ancak öğretmen, aşkinci (transcendist) teorisyenlerin iddia ettiği gibi ilahi ve içkin olanın gerçek bir uzantısı, bunun yanı sıra Tanrı'nın kendi kendini ifşa etme eylemlerinde öğrenci ile aktif bir partner olarak yer alan uzak ve aşkın bir Tanrı'nın aracı değildir.¹¹⁹

Sosyal bilim açısından bakıldığında, öğretmen yalnızca gerçekleştirilen işlev nedeniyle öğretmendir, şahsiyeti nedeniyle değil.¹²⁰ Buna göre öğretmen inançları veya kişilik yapısıyla değil öğretim becerisi ile öğrencide davranış değişikliği meydana getirebilir.¹²¹ Dolayısıyla bir kişinin öğretmen olduğunu belirtmek, belirli bir tür hedefe yönelik faaliyetlerin o bireyden beklendiğini ifade etmektir. Lee'ye göre öğretmen öğretme işlevini başarmak için kişiliğini yeterince kullanabilmelidir.¹²² Bir öğretmenin bilgi, beceri ve davranışlarının kolaylaştırma sürecine ne kadar hizmet ettiğini tespit etmek suretiyle o öğretmenin öğretim sürecinde etkili olup olmadığı saptanabilir. Lee'ye

¹¹⁶ Knox, *Above or Within?*, s. 100.

¹¹⁷ Lee, "Hope", s. 369.

¹¹⁸ Knox, *Above or Within?*, s. 100; Lee, "Hope", s. 369; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 203-204.

¹¹⁹ Burgess, "James Michael Lee's Social-Science", s. 302; Knox, *Above or Within?*, s. 100.

¹²⁰ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 202-203; a.mlf., *An Invitation*, s. 142; a.mlf., "James Michael Lee's Social-Science", s. 302; Lee, *The Flow*, s. 226; Knox, *Above or Within?*, s. 100; Coughlin, *Religious Education*, s. 137; Savage, *Christian Doctrine*, s. 42.

¹²¹ Burgess, "James Michael Lee's Social-Science", s. 302.

¹²² Lee, *The Flow*, s. 226; Coughlin, *Religious Education*, s. 137; Knox, *Above or Within?*, s. 100; Burgess, *Model of Religious Education*, s. 202-203; a.mlf., "James Michael Lee's Social-Science", s. 302; a.mlf., *An Invitation*, s. 142.

göre öğretmenler kendileri için değil, başkalarının Hristiyanca yaşamayı öğrenmesine yardımcı olmak için vardır.¹²³

Lee'ye göre din eğitimcisi, eğitim olayında neler olup bittiğinin sürekli farkında olmalıdır.¹²⁴ Ancak Hristiyan din eğitiminde özellikle Pazar Okullarında öğretmenin kendi pedagojik davranışlarının öğrenci üzerindeki etkisinin farkında olmaması temel bir eğitim problemidir.¹²⁵ Seymour da Lee gibi Hristiyan din eğitimindeki başarısızlığın temel nedenlerinden birinin din öğretim işinin, din öğretim bilimi alanında uzman olmayan gönüllü ve eğitimsiz öğretmen ve idarecilerce yürütülmesi olduğunu belirtir.¹²⁶

Lee'ye göre bir öğretmenin sürekli farkındalığı anlamasının, yani kendi pedagojik davranışının farkında olmasının en önemli yollarından biri yansıtıcı öğretimdir (reflective teaching).¹²⁷ Yansıtıcı öğretim, bir eğitimcinin öğretim olayında ne olduğunu, neden olduğunu ve istenen öğrenme sonuçlarına ulaşmak için başka neler yapılabileceğini düşündüğü bilişsel bir süreçtir.¹²⁸ Yansıtıcı öğretim ve diğer farkındalık etkinlikleri, etkinlikten sonra olduğu gibi din öğretim olayı devam ederken da gerçekleşebilir.¹²⁹

Din öğretiminde teolojik yaklaşım savunucuları genellikle öğretmene çok az önem atfederler. Çünkü etkili din öğretiminin herhangi bir kimse tarafından ya da bazı teorilerce açıklanabileceği, öngörülebileceği ve test edilebileceğini iddia etmektedirler.¹³⁰ Bu teoriler din öğretiminin, eğitimcinin şahsiyeti, Hristiyan tanıklığı,

¹²³ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 203; a.mlf., "James Michael Lee's Social-Science", s. 302.

¹²⁴ Lee, "Religious Instruction" s. 552; a.mlf., "Procedures in the Religious Education", s. 231-233.

¹²⁵ Joseph A. Browde, "Patterns of Teacher Influence in Selected Church School Classrooms", *Religious Education*, Vol. 64, No. 3, May - Jun 1969, s. 204.

¹²⁶ Jack L. Seymour, "Contemporary Approaches to Christian Education", *The Chicago Theological Seminary Register*, Vol. 69, No. 2, Spring 1979, s. 2; Jack L. Seymour, "Approaches to Christian Education", *Contemporary Approaches to Christian Education*, Nashville: Abingdon Press, 1982, s. 17.

¹²⁷ Lee, "Religious Instruction" s. 552-553; a.mlf., "Hope", s. 370; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 182.

¹²⁸ Donald R. Cruickshank, Jane H. Applegate, "Reflective Teaching as a Strategy for Teacher Growth", *Educational Leadership*, Vol. 38, April 1981, s. 553; Lee, "General Procedures of Teaching", s. 182.

¹²⁹ Lee, "Religious Instruction" s. 553.

¹³⁰ James Michael Lee, "Toward a New Era: A Blueprint for Positive Action", *The Religious Education We Need: Toward the Renewal of Christian Education*, (ed.) James Michale Lee, Mishawaka, Indiana: REP, 1977, s. 131-133; a.mlf., "The Authentic Source", s. 133-134; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 52-53.

adanmışlığı, otantikliği ya da Kutsal Ruh'un sırrına vakıf olunamayan gizemli eylemi ile açıklanabileceği, öngörülebileceği ve doğrulanabileceğini kabul etmektedir.¹³¹

Lee'nin yaklaşımının en önemli özelliği, pedagojik becerileri ve eğitsel araştırmalar konusundaki bilgisi ile öğrenme ortamını yapılandıran ve kontrol eden böylece istendik öğrenme kazanımlarını kolaylaştıran işinin ehli öğretmene sürekli olarak vurgu yapmasıdır.

2.4. Öğrenci

Öğrenci (learner),¹³² istendik öğrenme kazanımlarını şu veya bu şekilde edinen¹³³ ve pedagojik aktivitenin merkezinde yer alan kimsedir.¹³⁴

Öğrenci, ihtiyaçları, ilgi alanları, dikkat, etkileşim kalıpları, fiziksel durum vb. açıdan sürekli olarak değişmektedir.¹³⁵ Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı her yaş ve düzeydeki öğrenciyi dikkate alır.¹³⁶ Dolayısıyla öğrenme öğrenci nerede ise oradan başlamalı ve öğrenci ile son bulmalıdır.¹³⁷ Buna göre din, teolojik yaklaşım savunucularının iddia ettiği gibi teolojinin mantıksal yapısına göre değil, öğrenci nasıl öğreniyorsa öyle öğretilmelidir.¹³⁸ Lee, her öğrenmenin öğrenenin tarzına göre meydana

¹³¹ Lee, "The Authentic Source", s. 133-134; a.mlf., *The Flow*, s. 151; a.mlf., "Toward a New Era", s. 131-133; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 53; Savage, *Christian Doctrine*, s. 37-47.

¹³² Öğretme-öğrenme sürecine verdiği önem ve öğretimi belli bir yaş, belli bir mekan (okul veya kilise) ve konu ile sınırlandırmayan Lee, yaklaşımına uygun olarak *öğrenci* (student) yerine *öğrenici* (learner) kelimesini kullanmayı tercih etmektedir. Çünkü student okul veya üniversite gibi belli bir ortamdaki belli bir yaş grubundaki kimselere işaret etmekte, buna karşılık learner herhangi bir ortam ve yaş sınırı olmaksızın bir konu hakkında veya bir şeyin nasıl yapılacağını öğrenen kişiye işaret etmektedir. İslam eğitim geleneğinde "*talebe*" kelimesi, Lee'nin learner kelimesi ile işaret ettiği anlamı fazlasıyla karşılar görünmektedir. Ancak öğrenici kelimesinin Türkçe'de çok tercih edilen bir kelime olmaması ve günümüz modern eğitim sisteminde talebe kelimesinin yaygın bir kullanım alanına sahip olmaması nedeniyle bu çalışmada öğrenci çevirisi tercih edilmiştir. Student ve learner arasındaki fark için bkz. Oxford Learner's Dictionaries, <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>, (13.12.2020).

¹³³ Lee, "Procedures in The Religious Education", s. 220; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 178.

¹³⁴ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 189; Burgess, *An Invitation*, s. 151; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 197.

¹³⁵ Lee, "How to Teach", s. 188.

¹³⁶ Lee, "Roman Catholic Religious Education", s. 251.

¹³⁷ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 212; a.mlf., "James Michael Lee's Social-Science", s. 307; James Michael Lee, "Religious Education and the Bible: A Religious Educationist's View", *Biblical Themes in Religious Education*, (ed.) Joseph S. Marino, Birmingham, Alabama: REP, 1983, s. 27.

¹³⁸ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 212; a.mlf., "James Michael Lee's Social-Science", s. 307; Burgess, *An Invitation*, s. 151.

geldiğini¹³⁹ dolayısıyla öğretimin öğrenmede kök salması gerektiğini, ondan asla ayrılmaması gerektiğini vurgular.¹⁴⁰ Bu noktada öğretmenin görevi öğrencisini iyi tanıma ve ona göre öğretim uygulamalarını yapılandırmaktır. Nitekim araştırma bulguları öğrencilerini yakından tanıyan öğretmenin öğrencilerinin daha fazla öğrendiğini ortaya koymaktadır.¹⁴¹

Doğal-doğüstü (natural-supernatural) dualizmini benimseyen teolojik yaklaşım savunucuları, öğrenciyi genellikle Hristiyan toplumunda Kutsal Ruh tarafından öğretilenlere inançla cevap verebilecek *alt tür* sorumlu bir varlık olarak ele almaktadırlar.¹⁴² Bunun yanı sıra din eğitimi bağlamında, insanın Tanrı tarafından bildirilenden başka bir bakış açısı olamayacağını belirtmektedirler.¹⁴³ Bu bağlamda aşkinci (transcendist) teorisyenlerden Smart, insanın, Tanrı'nın yarattığı olduğunu ve yaşamının yapısının Tanrı ile olan ilişkisi ile belirlendiğini belirtir.¹⁴⁴

Aşkinci teorisyenlerin büyük bir çoğunluğu dinî öğrenmenin insanın gayretinden ziyade Tanrı'nın lütfu ile gerçekleştiğini ayrıca dinî öğrenmenin bilimsel araştırmalara konu olamayacağını iddia etmektedirler.¹⁴⁵ Aşkinci teorisyenlerden Smart, sınıftaki veya herhangi bir öğretim ortamındaki eğitmenin Tanrı olduğunu, dolayısıyla Tanrı'nın eğittiğini, çünkü Tanrı'nın öğretmen veya öğrenciden önce var olduğunu ve öğretim ortamında yerini aldığını, yani öğretmen öğretmeye başlamadan çok önce Tanrı'nın çocuğun hayatında iş başında olduğunu, öğretmenin ise Tanrı'nın kelamına bir şekilde ancak hizmet edebileceğini belirtmektedir.¹⁴⁶

Lee, insanoğlunun hem doğal hem de doğüstü boyutlarının bir şahıs olarak öğrencinin gerçek varlığında iç içe geçtiğini,¹⁴⁷ bir başka deyişle bir bütün olan bireyde

¹³⁹ Lee, "Hope", s. 370; a.mlf., "Training Religious Educators II s. 27; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 55; Coughlin, *Religious Education*, s. 138; Burgess, *An Invitation*, s. 151.

¹⁴⁰ Lee, *Principles*, s. 127; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 189-190.

¹⁴¹ Lee, *Principles*, s. 11.

¹⁴² Lee, "The Authentic Source", s. 136; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 54.

¹⁴³ Knox, *Above or Within?*, s. 71.

¹⁴⁴ James D. Smart, *The Rebirth of Ministry; A Study of The Biblical Character of The Church's Ministry*, Philadelphia: The Westminster Press, 1960, s. 102.

¹⁴⁵ Knox, *Above or Within?*, s. 71.

¹⁴⁶ James D. Smart, *The Teaching Ministry of the Church; An Examination of the Basic Principles Of Christian Education*, Philadelphia: The Westminster Press, 1954, s.168-169.

¹⁴⁷ James Michael Lee, "Notes Toward Lay Spirituality", *Review for Religious*, Vol. 22, November 1962, s. 44-47; a.mlf., *Principles*, s. 120-128; a.mlf., *The Shape*, s. 258-293; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 197.

(whole self-integer) doğaüstü ve doğal olanın birbirinden ayrılmaz bir şekilde yapısal bir ilişki içinde olduğunu, dolayısıyla dinî öğrenmenin, kişiliğin mistik veya akıl sır erdirilemez doğa üstü boyutuna göre değil, bireyin bir bütün (whole) olan kişilik yapısına göre meydana geldiğini belirtir. Buna göre etkili bir din öğretimi, öğrenenin kişiliğinin yapısındaki bu bütünlüğü tanımalı ve ona göre gerçekleştirilmelidir.¹⁴⁸ Bu bağlamda din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı öğrenciye ve öğrenme sürecine, öğrencinin aslında bir insan olarak gerçekte nasıl bir işlev gördüğü ve öğrenenin aslında nasıl öğrendiği zaviyesinden bakar.¹⁴⁹

Lee'ye göre öğrenci ve öğrenme ile ilgili bütün yorumlar, bunlar ister teolojik veya felsefi, isterse psikolojik veya biyolojik olsun, sürekli olarak insani işleyişin mevcut gerçekliği zeminine oturmalı ve ona sıkı sıkıya bağlı olmalıdır.¹⁵⁰ Çünkü öğrenci, öncelikle kendi gelişim yasalarına göre öğrenir. Ona göre teolojik yaklaşım, din öğretimi için son derece önemli bu hususu görmezden gelerek bunun yerine, “İnsan Tanrı'nın bir şah eseridir” veya “Öğrenme gizemli bir şekilde ortaya çıkar, çünkü kişiyi harekete geçiren ve öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan Kutsal Ruh'tur” gibi anlaşılması güç ifadelerle odaklanmaktadır. Ancak bu ifadeler, öğrenmenin gerçekte nasıl ve ne şekilde ortaya çıktığıyla ilgili sorulara tatmin edici cevaplar vermekten uzaktır.¹⁵¹

Lee'ye göre bir insanın dini ya da teolojii, gerçekliğin diğer herhangi bir alanını öğrenme biçiminden temelde daha farklı bir şekilde öğrendiğini gösteren deneysel bir bulgu olmadığını belirtir.¹⁵² Ona göre teolojik yaklaşım savunucularının dinî öğrenmeyi Kutsal Ruh'un gizemli etkinliğine dayandırmaları ve öğrenme sürecini yöneten yasaları görmezden gelmeleri makul değildir. Ayrıca, bu yaklaşımı savunanlar, Kutsal Ruh'un neden dinî (hatta teolojik) öğrenmeye etki ettiğini, fakat insani diğer öğrenme türlerine etki etmediğini açıklayamamaktadırlar.¹⁵³

¹⁴⁸ Lee, *Principles*, s. 120-128; a.mlf., *The Shape*, s. 258-293.

¹⁴⁹ Lee, “The Authentic Source”, s. 136.

¹⁵⁰ Lee, “The Authentic Source”, s. 136.

¹⁵¹ Lee, “The Authentic Source”, s. 137; a.mlf., “Religious Education and Theology”, s. 55.

¹⁵² Burgess, *Models of Religious Education*, s. 213; a.mlf., “James Michael Lee's Social Science”, s. 307.

¹⁵³ Lee, “The Authentic Source”, s. 137; a.mlf., “Toward a New Era”, s. 130-133; a.mlf., “Religious Education and Theology”, s. 55.

Özetle; sosyal bilimsel din öğretimi yaklaşımında öğretmenin temel görevi öğretim aktivitesinin merkezinde yer alan öğrencinin bir şahıs olarak doğasını bilmek ve ona göre öğretim ortamını biçimlendirmektir.

2.5. Öğrenme Ortamı

Öğrenmenin meydana geldiği çevre, yani öğrenme ortamı sosyal bilimsel din öğretimi yaklaşımında kritik role sahip bir değişkendir.¹⁵⁴

Öğrenme ortamı formal ve informal olarak ikiye ayrılır.¹⁵⁵ Buna göre öğrenme, sınıf, kilise gibi resmi bir kurumda meydana gelebildiği gibi sokak, ev, oyun sahası vb. gayri resmi bir ortam da gerçekleşebilir.¹⁵⁶ Lee bu iki ortamı fiziksel çevre ve psikososyal çevre olarak da adlandırır.¹⁵⁷

Öğrenme ortamının fiziksel, sosyal, duygusal iklim vb. birçok özelliği vardır.¹⁵⁸ Araştırma verileri, kişinin ortamdaki sosyo-duygusal iklim, diğer insanlar, pedagojik materyaller hatta ısı, ışık ve mekân düzenlemesi gibi faktörlerden ciddi derecede etkilendiğini ortaya koymaktadır.¹⁵⁹

Lee, bireyin bilinçli veya bilinçsiz tepkide bulunduğu sayısız uyaranların yer aldığı çeşitli ortamlar içinde din öğretimine uygun yedi öğrenme ortam tanımlar.¹⁶⁰ Bunlar; davranışın birçok yönünü etkileyen *genel kültürel iklim*, okul başarısını derinden etkileyen *yerel çevre*, öğrenmenin kalitesini ve yapısını olumlu veya olumsuz etkileme gücüne sahip *okul ortamı*, öğrenme yelpazesi üzerinde önemli bir etkiye sahip *sınıf veya öğrenme ortamı*, öğrenme yönünü etkileyen *akran grubu ortamı*, değer öğrenimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olan *ev ortamı* ve son olarak öğrenme hızını ve karakterini etkileyen dolaysız-aracısız *fiziksel ortam*.¹⁶¹ Kısaca Lee, psikososyal ve fiziksel olmak üzere genel olarak iki öğrenme ortamı olduğunu belirtir.

¹⁵⁴ Lee, "Religious Instruction", s. 558.

¹⁵⁵ Lee, "Roman Catholic Religious Education", s. 251.

¹⁵⁶ Lee, "Procedures in The Religious Education", s. 215; a.mlf., "The Authentic Source", s.192.

¹⁵⁷ Lee, "Religious Instruction", s. 559.

¹⁵⁸ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 218; Lee, "The Authentic Source", s.191.

¹⁵⁹ Lee, *The Flow*, s. 65-72.

¹⁶⁰ Lee, *The Flow*, s. 65-74; Coughlin, *Religious Education*, s. 139; Burgess, *An Invitation*, s. 156.

¹⁶¹ Lee, *The Flow*, s. 65-74; Knox, *Above or within?*, s. 105; Coughlin, *Religious Education*, s. 139; Burgess, *An Invitation*, s. 157; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 207.

Söz konusu bu iki ortam sürekli değişebilir, yani sabit değildir.¹⁶² Lee'ye göre etkili öğretmen dinin eğitim ve öğretimi ile ilişkili tüm bu ortamlar ile ilgilenmekle birlikte asıl dikkatini bilinçli yapılandırmaya elverişli öğrenme ortamına vermelidir.¹⁶³

Öğrenme ortamının birincil emaresi kolaylaştırıcı olmasıdır.¹⁶⁴ Kolaylaştırma, tüm koşulların özenle düzenlenmesidir. Böyle bir ortam, bireyin kendi gelişim düzeyine göre öğrenmesine olanak sağlar.¹⁶⁵ Din öğretiminde kolaylaştırma sürecinin amacı, “Hristiyan” olarak adlandırılan davranışları bireye kazandırmak için etkinliği deneysel olarak kanıtlanmış deneyimler oluşturmaktır. Bu durumda din öğretmenin görevi öğrenme ortamını tüm değişkenleri içerecek şekilde yapılandırmaktır.¹⁶⁶ Lee, kolaylaştırıcı ortamın maksatlı olarak planlanması, seçici olması, uyaran bakımından zengin olması, öğrencilere bir şeyler çağrıştırması, pekiştirici olması, sıcak bir atmosphere sahip olması gerektiğini belirtir.¹⁶⁷

Kuşkusuz din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımında öğretmen, öğrenme ortamının en önemli yönünü oluşturmaktadır.¹⁶⁸ Çünkü Öğretmen, kendi etkinliği de dâhil olmak üzere ortamın özelliklerini, öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde yapılandıran kişidir.¹⁶⁹ Araştırmalar, öğretmenin uyguladığı pedagojik davranışların, diğer çevresel faktörlere nazaran başarılı öğrenme ile daha fazla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.¹⁷⁰

Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı din öğretimi içinde ortamın üzerinde önemle durur. Çünkü ortam, her pedagojik durumda mevcut ve interaktif ana değişkenlerden birini oluşturmaktadır.¹⁷¹ Buna karşılık teolojik yaklaşım savunucuları Tanrı'nın lütfunun, dini öğrenmede ana faktör olduğunu ileri sürerler. Bu yüzden ortam

¹⁶² Lee, “How to Teach”, s. 188.

¹⁶³ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 218.

¹⁶⁴ Lee, “Religious Instruction”, s. 558; Burgess, *An Invitation*, s. 155; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 208.

¹⁶⁵ Burgess, “James Michael Lee's Social-Science”, s. 308; a.mlf., *An Invitation*, s. 155.

¹⁶⁶ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 216.

¹⁶⁷ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 208.

¹⁶⁸ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 218; Lee, “Religious Education and Theology”, s. 56.

¹⁶⁹ Lee, “The Authentic Source”, s. 138-139; a.mlf., “Procedures in The Religious Education”, s. 224-231.

¹⁷⁰ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 218.

¹⁷¹ Lee, “The Authentic Source”, s. 137-138; a.mlf., “Religious Instruction”, s. 558; a.mlf., “Religious Education and Theology”, 56.

değişkenini de önemsiz görürler.¹⁷² Onlara göre öğrenme ortamındaki koşulların düzenlenmesi veya yapılandırılması yani kolaylaştırma Kutsal Ruh'un eylemlerinin kontrol edilmesidir. Lee, kolaylaştırma ediminde kontrol edilen şeyin öğrenci değil ortam olduğunu, dolayısıyla Kutsal Ruh'un yapılandırılmış öğrenme ortamında etkili bir şekilde faaliyette bulunabileceğini belirtir.¹⁷³ Ona göre Kutsal Ruh, kesinlikle her şeyin içinde ve insanın tarzına göre çalışır.¹⁷⁴ Din öğretimi öğrencinin (öğrenen Hristiyanın) İsa ile karşılaştığı söz konusu ortamın maksatlı olarak planlanmasıdır.¹⁷⁵ Lee, öğretimin meydana geldiği ortam veya sınıfı Hristiyan yaşamı için bir laboratuvar olarak kavramsallaştırır. Bununla Lee, eğitimin en iyi kişiselleştirilmiş interaktif bir ortamda gerçekleştiğini vurgulamaktadır.¹⁷⁶ Bunun yanı sıra Lee, vahyi, halihazırda devam eden bir deneyim olarak görür. Deneyim ise ona göre bir kimsenin tüm benliği ile çevresi ile etkileşim içinde olmasıdır. Deneyim eyleminde, akıl ruhla ve benliğin diğer bileşenleriyle eşgüdümlü hareket eder. Bir başka deyişle deneyim, manevi, entelektüel ve duygusal boyutları da dahil olmak üzere bütün-insanı (whole person) kapsar. Buna göre din dersi, sürekli devam eden vahyin öğrencinin öz-sistemine ve yaşam biçimine yani öğrencinin tüm benliğine bilinçli bir şekilde dahil etmek için öğrenci deneyiminin yeniden biçimlendirildiği yapılandırılmış bir çevredir.¹⁷⁷

Ahlaki ve dinî gelişim, sosyal ve kişisel bir bağlamda meydana gelir. Lee, öğrencilerin ahlaki ve dinî gelişiminin *ailevi değerler, yakın çevre, kültürel etkiler, eğitim, kiliseye devam* olmak üzere en az beş dış etken tarafından etkilendiğini belirtir.¹⁷⁸ Nitekim sosyal etkinin öğrencilerin ahlaki ve dinî etkileşimini etkilediğini gösteren pek çok deneysel çalışma mevcuttur.¹⁷⁹ Söz konusu çalışmalar, öğrencinin sınıfta dogmanın, ahlakın ve gerçek yaşam durumlarının iç içe geçebilirliğini öğrenmesi gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Öğrencinin kişiliği sosyal ortamda geliştiği için

¹⁷² Lee, "The Authentic Source", s. 138; a.mlf., "Religious Instruction", s. 558; a.mlf., "Religious Education and Theology", s. 56; Knox, *Above or within?*, s. 73

¹⁷³ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 216-217; a.mlf., "James Michael Lee's Social-Science", s. 308; Knox, *Above or within?*, s. 105.

¹⁷⁴ Knox, *Above or within?*, s. 73.

¹⁷⁵ Lee, "Prediction", s. 45-46.

¹⁷⁶ Knox, *Above or within?*, s. 105.

¹⁷⁷ Burgess, "James Michael Lee's Social Science", s. 310.

¹⁷⁸ Lee, *Principles*, s.116.

¹⁷⁹ Sister Mary Amadeus Dowd, *Changes in Moral Reasoning through the High School Years*, (Ph.D. Dissertation), Washington: The Faculty of The Graduate School of Arts and Sciences of The Catholic University of America, Catholic University of America Press, 1948, s. 110.

öğrencide ahlaki ve manevi değerleri kazandırma çabalarının etkili olabilmesi için okulun bahsi geçen ortamlarla paralel hareket etmesi gerekir.¹⁸⁰

Lee her ne kadar din öğretimini formal öğretim ortamı ile sınırlandırmasa da Seymour, Lee'nin yaklaşımının formal öğretim ortamına daha uygun olduğunu, informal ortamlarda uygulanamaz olduğunu belirtmektedir.¹⁸¹ Çünkü Lee sürekli olarak öğrencide istendik öğrenme kazanımlarını meydana getirmek için maksatlı olarak planlanmış bir öğrenme ortamına yani Hristiyan yaşamı için laboratuvara vurgu yapmaktadır. Lee'nin bu vurgusu formal eğitim ortamına işaret ettiği şeklinde yanlış yorumlanmaktadır.

Lee'ye göre geçerli bir makro teori ve kullanışlı bir din öğretimi yaklaşımı, ortam değişkeninden ciddi bir şekilde yararlanmalıdır. Çünkü ortam, böyle bir yaklaşımın esas özelliklerinden birini oluşturmaktadır.¹⁸² Ortam veya din sınıfı, içinde öğrencinin deneyimlerinin süregiden vahyi yaşam tarzına bilinçli bir şekilde dahil etmesini sağlayacak bir formda yeniden şekillendirilmeli, maksatlı olarak yapılandırılmalı ve bu suretle öğrenme son derece verimli bir hale getirilmelidir. Bir başka deyişle sınıf veya öğrenme ortamı, öğrenci ile İsa arasındaki kişisel karşılaşmayı kolaylaştıracak şekilde biçimlendirilmelidir.

2.6. Değerlendirme

Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı, değerlendirmeyi din öğretiminin tamamlayıcı ve çok önemli bir boyutu olarak görür. Çünkü değerlendirme, hem öğrencinin gerçekten öğrenip öğrenmediğini keşfetmeye yardımcı olur; hem de onun neyi, ne ölçüde öğrenmiş olduğunu, nasıl öğrendiğini ortaya çıkarır. Dolayısıyla öğretme-öğrenme dinamiğinde değerlendirme, hem eğitimciye hem de öğrenciye kendi ilerleyişi hakkında bilgi vermesi açısından çok önemli bir role sahiptir.¹⁸³

Lee'ye göre öğrenci öğrenmesinin bir amaca yönelik olarak değerlendirilmesi, izlenimsel kanıtlardan ziyade bilimsel temellere dayanmalı, olumlu ve kesintisiz

¹⁸⁰ Bkz. Gerard S. Sloyan, *Shaping the Christian Message; Essays in Religious Education*, New York: Macmillan, 1958.

¹⁸¹ Jack L. Seymour, "Contemporary Approaches to Christian Education", *Theological Perspectives on Christian Formation: A Reader on Theology and Christian Education*, (ed.) Jeff Astley, 'v.d'. Grand Rapids, Michigan: W.B. Eerdmans Publishing Company, 1996, s. 4.

¹⁸² Lee, "The Authentic Source", s. 138.

¹⁸³ Lee, "The Authentic Source", s. 140; a.mlf., *The Shape*, s. 54; Knox, *Above or Within?*, s. 107.

olmalıdır. Ayrıca değerlendirmede amaç, yalnızca nihai öğrenme kazanımlarını ölçmek değil, öğrencinin istenilen hedeflere ulaşmasına yardımcı olmak olmalıdır.¹⁸⁴ Yani öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretimin son noktası olarak değil, öğretim sürecinin bir parçası olarak düşünölmelidir.¹⁸⁵ Lee, bu husustaki görüşlerini şöyle özetler: “Sınav, öğretimi takip etmez. Sınav, öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır.”¹⁸⁶ Ayrıca Lee, değerlendirmenin not vermekten çok daha kapsamlı bir süreç olduğunu belirtir. Buna göre değerlendirme, öğretmenin ders sırasında sözlü ve sözsüz onayı veya reddi, kullandığı olumlu veya olumsuz pekiştiriciler vb. hepsini içerir.¹⁸⁷

Lee değerlendirme sürecinin sekiz farklı adımdan oluştuğunu belirtir. Bu adımlar; değerlendirmenin amacının açıklanması, istendik eğitim hedeflerinin veya kazanımlarının seçilmesi, bu amaç ve kazanımların anlaşılır bir şekilde tanımlanması, söz konusu amaç ve kazanımların değerlendirileceği standartlar konusunda uzlaşma, yeterli değerlendirme araçlarının oluşturulması ve geliştirilmesi, değerlendirme araçlarının uygulanması, geçerli bir genel değer tahmini ile değerlendirme araçlarından elde edilen ölçümlerin sentezi, değerlendirme ve ardından değerlendirme araçlarının iyileştirilmesi.¹⁸⁸

Teolojik yaklaşım savunucuları değerlendirmeye gereken önemi vermez,¹⁸⁹ hatta din öğretiminin yeterlik ve etkinliğini bilimsel metotlar kullanarak değerlendirmekten özellikle kaçınırlar. Bunun çeşitli edenleri vardır. Ancak temel neden din öğretiminin gerçek sonuçlarının, Kutsal Ruh’un manevi, sırrına akıl ermeyen ve gizemli hediyeleri olduğunu bu yüzden de bu sonuçların değerlendirmeye tabi tutulamayacağını düşünmeleri-¹⁹⁰ Aşkın Tanrı anlayışını benimseyen teologlara göre öğrenme Tanrısal

¹⁸⁴ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 218-219; a.mlf., *An Invitation*, s. 158; a.mlf., “James Michael Lee’s Social Science”, s. 311; Coughlin, *Religious Education*, s. 141; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 214.

¹⁸⁵ James Michael Lee, “Process Content in Religious Instruction”, *Process and Relationship: Issues in Theology, Philosophy, and Religious Education: A Festschrift for Randolph Crump Miller*, (contributors) Iris V Cully, Kendig Brubaker Cully, Randolph Crump Miller, Birmingham, Alabama: REP, 1978, s. 28; Burgess, “James Michael Lee’s Social Science”, s. 311.

¹⁸⁶ Lee, *Principles*, s. 438-39; Burgess, *An Invitation*, s. 158.

¹⁸⁷ Lee, “Process Content”, s. 28; Burgess, *An Invitation*, s. 158-159.

¹⁸⁸ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 212.

¹⁸⁹ Lee, “How to Teach”, s. 181; Burgess, *An Invitation*, s. 159.

¹⁹⁰ William J. Jacobs, “The Catechist as Witness”, *Catechetics Reconsidered: Readings in Catechetics for High School Teachers*, Winona, Minnesota: Christian Brothers Publication, 1968, s. 88; Knox, *Above or Within?*, s. 106; Lee, “Toward a New Era”, s. 119, 130-133; a.mlf., “Religious Education and Theology”, s. 57; a.mlf., “The Authentic Source”, s. 139-140.

etki ile gerçekleşir ve Tanrı'nın eylemleri öngörülemez veya değerlendirilemezdir.¹⁹¹ Bir başka deyişle din eğitiminin sonuçları manevi olduğu için bunların herhangi bir değerlendirme süreci veya aracı ile ölçümü mümkün değildir.¹⁹² Dolayısıyla bu sürecin verimliliğini değerlendirmeye kalkışmak bir nevi Tanrı'nın performansını değerlendirmektir. Onlara göre sosyal bilim doğaüstü alana doğal teknikler ile müdahale etmektedir.¹⁹³ Bu yüzden teolojik yönelimli din eğitimcileri, öğretim biçimlerini mükemmelleştirme arzusu taşımalarına rağmen genellikle öğretim metotlarının verimliliğini doğrulamak veya değerlendirmek konusu ile ilgilenmezler.¹⁹⁴ Bahsi geçen Tanrı anlayışı sebebiyle uzun yıllar Hristiyan din eğitiminde benimsenen teolojik yaklaşım temelli teoriler, türü ne olursa olsun değerlendirmeye gereken değeri vermemiştir. Örneğin manevi etki teorisi (the blow theory), değerlendirmenin gerekliliğini, etkinliğini veya geçerliliğini reddeder. Bu teoriyi benimseyen teorisyenlere göre insan dilediği gibi hareket eden Ruh'u değerlendiremez. Bu anlayış din eğitiminin değerlendirme sürecinin uzun yıllar ihmal edilmesine neden olmuştur.¹⁹⁵ Bu yüzden Lee, teolojik yaklaşım savunucularının etkili değerlendirme araçları geliştirmede başarısız olduklarını belirtir.¹⁹⁶

Teolojik yaklaşım savunucularına göre din eğitimcilerinin ilk görevi Mesih adına ilan etmeleri gereken mesaja sadık kalmaktır. Ayrıca Hristiyan vahyi ile ilgili meselelerde insan yönteminden çok fazla şey beklememek gerektiğini düşünen söz konusu bu eğitimcilere göre din eğitiminde asıl güç, İyi Haberlerin (Good News) otantik içeriğinin itici gücüdür.¹⁹⁷ André Godin söz konu bu nedenden dolayı teolojik yönelimli din eğitimcilerinin din eğitiminde kullanılan metotların pedagojik açıdan verimliliğinin değerlendirmesi ile ilgilenmek yerine, varoluşun nihai anlamını iletmekle, kalpleri ve ruhları bu anlamdan hoşlanmaya ve onunla yaşamaya ikna etmekle ilgilenmeyi tercih

¹⁹¹ Jeff Astley, "Book Review of *The Content of Religious Instruction: A Social Science Approach*", *Religious Education*, Vol. 81, No. 1, January 1986, s. 144.

¹⁹² Savage, *Christian Doctrine*, s. 38; Knox, *Above or Within?*, s. 106.

¹⁹³ André Godin, "Importance and Difficulty of Scientific Research in Religious Education: The Problem of the Criterion", *Religious Education*, Vol. 57, No. 4, July-August 1962, s. 166-168.

¹⁹⁴ Godin, "Importance and Difficulty", s. 166.

¹⁹⁵ Lee, *The Flow*, s. 275; a.mlf., "Toward a New Era", s. 119, 130-133.

¹⁹⁶ Lee, "How to Teach", s. 181.

¹⁹⁷ Godin, "Importance and Difficulty", s. 166.

ettiklerini belirtir.¹⁹⁸ Bu görev din eğitimcisini daha çok Hristiyan tebliğinin (proclamation) kişisel olarak kavranmasına yöneltirken, doğrulama ile daha az ilgilenmeye sevk etmektedir.¹⁹⁹ Bu anlayışın bir yansımasını G. Emmett Carter'in şu tespitinde görmek mümkündür. Carter, öğretmenlerin sınav için değil yaşam için ve sonsuzluk için ders verdiklerini, yaptıkları işe karşılık alacakları ödülün, piskopos, Eğitim Kurulu'ndan ya da denetçilerden değil Tanrı'dan geleceğini vurgulamaktadır.²⁰⁰

Teolojik yaklaşımı benimseyen din eğitimcilerinin değerlendirme sürecine önem vermemelerinin bir diğer nedeni, din eğitimi ile seküler eğitim arasındaki iletişim eksikliği ve buna bağlı olarak din eğitiminin seküler eğitim alanındaki gelişmelere paralel bir gelişme gösterememesidir.²⁰¹ Dinî alanda pedagojik yöntemleri değerlendirmenin kendine has bazı zorluklarının olması ise bir başka nedendir.²⁰² Lee'ye göre bir diğer önemli neden ise din öğretimi alanında değerlendirme yapacak eğitimli kimselerin azlığıdır.²⁰³

Teolojik yaklaşımın din eğitiminin manevi olduğu, dolayısıyla herhangi bir değerlendirme sisteminin yetki alanının dışında yer aldığı ve bu nedenle ölçülemeyeceği²⁰⁴ iddiasına karşılık Lee, dinî davranışların gizemli veya muğlak olmaktan ziyade tanımlanabilir bir davranış dizisi olduğunu belirtir. Lee ve pek çok içkinci toerisyen Tanrı'nın tüm doğal ve insani süreçlerde ve hatta bilimsel değerlendirme sürecinde yer aldığını ve bunlar aracılığıyla iş gördüğünü, dolayısıyla dinî öğrenme çıktılarının bilimsel olarak değerlendirilebileceğini, daha doğrusu değerlendirilmesi gerektiğini belirtirler. Onlara göre dinî davranışların bilimsel olarak ölçülmesi, kutsal alanı küçümseme ya da insanların girmemesi gereken bir alana müdahale etmesi değil, aksine yaratılış içinde ve yaratılış aracılığıyla devam eden

¹⁹⁸ Godin, "Importance and Difficulty", s. 167.

¹⁹⁹ Godin, "Importance and Difficulty", s. 167-168.

²⁰⁰ G. Emmett Carter, *The Modern Challenge to Religious Education; God's Message and Our Response*. New York: William H. Sadlier, 1961, s. 330.

²⁰¹ Godin, "Importance and Difficulty", s. 168-169.

²⁰² Godin, "Importance and Difficulty", s. 169.

²⁰³ Lee, *The Flow*, s. 275; a.mlf., "Toward a New Era", s. 119, 130-133; Burgess, "James Michael Lee's Social Science", s. 312; a.mlf., *An Invitation*, s. 159-160; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 214.

²⁰⁴ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 214; Lee, *The Flow*, s. 275; a.mlf., "Toward a New Era", s. 119, 130-133; Burgess, "James Michael Lee's Social Science", s. 312; a.mlf., *An Invitation*, s. 159-160;

vahiyde Tanrı ile işbirliği yapmaktır.²⁰⁵ Bu bağlamda Stanley K. Bigman din öğretiminde değerlendirme ile kastedilen şeyin, değerlendirmenin doğası, amacı ve değerlendiricinin rolü olduğunu belirtir.²⁰⁶

Lee'ye göre teolojik yaklaşım savunucularının yukarıda bahsi geçen iddiaları doğru olsaydı, kimyasal ve fiziksel reaksiyonlar da dâhil olmak üzere bütün gerçeklik Tanrı'nın bir hediyesi olduğu ve olmaya devam ettiği için herhangi bir şeyi yargılamak imkânsız olurdu. Gizemli ve sırrına akıl ermez olduklarından dolayı din öğretiminin bu süreçleri ve sonuçları, bilinemez veya değerlendirmeye tabi tutulamazsa eğer, teolojik yaklaşımın savunucuları da dâhil, herhangi bir kimsenin din öğretimi dinamiğinin mevcut işleyişi hakkında anlamlı ve geçerli bir söz söylemesi imkânsızdır.²⁰⁷ Ayrıca dinî kazanımların ölçülememesi durumunda bir kimsenin dindar olup olmadığını söylemenin mümkün olmadığını belirten²⁰⁸ Lee'ye göre dindar ve günahkar insanlar arasındaki farkı gözlemlemenin mümkün olmadığını iddia etmek, bir başka deyişle bireyin davranışının kalitesini tanımlamanın ve değerlendirmenin imkânsız olduğu konusunda ısrar etmek, günah kavramını ve günahın anlamını tamamen ortadan kaldırmaktır.²⁰⁹ Bu yüzden Lee, din öğretiminin gizlilikten arındırılması gerektiğini belirtir. Çünkü ona göre dinî davranış belirsiz, gizemli bir fenomen değildir. Tam tersine dinî davranış tanımlanabilir davranışlar dizisidir.²¹⁰ Dolayısıyla günahkâr bir kimse ile dindar bir kimse arasındaki farklılıklar²¹¹ o kimselerin bilişsel, duyuşsal ve yaşam tarzı davranışlarını gözlemleyerek tanımlanabilir. Dinî davranışın, gözlemlenebilir ve ölçülebilir olduğunu ileri süren Lee,²¹² söz konusu iddiasını hem dinî

²⁰⁵ Knox, *Above or Within?*, s. 106.

²⁰⁶ Stanley K. Bigman, "Evaluating the Effectiveness of Religious Programs", *Review of Religious Research*, Vol. 2, No. 3, Winter 1961, s. 98.

²⁰⁷ Lee, "Religious Education and Theology", s. 57-58; a.mlf., "The Authentic Source", s. 140.

²⁰⁸ Knox, *Above or Within?*, s. 106.

²⁰⁹ Savage, *Christian Doctrine*, s. 39.

²¹⁰ Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 215; James Michael Lee, "Lifework Spirituality and the Religious Educator", *The Spirituality of the Religious Educator*, (ed.) James Michael Lee, Birmingham, Alabama: REP, 1985, s. 30; a.mlf., "Hope", s. 371-373.

²¹¹ Lee, "Hope", s. 371-373; Lee, "Lifework Spirituality", s. 30.

²¹² Lee, "Lifework Spirituality", s. 30; a.mlf., "Hope", s. 371-373; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 193-194.

kaynaklar hem de bilimsel verilere dayandırmaktadır.²¹³ Ona göre İncil’de yer alan şu pasaj bu hususa işaret etmektedir: “Onları meyvelerinden tanıyacaksınız.”²¹⁴

Lee’ye göre din öğretiminin süreçleri ve sonuçları gizemli ve sırrına akıl ermez türden ise, eğitimcinin uyguladığı pedagojik işlemlerden herhangi birinin başarılı ya da başarısız olduğunu, ya da öğrencinin din öğretimi faaliyetine iştirakinden herhangi bir kazanımının olup olmadığını bilmesi mümkün olamaz.²¹⁵ Dolayısıyla uygun bir değerlendirme din öğretiminin gelişimi için zorunludur. Bu yüzden din öğretimi, değerlendirmeyi ihmal eden teolojik teoriler yerine sosyal bilim temelli öğretim teorisine dayandırılmalıdır. Çünkü öğretim teorisi, pedagojik davranışı değiştirme aracı olarak geri bildirim verilerinin bütüncül bir şekilde kullanımına olanak tanır. Ayrıca din öğretiminin değerlendirilmesi, en doğru ve objektif olan, dolayısıyla en yararlı geri bildirim türlerinden birini sağlar.²¹⁶

Öğrenci performansını ölçerek ve onaylanmış taksonomik standartlarla karşılaştırarak öğretmen hem öğrencinin öğrenmesinin kapsamını bilir hem de kendi pedagojik davranışlarının etkisini değerlendirebilir. Lee, din öğretim hedeflerinin performans çıktılarına dönüştürüldüğü bu tür bir sürecin gerekli olduğunu ileri sürmektedir. Çünkü öğretmen yalnızca bu çıktılara bakarak öğrencinin öğrenip öğrenmediği hakkında bir çıkarımda bulunabilir. Bununla birlikte bazı içsel öğrenci davranışları vardır. Bu tür davranışlar için performans kriterleri belirlemek zordur. Ayrıca pek çok öğretmenin bunun için ne zamanı ne de fırsatı vardır. Bu durumda Lee öğretmenin süreç içeriği için öğretmek, öğrencinin bu içsel davranışları din dersi dışında performans terimleriyle değerlendirmesine yardımcı olabileceğini belirtir.²¹⁷

Lee, din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının değerlendirme sürecine uygun bir öğretim teorisi inşa ettiğini ve bu suretle öğrencilerin deneysel olarak değerlendirilebilir dinî hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmayı hedeflediğini belirtir. Ona göre bu teori yalnızca öğrenciye amaçlarına ulaşmada yardımcı olmakla kalmayıp

²¹³ Francis Greenwood Peabody, “The Social Conscience and The Religious Life”, *Religious Education*, Vol. 4, No. 1, April 1909, s. 3.

²¹⁴ Matta 7:16

²¹⁵ Lee, “The Authentic Source”, s. 141; a.mlf., “Religious Education and Theology”, s. 57-58.

²¹⁶ Lee, *The Flow*, s. 275.

²¹⁷ Burgess, *An Invitation*, s. 159.

aynı zamanda öğretmenlerin kendi pedagojik etkinliklerini değerlendirmelerinde bir izleme aracı olarak görev yapması açısından oldukça önemlidir.

3. DİN EĞİTİM-ÖĞRETİM TEORİLERİ

Sosyal bilim ve teoloji bilimi de dâhil olmak üzere, her bilimin temel amacı, bir teorinin açıklayıcı, öngörücü ve doğrulayıcı gücünü, nihayetinde, her biri en güçlü, en geniş açıklama, öngörme ve doğrulama gücüne sahip en az sayıda mümkün teoriler kalacak şekilde genişletmektir.²¹⁸

Lee'ye göre bir din öğretim teorisi hem öğrenme hem de öğretme olgusundan neşet etmelidir.²¹⁹ Uygulanabilir bir din öğretim teorisinin görevi, din öğretimi ameliyesi hakkında bize kesin ve aydınlatıcı bir anlayış kazandırmasıdır.²²⁰ Bu görevi uygun bir şekilde yerine getirebilecek bir teorinin olmazsa olmaz bazı nitelikleri vardır. Bu nitelikler, pek çok teori arasında din öğretimi için en uygun teoriyi belirlemede temel ölçüttür. Lee'ye göre bir teorinin diğerlerine üstünlüğü, *davranışın kolaylaştırılması olgusu* ve *öğrenme olgusundan yola çıkılarak* tespit edilebilir. Yani bu iki veri kaynağından bir din öğretimi teorisi ortaya çıkarılabilir. Ayrıca sadece bu iki veri kaynağı kullanılarak bir din öğretim teorisinin diğer bir teoriye göre daha yararlı oluşu kanıtlanabilir.²²¹

Geçmişten günümüze Hristiyan din eğitiminde birbirinden farklı pek çok teori esas alınmıştır. Yukarıda bahsi geçen olgulara yaklaşım biçimi ile birbirinden ayrılan bu teorileri, teolojik din eğitim teorileri ve sosyal bilimsel din öğretim teorileri olmak üzere iki başlık altında toplamak mümkündür.

Lee'nin sosyal bilim temelli din öğretim teorisi, teolojik yaklaşım temelli teorilerin eleştirisi üzerine inşa edilmiştir. Dolayısıyla Lee'nin hangi özellikleri dolayısıyla öğretim teorisini tercih ettiğini anlayabilmek için neden teolojik din eğitim teorilerini reddettiğini incelemek faydalı olacaktır.

²¹⁸ Lee, "The Authentic Source", s. 118.

²¹⁹ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 200; Cullen, "James Michael Lee", s. 172.

²²⁰ Lee, *The Flow*, s. 150.

²²¹ Lee, *The Flow*, s. 150-151.

3.1. Teolojik Din Eğitimi “Teorileri”

Teolojik yaklaşımı benimseyen din eğitimcilerinin Hristiyan din eğitiminde esas aldıkları çeşitli teoriler vardır. Bunların başlıcaları şunlardır: *Şahsiyet teorisi* (the personality theory), *aslını yansıtırma teorisi* (the authenticity theory), *tanıklık teorisi* (the witness theory), *manevi etki teorisi* (the blow theory), *diyalog teorisi* (the dialogue theory), *tebliğ teorisi* (the proclamation theory) ve *adama teorisi* (dedication theory).

3.1.1. Şahsiyet Teorisi

Şahsiyet teorisi (the personality theory), din eğitiminde, öğretmenin kişiliğinin, öğrencinin davranışını dinî ölçüler çerçevesinde değiştirmede yegâne değişken olduğunu kabul eder.²²² Teolojik yönelimli bazı din eğitim bilimcilerine göre din eğitim sürecindeki en önemli doğal değişken, öğretmenin şahsiyetidir.²²³ “Bana heyecan duyan, dinamik şahsiyete sahip bir öğretmen gösterin ki ben de size etkili bir din dersi göstereyim.” cümlesi din eğitiminde şahsiyet teorisini en popüler şekilde ortaya koyan ifade şeklidir.²²⁴

Şahsiyet terimi birkaç farklı anlamda kullanılmaktadır. Bir tanıma göre şahsiyet, bir bireyin total davranma tarzının özet bir tanımını ima eder. İkinci bir tanıma göre şahsiyet, bir kimsenin yeterliliği, kapasitesi, değeri vb. hususlarda öz değerlendirici duygular ve tutumlardan oluşan içsel bir referans çerçevesine işaret eder. Bir başka tanıma göre ise şahsiyet, çekingen olma veya sosyal olma, coşkulu veya duyarsız (soğuk), düşünceli veya düşüncesiz gibi yapısal özelliklerdir. Lee’ye göre din eğitiminde şahsiyet teorisi savunucularının şahsiyet teriminin bu üç farklı anlamından hangisini esas aldığı net değildir. Ancak yaygın kanaate göre şahsiyet ile üçüncü anlam kastedilmektedir.²²⁵

Bu teori, çoğunlukla öğretmenin kişisel karizmasına dayanır.²²⁶ Bu yüzden şahsiyet teorisi, *karizmatik öğretim teorisi* olarak da isimlendirilir. Allah vergisi güç ya

²²² Burgess, *Model of Religious Education*, s. 209; a.mlf., “James Michael Lee’s Social Science”, s. 305; Cullen, “James Michael Lee”, s. 172.

²²³ Josef Andreas Jungmann, *Handing on the Faith: A Manual of Catechetics*, New York: Herder and Herder, 1959, s. 75; Savage, *Christian Doctrine*, s. 55.

²²⁴ Lee, *The Flow*, s. 151.

²²⁵ Lee, *The Flow*, s. 151-152.

²²⁶ Cullen, “James Michael Lee”, s. 172.

da etkileme kabiliyeti anlamına gelen karizma (charism)²²⁷ Hristiyanlar için özellikle samimi inanırlar için her zaman ilgi çekici olmuştur.²²⁸

Lee'ye göre şahsiyet teorisinin lehine söylenecek pek çok şey vardır. Çünkü deneysel gözlem ve araştırmalar, öğretmenin şahsiyetinin istendik öğrenme çıktıları kolaylaştırmada önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.²²⁹ Nitekim her bir öğretmen ders materyallerini kendi algısının ve şahsiyet yapısının süzgecinden geçirir, öyle ki öğrencilerin aldıkları şey, ders materyalinin içeriğindekiyle tümünden aynı olmaz. Bu durum özellikle din öğretmeni, öğretmen merkezli bir öğretim uygulaması sergilediğinde açıkça ortaya çıkar. Öğretmen şahsiyet değişkenleri öğrenenin davranışı üzerinde sosyal pekiştireç olarak etki eder.²³⁰ Ancak öğretmenlerin ve özellikle din uzmanlarının kişilik özelliklerine ilişkin araştırma verileri, şahsiyet teorisinin, bazı öğretmenlerin bilinçli veya bilinçsiz kendi duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için öğretme-öğrenme dinamiklerini kendilerinin yararına kullanmalarına imkân tanıdığını ortaya koymuştur. Sevmeye ve psikolojik olarak desteklenmeye ihtiyaç duyan öğretmenler çoğu zaman bilinçsiz bir şekilde pedagojik uygulamalarını öğrencilerinin seveceği ve psikolojik olarak destekleyeceği şekilde kullanmaya meyletmektedirler.²³¹ Bu bağlamda Gregory Baum'un "İnsan sevgisi her zaman bazı yıkıcı eğilimlerle karakterize edilir. Her zaman menfaatçi birileri tarafından ayartılır. Sevginin başka birine sahip olma arzusu için bir ekran haline gelmesi mümkündür. Sevgiyi kendi gücümüzün bir uzantısı olarak kullanıyoruz. Diğer insanları istiyoruz çünkü kendimizi

²²⁷ Charism (Allah vergisi/karizma), armağan, hediye manasına gelen yunanca kökenli bir terimdir. Hristiyanlığın ilk senelerinde Hristiyan cemaatlerinde Kutsal Ruh, geçici olarak bazı kişilere istikbali bilme, hastaları iyileştirme gibi olağanüstü yetenekler vermiştir. Bu geçici yetenekler bu terimle adlandırılmıştır. Günümüzde ise bu terim genellikle herhangi bir kişinin az çok üstün bir yeteneğe sahip olduğunu belirtmek için kullanılmaktadır. Terim çoğu zaman dinî içeriğine atıf yapılmadan kullanılmaktadır; bkz. Karl Rahner, "Charism", *Dictionary of Theology*, (ed.) Karl Rahner-Herbert Vorgrimler, 2. B., New York: Crossroad Publishing Company, 1981, s. 64-65; Xavier Jacob, *Hristiyan Terimler Sözlüğü*, İstanbul: OHAN Matbaacılık Ltd. Şti., 2004, s. 122-123.

²²⁸ Lee, *The Flow*, s. 152; Edward Schillebeeckx, *Christ, the Sacrament of the Encounter with God*, New York, Sheed and Ward, 1963, s. 166.

²²⁹ Bkz. J. W. Getzels, P. W. Jackson, "The Teacher's Personality and Characteristics", *Handbook of Research on Teaching: A Project of the American Research Association*, Chicago: Rand McNally, 1963, s. 506-583.

²³⁰ Lee, *The Flow*, s. 152.

²³¹ B. Othanel Smith, *Teachers for the Real World*, USA: American Association of Colleges For Teacher Education, 1970; Mauritz Johnson, "Book review of *Teachers for the Real World*", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 4, No. 2, 1970, s. 145-146; Lee, *The Flow*, s. 158.

oluşturmak için onlara çok umutsuzca ihtiyacımız var.”²³² şeklindeki sözleri Lee’nin tespitini teyit etmektedir.

Öğretmenlerin kişiliği veya karizması, öğrencilerin yaşamlarında önemli bir etkiye sahip olmakla birlikte söz konusu bu vasıf din öğretimini etkileyen birçok değişkenden sadece birini oluşturmaktadır.²³³ Lee, din öğretiminin yeterli bir teorisi için daha kontrol edilebilir başka değişkenlerin gerekli olduğunu,²³⁴ dolayısıyla güçlü yanlarına rağmen şahsiyet teorisinin bütün bir din öğretimi pratiğinin üzerine inşa edilebileceği bir temel için yetersiz olduğunu vurgular. Ona göre din öğretim pratiği için muteber din öğretim teorisi, din öğretmenin şahsiyetine bakılmaksızın etkili öğretim pratiklerini ortaya çıkarma gücüne sahip olmalıdır. Her ne kadar öğretmenin şahsiyetinin din öğretiminde son derece etkili bir değişken olduğu doğru olsa da bu, bir kişinin otomatik olarak öğretmenin kişisel özelliklerinden öğrencinin başarılarına sıçrayabileceği anlamına gelmez. Nitekim öğrenenin kişisel özellikleri, sınıf içi etkileşimin kalitesi, öğretme-öğrenme ortamı vb. pek çok değişken ara değişken olarak öğrenmeye etki eder. Lee’ye göre öğrenmeyi kolaylaştırmada öğretmenin şahsiyetinin üstün gücü, öğretim aygıtlarını bütünleyici bir şekilde kullanmadaki başarısızlığından kaynaklanmaktadır. Yani öğretmenin şahsiyetinin öğrenmeyi kolaylaştırmada en etkili değişken olduğu çıkarımı, öğretmenin diğer pedagojik değişkenleri sınıfta yeterince kullanmamasının bir sonucudur. Bir sınıfta öğretmenin şahsiyeti, öğretme-öğrenme durumunda ne kadar etkinse, o sınıf o kadar öğretmen merkezli bir sınıftır.²³⁵

Lee’ye göre öğretmen şahsiyet değişkenleri, öğrenmeyi kolaylaştırmada öncelikli bir etkiye sahip değildir. Öğretmenin şahsiyet özellikleri bütün öğrenenler üzerinde aynı otomatik etkiler ortaya çıkarmaz. Aksine, öğretmenin şahsiyet özelliklerinin gücü, kendisi ile etkileşim halindeki öğrencilerin şahsiyet özellikleri ile doğru orantılı olarak değişiklik gösterir. Bu yüzden öğrenenin başarısı, öğretmenin basitçe şahsiyet özelliklerinin bir fonksiyonu değil, öğrenenin bu özelliklerle nasıl

²³² Gregory Baum, *Man Becoming: God in Secular Experience*, New York: Herder and herder, 1970, s. 50-51.

²³³ Cullen, “James Michael Lee”, s. 172; Lee, “Religious Education and the Bible”, s. 39; Savage, *Christian Doctrine*, s. 55.

²³⁴ Lee, “Hope”, s. 370; a.mlf., “Religious Education and the Bible”, s. 39; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 209; a.mlf., *An Invitation*, s. 149; Savage, *Christian Doctrine*, s. 55.

²³⁵ Lee, *The Flow*, s. 153.

etkileşimde bulunduğudur. Bu önemli nokta şahsiyet teorisinin din öğretimini açıklayan ve öngören kapsayıcı bir makro teori olarak yetersizliğini ortaya koymaktadır.²³⁶

Josef Goldbrunner'a göre öğretmenin kişiliğinin din öğretiminde tek önemli değişken olarak kabul edilmesi, pedagojik pratiğin tamamen reddedilmesi anlamına gelmektedir.²³⁷ Lee'ye göre şahsiyet teorisi, öğretmenin şahsiyet özelliklerinin parlak tezahürleri etrafında inşa edildiğinden bu yapıdaki öğretim doğası gereği istikrarsızdır. Çünkü bu teoriye dayalı öğretim, sahnedeki öğretmenlerin şahsiyetine göre değişkenlik gösterir. Bu tarz bir din öğretimi, hem ürün içeriği hem de metot bakımından da iptidaidir.²³⁸

Lee'ye göre ideal din öğretiminde kilit nokta, öğretmenin kendi pedagojik davranışının farkında olması, bu pedagojik davranışın öğrenen üzerindeki etkilerinin farkında olması ve istendik öğrenme çıktılarını ortaya çıkaracak biçim ve boyutta pedagojik davranışını harekete geçirebilme, kontrol edebilme ve yönetebilme becerisidir.²³⁹

3.1.2. Aslını Yansıtma Teorisi

Aslını yansıtma teorisi (the authenticity theory), öğretme-öğrenme dinamiği içerisinde din öğretmenin şahsiyetinin belli bir anda ve o anki haliyle otantik dışavurumunun, öğrencinin davranışını dinî ölçüler çerçevesinde değiştirmede temel değişken olduğunu kabul eder.²⁴⁰ Bu teorinin esası, öğretmenin iç ve dış kişiliği arasındaki uyumu teşvik etmesi ve böylece öğrenci üzerindeki karışıklığı en aza indirmesidir.²⁴¹

Aslını yansıtma teorisi, iki kaynaktan neşet etmiştir. Birincisi, Tanrı'nın lütfu ya da İsa veya Kutsal Ruh'un en berrak şekilde din öğretmenin davranışını aracılığıyla parıldama tarzının tetkiki; ikincisi ise, burada ve şu anda yaşarken veya tecrübe ederken

²³⁶ Lee, *The Flow*, s. 153-154.

²³⁷ Josef Goldbrunner, "Catechesis and Encounter", *New Catechetical Methods*, Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press, 1965, s. 43.

²³⁸ Lee, *The Flow*, s. 159; Charles Bidwell, "Sociology of Education", *Encyclopedia of Educational Research: A Project of The American Educational Research Association*, (ed.) Robert L. Ebel, New York: Macmillan, 1969, s. 1243.

²³⁹ Lee, *The Flow*, s. 160.

²⁴⁰ Lee, *The Flow*, s. 161; Burgess, "James Michael Lee's Social Science", s. 306; a.mlf., *An Invitation*, s. 149; Savage, *Christian Doctrine*, s. 55.

²⁴¹ Cullen, "James Michael Lee", s. 172-173.

öğrenci ile incelik dolu bir sinapsa imkân vermesi hususunda en büyük etkisi olduğuna inanılan öğretmenin şahsiyetinin özel bir şekli veya itme gücüdür. Bu teoriye göre otantik öğretmen, kendi içinde yaşayan ve işleyen Tanrı'nın canlı bir kutsaması olan kişidir.²⁴²

Danışma ve tedavi hizmeti alanında yapılan ampirik araştırmalar otantikliğin etkili bir kolaylaştırma aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Carl Rogers, öğrencileri ve meslektaşları tarafından yapılan araştırmalara dayanarak konu ile ilgili şu çıkarımda bulunur: “Kolaylaştırıcı gerçek bir şahıs olduğunda, ne ise o olarak ve rol yapmadan ve maske takmadan öğrenciyle ilişki kurduğunda, büyük ihtimalle müessir olacaktır.”²⁴³ Rogers ve onun yönelimindeki terapistlere göre hakiki ya da otantik olmak *şeffaf* olmak anlamına gelmektedir. Otantik ve şeffaf olması için bir kimsenin *uyumlu* olması gerekir. Lee'ye göre uyumlu olmak kişinin şahsiyetinin *iç* ve *dış* yönlerinin bu ikisinin tam bir karışımı olacak şekilde birbiriyle uyuşması demektir.²⁴⁴

Rogers ve arkadaşlarının araştırma verilerine dayanarak aslını yansıtmaya teorisinin bazı üstün yanları olduğunu kabul etmekle birlikte Lee, aslını yansıtmaya teorisinin, din öğretiminin üzerine inşa edilebileceği bir teori olmaktan uzak olduğunu belirtir.²⁴⁵ Çünkü bu teori, öğrencide istendik çıktıları kolaylaştırmak için öğretmenin davranışını şuurlu bir şekilde kontrolünden ziyade öğretmenin halihazırdaki psikolojik ve varoluşsal durumuna dayanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin otantikliği, duruma ve zamana göre değişmektedir.²⁴⁶ Lee'ye göre öğretme-öğrenme sürecinde mutlak olan, öğretmenin davranış repertuarını sadece istendik öğrenme çıktılarını kolaylaştırmak amacıyla bilinçli bir şekilde kontrol etmesi ve kullanmasıdır.²⁴⁷ Bu yüzden aslını yansıtmaya teorisi din öğretimi için yeterli bir makro teori değildir.²⁴⁸

Lee'ye göre hiç kimse basitçe otantik değildir. Bir kimse, yakın veya uzak geçmişte deneyimlediği belli şeylerin belli bir anda, belli duygulara sebebiyet vermesinden dolayı otantiktir. Bu nedenle otantik olmakla öğretmen, doğrudan, o anda

²⁴² Lee, *The Flow*, s. 161.

²⁴³ Carl R. Rogers, “The Facilitation of Significant Learning”, *Instruction: Some Contemporary Viewpoints*, (ed.) Laurence Siegel, San Francisco: Chandler Publisher, 1967, s. 45.

²⁴⁴ Lee, *The Flow*, s. 161.

²⁴⁵ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 210.

²⁴⁶ Lee, *The Flow*, s. 162.

²⁴⁷ Lee, “Hope”, s. 370; a.mlf., *The Flow*, s. 162.

²⁴⁸ Lee, *The Flow*, s. 162.

“otantik” olacak belli bir davranışa sebebiyet veren söz konusu geçmiş ve mevcut şartların tahakkümü altına girmektedir.²⁴⁹ Bir başka deyişle öğretmen, kendi yaşadığı duyguların ağına hapsolmaktadır.²⁵⁰ Ancak öğretmenin otantikliğinin etkili olabilmesi için din öğretmenin gerçekten ihtiyacı olan şey, öğrenmeyi etkili bir şekilde kolaylaştırabilmek için geçmişin ve şimdinin durumsallıklarına bağlı olmaktan kendisini kurtarmaktır.²⁵¹ Eğer din öğretmeni gerçekten bir meslek insanı ise, sadece öğrenmeyi en iyi biçimde kolaylaştırıyor olması durumunda otantiktir. Bu yüzden öğrenmeyi kolaylaştırmak maksadıyla, duygularını veya psikolojik durumunu kasıtlı olarak ifade etmemeyi yahut aksine açığa vurmayı tercih ettiğinde, öğretmen aslında gerçekten otantik olmaktadır.²⁵²

Lee’ye göre otantiklik sadece pedagojik bir araçtır. Kendi başına bir amaç veya öğretimin temel taşı değildir. Otantik olmak kolaylaştırıcının halihazırda yaşadığı duyguları yönetme becerisine sahip olması ve öğrenmeyi kolaylaştıracaksa bu duyguları kullanabilmesidir.²⁵³ Rogers’a göre otantik olmak, bir kimsenin mevcut varlığını tüm şekillerde tam olarak yaşayabilme kabiliyeti ve faydalı olacaksa bu yaşam şekillerini öğrenciye aktarmasıdır.²⁵⁴

Lee’ye göre eğer din öğretmeni gerçekten profesyonel ise o halde o öğrenmeyi en ideal şekilde kolaylaştırdığında, bir başka deyişle, öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla duygularını veya psikolojik durumunu ifade etmemeyi veya açıkça göstermemeyi kasıtlı olarak seçtiğinde gerçekten otantik olur. Bir profesyonel olarak din öğretmenin öğretim rolü ve görevi kişiliğini de kapsar. Dolayısıyla öğretmen öğretmenlik rolünü profesyonel bir şekilde icra edip öğrenmeyi en iyi şekilde kolaylaştırdığı ölçüde otantiktir.²⁵⁵

Lee’ye göre öğretim, zenginleştirilmiş ve kontrollü deneyim ihtiva eden bir eylemler kompleksidir. Oysa otantik öğretmen davranışı, öğretmenin pedagojik repertuarının bir kısmını ihtiva etmektedir. Otantikliği kolaylaştırma sürecinin

²⁴⁹ B. F. Skinner, *Beyond Freedom And Dignity*, New York: Knopf, 1971, s. 12-13.

²⁵⁰ Burgess, “James Michael Lee’s Social Science”, s. 306; a.mlf., *An Invitation*, s. 149.

²⁵¹ Lee, *The Flow*, s. 163.

²⁵² Lee, *The Flow*, s. 164.

²⁵³ Lee, *The Flow*, s. 163-164.

²⁵⁴ Rogers, “The Facilitation of Significant Learning”, s. 45.

²⁵⁵ Lee, *The Flow*, s. 164.

hizmetinde olacaksa, din öğretmenin hem psikolojik durumu hem de ihtiyaçları bir uyum düzeyine getirilmiş olmalıdır. Uyum, yaşantı ile farkındalığın eşleşmesi demektir. Din öğretmeni, öğretme-öğrenme durumunda o anda yapmakta olduğu şeyin tam ve doğru bir şekilde farkında olduğu zaman uyumludur. Din öğretmeni uyumlu olduğunda davranışını sadece kolaylaştırma maksadıyla kontrol edebilir ve yönetebilir. Dolayısıyla otantiklik, pedagojik bir araçtır, bir din öğretimi teorisi değildir.²⁵⁶

3.1.3. Tanıklık Teorisi

Tanıklık teorisi (the witness theory), din öğretmenin sözleri, davranışları ve hayat tarzı ile Hristiyan mesajı hakkındaki tanıklığının, öğrencinin davranışını dinî sınırlar içerisinde değiştirmek için gerekli temel değişken olduğunu ifade eder.²⁵⁷

Öğretmenin davranışının tebliğ etmekte olduğu Hristiyan hakikatlerine açık bir şekilde tanıklık etme tarzının tetkikinden neşet eden bu teori,²⁵⁸ hem Katolik hem de Protestan din eğitim bilimciler arasında oldukça popülerdir.²⁵⁹ Hristiyan din eğitiminde tanıklığa yapılan vurgu, öğretmenin tüm hayatının ve öğrenciyle olan temaslarının Tanrı'nın vahyinin gerçekliğine tanıklık etmesi gerektiğini belirten Moran'ın şu sözlerinde açıkça görülmektedir: “Din öğretmeni, hayatının bütünüyle Tanrı'nın Ruh'u tarafından iyice kavrandığını göstermek suretiyle Ruh'un mevcudiyetine tanıklık eder. Eğitim araçlarının ve eğitim teşkilatının önemini azaltma arzusu olmaksızın biz yine de din öğretimi ile ilgili (catechical) gelişmelerin odak noktasının öğretmen ve tanıklıkla (şahitlikle) ilgili havarilik görevi olması gerektiğini iddia edebiliriz.”²⁶⁰

Tanıklık teorisinin güçlü savunucuları, öğretim işinde öğretmenin gerek ses tonu gerekse beden dili ile Tanrı'nın elçisi olarak konuştuğu izlenimini vermesi gerektiğini bu yüzden uygunsuz hal ve hareketlerden, ciddiyetsiz ses tonundan ve alaycı ifadelerden de kaçınması gerektiğini belirtirler. Onlara göre Tanrı'nın elçisi olarak çocuklara varlık onurunu iletme için din öğretmenin kendisi ilahi vahyin büyüklüğü ile tamamen iç içe geçmiş olmalıdır. Ayrıca din öğretmeni öğretim yapmaya devam

²⁵⁶ Lee, *The Flow*, s. 164-165.

²⁵⁷ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 210; a.mlf., “James Michael Lee's Social Science”, s. 306; a.mlf., *An Invitation*, s. 149; Savage, *Christian Doctrine*, s. 55.

²⁵⁸ Lee, “Key Issues”, s. 56; Lee, *The Flow*, s. 165.

²⁵⁹ Lee, *The Flow*, s. 165.

²⁶⁰ Moran, *Catechesis of Revelation*, s. 121.

ettiğinde elçisi olarak Tanrı'nın yüceliğini, vermesi gereken mesajın büyüklüğünü ve Tanrı'nın sevgisini mümkün olabildiğince canlı tutmalıdır.²⁶¹

Lee'ye göre tanıklık teorisi, özdeşleşmenin ya da model alma teorisinin bir çeşit vaftiz edilmiş şeklidir.²⁶² Özdeşleşme, bir kimsenin kendisini başkasıyla bir görmesi, ona uygun bir şekilde davranma eğilimi göstermesi kısaca model alınan kimsenin kişiliğinin taklit edilmesidir.²⁶³

Lee'ye göre model, bilinçli veya bilinçsiz, öğrenciye nasıl davranabileceğini gösteren bir kılavuzdur. Model ile kişi arasındaki ilişki, kişide modeli izleyen bir davranış biçimlenmesi, kişinin kendisinde bir şekilde modele benzer olduğuna olan inanç ve modelin tutumlarının, değerlerinin, duygularının ve bazen dünya görüşünün kişi tarafından temsili olarak paylaşımı durumlarından birini veya daha fazlasını ihtiva edebilir.²⁶⁴

Özdeşleşme, şu üç biçimden herhangi biri veya daha fazlası şeklinde gerçekleşebilir: Bireyin gerçekten model gibi hareket ettiğini gösteren bir davranış biçimi olarak, model gibi davranmak için bireyi içsel ve dışsal olarak uyaran bir güdü (motive) olarak ve bireyin kendisi aracılığıyla model gibi davranmaya sevk edildiği bir süreç olarak.²⁶⁵ Araştırma bulguları, bir bireyi model ile özdeşleşmeye teşvik eden veya özdeşleşmeyi geliştirip pekiştiren birkaç etken olduğunu ortaya koymaktadır. Duygusal ihtiyaçlar, bireyin kapasitesi, yaş ve cinsiyet, sosyo kültürel arka plan bu etkenlerin başında gelmektedir.²⁶⁶ Ancak tanıklık teorisi söz konusu etkenlerin bireyin tanıklığına etkisi hakkında herhangi bir öngörüye sahip değildir.

²⁶¹ Jungmann, *Handing On The Faith*, s. 246.

²⁶² Lee, *The Flow*, s. 166.

²⁶³ Sadiye Uluğ, *Çocuğun Din Eğitiminde Taklit ve Özdeşleşme*, (Yüksek Lisans Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010, s. 29.

²⁶⁴ Lee, *The Flow*, s. 166.

²⁶⁵ Urie Bronfenbrenner, "The Study of Identification through Interpersonal Perception", *Person Perception and Interpersonal Behavior*, (ed.) Renato Tagiuri and Luigi Petrullo, Stanford Stanford University Press, 1958, s. 117-122.

²⁶⁶ Bkz. Robert R. Sears, "Identification as a Form of Behavior Development", *The Concept of Development; an Issue in the Study of Human Behavior*, (ed.) Dale B Harris, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1957, s. 149-161; Lee Joseph Cronbach, *Educational Psychology*, New York: Harcourt, Brace & World, 1963, s. 426; André Godin, "Some Developmental Tasks in Christian Education", *Research on Religious Development; A Comprehensive Handbook*, A project of the Religious Education Association, (ed.) Merton P. Strommen, Religious, New York: Hawthorn Books, 1971, s. 138-140.

Lee'ye göre tanıklık teorisi bazı güçlü yönlerine rağmen tüm bir din öğretimi pratiğinin üzerine inşa edilebileceği yeterli bir teori olmaktan uzaktır.²⁶⁷ Ona göre tanıklık, belli bir ölçüde ve belirli koşullar altında etkili bir pedagojik yöntemdir. Tanıklık tek boyutlu bir iş olduğu için ancak din öğretim praksisine katkı sağlayabilir. Çünkü din öğretimi doğası gereği çok boyutludur. Yeterli bir din öğretim teorisi öğretmenin kim olduğuna bağlı kalmaksızın pedagojik verimliliğini açıklamalı ve öngörmelidir.²⁶⁸ Tam tersine tanıklık teorisi, öğretmenin istedik öğrenme çıktılarını kolaylaştırma hususundaki becerisinden ziyade kişisel kutsiyetine vurgu yapmakta²⁶⁹ ve bu suretle öğretme öğrenme sürecinin ihmal edilmesine ve değerden düşmesine yol açmaktadır.²⁷⁰

Tanıklık teorisinin savunucusu Michael Warren, din eğitiminin önceden belirlenmiş davranışsal hedefleri gerçekleştirmek için yapılandırılmış durumlar yoluyla öğrencilere rehberlik edilmesi ile ilgili olmaktan ziyade, öğretmenin kendisini ve kendi özgür tepkilerini açığa vurması ile ilgili olduğunu belirtir.²⁷¹ Lee bu mantığın din öğretmenin profesyonel hazırlığının ihmal edilmesi gibi pratik açıdan olumsuz sonuçlara neden olduğunu vurgular.²⁷²

Tanıklık teorisi savunucuları, “Rab İsa Mesih’i kuşanın. Benliğinizin tutkularına uymayı düşünmeyin.”²⁷³ şeklindeki İncil pasajlarına dayanarak öğretmenin, İsa gibi olması gerektiğini vurgulamaktadırlar.²⁷⁴ M. Virgine’e göre bir kimsenin kendisi kalarak İsa olması sadece varoluşsal olarak imkânsız değil, aynı zamanda psikolojik olarak da zarar vericidir. Rab İsa Mesih’i kuşanmak muhtemelen benliğin tasfiyesinden ziyade bir kimsenin kendisini bütünüyle gerçekleştirmek suretiyle İsa’yı yansıtmasıdır.²⁷⁵

²⁶⁷ Mary C. Boys, *Biblical Interpretation in Religious Education: A Study of the Kerygmatic Era*, Birmingham, Alabama: REP, 1980, s. 236; Lee, *The Flow*, s. 169.

²⁶⁸ Lee, *The Flow*, s. 169.

²⁶⁹ Burgess, *An Invitation*, s. 149; Boys, *Biblical Interpretation*, s. 236; Savage, *Christian Doctrine*, s. 56.

²⁷⁰ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 210; a.mlf., “James Michael Lee’s Social Science”, s. 306; Lee, “The Teaching of Religion”, s. 65-66; Boys, *Biblical Interpretation*, s. 236.

²⁷¹ Michael Warren, “All Contributions Cheerfully Accepted”, *The Living Light*, Vol. 7, No. 4, Winter 1970, s. 30.

²⁷² Lee, *The Flow*, s. 169.

²⁷³ Romalılar 13:14

²⁷⁴ Lee, *The Flow*, s. 170.

²⁷⁵ M. Virgine, “A Survey Course in Catechist Formation” *Pastoral Catechetics*, (ed.) Johannes Hofinger and Theodore C. Stone, New York: Herder and Herder, 1964, s. 272.

Bir öğretmenin dindar olmasının veya dinî üstünlüğünün onu iyi öğretmen yapmayacağını belirten²⁷⁶ Lee, bir öğretmenin kişisel kutsallığının öğretim sürecini pozitif bir şekilde etkilediğini gösteren herhangi bir verinin olmadığını,²⁷⁷ ayrıca, Hristiyan tanıklığının din öğretmeni için çok önemli bir kriter olarak kabul edilmesinin,²⁷⁸ Hristiyan olmayan bir kimsenin veya bir mezhebe mensup bir Hristiyanın başka bir mezhebin desteklediği bir kilise veya öğrenme ortamında öğretmen olamayacağı sonucunu doğuracağı anlamına geldiğini belirtir. Lee'ye göre bu yönüyle tanıklık teorisi, ayinlerin hazırlanmasında papazın arz-ı endam eden kutsallığına aşırı bir ısrardan kaynaklanan donatizm²⁷⁹ hareketinin izlerini taşımaktadır.²⁸⁰

Özdeşleşme veya tanıklık etmenin, “maymun ne görürse onu yapar”dan çok daha karmaşık bir süreç olduğunu vurgulayan Lee,²⁸¹ tanıklık teorisinin, öğretme eylemindeki sebep-sonuç ilişkisini tam olarak ortaya koyamadığını, dolayısıyla anlaşılması oldukça güç bir teori olduğunu ileri sürer.²⁸² Ayrıca bu teori, öğrencinin tanık öğretmenin hangi tutum ve davranışlarını taklit edeceğini öngörememektedir.²⁸³ Öğrenen tanığın davranışları içerisinde anlamlı bulduklarını veya kendisine uygun olanları taklit edebildiği gibi uygunsuz davranışlarını da taklit edebilir.²⁸⁴ Dolayısıyla tanıklık etmede, öğrencide anlamsız öğrenmenin gerçekleşmesine karşı otomatik kontrol mevcut değildir.²⁸⁵ Ayrıca tanığın dinî yaşam tarzı, şahsiyet özellikleri

²⁷⁶ James Michael Lee, John T. Hiltz, “Diocesan Religion Programs: A National Survey”, *The Catholic Educational Review*, Vol. LXVI, Washington, D.C.: The Catholic University of America Press, January-December 1968, s. 553-554; Lee, “Toward a New Era”, s. 132; a.mlf., “Catholic Education”, s. 293.

²⁷⁷ Savage, *Christian Doctrine*, s. 45.

²⁷⁸ Lee, “Toward a New Era”, s. 133.

²⁷⁹ Donatizm, adını Donatus isimli bir episkopostan alan bu hareket, IV. ve V.asır boyunca Kuzey Afrika Kilisesini rahatsız eden bir dinî bölünmeyi ifade eder. Donatus'un öğretisine göre, önemli bir günah işlemiş olan rahibin veya episkoposun ayinleri geçerli olmaz; bkz. Jacob, *Hristiyan Terimler Sözlüğü*, s. 199-200; Karl Rahner, “Donatism”, *Dictionary of Theology*, (ed.) Karl Rahner-Herbert Vorgrimler, 2. b., New York: Crossroad Publishing Company, 1981, s. 135.

²⁸⁰ Lee, *The Flow*, s. 170

²⁸¹ Lee, *The Flow*, s. 170-171.

²⁸² Burgess, *Models of Religious Education*, s. 210; Lee, “Toward a New Era”, s. 133.

²⁸³ Cullen, “James Michael Lee”, s. 173.

²⁸⁴ Lee, “The Teaching of Religion”, s. 65-66; a.mlf., *The Flow*, s. 170-171.

²⁸⁵ Lee, *The Flow*, s. 170-171.

tanıgıncinden farklı olan öğrenen için son derece anlamsız olabilir. Yani bir tanık, bütün öğrenenler için uygun olmayabilir.²⁸⁶

Lee'ye göre bir öğretim yöntemi olarak tanıklık etmeye verilen aşırı önem, aslında öğrenenin modele bağımlılığını teşvik etmektedir. Tanıklık etme, özü itibariyle, din öğretmeninin yaşam tarzının öğrenene yersiz bir şekilde dayatılmasına ve öğrencinin pasifize edilmesine, bir başka deyişle, özgürlüğünün baskılanmasına neden olmaktadır. Tanıklık, esasında öğrenciyi kontrol etmenin en güçlü yoludur. Netice itibariyle, tanıklık teorisi öğrenci merkezli değil, tamamen öğretmen merkezli bir teoridir.²⁸⁷

Lee, araştırma verilerine dayanarak modelleme olarak tanıklık yönteminin yalnızca veya en azından ilke olarak söz konusu tanıklık öğrenciyi güçlendiren durumların içine yerleştirildiğinde gerçekten istenen öğrenci davranışlarını ürettiğini belirtir.²⁸⁸ Dolayısıyla din öğretmenin mesleki görevi, öğrenme koşullarını yapılandırmak ve uygun koşulların seçilip işletilebilir hale getirilmesini sağlamaktır. Tanıklık etme, öğretmen tarafından bilinçli ve iradi olarak işe koşulan bir araç olduğunda yararlı bir pedagojik yöntemdir. Bu anlamda tanıklık etme, belli ölçülere göre süzülerek ortaya çıkan din öğretimi teorisinin bir parçasıdır. Nihai analizde din öğretmeni en etkili öğretmen olduğunda en etkili tanıktır. O en iyi öğretmek suretiyle en iyi şekilde tanıklık eder.²⁸⁹

3.1.4. Manevi Etki Teorisi

Manevi etki teorisi (the blow theory), Kutsal Ruh'un, görünmesi ve anlaşılması mümkün olmayan etkisinin, öğrenenin davranışlarının dinî sınırlar içerisinde değiştirilmesinde temel değişken olduğunu kabul eder.²⁹⁰ Dünyevi varlığın tabii bileşenlerinin *ötesinde, dışında, daha yükseğinde ve karşısında* bir teolojik tabiatüstü boyut anlayışından neşet eden bu teori,²⁹¹ esas itibariyle İncil'deki "Yel dilediği yerde

²⁸⁶ Lee, *The Flow*, s.171.

²⁸⁷ Lee, *The Flow*, s.172.

²⁸⁸ Lee, *The Flow*, s.173-174; Bkz.: Orval Hobart Mowrer, *Learning Theory and The Symbolic Processes*, New York: Wiley, 1960.

²⁸⁹ Lee, *The Flow*, s.174.

²⁹⁰ Burgess, "James Michael Lee's Social Science", s. 306; Savage, *Christian Doctrine*, s. 56.

²⁹¹ Lee, *The Flow*, s.174

eser”²⁹² ifadesine dayanmaktadır.²⁹³ Bu anlayışa göre asıl öğretmen aşkın Tanrı’dır ve insanların yapabileceği tek şey Tanrı’nın öngörülemeyen eylemi için zemin hazırlamaktır.²⁹⁴

Manevi etki teorisine göre Kutsal Ruh içkin olmaktan ziyade aşkındır. Dolayısıyla doğal yaratılış düzenine veya insan gelişimine göre değil doğaüstü ve açıklanamaz bir şekilde iş görür.²⁹⁵ Bu yüzden Protestan ve Katolik din eğitimcileri, Kutsal Ruh’un işi olduğu için dinî öğrenmenin öğretmen tarafından yapılandırılmayacağını veya kolaylaştırılmayacağını ileri sürerler.²⁹⁶ Manevi etki teorisinin önemli savunucularından Moran, din eğitiminde Kutsal Ruh’un fonksiyonu ile ilgili bir değerlendirmesinde şöyle der: “Ruh, dilediği yerde ve şekilde iş yapar; O’nu kontrol etmek insanın işi değildir. Din öğretmeni, tıpkı havari gibi, insanları Tanrı’ya cevap vermeye davet eder, fakat (onların) ne zaman, nerede ve hangi şartlar altında (cevap verecekleri) din öğretmenin vereceği karar değildir.”²⁹⁷ “Yetişkinin (ebeveynin veya din öğretmenin) görevi, Ruh’a kulak vermek ve çocuğun, Ruh bilincini uyanık tutmak suretiyle ona rehberlik etmektir.”²⁹⁸ Dinî kazanımların din dersinin dikkatli bir şekilde önceden planlanması ve uygulanmasıyla kolaylaştırılmayacağını iddia eden Wayne R. Rood da Ruh’un kontrol edilemez ve manipüle edilemez olduğunu, din öğretiminin, nereye isterse oraya esen Ruh gibi özgür olduğunu ileri sürmektedir.²⁹⁹

Manevi etki teorisyenlerinin iddialarının, öğretme-öğrenme olgusuna dair deneysel araştırma verileri ile hiçbir şekilde uyuşmadığını vurgulayan Lee’ye göre bu tür iddialar, öğretme-öğrenme işine, etki gücü yüksek gizemli bir değişkenin (Ruh)

²⁹² Yuhanna 3:8

²⁹³ Cullen, “James Michael Lee”, s. 173; Lee, “Toward a New Era”, s. 133; a.mlf., “Key Issues”, s. 56.

²⁹⁴ Jeff Astley, Colin Crowder, “Theological Perspectives on Christian Education: an Overview”, *Theological Perspectives on Christian Formation: A reader on Theology and Christian Education*, (ed.) Jeff Astley, Leslie J Francis, Colin Crowder, Grand Rapids, Michigan: W.B. Eerdmans Publishing Company, 1996, s. xiv.

²⁹⁵ Cullen, “James Michael Lee”, s. 173; Lee, “Toward a New Era”, s. 130-133.

²⁹⁶ Sara Little, *The Role of The Bible in Contemporary Christian Education*, Richmond: John Knox Press, 1961, s. 168; Wayne R. Rood, *The Art of Teaching Christianity*, Nashville: Abingdon Press, 1968, s. 74; Warren, “All Contributions”, s. 30.

²⁹⁷ Moran, *Catechesis of Revelation*, s. 67.

²⁹⁸ Moran, *Catechesis of Revelation*, s. 117.

²⁹⁹ Rood, *The Art of Teaching*, s. 74.

müdahil olduğunu varsaymaktadır.³⁰⁰ Eğer Ruh, öğretmen ise, o halde din öğretmenin rolü nedir? Eğer gerçek öğretmen “Kutsal Ruh’un kendisinden başkası değil” ise, dünyevi bir din öğretmeni lüzumsuz değil midir? Ruh’un öğretme-öğrenme işine bu şekilde müdahil oluşu, son derece anlaşılması güç, belirsiz ve gizemlidir. Makro teori, belirsiz ve anlaşılması güç ise, o zaman pedagojik uygulamaları nasıl açıklayabilir ve meydana getirebilir. Dolayısıyla bu şekilde konumlandırılmış bir gerçekliğin etrafında bir din öğretimi teorisini inşa etmek mümkün değildir.³⁰¹

Lee’ye göre manevi etki teorisi, öğretme ve öğrenmenin doğası ve nedenlerine ilişkin test edilmemiş varsayımlara dayanmakta ve öğrencideki davranış değişikliğinin nedeninin doğrudan insana değil de doğrudan Tanrıya atfedilebileceğine karar vermenin kriterlerinin neler olduğu ve Kutsal Ruh’un bilimsel teknikler kullanan kimselere neden rehberlik etmediği sorularını cevaplamakta yetersiz kaldığını³⁰² dolayısıyla hiçbir şekilde öğretim pratiğini ortaya çıkarma gücüne sahip olmadığını iddia eder. Ona göre manevi etki teorisinden çıkarılabilecek muhtemel tek pedagojik yöntem, tohum ekme stratejisidir. Bu stratejiye göre din öğretmenin işi, basitçe hakikat tohumlarını ekmektir. Daha sonra Ruh, bu tohumları dilediği yere savuracaktır. Bu durumda öğretmenin işi Ruh’a kulak vermek ve teoloji okumaktır. Daha sonra bu ikiz kritere dayanarak en çok meyve vereceği tahmin edilen tohumları seçmektir.³⁰³

Hristiyan din eğitimi açısından manevi etki teorisinin en güçlü özelliği, din öğretiminde Ruh’un sürekli yenilenen, tazelenen ve muktedir kılınan mevcudiyetine verdiği önemdir.³⁰⁴ Buna rağmen Lee’nin teolojik din öğretimi teorileri arasında en az önem atfettiği teori, manevi etki teorisidir. Ona göre manevi etki teorisi, öğretmenin rolünü değersizleştirmektedir. Oysa araştırma verileri, öğretmenin davranışlarının istendik öğrenme çıktılarının kolaylaştırılması üzerinde belirgin ve gözlenebilir bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim öğrenci öğrenmesi, öğretmen davranışının bir sonucudur.³⁰⁵ Din öğretiminin geliştirilmesi, öğretmenin farkındalığına ve kendi

³⁰⁰ Lee, “Toward a New Era”, s. 130-133.

³⁰¹ Lee, *The Flow*, s. 175-176.

³⁰² Lee, *The Flow*, s. 179-180.

³⁰³ Lee, *The Flow*, s. 175.

³⁰⁴ Emil Brunner, *Truth as Encounter*, Philadelphia: Westminster Press, 1964, s. 74-75.

³⁰⁵ Lee, *The Flow*, s. 176.

pedagojik davranışlarının kontrolüne bağlıdır.³⁰⁶ Bu bağlamda din eğitim uzmanı Charles F. Melchert eğitim sürecinin öğrenciyi olduğu kadar öğretmeni de kendi eğitim sürecine göz atmaya yöneltmesi gerektiğini ve bu suretle öğretmene attığı adımların ve nedenlerinin farkına varabilmesi için imkân sunması gerektiğini belirtir. Böylece öğretmen kimin adına öğretirse öğretsin kendisini öznel bağımlılıktan kurtarır.³⁰⁷

Lee'ye göre manevi etki teorisinin temelinde “doğal” ve” doğaüstü” dualizmi yer almaktadır. Bu yüzden bu teori, sadece pedagojik bakış açısından değil teolojik bakış açısından da eksik ve yetersiz bir teoridir. Ontolojik açıdan böyle bir ayrımın varolmadığını kabul eden Lee, manevi etki teorisinin söz konusu teolojik anlayış sebebiyle farkında olmadan Kutsal Ruh'u doğaüstü alana hapsettiğini ve bu suretle Kutsal Ruh'un etki alanını daralttığını ileri sürmektedir.³⁰⁸ Bu bağlamda manevi etki teorisyenlerinden Roger Shinn, bir yandan din öğretiminin Tanrı ile dönüştürücü bir ilişki kurması için kişiye fırsat sunan çok önemli bir iş olduğunu belirtirken diğer yandan Tanrı'nın bizim planlarımızın ve düzenlemelerimizin dışında hareket ettiğini, dolayısıyla din öğretiminin etki gücü olmadığını ileri sürer.³⁰⁹ Lee'ye göre bu tutum, Tanrı'nın insanoğlunun işlerinde, insanoğlunun işlerine göre hareket ettiği gerçeğini ihmal etmektir. Tanrı, insanı ve dünyayı belli özelliklere göre yaratmıştır ve yüzyıllardır insanlarla ilişkilerinde bu özelliklere göre hareket etmektedir. Tanrı kendi yaratımını ihmal etmez veya yadsımaz.³¹⁰ Ruh, dünyada yeniyi getirmek için çalışır. Fakat dünyada, dünyanın durumuna göre iş yapar ve getirdiği yeni şey, dünyanın parametreleri (dışında olmaktan ziyade) içerisinde yenidir. Oysa manevi etki teorisyenleri Ruh'un eylemini bir tür sihirbazlık numarası olarak algılamaktadırlar.³¹¹

³⁰⁶ Lee, *The Flow*, s.180; bkz. Morris L. Cogan, “The Behavior of Teachers and the Productive Behavior of Their Pupils”, *The Journal of Experimental Education*, Vol. 27, No. 2, December, 1958, ss. 89-124; Lippitt Ronald, *An Analysis of Group Reaction to Three Types of Experimentally Created Social Climate*, The University of Iowa, ProQuest Dissertations Publishing, 1940, (The University of Iowa, ProQuest Dissertations Publishing, <https://search.proquest.com/docview/1904626993/?pq-origsite=primo>, (18.01.2019).

³⁰⁷ Charles F. Melchert, “The Significance of Marc Belth for Religious Education”, *Religious Education*, Vol. 64, No. 4, July 1969, s. 261-265.

³⁰⁸ Lee, *The Flow*, s. 178.

³⁰⁹ Roger L. Shinn, “Christian Education As Adoption”, *Religious Education*, Vol. 57, No. 2, March 1962, s. 89.

³¹⁰ Lee, *The Flow*, s. 178.

³¹¹ Lee, *The Flow*, s. 179.

Lee'ye göre manevi etki teorisi, bir makro teori olarak din öğretimi için uygun değildir. Çünkü manevi etki teorisinin öngörme gücü çok azdır veya hiç yoktur. Açıklayıcılığı ise anlaşılmazlık ve gizemle örtülüdür.³¹² Lee bu teorinin öğretmen ve de kutsal Ruh'un aktiviteleri hakkında hiçbir öngörü ve açıklama sunmadığı için kabul edilemez olduğunu belirtir.³¹³ Ancak bu teoriyi reddetmek Lee'ye göre hiçbir şekilde Ruh'un "kontrolü" ya da "manipüle edilmesi" girişimi olarak düşünülmemelidir. Pedagojik problem, Ruh'un eylemlerini kontrol etmek değil,³¹⁴ aksine, öğrenme koşullarını, Ruh'un verimli bir şekilde iş yapmasına imkân verecek şekilde düzenlemektir.³¹⁵ Din öğretimi, elbette etkili olduğu ölçüde Ruh'un işini yükseltir. Ruh'un işi, öğretmenin öğrenmeyi en üst düzeyde mümkün kılacak amaca yönelik davranışları aracılığıyla ziyadeleşir. Ruh, hayatın şartlarının dışında onlarla çelişerek değil, içerisinde ve onlar aracılığıyla görevini icra eder.³¹⁶

3.1.5. Diyalog Teorisi

Diyalog teorisi (the dialogue theory), dinî ölçüler dâhilinde öğrenenin davranış değişikliği için gerekli temel değişkenin, en derin kişisel karşılaşma biçimini ifade eden interaktif öğretmen-öğrenci ilişkisi olduğunu kabul eder.³¹⁷

Bu teori, Martin Buber'in insanın gerçeklikle yaptığı karşılaşmaya ilişkin felsefi analizinden türetilmiştir. Buber, bir din eğitimcisi değil, teolojik düşünme ve dinî deneyim üzerine felsefe yapan bir filozoftur. Ancak diyalog teorisine kaynaklık eden düşünceleri din öğretim alanında özellikle Protestan çevrelerde büyük rağbet görmektedir.

Buber'a göre dünya temelde ilişkiseldir. Tüm beşeri ilişkiler, "ben-o" ve "ben-sen" olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.³¹⁸ Kendi başına insan diye bir şey yoktur. Bunun yerine insan ya bir "sen" ile diyalog halinde "ben"dir. Ya da bir "o" ile ilişki halindeki

³¹² Burgess, *Models of Religious Education*, s. 210; a.mlf., *An Invitation*, s. 149; Savage, *Christian Doctrine*, s. 56; Lee, "Toward a New Era", s. 119,130-133.

³¹³ Astley-Crowder, "Theological Perspective", s. xiv.

³¹⁴ Lee, *The Shape*, s. 196.

³¹⁵ Lee, *The Shape*, s. 196; a.mlf., "Toward a New Era", s. 117.

³¹⁶ Lee, *The Flow*, s. 177.

³¹⁷ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 210; a.mlf., *An Invitation*, s. 149; Savage, *Christian Doctrine*, s. 56.

³¹⁸ Ahmet Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Say Yayınları, 2012, s. 161; Aliye Çınar, "Martin Buber'de Varoluş ve Etik: 'Ben-Sen' İlişkisi", *Değerler Eğitimi Dergisi*, C. 4, S. 12, 2006, s. 14.

“ben”dir. İnsanın hem “ben-sen” hem de “ben-o” ilişkisine ihtiyacı vardır. Çünkü insan iki yönlü bir varlıktır.³¹⁹ “Ben-o” ilişkisinde nesneleştirici bir tutum, “ben-sen” ilişkisinde ise diyaloga açık bir tutum sözkonusudur.³²⁰ Yani “ben-o” ilişkisi, dünyamızda fayda amacıyla yöneldiğimiz şey ya da nesneler karşısında tesis ettiğimiz bir tavır ifade etmektedir. “Ben-o” ilişkisinde “o” kutbunda yer alan insanlar hiçbir zaman kişi olarak görülmez, nesne olarak kabul edilmektedir.³²¹ Buber’a göre başka insanları birer kişi olarak gördüğümüz ilişki türü “ben-sen” ilişkisidir. Ben-sen ilişkisinde başka insanlara birer özne olarak bağlanır, onlarla bizim gibi kişiler olarak temas ederiz. Bu ilişkide başka insanları, herhangi bir işlev ya da etiketin sınırlaması olmadan biriciklikleri içinde kabul ederiz. Bir “sen” ile karşılaşma, kişi olma sürecini ifade etmektedir. İnsan, sadece kişisel ilişkilerde insan olur. O, yalnızca “sen” ile karşılaşma sayesinde benliğini gerçekleştiren bir kişi olur.³²²

Buber’a göre hakiki eğitimde iki taraf söz konusudur. Bu yüzden eğitimin kaynağı, başkalarıyla anlamlı ilişkiler yaratmaya izin veren “ben-sen” ilişkisidir. Buna göre bir tarafta çocuğun ilksel ve doğal içgüdüsünden gelen yaratıcılığı, diğer tarafta ise öğretmen vardır. Eğitim faaliyetinde esas belirleyici olan, varlığı ve duruşuyla belli bir değerler cetvelini cisimleştirmek durumunda olan öğretmenle karşılaşma veya buluşmadır.³²³ Buber, öğrencinin kendiliğindenliğinin ve yaratıcılığının öğretmenin değerlendirmesi, eleştirisi ve terbiyesi ile karşılaşması gerektiğini savunur. Uygun veya doğru öğretme tarzı, müdahale değil, etkilemedir. Bu etkinin öğretmenin insanlığında yoğunlaşması ve öğrenci tarafından öğretmeniyle olan ilişkisinin bir sonucu olarak özümsemesi gerekir.³²⁴

Buber’ın diyalog modelini takip ederek bir din öğretim teorisi inşa eden önemli teorisyenlerden biri Reuel Howe’dur. Howe’a göre diyalog, insanların birbiriyle ilişkilerini mümkün kılan ve derinleştiren kendileri arasındaki konuşma ve karşılık

³¹⁹ Lee, *The Flow*, s. 181; bkz. Martin Buber, *I and Thou*, New York, Scribner, 1958; Martin Buber, *Between Man and Man*, New York: Macmillan, 1965.

³²⁰ Ronald Gregor Smith, “Martin Buber”, (çev.) Mehmet Dağ, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 26, S. 1, 1984, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/731/9305.pdf>, s. 300-309, (17.05.2017).

³²¹ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, s. 161-162.

³²² Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, s. 162.

³²³ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, s. 164.

³²⁴ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, s. 165.

vermedir. Diyalogda her bir kimse mümkün olabildiğince kendini ötekine verir. Diyalog olmaksızın gerçek bir iletişimden ve gerçek bir öğrenmeden söz edilemez. Howe, her insanın, hatta bir insanın sevdiklerinin bile potansiyel bir düşman olduğuna inanır; ancak diyalog sayesinde insan birbirine karşı bu düşmanlıktan kurtulabilir. Diyalog monologa son verir ve böylece insanı kendinden muhafaza eder. Bir ilişki biçimi olarak diyalog öğretme atmosferini belirler. Diyalog halinde öğrenci öğretmenin öğretmeni olur. Diyalog halinde öğretmen aynı zamanda öğrenci kalır.³²⁵

Lee, din öğretiminde diyalog teorisini bazı özellikleri sebebiyle övgüye değer bulmaktadır. Ona göre bu teori, her şeyden önce öğretmen-öğrenci etkileşimine önem vermektedir.³²⁶ Ayrıca diyalog teorisi, öğretmen-öğrenci etkileşiminin kişilerarası karakterini de derinlemesine vurgulamaktadır.³²⁷ Çünkü öğretme, öğretmen ile öğrenen ve öğrenen ile diğer öğrenenler arasındaki kişilerarası bir ilişkiyi bünyesinde barındırmaktadır.³²⁸ Öğretme hadisesinde en önemli nokta kişiler ve onların ilişkileri üzerinedir. Nitekim din öğretiminin en önemli hedefi, ilahî-insanî etkileşim imkânlarını modelleyen öğretmen ve öğrenen arasında bu tür bir ilişkiyi tesis etmektir.³²⁹

Lee'ye göre diyalog teorisinin en güçlü noktası, öğrenciye verdiği önemdir. Bu yüzden öğretmenin dünyayı, öğrenci gibi algılaması, konumlandırması ve onun gibi benimsemesi beklenmektedir. Bu öğretmen için mesleki bir görevdir.³³⁰ Kişilerarası ilişkilerin esas doğası bireylerin her birinin özgürlüğünü sınırlamaktadır. Dolayısıyla öğrenen tarafına geçme, öğretmen tarafında kişisel bir fedakârlık gerektirir. Çünkü o kendisinin belli bir şekilde başka bir insan tarafından zapt edilmesine izin vermektedir. Ancak bu, istenen öğrenme çıktılarının etkili bir şekilde kolaylaştırılması için gereklidir.³³¹ Ancak gerçek bir kişilerarası karşılaşma, her bir bireyin özgürlüğüne

³²⁵ Reuel L. Howe, *The Miracle of Dialogue*, Greenwich, Conn.: Seabury Press, 1963, s. 36-50.

³²⁶ Burgess, *An Invitation*, s. 149; Lee, *The Flow*, s. 183.

³²⁷ Lee, *The Flow*, s. 183.

³²⁸ William H. Stavsky, "Using the Insights of Psychotherapy in Teaching", *Elementary School Journal*, Vol. 58, No. 1, Jan 1, 1957, ss. 28-35.

³²⁹ Lee, *The Flow*, s. 184; Rood, *The Art of Teaching*, s. 42.

³³⁰ James Michael Lee, , Nathaniel J. Pallone, *Guidance and Counseling in Schools: Foundations and Processes*, New York: McGraw-Hill, 1966, s. 135-136.

³³¹ Lee, *The Flow*, s. 184.

kısıtlama getirmesi ve öteki insanın algısal dış varlığının içine dalmanın psikolojik güçlüğü bakımından hem öğretmen hem de öğrenci için problem oluşturmaktadır.³³²

Diyalog teorisinin önemli özelliklerinden biri de ürün içeriğinden ziyade süreç içeriğine odaklanması³³³ ve ürün içeriğini süreç içeriğine eklenen bir şey olarak görmesidir.³³⁴ Övgüye değer birkaç özelliğine rağmen Lee, diyalog teorisinin din öğretimini açıklayan ve öngören bir teori olmak için gerekli vasıflara sahip olmadığını ileri sürer. Ona göre diyalog teorisi, tutarlı ve birbiriyle bağlantılı bir şekilde din öğretiminin karakteristik özelliği olan dinî amaçları hedefleyen pedagojik uygulamalar üretme konusunda başarısızdır.³³⁵

Lee, mümkün bir din öğretim teorisinin bilimsel olarak doğrulanmış öğrenme ve öğretme olgusundan neşet eden pedagojik pratiğe dayanması gerektiğini ancak diyalog teorisi savunucularının bu noktayı göremedikleri veya görmezlikten geldiklerini belirtir.³³⁶ Diyalogda her iki partner aynı anda hem birbirinin öğretmeni hem de birbirinin öğrencisi olmaktadır. Diyalog teorisi, öğretmenin diyalog süresince hangi özel davranışları kullandığını belirtmekte başarısız olmaktadır. Diyalog, bir sosyal etkileşim biçimidir. Sosyal etkileşim, birinin davranışının diğerinin davranışını tetiklediği veya teşvik ettiği kişiler arası bir ilişkidir.³³⁷ Diyalog teorisi, öğretmen ve öğrenci arasında meydana gelen kişiler arası etkileşimi, öğretme-öğrenme eylemini ifade eden deneysel herhangi bir veriye sahip değildir.³³⁸

Lee'ye göre diyalog teorisi, öğretme işini yalnızca kişilerarası iletişim süreci olarak görme eğilimindedir.³³⁹ Bu yüzden başta öğrenme konusu olmak üzere öğretim sürecinde rol oynayan diğer değişkenlere gereken önemi vermemektedir.³⁴⁰ Oysa din öğretiminde öğretmen-öğrenci ilişkisi hatta öğrenci-öğrenci ilişkisi, öğretimsel pek çok değişkenin rol aldığı bir amaç doğrultusunda yapılandırılmış bir ortamda meydana

³³² Rood, *The Art of Teaching*, s. 42.

³³³ Burgess, *An Invitation*, s. 149; a.mlf., *Models of Religious Education*, s. 210.

³³⁴ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 210.

³³⁵ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 210; a.mlf., *An Invitation*, s. 149.

³³⁶ Lee, *The Flow*, s. 185.

³³⁷ Lee, *The Flow*, s. 186-187.

³³⁸ Louise L. Tyler, "The Concept of an Ideal Teacher-Student Relationship", *The Journal of Educational Research*, Vol. 58, No. 3, November 1964, s. 112-117.

³³⁹ Alfred McBride, *Catechetics: A Theology of Proclamation*, Milwaukee: Bruce Pub. Co., 1966, s. 13.

³⁴⁰ Cullen, "James Michael Lee", s. 173.

gelir.³⁴¹ Ancak bu teori diğer değişkenleri görmezden gelmektedir.³⁴² Diyalog teorisi, din öğretiminin yapısal içeriğine yani öğretim sürecine gerekli önemi vermekte ancak özsel içeriğine gereken önemi vermemektedir. Bu yüzden çok boyutlu din öğretimi için uygun bir makro teori değildir.

3.1.6. Tebliğ Teorisi

Tebliğ teorisi, (the proclamation theory), kurtuluşun müjdelenmesi veya tebliğ edilmesinin dinî öğrenmeyi meydana getirmede birincil değişken olduğu fikrine dayanmaktadır.³⁴³

Bu teori, din eğitiminin kilisenin vaaz verme misyonunun genel yapısı içinde kök salması ve İncil'deki önemli birkaç metnin sade bir yorumundan ortaya çıkmıştır.³⁴⁴

Lee, Katolik'lerin liberal Protestan'lara nazaran bu teoriye daha çok ilgi gösterdiklerini hatta tebliğ teorisini benimsediğini ifade eden Amerikan Protestan din eğitim bilimcisine rastlamanın neredeyse mümkün olmadığını belirtir.³⁴⁵

Tebliğ teorisinin en meşhur savunucusu teolojik yaklaşımın önde gelen savunucularından Katolik din eğitimcisi Johannes Hofinger'dir.³⁴⁶ Hofinger'e göre din eğitiminin amacı Hristiyan mesajının iletilmesidir.³⁴⁷ Dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecinde öğretmeninin en önemli görevlerinden biri iyi bir sunum yapmaktır. Öğretim sürecinin ilk basamağı olan sunum, iyi bir dersin en önemli kısmıdır.³⁴⁸ Tebliğ teorisinin önemli bir diğer savunucusu teorisyen Marcel van Caster'dir. van Caster'a göre din eğitimi Tanrı'nın kelamını ilan etmekten ve açıklamaktan ibarettir. Tebliğ etme ve yorumlama birbirinden ayrılmaz. Zira yorumlamak için tebliğ etmek gerekir. Ona göre en önemli eğitsel iş, tebliğ etmektir. Çünkü tebliğ etmek, kişiyi Tanrı'nın kelamı

³⁴¹ Lee, "Hope", s. 370.

³⁴² Lee, *The Flow*, s. 185.

³⁴³ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 210; a.mlf., *An Invitation*, s. 150; Savage, *Christian Doctrine*, s. 56; Lee, "The Teaching of Religion", s. 56.

³⁴⁴ Lee, *The Flow*, s. 188.

³⁴⁵ Lee, *The Flow*, s. 188-189.

³⁴⁶ Lee, "Toward a New Era", s. 131; a.mlf., "The Teaching of Religion", s. 56; Savage, *Christian Doctrine*, s. 45.

³⁴⁷ Savage, *Christian Doctrine*, s. 38.

³⁴⁸ Johannes Hofinger, *The Art of Teaching Christian Doctrine: The Good News and Its Proclamation*, Notre Dame- Indiana: University of Notre Dame Press, 1961, s. 67; Savage, *Christian Doctrine*, s. 20.

ile tüm etkileyici/anlamalı gücüyle temas halinde tutmaktır. Tanrı'nın otantik kelimeleri, Hristiyan imanını uyandırabilecek ve geliştirebilecek görkemli bir güce sahiptir.³⁴⁹

Tebliğ teorisinin savunucularından Josef Goldbrunner ise insanın kendi başına kurtuluş mesajını keşfedemeyeceğini bunun için kendisine mesajın tebliğ edilmesi gerektiğini belirtmektedir.³⁵⁰ Tebliğ teorisini benimseyen önemli teorisyenlerden Moran, vaaz ve kilisedeki vaaz kürsüsünü, sırasıyla din öğretimi ve konferans/ders ile eş görme eğilimindedir.³⁵¹

Bu teoride genellikle tebliğ edilen mesajın temelini kutsal kitap ve ayin oluşturur. Böylece öğrencinin, imanın temelleri olarak adlandırılan hususları öğrenmesi teşvik edilir.³⁵² Öğretim müfredatı ise iyi tanımlanmış bir hiyerarşik teolojik öğrenme düzeninde sıkı bir şekilde düzenlenir.³⁵³ Tebliğ teorisi taraftarlarınca benimsenen öğretimsel pratik, hiçbir belirsizlik içermeyecek şekilde oldukça iyi planlanır. Öğretmen, bir konferans tekniği veya ona benzer bir teknik aracılığıyla mesajı tebliğ eder veya aktarır.³⁵⁴

Tebliğ teorisini benimseyen teorisyenlere göre din dersinin “olmakta olan”ı (happening) desteklemesi olağandışıdır. Çünkü “olmakta olanlar” hiçbir mantıksal, psikolojik yapı tarafından betimlenmemiş biçimsiz şeylerdir. Bundan dolayı tebliğ teorisinde maksatlı bir öğretim veya hedef yönelimli bir öğrenme söz konusu değildir.³⁵⁵

Lee'ye göre bu teorinin güçlü yönleri yok değildir. Öncelikle bu teori katı bir ürün içeriğine³⁵⁶ ve yararlı bir bilişsel içeriğe vurgu yapmaktadır. Bu teoriyi savunan teorisyenler genellikle iyi düşünülmüş bir içerik ve öğrencinin kazanmasını umdukları bilişsel amaçlar tasarlamaya önem vermektedirler.³⁵⁷

³⁴⁹ Marcel van Caster, *The Structure of Catechetics*, New York, Herder & Herder, 1965, s. 185.

³⁵⁰ Josef Goldbrunner, “Catechetical Method as Handmaid of Kerygma”, *Teaching All Nations: A Symposium on Modern Catechetics*, (ed.) Johannes Hofinger, New York: Herder and Herder, 1961, s. 112.

³⁵¹ Lee, *The Flow*, s. 189, 346; Gabriel Moran, *Design for Religion: Toward Ecumenical Education*, New York: Herder and Herder, 1970, s. 16-17.

³⁵² Lee, *The Flow*, s. 189.

³⁵³ Lee, *The Flow*, s. 190.

³⁵⁴ Lee, *The Flow*, s. 190-191.

³⁵⁵ Lee, *The Flow*, s. 190.

³⁵⁶ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 210; a.mlf., *An Invitation*, s. 150; Savage, *Christian Doctrine*, s. 56.

³⁵⁷ Lee, *The Flow*, s. 189-190.

Tebliğ teorisinde pedagojik pratik teorisinin kendisinden üretilen konferans ve türevleridir.³⁵⁸ Bu teknikler din öğretmeninin kullanımı için en uygun ve en basit pedagojik teknikler olarak kabul edilir. Lee'ye göre bu yönüyle tebliğ teorisi, hem profesyonel bir şekilde eğitilmiş din öğretmenleri hem de hiçbir şekilde profesyonel bir hazırlık almamış kimseler için de faydalıdır.³⁵⁹ Ancak avantajlarına rağmen tebliğ teorisi, din öğretim pratiğinin üzerine inşa edilebileceği yeterli bir makro teori olmaktan oldukça uzaktır. Çünkü bu teori yalnızca öğrenme konusuna (ürün içeriğine) ve öğretmen davranışına odaklanmakta, dolayısıyla pedagojik uygulamanın zorunlu diğer öğelerini yani öğrenci ve çevre değişkenlerini ihmal etmektedir.³⁶⁰

Aslında bu teori, aktarma stratejisi ve konferans tekniğinin basit bir formunu oluşturur.³⁶¹ Bu yüzden genellikle “radyo model” teorisi olarak adlandırılmaktadır. Radyo model, mesajı gönderen gönderici, mesaj ve mesajı alan alıcıdan oluşur.³⁶² Radyo model, iletişim sürecinde gönderici, mesaj ve alıcıda herhangi bir değişiklik olmadığını farzeder.³⁶³ Goldbrunner'e göre bu üçü birbiri ile bütünleşip bir birlik oluşturduğunda din öğretiminin ulaşmayı hedeflediği kazanımlar ortaya çıkar.³⁶⁴

Lee'ye göre din öğretiminin bu radyo model pratiği insan iletişimini oldukça mekanikleştirmektedir.³⁶⁵ Çünkü bu model, öğrenci ile öğretmenin ve diğer öğrencilerin bir parçası olduğu toplam öğrenme ortamı arasındaki çok yönlü dinamik etkileşimi göz ardı etmektedir. Ayrıca bu yaklaşımda mesaj veya aktarılan içerik öğrencinin dışında bir şeydir.³⁶⁶ Lee, deneysel araştırma bulgularına dayanarak insanoğlunun interaktif iletişim biçiminin basit bir radyo modelden çok daha karmaşık olduğunu, iletişim sürecinin farklı aşamaları boyunca gönderici, alıcı ve mesajda hiçbir değişiklik olmamasının imkânsız olduğunu vurgular. Çünkü öğretmen-öğrenci etkileşimi boyunca hem öğretmen hem de öğrenci sürekli olarak değişime uğramaktadır. Bu durum doğal olarak

³⁵⁸ Lee, “The Teaching of Religion”, s. 58; Savage, *Christian Doctrine*, s. 56.

³⁵⁹ Lee, *The Flow*, s. 190.

³⁶⁰ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 210; Savage, *Christian Doctrine*, s. 56.

³⁶¹ Lee, “The Teaching of Religion”, s. 58.

³⁶² Lee, “Toward a Dialogue”, s. 116; a.mlf., *The Flow*, s. 190-191.

³⁶³ Lee, *The Flow*, s. 190-191.

³⁶⁴ Goldbrunner, “Catechetical Method as Handmaid”, s. 111.

³⁶⁵ Lee, *The Flow*, s. 190.

³⁶⁶ Lee, “Toward a Dialogue”, s. 116.

mesajı da etkilemektedir.³⁶⁷ Ancak bu teori, öğretmen aktivitesini aktarma stratejisi ve konferans tekniği ile sınırlandırmakta ve deneysel olarak kanıtlanmış etkili öğretmen davranışlarını göz ardı etmekte veya yok saymaktadır. Bu yüzden Lee, tebliğ teorisinin açıklama ve öngörü gücünün ciddi derecede zayıf olduğunu belirtir.³⁶⁸

Lee'ye göre öğrencinin ders süresince pasif bir şekilde kalmasını şart koşması tebliğ teorisinin en büyük zayıflığıdır.³⁶⁹ Tebliğ teorisinin sıkı bir öğretmen kontrolüne vurgu yapması ve öğrencinin derse aktif katılımını engellemesinin temel nedeni mesajın sadakatle tebliğ edilmesini sağlamaktır.³⁷⁰ Buna göre öğretmen mesaja sadık kalmalı³⁷¹ ve din dersinde tüm kontrolü elinde tutarak tebliğ edilen mesajın bozulmasına sebep olacak istenmedik müdahalelerin önüne geçmelidir. Çünkü öğrenciler tebliğ edilen doktrini kavrayabilecek olgunlukta değildirler. Dolayısıyla öğrencilerin derse aktif katılımı tam bir sadakat ile tebliğ edilen doktrin için bir tehdittir. Bunun yanı sıra tebliğ teorisi savunucuları öğretmenin dinî, entelektüel ve sosyal otoritesine aşırı derecede önem verirler. Bu yüzden öğrenci ve öğretmen arasında öğretmenin saygınlığını korumak için uygun bir mesafe olması gerektiğini belirtirler.³⁷² Ancak araştırma bulguları, öğrencinin öğrenme ortamının çeşitli safhalarına dâhil olmasının öğrenme için gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.³⁷³ Çünkü öğrenme yaşantı yoluyla gerçekleşir.³⁷⁴

Lee'ye göre bu teoriyi savunanlar genellikle teologlar olduğundan öğretme-öğrenme sürecinin dinamiklerinden ziyade teolojik içeriğe odaklanmaktadır.³⁷⁵ Bu yüzden bu teoriden neşet eden az sayıdaki eğitsel pratikler de tabiatıyla sözel bir karaktere sahiptir. Yani öğretim, tamamiyle sözel aktarıma dayandırılmaktadır. Lee'ye

³⁶⁷ Lee, *The Flow*, s. 191.

³⁶⁸ Lee, *The Flow*, s. 190.

³⁶⁹ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 211; a.mlf., *An Invitation*, s. 150.

³⁷⁰ Tebliğ teorisi, kendisinden neşet eden Munich Metodunu uygular. Bu metoda göre haberci mesajı tebliğ ederken ders süresince öğrenci kesinlikle sessiz bir şekilde oturmalı ve mesaja dikkat kesilmelidir; bkz. J. B. Collins, "Munich Method in Catechetics", *New Catholic Encyclopedia*, Vol. 10, 2003, s. 61.

³⁷¹ Lee, *The Shape*, s. 138.

³⁷² Lee, *The Flow*, s. 191.

³⁷³ Lee, *The Flow*, s. 191.

³⁷⁴ John Dewey, *Deneyim ve Eğitim*, (çev.) Sinan Akıllı, Ankara: ODTÜ Yayıncılık, 1998, s. 54.

³⁷⁵ Cullen, "James Michael Lee", s. 173.

göre sözel davranışın sözel olmayan veya yaşam tarzı davranışlarını ortaya çıkarması ise mümkün değildir.³⁷⁶

Tebliğ teorisi savunucuları bu teorinin esasını oluşturan öğretimsel pratiği “Verdiğimiz habere kim inandı?”³⁷⁷ ve “Demek ki iman, haberi duymakla, duymak da Mesih ile ilgili sözün yayılmasıyla olur.”³⁷⁸ şeklindeki İncil pasajlarından çıkardıklarını iddia etmektedirler.³⁷⁹ Bu bağlamda, din eğitimi (catechesis) tebliğ teolojisi olarak kabul eden Alfred McBride’e göre din eğitimi, İncil’in edebi ve son derece basit pedagojik bölümlerini benimsemelidir. Çünkü İncil’de öncelikle bazı dinî mesajlar ifade edilmekte ve ardından mesajın anlamını ve özelliğini göstermek için bir dizi öykü-kıssa veya şiirsel malzemedan yararlanılmaktadır. Genel olarak İncil’in metodu mesajı belirtmek ve ardından imgeleri açıklamaktır.³⁸⁰ Lee’ye göre bu pasajlar bu teoriyi savunanlarca yanlış yorumlanmaktadır. Çünkü vaaz görevi ve vaaz sitili arasında fark vardır. Ancak yapılan yorumlarla bu fark ortadan kaldırılmıştır.³⁸¹

Lee’ye göre tebliğ teorisi makro bir teori olmaktan ziyade bir iletişim stratejisi veya konferans tekniğidir.³⁸² Bir strateji veya teknik din öğretiminin sahip olduğu geniş pedagojik strateji ve teknik yelpazesinde sınırlı bir yere sahiptir.³⁸³ Din öğretimi, sınıfın önünde durup iyi haberleri sunmaktan veya aktarmaktan çok daha karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir.³⁸⁴ Dolayısıyla tamamen öğretmen-egemen ve konu merkezli bir teori olan tebliğ teorisi, yeterli bir din öğretimi teorisini karakterize eden çok yönlülük vasfına sahip değildir.³⁸⁵ Bu teori öğrenme konusunu sözel bir formla sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla duyuşsal ve davranış tarzı öğrenmeleri medana getirmede başarısızdır.³⁸⁶ Bu yüzden din öğretiminin üzerine inşa edilebileceği uygun bir teori değildir.³⁸⁷

³⁷⁶ Lee, *The Flow*, s. 192.

³⁷⁷ Yeşaya 53: 1

³⁷⁸ Romalılar 10: 17

³⁷⁹ Lee, *The Flow*, s. 193.

³⁸⁰ McBride, *Catechetics*, s. 150.

³⁸¹ Lee, *The Flow*, s. 193.

³⁸² Burgess, *Models of Religious Education*, s. 211; a.mlf., *An Invitation*, s. 150.

³⁸³ Lee, “The Teaching of Religion”, s. 92.

³⁸⁴ Lee, “The Teaching of Religion”, s. 92; a.mlf., “Hope”, s. 370.

³⁸⁵ Lee, *The Flow*, s. 193.

³⁸⁶ Lee, “Religious Education and the Bible”, s. 44; a.mlf., *The Flow*, s. 193.

³⁸⁷ Lee, *The Flow*, s. 193; Burgess, *An Invitation*, 150.

3.1.7. Adama Teorisi

Adama teorisi (the dedication theory), öğrencinin davranışının dinî sınırlar içerisinde değiştirilmesinde³⁸⁸ öğretmenin adanmışlığının öncelikli ve temel değişken olduğunu kabul eder.³⁸⁹

Bu teori din öğretmeni olmayı tercih edenler ile tüm zorluklarına rağmen öğretmenlik kariyerinden vazgeçmeyen kişilerin şahsiyet özelliklerinin analizinden neşet etmiştir. Teori, hem Protestan hem de Katolik kilisesi tarafından hayli destek görmektedir.³⁹⁰ Tamamen gönüllük esasına dayalı CCD ve Pazar Okulu öğretmenleri, adama teorisinin yasallaşmış bir formunu temsil etmektedir.³⁹¹

Lee'ye göre adama teorisi pek çok yönden eksik bir teoridir. Öncelikle bu teori, hususi pedagojik davranışlar ile öğretimin verimliliği arasındaki ilişkiyi herhangi bir şekilde belirlemeyememektedir. Oysa bu husus, din öğretimi için ideal makro teorisinin temel şartıdır.³⁹² İkincisi, adama teorisi, “iyi bir insan, her şeyi yapabilir” faraziyesi üzerine temellendirilmiştir.³⁹³ Ancak Lee, “adama” ve “iyilik” vasıflarının pedagojik beceri ve bilginin yerine geçemeyeceğini, pedagojik beceriden yoksun “adama”nın pek çok hataya yol açacağını, bunun da öğrenciye zarar vereceğini belirtir.³⁹⁴

Lee'ye göre öğretim, bir meslektir. Dolayısıyla mesleki beceri ve yetenek din öğretmeni için temel bir gereksinimdir.³⁹⁵ Örneğin bir kimsenin kendisini insanlığa ve tıbbı adanmış olması bu kimsenin bir beyin ameliyatı için gerekli niteliğe sahip olduğu anlamına gelmez.³⁹⁶

³⁸⁸ Lee, *The Flow*, s. 194; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 211.

³⁸⁹ Lee, *The Flow*, s. 194; a.mlf., “Toward a New Era”, s. 133 a.mlf., “Key Issues”, s. 56; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 211; a.mlf., *An Invitation*, s. 150; Savage, *Christian Doctrine*, s. 56-57.

³⁹⁰ Lee, *The Flow*, s. 194.

³⁹¹ Bkz. Richard Cushing, *The Confraternity of Christian Doctrine*, Boston, Massachusetts: Roman Catholic Archbishop of Boston, 1947; James Michael Lee, “CCD Renewal”, *Renewing the Sunday School and the CCD*, (ed.) D. Campbell Wyckoff, Birmingham, Alabama: REP, 1986, s. 229; a.mlf., “Crucial Issues”, s. 321.

³⁹² Lee, *The Flow*, s. 194; Burgess, “James Michael Lee’s Social Science”, s. 306; Savage, *Christian Doctrine*, s. 57.

³⁹³ Cullen, “James Michael Lee”, 173.

³⁹⁴ Lee, *The Flow*, s. 195.

³⁹⁵ Lee, “CCD Renewal”, s. 235; a.mlf., “Toward a New Era”, s. 121-122.

³⁹⁶ Lee, *Principles*, s. 242.

Lee'ye göre adama teorisi savunucuları din öğretimi için gerekli mesleki eğitim ve becerinin önemini inkâr etmeseler de önemsizleştirmektedirler. Diyalog teorisinin savunucusu ve aynı zamanda adama teorisinin de savunucusu Rood'a göre, diyalog mesleki olarak öğretilemez. Hristiyanlığın özü, amator bir ruhla yani aşkla öğretilir. Profesyonellik, din öğretimi için derde deva değildir. Din öğretimi için derde deva olan şey adamadır.³⁹⁷ Din öğretmenin işinin ehli bir uzman olması gerektiğini ileri süren bir diğer eğitimci Sara P. Little ve Robert Bela Wilhelm de din öğretmenin amatör bir ruha sahip olması gerektiğini³⁹⁸ ve işinde ne kadar verimli olduğu hususuna odaklanmaması gerektiğini, bunu yaptığı takdirde verimli olamayacağını belirtirler. Çünkü her şey Ruh'a bağlıdır.³⁹⁹ Wilhelm'in bu şekilde düşünmesinin temelinde, profesyonel kimsenin her şeyi mükemmel yaptığı şeklinde bir kanıya sahip olması ve kendisini öğretme sürecinde tek otorite olarak görmesi, ayrıca profesyonellerin özgürlüğü ve yaratıcılığı teşvik etmemesi buna karşılık amatörlerin her zaman kendi eksikliklerinin veya yetersizliklerinin farkında olmaları ve nihai öğrenmenin Kutsal Ruh'a bağlı olduğunun farkında olmaları fikri yer almaktadır.⁴⁰⁰

Lee, bu bakış açısının din öğretmenin dinî kazanımları kolaylaştırmadaki pedagojik becerisi ile dinî davranışa ilişkin uzmanlık bilgisinin birleşiminden neşet eden otoritesine zarar verdiğini ileri sürer. Lee'ye göre, Rood'un bakış açısı öğretmeyi de anlamsız hale getirmektedir.⁴⁰¹ Çünkü etkili pedagoji, öğretmenin pedagojik davranışlarının öğrenme üzerindeki sonuçlarının farkında olması ve pedagojik davranışlarını, öğrencide öğrenme kazanımlarını kolaylaştırmak için yapılandırma becerisine sahip olmasıdır.⁴⁰²

F. Darcy-Berube, Lee'nin din öğretimine en önemli katkısının amatörlük anlayışına karşı çıkması olduğunu belirtir. Darcy-Berube de Lee gibi eğitsel aktivenin bir teorisi olması gerektiğini ve bu teorinin de açık ve net bir şekilde

³⁹⁷ Lee, *The Flow*, s. 195; Rood, *The Art of Teaching*, s. 204-205.

³⁹⁸ Robert Bela Wilhelm, "Catechesis as Players and Story-Tellers", *The Living Light*, Vol. 7, No.4, Winter 1970, s. 106; a.mlf., "Rear View Mirror/Front View Window", *PACE: Professional Approaches for Christian Educators*, Vol. 1, Winona: St. Mary's College Press, 1970, s. 6; Sara P. Little, "Religious Education", *Contemporary Approaches to Christian Education*, Nashville: Abingdon Press, 1982, s. 42.

³⁹⁹ Wilhelm, "Catechesis as Players", s. 106.

⁴⁰⁰ Wilhelm, "Catechesis as Players", s. 96-106.

⁴⁰¹ Lee, *The Flow*, s. 195.

⁴⁰² Lee, "Training Religious Educators II", s. 26-27; a.mlf., *The Flow*, s. 195.

kavramsallaştırılması gerektiğini belirtir. Bu noktada Darcy-Berube de Lee gibi teolojik yaklaşım savunucularının öğretim aktivitesini müphem, gizemli anlaşılması güç bir şeye dönüştürmesini eleştirmektedir. Bu yüzden Darcy-Berube, Lee'nin din öğretiminin teorik temeli için profesyonel bir yaklaşım arayışında olmasını takdirle karşılamaktadır.⁴⁰³

Lee'ye göre adama teorisi, din öğretim işini açıklayan kapsayıcı bir makro teori olmaktan uzaktır. Çünkü bu teori, hem eğitsel bir pratik üretmede hem de öğretimsel pratik ile istendik öğrenme çıktıları arasındaki neden sonuç ilişkisini saptamada başarısızdır.⁴⁰⁴ Ona göre din öğretmenin kişilik yapısının bir özelliği olarak “adama” öğretmenin mevcut profesyonel davranış repertuarının daha etkin olmasını sağladığı oranda değerlidir.⁴⁰⁵

Lee'ye göre pek çok din eğitimcisi ve bilimcisi din öğretiminin kompleks ve çok boyutlu yönünü, öğretmenin tanıklığı, adanmışlığı, otantikliği veya Kutsal Ruh'un eylemi gibi tek bir boyuta indirgemektedir.⁴⁰⁶ Ancak pek çok araştırma bulgusu öğretmenin verimliliğinin bir boyuttan ziyade çok boyuta dayandığını ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle öğretmenin verimliliği, ortaya çıkarmayı umduğu farklı kazanımlar ile bu kazanımları ortaya çıkarmak için pedagojik olarak tasarladığı çok yönlü değişkenlere göre değerlendirilmelidir.⁴⁰⁷

Lee'ye göre din öğretiminin üzerine inşa edilebileceği uygun makro teori, çok yönlü din öğretim gerçekliğini tüm değişkenleri ile ihtiva eden teoridir. Yaptığı analizler neticesinde Lee bu kriterlere sahip yegane teorinin sosyal bilim yaklaşımından neşet eden öğretim teorisi olduğunu ileri sürmektedir.

⁴⁰³ Darcy-Berube, “Tha Challenge”, s. 113-114.

⁴⁰⁴ Burgess, “James Michael Lee's Social Science”, s. 306.

⁴⁰⁵ Lee, *The Flow*, s. 195-196; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 211.

⁴⁰⁶ Lee, *The Flow*, s. 198; a.mlf., “Hope”, s. 370; a.mlf., “Toward a New Era”, s. 133-134; a.mlf. “Roman Catholic Religious Education”, s. 256.

⁴⁰⁷ Lee, *The Flow*, s. 199.

3.2. Sosyal Bilimsel Din Öğretimi Teorisi

Sosyal bilim yaklaşımını benimseyen teorisyenlere göre din öğretiminde işe yarar ve geçerli bir teori geliştirmek sosyal bilimin uzmanlık konusudur. Çünkü pedagojik süreç, sosyal bilimsel olgu, yasa ve teori alanının kapsamına girmektedir.⁴⁰⁸

Lee'ye göre sosyal bilim temelli öğretme, yasa ve usulleri üzerine inşa edilen ve din öğretimi pratiğini hem açıklayan hem de öngören yegane teori, *öğretim teorisi* (teaching theory)'dir.⁴⁰⁹

3.2.1. Öğretim Teorisi

Lee'ye göre din öğretimi pratiğinin hem türünü hem de niteliğini belirleyen en önemli teori, sosyal bilim yaklaşımının din öğretimine yansımalarının sonucunda ortaya çıkan öğretim teorisidir.

Teolojik yaklaşım savunucuları tarafından geliştirilen çeşitli din eğitim teorilerinin yeterli bir din öğretim teorisi olmadığını belirten Lee'ye göre bu teorilerin hiçbiri, bir teorinin zorunlu olarak yapması gerekeni yapmaya, yani, din öğretme yasalarını ve olgusunu kapsamlı olarak ve sistematik bir şekilde tatminkâr düzeyde açıklamaya, öngörmeye ve doğrulamaya muktedir değildir.⁴¹⁰ Bununla birlikte Lee, din öğretiminde teolojik yaklaşımı benimseyen din eğitimcilerinin ve teorisyenlerin, dini öğretmeyi açıklayan, öngören ve doğrulayan bir teori ortaya koyarken aslında farkında olmadan sosyal bilim yaklaşımından yararlandıklarını,⁴¹¹ özellikle Avrupa'daki ve bilhassa Amerika'daki din eğitimcilerinin büyük bir çoğunluğunun doğrudan bu yaklaşımdan neşet eden rol oynama, eğitim gezisi, sınıf içi merasimler vb. duyuşsal ve hatta yaşam tarzı odaklı eğitsel pratikleri derslerinde çokça kullandıklarını belirtir. Ancak Lee, tamamen duyuşsal pedagojik herhangi bir pratiğin kullanımının, söz konusu pratiği meydana getiren ve bu pratiğin nasıl ne zaman daha etkin kullanılabileceğini

⁴⁰⁸ Lee, "The Authentic Source", s. 134; a.mlf., "Prediction", ss. 43-54.

⁴⁰⁹ Öğretim (instruction) ve öğretme (teaching) kelimelerinin eş anlamlı olduğunu ifade eden Lee, öğretmenin bir sanat bilimi, yani bilimsel bir temele dayanarak maksatlı ve de etkin bir şekilde uygulanan bir beceri olduğuna vurgu yapmak için öğretim terimini genellikle öğretme terimine tercih etmektedir. Bu yüzden burada öğretim teorisi çevirisi tercih edilmiştir; bkz. Lee, "Religious Instruction", s. 536; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 165.

⁴¹⁰ Lee, *The Flow*, s. 151; a.mlf., "The Authentic Source", s. 135; a.mlf., "Toward a New Era", s. 133; a.mlf., "Key Issues", s. 55-56; Boys, *Biblical Interpretation*, s. 235-236.

⁴¹¹ Lee, "The Authentic Source", s. 135.

açıklayan bir teori veya yaklaşıma dayanması gerektiğini belirtir. Çünkü bir teorinin işlevi pedagojik pratiğin sonuçlarını öngörmek ve pedagojik pratikler arasındaki ilişkiyi belirlemektir.⁴¹² Bu yüzden Lee, teolojik yaklaşım savunucularının sosyal bilim temelli öğretme yasa ve usullerini, teolojik öncüller üzerinden belirleme yönündeki girişimlerinin genellikle başarısızlıkla sonuçlandığını belirtir. Ona göre teolojinin, öğretme pratiği gibi sosyal bilimsel işlemleri geçerli ya da etkili bir şekilde meydana getirme gücü, sosyal bilimin, Tanrı'nın varlığını sorgulama usulleri gibi teolojik işlemleri geçerli ya da etkili bir şekilde meydana getirme gücünden daha fazla değildir.⁴¹³ Bir başka deyişle teoloji bilimi, doğası gereği, din öğretim müfredatının temel yapısını araştırmada yetersizdir. Söz konusu temel müfredat yapısının incelenmesi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi doğrudan eğitim bilimlerinin, eğitim ise sosyal bilimlerin kapsama alanındadır.⁴¹⁴

Lee'ye göre teolojik yaklaşım, teolojinin mahiyeti ve işleyişine, geçerli ve işe yarayabilecek bir öğretme teorisi oluşturmanın temeli olarak bakarken, sosyal bilim yaklaşımı, hâlihazırda uygulanan öğretme-öğrenme sürecinin mahiyet ve işleyişine öğretim teorisini tasarlamanın temeli olarak bakar.⁴¹⁵ Ayrıca sosyal bilim temelli öğretim teorisi, din öğretmeninin öncül pedagojik davranışları ile öğrenenin ardıl davranışları arasındaki nedensel ilişkiyi ampirik olarak gösteren betimsel ifadelerden elde edilmiştir⁴¹⁶ ve istendik öğrenme kazanımlarını kolaylaştırmak için en etkili pedagojik işlemlere ilişkin ilkeleri ortaya koyma hususunda esas itibarıyla kural koyucudur.⁴¹⁷ Öğretim teorisinin ayırt edici niteliği, din öğretimini, öğrencinin davranışının dinî doğrultuda maksatlı ve planlı bir şekilde değiştirilmesi olarak görmesidir.⁴¹⁸

⁴¹² Lee, *The Flow*, s. 26.

⁴¹³ Lee, "The Authentic Source", s. 135.

⁴¹⁴ James Michael Lee, "Response to Dwayne E. Huebner", *Religious Education*, Vol. 77, No. 4, July-August 1982, s. 386.

⁴¹⁵ Lee, "The Authentic Source", s. 135; a.mlf., *The Flow*, s. 196.

⁴¹⁶ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 211; Lee, "Hope", s. 370-371; a.mlf., "The Authentic Source", s. 135; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 186; a.mlf., "How to Teach", s. 184; a.mlf., "Training Religious Educators II", s. 27; Burgess, "James Michael Lee's Social Science", s. 306-307; a.mlf., *An Invitation*, s. 150; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 115.

⁴¹⁷ Lee, "The Authentic Source", s. 135.

⁴¹⁸ Burgess, *An Invitation*, s. 150.

Öğrencinin performansı yani sergilediği davranış, öğretmenin öncül davranışının yani pedagojik uygulamasının bir sonucudur.⁴¹⁹ Öğrenci davranışı, öğretmenin pedagojik uygulamasına bağlı olarak meydana gelmiyorsa şu veya bu şekilde değişse bile öğretim söz konusu değildir.⁴²⁰ Lee'ye göre öğretim, bir kişinin başka bir kişide istendik öğrenme kazanımlarını meydana getirmek için planlı ve etkili bir şekilde öğrenme ortamını yapılandığı organize bir süreçtir.⁴²¹ Bir başka deyişle öğretim, öğretmenin öğrenci davranışında değişiklik meydana getirmek için amaçlı ve bilinçli bir şekilde yapılandığı değişkenlere dayanır.⁴²²

Sosyal bilim temelli din öğretimi teorisi, din öğretim sürecini açıklayan, öngören ve doğrulayan önemli değişkenlerin, öğrenenin davranışını dinî sınırlar içerisinde etkili bir şekilde değiştirmek için gerekli değişkenler olduğunu kabul eder⁴²³ ve her öğretim sürecinde var olan bu temel değişkenlerin (öğretmen, öğrenci, konu ve öğrenme ortam) istendik dinî kazanımları elde etmek için birbiriyle dinamik bir şekilde ve sürekli olarak nasıl ve neden etkileşim halinde olduklarını gösterir.⁴²⁴

Öğretim teorisinin içeriği ve biçimi, kolaylaştırma edimi ve öğrenme sürecinin dinamiklerine dair ciddi ampirik araştırmalara dayanmaktadır. Bu teoriye göre din öğretiminin amacı öğrenci davranışında, öğrenme olarak adlandırılan bir takım değişiklikler meydana getirmek için öğretim sürecinin dört temel değişkenini düzenlemektir.⁴²⁵ Öğretim teorisi, çok boyutlu açıklayıcı ve öngörücü gücünü bu temel değişkenler aracılığı ile uygulamaya koyar.⁴²⁶ Buna göre öğretim teorisinin en belirgin özelliği dinî doğrultuda öğrencinin davranışının maksatlı ve planlı bir şekilde öğretmen tarafından değiştirilebileceğini kabul etmesidir.

Öğretim sürecinin özü, öğrencilerin etkileşimde bulunabilecekleri ve nasıl öğreneceklerini araştırabilecekleri ortamların düzenlenmesidir. Buna göre öğretim

⁴¹⁹ Lee, "Hope", s. 370; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 186; a.mlf., "Training Religious Educators II", s. 27.

⁴²⁰ Lee, *The Flow*, s. 196.

⁴²¹ Cullen, "James Michael Lee", s. 174; Lee, "The Teaching of Religion", s. 59.

⁴²² Burgess, *Models of Religious Education*, s. 211; Lee, "The Teaching of Religion", s. 59.

⁴²³ Lee, "The Authentic Source", s. 135; a.mlf., "Toward a New Era", s. 133.

⁴²⁴ Lee, "The Authentic Source", s. 135; a.mlf., "Hope", s. 370.

⁴²⁵ Cullen, "James Michael Lee", s. 173-174.

⁴²⁶ Burgess, "James Michael Lee's Social Science", s. 307.

teorisi öğrenme ortamının bir betimlemesidir.⁴²⁷ Öğretim, öğrencinin kendi olgunlaşma sürecinin veya hayata dair deneyimlerinin neticesinde ve din öğretiminin herhangi bir şekilde planlamadığı etkenler neticesinde meydana gelmez. Bu yüzden öğretme-öğrenme süreci, kolaylaştırılacak öğrenme kazanımlarına uygun bir şekilde öğretmenin pedagojik davranış repertuarını zenginleştirmesini öngörür.⁴²⁸

Bir takım araştırma bulgularına dayanarak öğretim teorisinin din öğretim işi için en uygun teori olduğunu iddia eden Lee, bu iddiasının diğer teorilerin hiçbir üstünlüğü olmadığı anlamını taşımadığını ancak genelde din öğretimi özelde ise din öğretmenlerinin istifadeleri bakımından öğretim teorisinin diğer teorilerden pek çok açıdan daha üstün ve daha yeterli olduğunu vurgular.⁴²⁹ Ona göre öğretim teorisinin diğer teorilere üstünlüğü, çok boyutlu bir teori olmasıdır. Öğretim teorisinin çok boyutlu olması,⁴³⁰ din öğretimi ediminin çok boyutlu karakterinin bir yansımasıdır.⁴³¹ Çünkü öğretim teorisi, çok boyutlu din öğretimi ediminin anlaşılabilirlik ve kullanılabilirlik düzeyini arttırmayı hedeflemektedir.⁴³²

Din öğretimi, değişkenler arasındaki girift etkileşim ağıdır.⁴³³ Lee'ye göre öğretim teorisinin işlevi, bu etkileşim ağında yer alan tüm değişkenleri kapsamlı bir yapı içine yerleştirmektir.⁴³⁴ Bu teori, öğretim sürecinin temel değişkenlerini birbiriyle uyumlu bir şekilde tek bir yapı içinde adeta bir kumaşa dokur gibi birbirine dokuyarak hem dinamik etkileşimlerini açıklar hem de nasıl uygulandıklarına dayanarak öğretimin etkinliğini öngörür.⁴³⁵ Öğretmenin görevi, bir orkestra şefi gibi bu etkileşim ağındaki tüm değişkenleri organize etmektir. Böylece öğretim ediminde her bir değişken kendine uygun rolü üstlenir. Lee, öğretim teorisini diğer teorilerden farkını ortaya koymak için bu teoriyi *orkestrasyon* (orchestration) teorisi olarak da isimlendirmektedir.⁴³⁶ Öğretme eyleminde mevcut değişkenlerin herbiri bir kapalı devre

⁴²⁷ Bruce Joyce, Marsha Weil, *Models of Teaching*, Boston: Allyn and Bacon, 1996, s. 11.

⁴²⁸ Lee, *The Flow*, s. 197.

⁴²⁹ Lee, *The Flow*, s. 151.

⁴³⁰ Burgess, *An Invitation*, s. 150; Lee, *The Flow*, s. 198; a.mlf., "Toward a New Era", s. 133.

⁴³¹ Lee, "Hope", s. 370.

⁴³² Lee, *The Flow*, s. 198.

⁴³³ Lee, *The Flow*, s. 199.

⁴³⁴ Lee, "Religious Education and the Bible", s. 40-41; a.mlf., *The Flow*, s. 199.

⁴³⁵ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 211; a.mlf., *An Invitation*, s. 150.

⁴³⁶ Lee, *The Flow*, s. 199.

tarzında diğer değişkenlerle etkileşime girer. Böylece davranış zincirinde her bir değişken ilgili olduğu sonraki değişkeni etkiler. Değişkenlerin birbiri üzerindeki bu etkisi bir döngü şeklinde devam eder ve asıl değişkene geri döner ve böylece o değişkeni değiştirir, güçlendirir veya destekler.⁴³⁷

Lee, teolojik din öğretimi teorilerini savunan teorisyenlerin öğretim işini “din öğretimi, Kutsal Ruh’un bir işidir.”⁴³⁸ O, dilediği yerde eser.” veya “dini öğretmek, Tanrı tarafından desteklenmektir.” şeklindeki test edilmesi imkânsız *a priori* teolojik önermelere veya mistik kaynaklara dayandırması sebebiyle Hristiyan din öğretiminde öğretim edimine dair analizlerin ihmal edildiğini vurgular.⁴³⁹ Lee’ye göre Kutsal Ruh’a, Takdir-i İlâhi’nin gizemli işlerine ya da insanoğlunun aklının ermezliğine işi havale etmeler pedagojik ve teolojik olarak hedeften sapmak anlamına gelmektedir. Kutsal Ruh eğer gerçekten Kutsal Ruh ise bu durumda O, üçlü Tanrı’nın var ettiği ile işler ve varoluş içerisinde bunu muhafaza eder.⁴⁴⁰ O, garip, esrarengiz ve arızî olarak bir bilim kurgu oyunu gibi işlemez.⁴⁴¹

Lee’ye göre din öğretimini bu tür bir gizem örtüsü ile örtmek veya gizlemek bu bilimin gelişmesini, ilerlemesini engellemektedir. Ancak din öğretimi işinin bir sır olduğunu vurgulayanların sayısı oldukça fazladır. Örneğin Wayne R. Rood, öğretme ve öğrenmeyi “esrarengiz işler-davranışlar” olarak nitelemektedir.⁴⁴² Lee’ye göre Rood, bir yığın deneysel bulguya rağmen her bireyin biricikliğine dayalı öğrenme yasalarını hiçe saymaktadır. Oysa bir anlamda hayatın tamamı sırdır. Ancak hayatın tamamı, bilinebilir ve keşfedilebilir yasalarca idare edilmektedir. Eğer böyle olmasaydı beşeri faaliyetler imkânsız bir hale gelirdi. Gerçekliği bilinemez bir sır olarak kabul etmek teolojik bir indirgemecilik veya teolojik dünya görüşünün bir başka versiyonudur. Oysa kesin olarak bilinmektedir ki bazı öğretmen davranışları, bazı öğrenci davranışlarını üretir. Bazı çevresel faktörler, bazı öğrenme kazanımlarını ortaya çıkarır.⁴⁴³ Kuşkusuz hangi

⁴³⁷ Lee, *The Flow*, s. 200; Burgess, *Models of Religious Education*, s. 211-212; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 126.

⁴³⁸ Lee, “Religious Instruction”, s. 542; a.mlf., “Roman Catholic Religious Education”, s. 256; a.mlf., “Key Issues”, s. 56.

⁴³⁹ Lee, *The Flow*, s. 51.

⁴⁴⁰ Lee, *The Flow*, s. 150.

⁴⁴¹ Lee, “Roman Catholic Religious Education”, s. 256; a.mlf., *The Flow*, s. 150.

⁴⁴² Rood, *The Art of Teaching*, s. 12; Lee, *The Flow*, s. 203.

⁴⁴³ Lee, *The Flow*, s. 203.

öğretmen davranışının hangi öğrenci kazanımını meydana getirdiğini öngörmek veya açıklamak, hiçbir şekilde gayr-ı insani bir teşebbüs değildir. Bilakis oldukça insani bir teşebbüstür.⁴⁴⁴

Lee'ye göre din öğretiminin niteliğini arttırmak için ilk ve en önemli adım onu mitolojik ve gizemli unsurlardan arındırmaktır. Çünkü din öğretiminin gizemli bir örtü ile bürümek onu uygunsuz bir yola sokar ve din öğretiminin niteliğini geliştirmeyi uman din öğretmenine pratik bir katkı da sunmaz.⁴⁴⁵ Bunun yanı sıra Lee, aslını yansıtırma teorisi başta olmak üzere teolojik temelli teorilerin, öğretmeni, içinde yaşadığı duygularının ağına hapsettiğini veya öğretmenin otoritesini önemsizleştirdiğini ancak öğretim teorisinin, öğretmene gereken değeri verdiğini ve onu özgürleştirdiğini vurgular. Ona göre din öğretiminde öğretim teorisi, din öğretmenin, istedik öğrenme çıktılarını kolaylaştırmak gayesiyle duygularını kontrol etmesi ve dizginlemesi için sürekli olarak duygularını gözden geçirmesini öngörür. Bu, öğretmen için özgürleştirici bir kaynak olarak hizmet eder. Böylece din öğretmenin pedagojik davranışları, mevcut varoluşsal durumu tarafından kontrol edilmez ya da engellenmez. Bunun yerine, mevcut duygu ve davranışlarının süregiden pedagojik etkinliklerinin niteliği üzerindeki sonuçlarını şuurlu bir şekilde yoklayarak öğrenmeyi kolaylaştırma durumlarına göre bu otantik duyguları engelleyebilir, köreltebilir veya serbest bırakabilir. Davranışının sonuçlarını bilmesiyle öğretmenin etkili olmasının önündeki bütün engeller kalkar ve öğretmen özgür olur. Bu özgürlük, öğretmenin mevcut pedagojik davranışı hakkındaki bilgisi ve onun üzerindeki kontrolü karşılığında elde edilir.⁴⁴⁶

Lee'ye göre öğretim teorisi öğretmen için bir kılavuzdur. Eğitsel pratik, teori olmaksızın kör bir adam gibidir. Teori, kör adama gideceği yere daha kolay gitmesi için kılavuzluk yapar.⁴⁴⁷ Bu bağlamda Sanford Erickson şöyle der: “Öğretim teorisi, esasında öğrenme sürecini destekleyen yöntemlere dair bir açıklamadır ve bu sürecin yöneticisi olan öğretmene faaliyette bulunduğu yol için bir gerekçe sunar.”⁴⁴⁸

⁴⁴⁴ Lee, *The Flow*, s. 204.

⁴⁴⁵ Lee, *The Flow*, s. 203.

⁴⁴⁶ Lee, *The Flow*, s. 162.

⁴⁴⁷ Lee, *The Flow*, s. 51.

⁴⁴⁸ Stanford C. Erickson, “The Zigzag Curve of Learning”, *Instruction: Some Contemporary Viewpoints*, (ed.) Laurence Siegel, San Francisco: Chandler Publisher, 1967, s. 143.

Öğretim teorisinde öğretmen aslında bir hipotez kurucudur. Belli koşullar altında neden A adımının başarılı ve neden B adımının başarısız olduğunu sınaıma imkânı verir öğretmene. Böylece hangi öğretim adımının ne zaman ve hangi şartlar altında istendik öğrenme kazanımlarını etkileyeceğı ile ilgili olarak öğretmene bir öngörü kazandırır. Çünkü gerçekçi ve bilimsel olarak uygulanabilir bir öğretim teorisi, öğretmenin pedagojik olarak nasıl davranması gerektiğini, yani niçin öyle ya da böyle davranması gerektiğini veya çeşitli pedagojik davranışların farklı etkilerinin neler olduğunu açıkça ortaya koyar.⁴⁴⁹ Öğretmeni, öğrencide istendik öğrenme kazanımlarını meydana getirmek için gerekli koşulları, kabiliyeti ölçüsünde düzenleyen bir uzman olarak tanımlayan öğretim teorisine göre öğretmen, bir meslek uzmanıdır.⁴⁵⁰ Öğretim teorisinde etkili din öğretimi için öğretme-öğrenmenin meydana geldiğı ortamı uygun bir şekilde yapılandırmak kesinlikle öğretmenin kontrolündedir.⁴⁵¹

Öğretim teorisi pedagojik pratikleri belirler ancak öğretmenin belli bir öğretimsel ortamda kullanacağı metot, teknik ile ilgili detaylara inmez. Belli bir durumda belli öğrenci grubuna hangi hususi teknik ve metodu uygulayacağına öğretmen karar verir. Öğrenciye faydalı olacak teknikleri belirleyip etkili bir şekilde kullanmak uygulayıcının hüneryani öğretmenin sanatıdır.⁴⁵²

Lee'ye göre tüm teoriler gibi öğretim teorisinin de bazı işlevleri vardır. Öğretim teorisi, herşeyden önce sistematik ve tutarlı ilişkiler ağı içinde yer alan öğretim edimini, kendi bağlamına göre anlamlandırır. Ayrıca öğretme-öğrenme davranışını kapsayan ve bunları birbiri ile ilişkilendiren genel açıklamaları formüle eder. Böylece din öğretmenin derste neler olup bittiğini anlamasına yardımcı olur ve ders süresince şu veya bu şekilde etkileşim halinde olan pedagojik değişkenler dizisi için öğretmene kolaylık sağlar. Böylece öğretmen, bu etkileşimin kazanımlarını doğru bir şekilde tahmin edebilir.⁴⁵³ Öğretim teorisi, istendik öğrenme kazanımlarını üreten en etkili yöntemle ilişkin kurallar ortaya koyar, yani kural koyucudur. Ayrıca başarılı bir öğretim

⁴⁴⁹ Lee, *The Flow*, s. 51-52.

⁴⁵⁰ Lee, *The Flow*, s. 200-201.

⁴⁵¹ Lee, *The Flow*, s. 200.

⁴⁵² Lee, *The Flow*, s. 54-55.

⁴⁵³ Lee, *The Flow*, s. 48.

için ölçütler belirler ayrıca bunların karşılaşması için gerekli koşulları tayin eder.⁴⁵⁴ Bunun yanı sıra öğretim teorisi, genel veya özel hangi deneyimin öğrenciyi öğrenmeye teşvik edeceğini belirtir ve öğrenilen ürün ve süreç içeriklerinin öğrenci tarafından daha kolay öğrenilmesini sağlayacak şekilde yapılandırılmış bir usul ortaya koyar. Öğretim teorisi, öğretme-öğrenme dinamiğindeki ödül ve cezaların mahiyetini ve hangi adımlarda kullanılacağını belirler.⁴⁵⁵ Öğretim teorisi, bu işlevlerini öğrenme ediminin nasıllığını bilmeden yerine getiremez. Çünkü öğretim, öğrenmenin kolaylaştırılmasıdır. Öğretim teorisi, öğretmenin nasıl etkili bir şekilde öğretebileceğini, öğrenme teorisi ise öğrencinin nasıl etkili bir şekilde öğrenebileceğini ortaya koyar. Aslında hem öğretim teorisi hem de öğrenme teorisi, öğrenme olgusundan neşet etmiştir. Öğrenme yasaları, etkin öğretim ilkelerini keşfetmek için gereklidir. Öğretmen, kolaylaştırma becerisini etkili bir şekilde harekete geçirebilmek için öğrencinin nasıl öğrendiğini de bilmelidir.⁴⁵⁶

Öğretim teorisi, din öğretiminin yapılandırılmış öğrenme stratejisinin doğrudan bir sonucudur. Çünkü öğretme, öğrenmenin üretken olduğu koşulların maksatlı bir şekilde düzenlemesidir.⁴⁵⁷ Lee'ye göre öğretim teorisinin yapılandırılmış öğrenme durumu stratejisi, hem din öğretimi için hem de diğer öğretim türleri için en etkin pedagojik stratejidir. Yapılandırılmış öğrenme durumu stratejisi, öğretimin istenen öğrenme sonucunu ortaya çıkarmak için sınıftaki tüm öğrenme koşullarını çevreleyen bir yapıdan oluştuğu varsayımı üzerine kuruludur.⁴⁵⁸

Öğrenme konusu, öğretim sürecinde takip edilecek yöntem için gerekli koşulları belirlemek açısından önemli olmakla birlikte Lee, dini öğrenmenin edebiyat, tarih, bilim gibi diğer türlere ilişkin öğrenme biçimlerinden farklı olmadığını⁴⁵⁹ aksini ortaya koyan bilimsel bir verinin bulunmadığını belirtir. Türüne bakılmaksızın öğretim öğretimidir,

⁴⁵⁴ Bkz. Jerome S. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University, 1966, s. 40; Lee, *The Flow*, s. 53-54.

⁴⁵⁵ Lee, *The Flow*, s. 54.

⁴⁵⁶ Lee, *The Flow*, s. 57.

⁴⁵⁷ Lee, "The Teaching of Religion", s. 56-76.

⁴⁵⁸ James Michael Lee, "The Third Strategy: A Behavioral Approach to Religious Education", *Today's Catholic Teacher*, September 1969, s. 12; a.mlf., "Discipline in a Moral and Religious Key", *Developmental Discipline*, Kevin Walsh and Milly Cowles, Birmingham, Alabama: REP, 1982, s. 2-18-219; a.mlf., "The Context of Morality and Religion", *Discipline for Character Development: A Guide for Teachers and Parents*, Kevin Walsh and Milly Cowles, Birmingham, Alabama: REP, 1991, s. 191-192.

⁴⁵⁹ Lee, "Catholic Education", s. 293.

öğrenme öğrenmedir.⁴⁶⁰ Bu husus ile ilgili olarak David Hunter şunları dile getirmektedir: “Seküler hakikatleri bir yolla, dinî hakikatleri başka bir yolla öğrenmeyiz. Hakikat, hakikattır. Hakikat kavrandığında, özümseğinde ve kullanıldığında *kutsal- profan* arasındaki fark azalır.”⁴⁶¹ Lee’ye göre bu, hiçbir şekilde Tanrı’nın din öğretimindeki fonksiyonunu inkar etmek değildir. Aksine Tanrı’nın din dışı öğretim türlerindeki fonksiyonunu yok saymak veya azaltmaktır. Tanrı, her tür öğrenme-öğretmenin kaynağıdır. Tanrı’nın fonksiyonunu din öğretiminde pedagojik süreç ile sınırlandırmak bir tür teolojik emperyalizmdir. Çünkü bu bakış açısına göre bir kimse dini öğrenmek için beşeri gayretlerin yer aldığı alanı yani doğal gerçeklik alanını, insanı ve hayatı terk etmek zorundadır.⁴⁶²

Lee’ye göre tarih boyunca din öğretimi teorisi, teolojik bir model veya vaaz modelinin veyahut her ikisinin etrafında dolanıp durmuş, bu yüzden hususi bir teori olarak nitelendirilememiştir. Bunun bir sonucu olarak da din dersi kitapları ve müfredatı öğretme-öğrenme sürecinin yasalarına yeterince dikkat edilmeden hazırlanmıştır. Dolayısıyla din öğretimi, ürün ve süreç içeriklerini, etkin öğretmen davranışını anlamlı bulan herhangi bir teori ile ilişkilendirmede de başarısız olmuştur.⁴⁶³ Örneğin “Ruh dilediği yerden eser” ilkesine dayanan manevi etki teorisini benimseyen bir öğretmen sınıfta öğrencisi üzerinde hiçbir etkiye sahip değildir. Çünkü öğretmen işi tamamen Kutsal Ruh’a havale etmektedir. Buna karşılık din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımını benimseyen din eğitimcileri ise din dersi sınıfında öğrenme kazanımlarının meydana gelmesinde ciddi bir etkiye sahip bir teoriyle çalışmaktadır.⁴⁶⁴

Lee’ye göre çağdaş din öğretiminin başarısızlığının temel nedenlerinden biri din öğretmenlerinin bir yandan bir din öğretim teorisini benimserken öte yandan başka tutarsız veya çelişkili teorilerden çıkarılmış pedagojik pratikler kullanmalarıdır. Dolayısıyla hangi çalışma alanında olursa olsun bir pratiğin geçerliliği ve verimliliği için teori ve pratik arasındaki tutarlılık kesinlikle zorunlu bir şarttır.⁴⁶⁵

⁴⁶⁰ Lee, *The Flow*, s. 201.

⁴⁶¹ David R. Hunter, *Christian Education as Engagement*, New York: The Seabury Press, 1963, s. 45; Lee, *The Flow*, s. 202.

⁴⁶² Lee, *The Flow*, s. 202.

⁴⁶³ Lee, “Toward a New Era”, s. 117-135; a.mlf., *The Flow*, s. 204

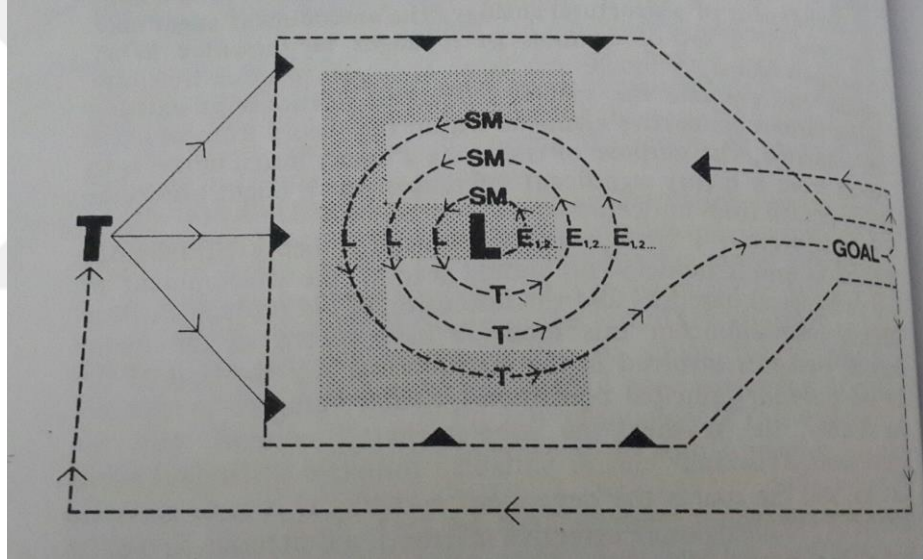
⁴⁶⁴ Lee, *The Flow*, s. 26; a.mlf., “Toward a New Era”, s. 117-145.

⁴⁶⁵ Lee, *The Flow*, s. 26.

Lee, din öğretiminde esas alınan teorilerin zayıf ve güçlü yönlerine dair değerlendirmelerinin neticesinde din öğretimi için en uygun teorinin sosyal bilim temelli öğretim teorisi olduğunun altını çizmektedir. Çünkü çok boyutlu öğretim ediminin bir yansıması olarak çok boyutlu bir yapıya sahip olan öğretim teorisi, bu yönüyle diğer teorilerden bariz bir şekilde ayrılmaktadır.

3.2.2. Öğretim Teorisi Modeli

Lee, din öğretim teorisini bir model üzerinde aşağıdaki gibi resmetmektedir (Bkz. Şekil 1). Bu model, yani kapalı döngü, öğrencide istendik öğrenme kazanımlarının ortaya çıkmasını kolaylaştırmak için tüm değişkenleriyle yapılandırılmış bir öğrenme ortamını bir başka deyişle kapalı devre bir din öğretim sistemini tanımlamakta ve sembolize etmektedir.



Şekil 1: The Flow, s. 234.

Bu kapalı döngü geri bildirim sisteminin işlevi, din öğretim eyleminde yer alan değişkenlerin her birinin diğer tüm değişkenlerle etkileşime girmesine izin vermektir. Böylece her bir değişken davranış zincirindeki diğer değişken veya değişkenleri değiştirmek, güçlendirmek veya geliştirmek suretiyle etkiler, bu etki ilk değişkene geri döner ve bu etki kapalı döngü sistem içerisinde sürekli devam eder.

Teorik olarak, işlevsel bir kapalı döngü sisteminden üretilen geri bildirim, din öğretim sürecinin sürekli olarak kendi kendini düzeltmesine ve yenilemesine olanak sağlar. Bu sistem içi değerlendirme, geri bildirimin işlenmesinde bariz bir role sahiptir.⁴⁶⁶

Model, deneyim temelli pedagojik etkinlikte öğrenme ortamının hayati önemini vurgulamaktadır. Modelde yer alan sembollerin her biri öğretim sürecinin olmazsa olmaz dört temel değişkenini sembolize etmektedir. Sembollerin karşılığı aşağıdaki gibidir:

T (Teacher)	Öğretmeni temsil etmektedir
L (Learner)	Öğrenciyi temsil etmektedir
E (Environment)	Öğrenme ortamını etmektedir
SM (Subject Matter)	Konu içeriğini temsil etmektedir.
GOAL	Amaç

Bu dört değişken öğretim sürecindeki bağımsız değişkenleri oluşturmaktadır. Amaç (goal) yani öğrencide beklenen davranış değişikliği ise bağımlı değişkendir. Amacın gerçekleşmesi bağımsız değişkenlerin etkileşimine bağlıdır.

Modelde noktalı çizgilerle çevrelenen geniş kare öğrenme durumunu temsil etmektedir.⁴⁶⁷ Öğrenme durumu dar, açık uçlu bir huniye doğru birleşmektedir. Bu öğrenme durumunun dinamiklerinin hedeflenen istendik kazanımlara doğru yönlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.⁴⁶⁸

Tüm öğrenme ortamını kaplayan gölge şeklindeki **E** öğrenme ortamıdır. Lee'ye göre öğrenme ortamı, bireyin fiziksel, biyolojik, kültürel ve sosyal koşullar ile bilinçli veya bilinçsiz tepki verdiği uyaranların toplamıdır. Dolayısıyla ortam öğrenme deneyiminin kaynağıdır.⁴⁶⁹

Öğrencinin deneyim alanı bir başka deyişle öğrenme ortamı birbiriyle etkileşim halindeki dört temel değişkeni ihtiva etmektedir. Her öğretim faaliyetinde bu dört

⁴⁶⁶ Burgess, *An Invitation*, s. 151.

⁴⁶⁷ Lee, "Religious Education and the Bible", s. 41; a.mlf., "General Procedures of Teaching", s. 179.

⁴⁶⁸ Lee, "Religious Education and the Bible", s. 41.

⁴⁶⁹ Lee, *The Flow*, s. 240.

değişken farklı düzeylerde etkileşim halindedir.⁴⁷⁰ Öğretim sürecinde birey çevresindeki değişkenler ile etkileşime girer ve bu etkileşimin sonucunda öğrenme gerçekleşir.⁴⁷¹ Model ayrıca öğrenme ortamının ve konunun amaçlar üzerindeki etkisini de göstermektedir. Öğrenme ortamı yalnızca öğretmen ve öğrenci tarafından işgal edilen bir kutu değildir.⁴⁷² Aksine öğrenme ortamı pek çok uyarının etkileşim içinde olduğu dinamik bir yerdir.⁴⁷³ Lee öğrenmenin meydana geldiği ortamı, yani sınıfı Hristiyan yaşamı için laboratuvar olarak tanımlamaktadır. Hristiyan yaşamı için laboratuvar, insan merkezli, birincil deneyimleri esas alan ve hâlihazırdaki duruma odaklı pedagojik öğeler ihtiva eden bir öğrenme ortamıdır.⁴⁷⁴ Bu öğrenme ortamında öğrenci, varoluşsal bir biçimde kendi vahiy deneyimini kendi yaşamında işlevsel hale getirmek suretiyle kişiliğine şekil verir.⁴⁷⁵ Dolayısıyla din öğretiminin temel özelliği, Hristiyan yaşam tarzı için öğrenme ortamının bir laboratuvar gibi yapılandırılmasıdır.⁴⁷⁶

Lee'ye göre Hristiyan yaşamı için laboratuvar yani din sınıfı, öğrenci ve İsa arasındaki karşılaşmanın kolaylaştırıldığı bir çevredir. Bir kimse İsa ile üç farklı yoldan biri veya bunların kombinasyonu bir yolla karşılaşır. *Birincisi*, kişi kendi benliği ve İsa ile kendi benliğinde kalmak suretiyle karşı karşıya gelebilir. *İkincisi*, kişi diğer insanlar ve İsa ile diğer insanlarda yer almak suretiyle karşı karşıya gelebilir. *Üçüncüsü* ise, kişi İsa ile İsa olarak yüz yüze gelir.⁴⁷⁷ Karşılaşma doğası gereği deneyim ile meydana gelir. Deneyim ne kadar yoğun ve dolaysız yani ilk elden ise o oranda derin ve anlamlı olur.⁴⁷⁸

Lee'ye göre deneyim, kişi ve çevresi arasındaki bireyselleştirilmiş bir etkileşimdir. Dolayısıyla her öğrencinin deneyimi kendine özgüdür. Çünkü her öğrenci

⁴⁷⁰ Lee, "General Procedures of Teaching", s. 178-180; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 41; a.mlf., "Training Religious Educators II", s. 27; a.mlf., *The Flow*, s. 234; a.mlf., "Procedures in the Religious Education", s. 221; a.mlf., "Religious Instruction", s. 550.

⁴⁷¹ Lee, "The Authentic Source", s. 111; a.mlf., "Procedures in the Religious Education", s. 220; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 41.

⁴⁷² Lee, *The Flow*, s. 237; a.mlf., "Procedures in the Religious Education", s. 221-222; a.mlf., "Religious Instruction", s. 550.

⁴⁷³ Lee, *The Flow*, s. 237; a.mlf., "Procedures in the Religious Education", s. 221-222; a.mlf., "Religious Instruction", s. 550; a.mlf., "The Third Strategy: A Behavioral Approach", s. 12; a.mlf., "How to Teach", s. 184; a.mlf., "Training Religious Educators II", s. 27.

⁴⁷⁴ Lee, "The Teaching of Religion", s. 61-63; a.mlf., *The Flow*, s. 240.

⁴⁷⁵ Burgess, *Models of Religious Education*, s. 217.

⁴⁷⁶ Lee, *The Shape*, s. 81; a.mlf., "Prediction", s. 51.

⁴⁷⁷ Lee, "Prediction", s. 45-46; Lee, *The Shape*, s. 17.

⁴⁷⁸ Lee, *The Shape*, s. 17.

uyaranlara farklı tepkiler verir. Bu durumda öğretmenin görevi, hangi öğrenci için hangi deneyimin etkili olduğunu saptamak ve öğrenciye o deneyimi yaşatmaktır.⁴⁷⁹ Bu yüzden Lee, sınıf veya öğrenme ortamının gerçek hayatı temsil etmek yerine hayatın kendisi olması yani öğrenciye gerçek hayat deneyimlerini yaşatması gerektiğini belirtir. Dolayısıyla onun öğretim modelinde yapılandırılmış öğrenme ortamı hiçbir surette suni olarak inşa edilmiş bir hayatı değil, zenginleştirilmiş gerçek hayat formunu temsil etmektedir.⁴⁸⁰

E₁, E₂, ..., öğrenme materyalleri gibi çevrenin belirli yönlerini gösteren sembollerdir. Bu çevresel yönler, geniş gölgeli E'den farklıdır. Geniş E, öğretmen, öğrenci, konu ve öğrencinin içinde yer aldığı ve etkileşimde bulunduğu öğrenme ortamını göstermektedir.⁴⁸¹

Etkili öğrenme ortamı, içinde yapılandırılmış uyaranların olduğu bir ortamdır.⁴⁸² Bu durumda öğretmenin görevi pek çok uyarının olduğu zengin bir ortam sunmak ve öğrenciye zengin deneyimler yaşatmaktır.⁴⁸³ Bu model, öğretmene iki görev yüklemektedir. Öğretmen öncelikle ortamın dışında yer alan ve ortamı sürekli yapılandıran konumundadır. Soldaki büyük T bunu göstermektedir. Noktalı çizgilerin içinde yer alan T'ler ise öğretmenin öğrenme ortamının içinde diğer değişkenlerle etkileşim halinde aktif bir değişken olduğunu ifade etmektedir. Bunun anlamı çevre yani öğrenme ortamı öğretmen tarafından hem içerden hem de dışarıdan sürekli kontrol edilmektedir.⁴⁸⁴

Model öğrenciyi (L) pedagojik dinamiğin merkezine yerleştirmektedir. Bu, öğrenme döngüsünün başladığı yerdir. Öğretim döngüsü, öğretmenin seçilmiş ve yapılandırılmış bir ortama öğrenciyi yerleştirmesiyle başlar.⁴⁸⁵ Model, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını merkeze almaktadır, konu içeriğini değil.⁴⁸⁶

⁴⁷⁹ Lee, *The Flow*, s. 244-245.

⁴⁸⁰ Lee, *The Flow*, s. 246.

⁴⁸¹ Lee, "Religious Education and the Bible", s. 42.

⁴⁸² Lee, *The Flow*, s. 246; a.mlf., "Discipline", s. 218-219; a.mlf., "The Context of Morality", s. 191-192.

⁴⁸³ Lee, "The Third Strategy: A Behavioral Approach", s. 12.

⁴⁸⁴ Lee, *The Flow*, s. 235; a.mlf., "Procedures in the Religious Education", s. 221; a.mlf., "Religious Instruction", s. 550, 551-552; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 41.

⁴⁸⁵ Lee, "Religious Education and the Bible", s. 41; a.mlf., *The Flow*, s. 235; a.mlf., "Religious Instruction and the Bible", s. 554.

⁴⁸⁶ Lee, *The Flow*, s. 235; a.mlf., "Religious Instruction and the Bible", s. 554.

Öğrenciyi (L) çevreleyen dairesel çizgiler öğrencinin davranışlarını değiştirdiği yolu ifade etmektedir. Önce öğrenci bir uyaran olarak hareket eder. Sonra öğretmen bu uyarının niteliğine ve doğasına uygun bir uyaranla cevap verir. Öğrenciden gelecek geri bildirimde göre öğretmen gerekli görürse istendik kazanımları kolaylaştırmak için kendi davranışını değiştirir. Sürecin dışında da bir değişken olarak yer alan öğretmen, gerekirse tüm ortamı değiştirir. Bu durumda öğrenci öğretmen tarafından değiştirilen bu yeni ortamın uyarıları ile etkileşime geçer. Dolayısıyla öğretmen öğrenme ortamını hem dışarıdan hem de içeriden kontrol etmekle yükümlüdür.⁴⁸⁷

Modelde amaç açık uçlu huni şeklinde sembolize edilmiştir. Amaç, bir kez gerçekleşince döngü sona ermez. Aksine yeni öğrenmeler için öğretmenin davranışını gözden geçirmesi, değiştirmesi veya düzeltmesi ve geri bildirimde bulunması ile bu döngü devam eder.⁴⁸⁸ Lee'ye göre etkili öğretim, kapalı devre şeklinde olmalı ve değerlendirme süreci de söz konusu bu kapalı devrenin ayrılmaz bir parçası olarak görülmelidir. Öğretmen tarafından analiz edilen ve kontrol edilen öncül ve ardıl davranışları sembolize eden bu kapalı devre sistemi, din dersinde değerlendirmenin kesintisiz bir şekilde devam etmesini sağlar.⁴⁸⁹

Bu model, öğretmenin ve öğrencinin davranışları arasındaki neden-sonuç ilişkisini tasvir etmektedir.⁴⁹⁰ Buna göre öğretmenin öncül (antecedent) davranışı öğrenende belirli bir davranış (consequent) üretir. Öğrencinin davranışı da öğretmen ve diğer öğrencilerde yeni davranışlar meydana getirir. Davranış öncüdür, ancak öncül-ardıl davranış zincirinin bir sonucudur. Her öncül davranış, ister öğretmen ister öğrenci tarafından olsun, diğer bireyde yeni bir öncül davranış üretir. Öğretmen ya da diğer öğrenciler, öğrencinin davranışına şu ya da bu şekilde tepki verir ve bu böylece sürüp gider. Öğretmen her zaman öncül davranışlarını öğrenenin pedagojik davranışlarına verdiği tepkiye göre ayarlar.⁴⁹¹

⁴⁸⁷ Lee, *The Flow*, s. 235; a.mlf., "Procedures in the Religious Education", s. 222; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 42.

⁴⁸⁸ Lee, *The Flow*, s. 236; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 42.

⁴⁸⁹ Lee, *The Flow*, s. 232; a.mlf., "Process Content", s. 28; Burgess, *The Model of Religious Education*, s. 219; a.mlf., "James Michael Lee's Social Science", s. 311; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 213.

⁴⁹⁰ Lee, *The Flow*, s. 237; a.mlf., "Procedures in the Religious Education", s. 221-222; a.mlf., "Religious Instruction", s. 550.

⁴⁹¹ Lee, "How to Teach", s. 184; a.mlf., "Religious Education and the Bible", s. 42.

Yapılandırılmış öğrenme ortamının başlıca özelliği kolaylaştırıcı olmasıdır. Bir öğrenme ortamını kolaylaştırıcı hale getiren pek çok öğrenme ortamı özelliği vardır. Kolaylaştırıcı öğrenme ortamı her şeyden önce bilinçli olarak planlanmıştır,⁴⁹² seçicidir, amaca hizmet etmeyen uyaranları ortamdaki uzaklaştırır, uyaran bakımından zengindir, öğrenciden gelen tüm tepkileri (bilişsel, duyuşsal, vb.) hesaba katar ve ona göre geri bildirimde bulunur, öğrencinin öğrendiklerini okul dışındaki hayata etkin bir şekilde transfer etmesine olanak sağlar ve pekiştiricidir.⁴⁹³

Lee, yapılandırılmış öğrenme ortamının bazı temel varsayımlara dayandığını belirtir. Öncelikle, bu öğrenme ortamında öğrenci davranışı öncelikle duyuşsal hayatı tarafından kontrol edilmektedir. Çünkü, önemli bir role sahip olmakla birlikte biliş, bir öğrencinin gerçeğe yönelik total kişisel tepkisini açıklamasının sadece bir yolunu oluşturmaktadır.⁴⁹⁴ Buna göre yapılandırılmış öğrenme ortamında öğrenci, hem duyuşsal hem de bilişsel öğrenmeler edinir. Ancak bilişsel öğrenme daha ziyade duyuşsal öğrenmeyi destekler ve açıklar.⁴⁹⁵ Yapılandırılmış öğrenme ortamı, öğrenciye, halihazırdaki hayatını vahyin öznel ve nesnel bileşenleri ile kaynaştırabileceği bir çevre temin eder. Böylece öğrenci vahiy ile yaşar. Bir başka deyişle böyle bir öğrenme ortamında bulunmakla öğrenci Hristiyan yaşamına dahil olur.⁴⁹⁶

Lee'ye göre yapılandırılmış öğrenme ortamını öğrenciyi daha özgür olmaya teşvik etmektedir. Çünkü bu ortam öğretmen merkezli değildir. Ayrıca öğretmen bu ortamı tamamen öğrenciden gelen dönütlere göre yapılandırmaktadır.⁴⁹⁷

Lee'nin modeli, pedagojik ortamın yapılandırılması bağlamında öğretimin doğasını ve akışını düşünmenin çok yararlı olduğunu ve bir şekilde neredeyse gerekli olduğunu göstermesi açısından oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra sosyal bilim modeli altında sunulan din öğretim modeli, öğretmene teori hakkında yeterli bilgi ve anlayış kazandırma ve öğretmene bu teorinin uygulanabileceği öğretim becerileri (davranışları) sağlaması açısından da son derece faydalı görünmektedir. Ayrıca bu model öğretmene,

⁴⁹² Lee, "General Procedures of Teaching", s. 181.

⁴⁹³ Lee, *The Flow*, s. 244.

⁴⁹⁴ James Michael Lee, "The Third Strategy: The Thrust of the Three Strategies", *Today's Catholic Teacher*, October 1969, s. 17.

⁴⁹⁵ Lee, "The Third Strategy: Social Science", s. 22.

⁴⁹⁶ Lee, "The Third Strategy: The Thrust", s. 18.

⁴⁹⁷ Lee, "The Third Strategy: Social Science", s. 22.

din öğretiminin gizemli, mistik bir olaydan ziyade öğretmen-öğrenci arasındaki davranış zincirinin bir sonucu olduğunu görme ve buna göre pedagojik pratikler geliştirme ve uygulama, kendi pedagojik davranışının farkında olma imkânı sunma açısından oldukça önemlidir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

LEE’NİN DİN ÖĞRETİMİNDE SOSYAL BİLİM YAKLAŞIMINA YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER

1. LEE’YE GENEL OLARAK YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER

Lee’nin din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımına dair görüşleri Protestan ve Katolik teolog ve din eğitim teorisyenleri arasında geniş bir yankı bulmakla birlikte yapılan araştırmalarda Lee’nin söz konusu yaklaşımına dair görüşlerini tenkit eden çok az sayıda basılı yayın olduğu tespit edilmiştir. Bunun temel nedeni Lee’nin statüsüdür. Çünkü Lee, büyük bir üniversitede profesör, döneminin en büyük yayınevi olan REP’de yayıncı, üretken bir yazar ve zamanının tüm önemli konferanslarında alanının önde gelen isimlerinden biri olarak yerini alan önemli bir akademisyendir. Lee’nin bizzat farkında olduğu bu durum diğer akademisyenleri Lee hakkında yazmaktan alıkoymuştur.¹ Bu bağlamda Darcy-Berube Lee’nin çok savunmacı ve eleştiriye kapalı biri olduğunu bu nedenle yaklaşımı ile ilgili kendisi ile gerçek anlamda bir tartışmanın yapılamadığını belirtir. Bu yüzden Darcy-Berube yazılarında Lee’ye eleştirel bir diyaloga açık olmayı tavsiye etmiştir.² 1974 yılında *The Flow of Religious Instruction* ile ilgili yazdığı incelemede Howard Grimes da Lee’nin sosyal bilim yaklaşımına yönelik eleştirilere açık olmadığını belirtmektedir.³

Lee’nin pek çok açıdan yaklaşımını eleştirdiği din eğitimcilerinden biri Groome’dur. “Shared-Praxis” adlı yaklaşımına yönelik eleştiriler ile ilgili yapılan görüşmelerde Groome da Lee’nin çok sert ve eleştiriye kapalı olduğunu, ayrıca iletişime

¹ Bu konudaki tespitler sınırlı sayıdaki basılı esere ve Boston College School of Theology and Ministry’de teoloji ve din eğitimi profesörü Thomas H. Groome ile yapılan görüşmelere dayanmaktadır. Ayrıca bkz. Edward John Newell, *James Michael Lee’s Social Science Religious Instruction*, (Ph.D. Dissertation), New York: Teachers College, Columbia University, 2004, s. 40; James Michael Lee, “Religious Instruction and Religious Experience”, *Handbook of Religious Experience*, (ed.) Ralph W. Hood Jr., Birmingham, Alabama: REP, 1995, s. 543.

² Françoise Darcy-Berube, “The Challenge Ahead of Us”, *Foundations of Religious Education*, (ed.) Padraic O’Hare, New York: Paulist Press, 1978, s. 120.

³ Howard Grimes, “Book Review of *The Flow of Religious Instruction: A Social Science Approach*”, *Perkins Journal*, Vol. 27, Spring 1974, s. 59.

açık olmadığını, bu durumun genç akademisyenlerin kendisi ile çalışma ve kendisi hakkında yazmaktan çekinmelerine neden olduğunu, Lee'nin kendisine yönelik sert eleştirilerine rağmen söz konusu eleştirilere cevap vermekten kendisinin de çekindiğini belirtmiştir. Ancak Lee hayatta olmadığı ve eleştirmenlerin iddia ettiği baskı ortamı veya tahammülsüzlük söz konusu olmadığı halde yapılan görüşmelerde Groome'un Lee'nin yaklaşımı hakkında detaylı ve de tutarlı eleştiriler yapamadığı görülmüştür. Ayrıca Lee'yi yakından tanıyan ve bazı eserlerinde lehte ve aleyhte Lee hakkında kısa değerlendirmelerde bulunan *Columbia University and Union Theological Seminary*'de profesör Mary C. Boys ile yapılan görüşmede kendisinin de daha önce yazdıkları dışında Lee hakkında söyleyecek çok fazla şeyi olmadığını, dolayısıyla araştırmama katkı sunamayacağını üzümlere belirtmiştir. Boys'un ve bilhassa bir yıl boyunca danışmanlığında araştırmalarını yürüttüğüm ve Lee'nin eleştirilerinin de hedefi olan Groome'un Lee hakkında en azından kendisine yöneltilen eleştirilere cevap mahiyetinde yazılı veya sözlü herhangi bir beyanının olmaması, Lee'nin eleştirilere karşı tahammülsüz olmasından ziyade söz konusu eleştirmenlerin din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımına yönelik ciddi bir argümanlarının olmadığını, ayrıca Lee'nin üç ciltlik çalışması⁴ başta olmak üzere çeşitli eserlerinde kendisine yöneltilen eleştirilere yer vermesi söz konusu iddiaların gerçeği yansıtmadığını ortaya koymaktadır. Özellikle Lee "Toward a Dialogue in Religious Instruction"⁵ adlı makalesinde, Michael Warren'ın "All Contributions Cheerfully Accepted: Reflections on James Michael Lee"⁶ adlı makalesinin sosyal bilim yaklaşımını eleştiren teolojik yönelimli en iyi makale olduğunu belirtmek suretiyle Warren'ı takdir etmektedir. Bunun yanı sıra Lee'nin kurucusu olduğu yayın evi REP'in Lee'ye yönelik eleştiriler ihtiva eden eserler ile sosyal bilim yaklaşımının karşı tezi teolojik yaklaşım ile ilgili eserler ve teolojik yaklaşımın önde gelen savunucularına ait eserler yayımlaması Lee'nin eleştiriye kapalı olduğu yönündeki iddiaların gerçeği tam olarak yansıtmadığını ortaya koymaktadır. Nitekim, yapılan incelemelerde Lee'ye yönelik eleştirilerin yer aldığı sınırlı sayıdaki

⁴ James Michael Lee, *The Flow of Religious Instruction: A Social Science Approach*, Birmingham, Alabama: REP, 1973, s. 240-296; a.mlf., *The Shape of Religious Instruction: A Social Science Approach*, Birmingham, Alabama: REP, 1971, s. 258-293

⁵ Bkz. James Michael Lee, "Toward a Dialogue in Religious Instruction", *The Living Light*, Vol. 8, Spring 1971, ss. 109-121.

⁶ Bkz. Michael Warren, "All Contributions Cheerfully Accepted", *The Living Light*, Vol. 7, No. 4, Winter 1970, ss. 20-33.

Çalışmaların büyük bir kısmının 2000'lerin sonlarına doğru yani Lee'nin vefatından sonra kaleme alındığı tespit edilmiştir. Bu durum Hristiyan din eğitim camiasında akademisyenlerin Lee hakkında yazmaktan çekindiğini ancak bu çekincelerinin temelinde yukarda da ifade dildiğı gibi Lee'nin eleştiriyeye kapalı olmasından ziyade söz konusu eleştirilenlerin din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımını yeterince anlayamamaları dolayısıyla karşıt bir tez geliştirememeleri olduğu düşünülmektedir. Söz konusu eserlerdeki eleştirilerin son derece zayıf ve derinlikten uzak olması bu düşünceyi güçlendirmektedir. Ayrıca Lee'nin din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımına ilişkin görüşlerinin yer aldığı eserlerin yayımlandığı dönemde büyük yankı uyandırması, hararetili tartışmalara yol açması, eserlerinin ve konferanslarının sansürlenmesi dönemin Hristiyan din eğitim camiasının Lee'nin fikirlerini anlamaktan uzak olduğunu dolayısıyla bu fikirlere hazır olmadığını göstermektedir. Ancak yıllar sonra değeri anlaşılan bu eserler bu gün teolojik yaklaşımı benimseyen Boston College School of Theology and Ministry'de özellikle lisansüstü öğrencilerinin zorunlu olarak okuması gereken eserler listesinde yerini almaktadır.

Bazı kuramcılar, Lee'nin çalışmalarının din öğretim uygulamalarında gerekli değişiklikleri yapmak için sağlam bir teorik temel sağladığını düşünürken bazıları da Lee'nin, fikirleri ile yerleşik gelenek ve görüşlere gereksiz yere karşı çıktığını dolayısıyla da tehlikeli olduğunu ileri sürmektedirler.⁷

Yaklaşımı sebebiyle ciddi bazı eleştirilere maruz kalmış olmakla birlikte⁸ kapsamlı bir din eğitim sistemi geliştirme çabasından ötürü Lee, bazı din eğitimcilerden övgüler de almıştır.⁹ Örneğın Darcy-Berube bazı noktalarda Lee'yi eleştirse de onun din öğretimine katkılarını yadsımamaktadır. Ona göre Lee'nin din öğretimine en önemli katkılarından biri din eğitimcilerinin dikkatini teori ve pratiğın dinamik bir etkileşim içinde olduğu din öğretim eylemine yöneltmesidir. Darcy-Berube din öğretim programı veya müfredatı tasarlayanların bu hususa bilhassa dikkat etmeleri gerektiğini

⁷ Charles F. Melchert, "Book Review of *The Shape of Religious Instruction: A Social Science Approach*", *Religious Education*, Vol. LXVII, No. 4, July-August 1972, s. 305-306; Padraic O'Hare, "The Image of Theology in the Educational Theory of James Michael Lee", *The Living Light*, Vol. 11, Fall 1974, s. 452-458.

⁸ Robert Bela Wilhelm, "Rear View Mirror/Front View Window", *PACE: Professional Approaches for Christian Educators*, Vol. 1, Winona: St. Mary's College Press, 1970, s. 1-8; D. J. Piveteau, J. T. Dillon, "Two Scholarly Views on Religious Education", *Lumen Vitae*, Vol. 32, No. 1, 1977, s. 7- 44.

⁹ Grimes, "Book Review of *The Flow*", s. 58-59.

vurgulamaktadır. Eğitimcilerin din öğretim eyleminde genellikle öğretimin özel içeriğine odaklandıklarını ancak yapısal içeriğini ihmal ettiklerini bunun da din öğretim eylemini verimsizleştirdiğini belirten¹⁰ Darcy-Berube göre Lee'nin din öğretimine bir diğer önemli katkısı din eğitimcilerinin öğretme-öğrenme eyleminde mevcut farklı değişkenlerin birbiriyle nasıl bir etkileşim içinde olduklarını ve belirli ortamların ve durumların eğitimi nasıl engellediğini daha iyi anlamasına katkı sağlamasıdır.¹¹ Charles F. Melchert, Lee'nin yaklaşımının hem Protestanlar hem de Katolikler arasında önemi giderek artan ilk temel teorik yaklaşım olduğunu belirtir.¹² Boys da Lee'nin din eğitim alanına hayli önemli katkılarda bulunduğunu belirtir. Özellikle Lee'nin eğitim literatürü konusundaki geniş bilgisinin ve teorik bilgiyi pratize etme konusundaki uzmanlığının din eğitiminin teolojiden farklı meşru bir çalışma alanı olarak geliştirilmesinde itici bir güç olduğunu ifade eder.¹³ 1979'da yazdığı *Contemporary Approaches to Christian Education* adlı makalesinde Seymour, Lee'yi öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi için deneysel araştırmaların önde gelen savunucusu olarak tanımlamaktadır.¹⁴

Lee'ye pek çok konuda eleştiri yöneltmekle birlikte din eğitiminde ölçme/değerlendirmeye verdiği önemle Lee'nin alana önemli bir katkı sağladığını belirten Warren, sosyal bilim araştırmalarının din eğitimi de dahil olmak üzere eğitsel çabaların sonuçlarının etkili bir şekilde nasıl ölçüldüğünü gösteren önemli bilimsel çalışmalar ihtiva ettiğini¹⁵ ve başta Lee olmak üzere bazı din eğitimcilerinin, çağın bilimsel gelişmeleri neticesinde insan davranışlarını ölçmeyi mümkün kılan araçları din eğitimi alanında kullanma konusunda oldukça istekli ve de maharetli olduklarını belirtir.¹⁶ Warren'a göre Lee'nin yaklaşımının din eğitime bir diğer önemli katkısı metodoloji alanındadır. Bu bağlamda Warren, din eğitiminin hedeflerini yeniden tanımlayan, din eğitim sonuçlarını ölçmeye odaklanan Lee'nin, aynı zamanda ve çok

¹⁰ Darcy-Berube, "The Challenge", s. 114.

¹¹ Darcy-Berube, "The Challenge", s. 114-115.

¹² Melchert, "Book Review of *The Shape*", s. 306.

¹³ Mary C. Boys, "Supervision in Religious Education: Selected Models", *The Living Light*, Vol. 13, No. 4, Winter 1976, s. 504.

¹⁴ Jack L. Seymour, "Contemporary Approaches to Christian Education", *The Chicago Theological Seminary Register*, Vol. 69, No. 2, Spring 1979, s. 3-4.

¹⁵ Joseph A. Browde, "Patterns of Teacher Influence in Selected Church School Classrooms", *Religious Education*, Vol. 64, No. 3, May - Jun 1969, s. 204-211.

¹⁶ Warren, "All Contributions", s. 23.

mantıklı bir şekilde bu hedeflere ulaşmanın etkili yolları üzerinde durmasını ve din eğitimi için yeni bir pedagojik yaklaşım geliştirmesini, yıllarca Hristiyan din eğitiminde uygulanan Munich metoduna karşılık önemli bir alternatif oluşturması açısından önemli bulunmaktadır.¹⁷ Warren'a göre Lee'nin yaklaşımının din eğitimine en önemli katkısı, din eğitiminde sürekli endişe konusu olan eğitsel hedeflere yaptığı vurgudur. Warren'a göre bu vurgu, başta ABD olmak üzere farklı ülkelerdeki pek çok din eğitimcisini, din eğitimindeki öncelikli hedeflerine daha ciddi ve gerçekçi bir şekilde eğilmeye zorlaması bakımından önemlidir.¹⁸

Din eğitim alanına katkıları sebebiyle takdir edilen Lee bazı konularda ciddi eleştirilere de maruz kalmıştır. Lee'ye yöneltilen eleştirilerin başında sosyal bilim yaklaşımının naturalizm (naturalism), pozitivizm (positivism) ve sekülerizm (secularism)'e dair izler taşıdığı gelmektedir.¹⁹ Ayrıca din ve teolojinin ontolojik olarak farklı olduğuna vurgu yapması, yaklaşımında vahyin devam eden bir süreç olduğunu ileri süren çağdaş vahiy anlayışını benimsemesi, Tanrı'nın öğretim de dahil her eylemde yer aldığını yani içkin olduğunu ileri sürmesi vb. görüşleri sebebiyle Lee özellikle teolojik yaklaşımı benimseyen teolog ve din eğitim teorisyenleri tarafından tenkit edilmiştir.

Lee'ye yöneltilen eleştiriler incelendiğinde bu eleştirilerin aşkın-içkin Tanrı anlayışı yani Hristiyan teolojisi ve sosyal bilimlerin nitelikleri ve metodolojisine yönelik önyargı ve güvensizlik ile ilgili olmak üzere iki alanda yoğunlaştığı görülmektedir. Dolayısıyla tüm eleştirilerin temelinde yatan nedenleri şu sorular ile özetlemek mümkündür: Sosyal bilim yaklaşımı, bir kişinin düşünce sürecini mantık yoluyla kontrol etmeye ve bu nedenle nesnelleştirmeye çalışıyor mu? Bu yaklaşım Tanrı'nın rolünü değersizleştiriyor mu? Bu sorular din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımına yöneltilen eleştirilerin nedenlerini ve yoğunlaştığı alanları ortaya koymak açısından oldukça önemlidir.

Hristiyan teolojisi ve sosyal bilim ile ilişkili meseleler haricinde-az da olsa- Lee'ye yöneltilen eleştiriler de vardır. Örneğin Bob Jared, üç ciltlik eserinin son cildi

¹⁷ Warren, "All Contributions", s. 24.

¹⁸ Warren, "All contributions", s. 21-22.

¹⁹ David Heywood, "Theology or Social Science? The Theroretical Basis for Christian Educatin", <http://www.davidheywood.org/wp-content/uploads/2018/02/Theology-or-Social-Science.pdf>, (15.03.2019); Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 1, 58-64.

The Content of Religious Instruction ile ilgili değerlendirmesinde, Lee'nin din öğretim eyleminde hangi içeriğin öğretilmesi gerektiğini söylemek yerine özsel içeriğin kurucu bileşenlerini analiz etmekle yetindiğini dolayısıyla kitabın adının yanıltıcı olduğunu belirtir.²⁰ Jared ayrıca başta bu kitap olmak üzere Lee'nin çalışmalarının en büyük dezavantajının çok uzun olması olduğunu, Lee'nin daha az sözcük kullanmasının faydalı olacağını, ayrıca söz konusu kitapta dipnotların her bölümden sonra verilmesinin okuyucunun kafasını karıştırdığını, bu yöntemin pratik olmadığını belirtir.²¹ Lee'nin kitaplarının veya makalelerinin uzunluğunu eleştiren ve daha kısa yazması gerektiğini belirten bir diğer din eğitimcisi Edward M. Kohler'dir.²² Kelimeleri seven Lee'nin yazılarının, makale ve kitaplarının en bariz özelliği oldukça uzun olmasıdır. Ayrıca Lee herhangi bir konuyu ele alırken o konuyu daha önce değindiği başka konularla karşılaştırmalı olarak ele aldığından sürekli tekrara düşmektedir. Bu durum her ne kadar bazı hususların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlasa da kitap ve makalelerinin hacmini arttırmakta ve okuyucunun sıkılmasına, dikkatinin dağılmasına ve konunun özünden uzaklaşmasına neden olmaktadır.

Warren Lee'nin yaklaşımadaki ifadelerin çok kompleks, dolayısıyla anlaşılması zor olduğunu bu yüzden Lee'yi anlamamanın da çok zor olduğunu, dolayısıyla Lee'nin daha anlaşılır ve açık bir dille yazmasının daha faydalı olacağını belirtir.²³ Bu bağlamda Lee'nin yaklaşımına yöneltilen eleştiriler incelendiğinde eleştirmenlerin Lee'nin terminolojisini tam olarak anlayamadıkları, çağdaşları ile mukayese edildiğinde başta sosyal bilim olmak üzere Lee'nin muazzam bir entelektüel birikime sahip olduğu, dolayısıyla Lee'yi doğru anlayabilmek için hem sosyal bilim alanında hem de teolojik bilim alanında ciddi bir birikime sahip olmak gerektiği tespit edilmiştir. Nitekim bu çalışmanın yürütülmesinde karşılaşılan en büyük zorluklardan biri Warren'nın bahsini ettiği gibi Lee'yi anlamının kolay olmamasıdır.

Hayatta olduğu yıllarda kendisine yöneltilen eleştirilere üç ciltlik çalışması başta olmak üzere çeşitli kitap ve makalelerinde cevap veren Lee, söz konusu eleştirilerin

²⁰ Bob Jared, "Book Review of *The Content of Religious Education: A Social Science Approach*", *Review and Expositor*, Vol. 83, No. 1, Winter 1986, s. 157.

²¹ Jared, "Book Review of *The Content*", s. 158.

²² Edward M. Kohler, "Book Review of *Seminary Education in a Time of Change*", *Worship*, Vol. 39, No. 7, August-September 1965, s. 439.

²³ Warren, "All Contributions", s. 32.

çoğunun sadece teoloji ve dinin değil, özellikle sosyal bilim ve öğretim sürecinin içsel doğasının ve dinamik işleyişinin tam olarak anlaşılabilmesinden kaynaklandığını iddia etmek²⁴ suretiyle hem vefatından sonra kendisine yöneltilen eleştirilere cevap vermiş olmakta hem de henüz öğrenciyken farkettiği, ruhban sınıfının din eğitim alanında yeterli bir donanıma sahip olmadığı, bu yüzden özelde eğitim bilimleri genelde sosyal bilimleri yeterince anlayamadıkları yönündeki tespitini de yinelemektedir.

Karşıt görüşler cephesinden din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının kritiğinin yapıldığı bu bölümde Lee'ye yöneltilen eleştiriler, nedenleri ve bu eleştirilerin yoğunlaştığı alanlar ve Lee'nin söz konusu eleştirilere verdiği cevaplar ele alınacaktır. Söz konusu eleştirileri sosyal bilim ile ilgili meselelerden kaynaklanan ve Hristiyan teolojisi ile ilgili meselelerden kaynaklanan eleştiriler olmak üzere iki başlık altında incelenecektir.

2. SOSYAL BİLİM ANLAYIŞINA DAYALI ELEŞTİRİLER

Çeşitli nitelikleri sebebiyle din öğretiminin sosyal bilim kategorisinde yer alması gerektiğini belirten Lee, doğal olarak sosyal bilim terminolojisini ve metodolojisini esas almakta ve başta psikoloji olmak üzere sosyal bilim verilerine din eğitimi yaklaşımında çokça yer vermektedir. Ancak bu durum sosyal bilim ve din eğitimi arasında yeterli entegrasyonun olmadığı dönemin Hristiyan din eğitim camiasında sosyal bilim temelli din öğretim yaklaşımına çeşitli eleştirilerin yöneltilmesine neden olmuştur.

Sosyal bilimlerin mahiyeti, nitelikleri ve metodolojisi ile ilgili meselelerden kaynaklanan bu eleştirilerin başında Lee'nin yaklaşımında davranışçı bir eğilim gösterdiği ve öğrenciyi manipüle ettiği, sosyal bilim verilerine gereğinden fazla önem verdiği ve yaklaşımında çokça kullandığı, ayrıca bu verileri amacının dışında kullandığı, sosyal bilimlerin teknik terminolojisini çokça kullandığı, değer-yargısız sosyal bilim ve buna bağlı olarak değer-yargısız din eğitimi öngördüğü, teolojisiz bir din öğretim yaklaşımı ortaya koyduğu, seküler din öğretim anlayışı nedeniyle din öğretimini mistik unsurlardan arındırdığı gelmektedir.

²⁴ Lee, "Toward a Dialogue", s. 109.

2.1. Öğrencinin Manipülasyonu

Bazı eleştirmenlere göre din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımında istendik öğrenme kazanımlarını ortaya çıkarmak için öğrenme ortamını yapılandırmak suretiyle öğretmen, öğrenciyi kontrol etmekte veya öğrencinin iradesini baskılamakta ve böylece öğrenciyi manipüle etmekte, bir başka deyişle, öğrencinin özgürlüğünü kısıtlamaktadır.²⁵

Knox'a göre Lee, belirli dinî davranışların kolaylaştırılması ve telkin edilmesi konusundaki ısrarıyla, pek çok içkinci teorisyenin savunduğundan daha fazla yönlendirici ve öğrenci özgürlüğünü daha kısıtlayıcı olan bir süreci savunmaktadır.²⁶ Bu hususla ilgili olarak Groome, önceden belirlenmiş davranışsal sonuçlara ulaşmak için öğrenme değişkenlerini manipüle etmekten bahsetmekle Lee'nin çok tehlikeli bir iş yaptığını belirtir. Ona göre böyle bir yaklaşım, eğitimcileri öğrencilerin yaşamlarına tahakküm eden iktidar/güç konumuna yerleştirmektedir.²⁷ Bundan dolayı Groome Lee'nin öğrenme ortamını yapılandırmak için davranış bilimlerini referans almasını da tenkit etmektedir. Ayrıca Groome, söz konusu bilimlerin idareciler veya yöneticiler tarafından insanları kontrol atında tutmak için kullanıldığını gösteren ciddi kanıtlar olduğunu bu yüzden din eğitiminde davranış bilimlerinin yoğun bir şekilde kullanımının ciddi bir şekilde eleştirildiğini, ancak Lee'nin bu eleştirileri görmezden geldiğini belirtir.²⁸ Lee'ye bu eleştirileri yönelten Groom'un, *Shared-Praxis* yaklaşımı ile ilgili yapılan incelemelerde, sosyal bilim verilerini referans aldığı ve çokça kullandığı, ayrıca derslerinde ve öğrencilerine okumalarını tavsiye ettiği kitap listelerinde başta psikoloji ve eğitim olmak üzere sosyal bilim disiplinlerine çokça yer verdiği, Groom'un din eğitim anlayışının da II. Vatikan Konsili'nin bir açılımı olduğu yani teoloji ve sosyal bilim entegrasyonunu öngördüğü tespit edilmiştir.

²⁵ Melchert, "Book Review of *The Shape*", s. 306; Ruth Lorraine Poochigian, *A Critical Analysis of Selected Roman Catholic Religious Education Theorists from the Perspective of Adult Education Research and Theory*, (Ph.D. Dissertation), Wisconsin: University of Wisconsin-Madison, 1986, s. 113; James Michael Lee, "Prediction in Religious Instruction", *The Living Light*, Vol. 9, Summer 1972, s.50.

²⁶ Ian Knox, *Above or within? The Supernatural in Religious Education*, Mishawaka, Indiana: REP, 1976, s. 104; Warren, "All Contributions", s. 28-30; O'Hare, "The Image of Theolgy", s. 454.

²⁷ Thomas H. Groome, "Christian Education for Freedom: A "Shared-Praxis" Approach", *Foundations of Religious Education*, (ed.) Padraic O'Hare, New York: Paulist Press, 1978, s. 15.

²⁸ Groome, "Christian Education", s. 33.

Melchert davranış değişikliği için birtakım tekniklerin etkin kullanımı ile aslında baskıcı bir okul sisteminin makbul hale getirildiğini savunmaktadır.²⁹ Smart da eğitimin öğrencileri manipüle etmek için bir araç olarak kullanıldığını, özellikle totaliter ülkelerin veya devletlerin kendi ulusal planlarına uygun vatandaşlar yetiştirmek için eğitimi bir silah olarak kullandıklarını, insanların adeta bir makine gibi dizayn edildiğini, hatta demokrat denilebilecek devletlerin bile psikoloji biliminin insan doğasına ilişkin verilerine dayanarak istendik öğrenme kazanımlarını ortaya çıkarmak için öğrenme ortamını yapılandırmak suretiyle öğrencileri manipüle ettiğini belirtir. Smart kilisenin eğitim programlarının da böyle bir tehlike ile karşı karşıya olmasından yakını. Ona göre Tanrı ve insan arasındaki ilişki özgürdür ve sınırsız bir şekle sahiptir.³⁰ Bu bağlamda Warren, Lee'nin davranış değişikliğine yaptığı vurgu ile insanın Tanrı'nın Kelamı'na karşılık verirken ne kadar özgür olduğu sorusunu gündeme getirdiğini belirtir. Ona göre öğretmen tarafından tayin edilmiş davranışsal amaçlar öğrencinin manipüle edilmesine yol açmaktadır. Ayrıca Warren araştırma verilerine dayanarak sosyal bilim verilerinin kitleleri kontrol etmek veya manipüle etmek için amacının dışında kullanıldığını ileri sürmektedir.³¹

Lee, din öğretimindeki davranışsal hedeflerin öğrenciler ile birlikte hazırlandığını bu yüzden öğrencinin manipüle edilmediğini belirtir.³² Ancak Warren, öğrenci ile birlikte hazırlanmış davranışsal hedeflerin dil becerisi kazanmak gibi öğrenme alanları için söz konusu olabileceğini, ancak insanoğlunun ilahi lütfun çağrısına karşılık vermenin sayısız yolu olduğunu dolayısıyla din öğretiminde önceden belirlenmiş davranışsal hedeflerin her açıdan kendi kendini aldatmak olduğunu ileri sürmektedir.³³ *Teaching of Religion* adlı makalesinde Tanrısal lütfu karşılık vermenin çeşitli yollarına değinen Lee, din öğretiminin Tanrı'nın sınırsız vahyini kutsal kitaplar ve gelenekle ve onların içeriklerinden biri ya da her ikisiyle sınırlamak yerine otantik

²⁹ Melchert, "Book Review of *The Shape*", s. 306.

³⁰ James D. Smart, *The Teaching Ministry of the Church; An Examination of the Basic Principles Of Christian Education*, Philadelphia: The Westminster Press, 1954, s. 166-167.

³¹ Warren, "All Contributions", s. 29; Ayrıca bkz. *Ethics, Politics, and Social Research*, (ed.) Gideon Sjoberg Cambridge, Massachusetts: Schenkman Publishing Company, 1967.

³² James Michael Lee, "The Teaching of Religion", *Toward a Future for Religious Education*, (ed.) James Michael Lee, Patrick C. Rooney, Dayton, Ohio: Pflaum Press, 1970, s. 61-62.

³³ Warren, "All Contributions", s. 29-30.

bir şekilde yaşanan³⁴ gerçek hayatta ortaya çıkan vahyi kolaylaştırmaya yardımcı olduğunu ileri sürer.³⁵ Lee'nin bu ifadelerine karşılık Warren -madem çeşitli tepki yolları var- Lee'nin neden sürekli olarak önceden tasarlanmış davranışlara vurgu yaptığını veya neden ideal davranışsal değişimlerin iletilen mesaj aracılığı ile değil de tamamen yapılandırılmış öğrenme ortamı aracılığı ile ortaya çıktığını iddia ettiğini anlamlandıramadığını belirtir. Lee'nin davranışsal kazanımlar vurgusunun öğrencinin tepki verme özgürlüğünü kısıtladığını ileri süren Warren, manevi etki teorisi savunucuları gibi yapılandırılmış öğrenme ortamının dilediği yere esen Kutsal Ruh'u manipüle ettiğini savunmaktadır.³⁶

Modern teolojinin ışığında Lee'ye kendi metodolojisini öneren Warren, her şeyden önce Lee gibi Hristiyan mesajını iletmenin belirsiz doğasını kabul etmektedir.³⁷ Ona göre bu görev kendine has eşsiz bir görevdir. Çünkü insan Tanrı'nın tarihteki eylemi gibi hem özgür hem de benzersizdir. Hristiyan eğitimi kişi ile bir bütün olarak ve kesinlikle özgür bir kişi olarak ilgilenir.³⁸ Dolayısıyla din eğitimi, daha önceden belirlenmiş davranışsal hedefler üretmek için yapılandırılmış durumlar yoluyla öğrencileri yönlendirmekten ziyade öğretmenin kendisini ve kendi serbest tepkilerini ortaya koyması ile ilgilidir. Buna göre din eğitimcilerinin din eğitimi sürecinde değer vermeleri gereken şey insandır. Çünkü insan, büyük ölçüde din eğitim sürecinin içeriğini oluşturmaktadır.³⁹

Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının öğrenciyi sınırlandırdığını iddia eden teorisyenlerden Boys, Lee'nin öğretim modelinin, öğretmenin pedagojiyi yapılandırma ve değerlendirmede davranışsal amaçları kullanmasına bağlı olduğunu, bunun öğretmenin belirsiz veya muğlak hedefler yerine ölçülebilir hedefler koymasını ve böylece kendisinin öncül davranışı ile buna bağlı olarak ortaya çıkan ardıl öğrenci davranışları arasındaki ilişkiyi tespit edebildiğini, ancak böyle bir durumun öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin, bir başka deyişle öğretme ve öğrenme arasındaki ilişkinin

³⁴ Lee, "The Teaching of Religion", s. 62.

³⁵ Michael Merry, "Social-Science Theory in Religious Education According to James Michael Lee", *St. Vladimir's Theological Quarterly*, Vol. 44, No. 1, 2000, s. 88.

³⁶ Warren, "All Contributions", s. 29-30.

³⁷ Warren, "All Contributions", s. 30.

³⁸ Gabriel Moran, *Catechesis of Revelation*, New York: Herder and Herder, 1966, s. 38-39, 116-130.

³⁹ Warren, "All Contributions", s. 30.

karmaşıklığını görmezden geldiğini iddia etmektedir. Boys davranışsal hedefler formüle etme becerisinin bir öğretmenin öğrenme deneyimlerini yapılandırmasına yardımcı olabileceğini ancak bunun öğrenme-öğretme sürecinde etkin daha derin etkilerin görmezden gelinmesine ve belli davranışsal kazanımlar ile öğrencinin sınırlandırılmasına sebep olduğunu belirtir.⁴⁰ Hristiyan din eğitimi camiasında saygın bir eğitimci olarak görülen C. Ellis Nelson da Lee'nin din öğretim teorisinin özü itibarıyla öğretmen egemen bir teori olduğunu dolayısıyla öğrenciyi pasivize ettiğini belirtir.⁴¹

Eğitim sürecini *insanileştirme* (humanizing)⁴² için bir araç olarak gören Carl R. Rogers'in görüşlerinden fazlasıyla etkilenen⁴³ ve eğitim sürecini bir oyuna benzeten Robert Bela Wilhelm, öğretmenin bu süreçte oyunun dışında yer alan ve oyunu yöneten veya kontrol eden bir hakem olarak değil de oyunun içinde bir oyuncu olarak yer alması gerektiğini, bazı davranışsal değişiklikleri teşvik etmek için öğrenme ortamını yapılandırmak suretiyle öğrenciyi manipüle etmemesi, yani özgürlüğünü kısıtlamaması gerektiğini belirtir.⁴⁴ Wilhelm'e göre Lee, davranış değişikliği için öğrenme ortamını maksatlı bir şekilde yapılandırmak suretiyle, yani önceden planlanmış öğrenme ortamı ile öğrencinin tepkilerini sınırlandırmakta, öğrenciyi manipüle etmekte, bir başka deyişle öğrencinin özgürlüğünü ihlal etmektedir. Bu durumun öğrencilerin kendilerini "kullanılmış" hissetmelerine yol açacağını, bir öğretmen olarak bunun kendisi için kabul edilemez olduğunu belirtir.⁴⁵

Boyun eğmeyi, adaptasyonu teşvik eden eğitim anlayışlarını *insanlıktan çıkarma* (dehumanization) için bir araç olarak gören ve eleştiren Miriam Clasby, Paulo Freire'den referansla eleştirel düşünme, dönüşüm ve diyaloga yol açan bir eğitim anlayışı önermektedir. Buna göre eğitimi *insanileştirme* için bir araç olarak gören Clasby,⁴⁶ dolaylı olarak Lee'nin yaklaşımının öğrenciyi manipüle ettiğini ifade

⁴⁰ Boys, "Supervision", s. 506-507.

⁴¹ C. Ellis Nelson, "Book Review of *The Flow of Religious Instruction: A Social Science Approach*", *The Living Light*, Vol. 11, Spring 1974, s. 147-148.

⁴² Bkz. Carl R. Rogers, *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*, Columbus, Ohio: C. E. Merrill Pub. Co., 1969.

⁴³ Wilhelm, "Rear View Mirror", s. 1-8.

⁴⁴ Robert Bela Wilhelm, "Catechesis as Players and Story-Tellers", *The Living Light*, Vol. 7, No.4, Winter 1970, s. 105-106.

⁴⁵ Wilhelm, "Rear View Mirror", s. 3-4.

⁴⁶ Miriam Clasby, "Education as a Tool for Humanization and the Work of Paulo Freire", *The Living Light*, Vol. 8, No. 1, Spring 1971, s. 58-59.

etmektedir. Din eğitiminin yakın ve birincil amaçlarına yaptığı vurgu ile sürekli olarak eğitimcileri spesifik davranışsal hedefler belirlemeye teşvik eden Lee, Clasby'nin dolaylı ithamına karşılık, insanileştirme ifadesinin oldukça genel olduğunu dolayısıyla insanileştirme ile ilgili geniş ve de soyut bir amaç tayin etmek yerine, hasta birini ziyaret etmek gibi daha somut, gözlemlenebilir, spesifik amaçlar belirlemesi gerektiğini belirtir. Böylece öğretmen ne öğreteceği konusunda bir fikir sahibi olur, çünkü söz konusu davranışsal hedefler ona kılavuzluk yapar. Ayrıca öğrenci de ne öğreneceği hakkında bir fikir sahibi olur, yani ne öğreneceğini kavrayabilir.⁴⁷

Darcy-Berube Lee'nin "yaşam tarzı" (lifestyle) ifadesinin son derece muğlak olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre yaşam tarzının değiştirilmesi sert, otoriter bir şekilde veya daha gizli bir şekilde beyin yıkama, baskı ve manipülasyon ile sonuçlanabilir. Darcy-Berube göre yaşam tarzı, Tanrı ile yaşanmış bir ilişkinin manevi deneyimlerinden, yani dinin mistik boyutundan neşet etmektedir.⁴⁸ Bu pedagojik herhangi bir tekniğin ulaşamayacağı bir şeydir. Bir başka deyişle öğrenci de dahil değişkenler manipüle edilerek elde edilen bir sonuç değildir.⁴⁹

Lee'nin yaklaşımında din eğitiminin odak noktalarından biri sosyalleşmedir. Ancak Dwayne E. Huebner, sosyalleşmenin bir eğitim terimi olarak kullanılmasına karşı çıkmaktadır. Ona göre bu terim dolaylı bir şekilde bir tür kontrol biçimini ifade etmektedir. Çünkü sosyalleşme yetişkinlerin çocukları kendi yetişkin dünyalarına uygun hale getirme yollarından biridir. Dolayısıyla sosyallaşma öğrenciyi manipüle etmektir.⁵⁰ Huebner'ın söz konusu görüşlerinin temelinde hoşgörüsüzlük olduğunu iddia eden Lee'ye göre Huebner'ın görüşü, dinde sosyalleşmek istemeyen, bunun yerine özgürlük konusunda eğitilmek isteyen kimselerle ilgilidir.⁵¹

Lee, din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının manipüle edici araçlar kullandığını, öğretimin (teaching), doğası gereği manipülasyona işaret ettiğini, ancak yapılandırılmış öğrenme ortamı ile işaret edilen hususun "insanların" değil, "ortamın" manipüle edilmesi olduğunu vurgular. Bu bağlamda manipülasyon öğretimin özüdür.

⁴⁷ Lee, "Toward a Dialogue", s. 110.

⁴⁸ Darcy-Berube, "The Challenge", s. 118-119.

⁴⁹ Darcy-Berube, "The Challenge", s. 119.

⁵⁰ William B. Kennedy, "An Interview with Dwayne E. Huebner", *Religious Education*, Vol. 77, No. 4, July-August 1982, s. 364.

⁵¹ James Michael Lee, "Response to Dwayne E. Huebner", *Religious Education*, Vol. 77, No. 4, July-August 1982, s. 392.

Manipölasyon olmaksızın etkili bir ders planının hazırlanması ve uygulanması söz konusu değildir. Dolayısıyla etkili öğretmen istedik öğrenme kazanımlarını kolaylaştırmak için maksatlı ve planlı bir şekilde öğrenme ortamını yapılandırmalıdır. Oysa teolojik yaklaşımda öğrenme ortamı değil doğrudan öğrenci manipüle edilmektedir.⁵²

Öğrenciyi biçimlendirilecek bir nesne olarak görmediğini belirten Lee'ye göre herhangi bir yaklaşımın, stratejinin veya yöntemin manipölatif olup olmaması tamamen öğretmen veya müfredatı hazırlayan kimseye bağlıdır.⁵³ Bu bağlamda Lee sosyal bilimin değil, teolojik yaklaşımın manipölatif olma eğiliminde olduğunu iddia eder. Çünkü teolojik yaklaşım öğretmene veya müfredat tasarlayıcısına dersin manipölatif olmasını önlemek için gerekli pedagojik araçlar sağlamaz. Sosyal bilim yaklaşımı ise öğretmen ve müfredat tasarlayıcısına bu pedagojik araçları sağlar. Buna göre manipölatif veya manipölatif olmayan öğretim davranışlarına karar vermek ve yürürlüğe koymak tamamen uygulayıcılara bağlıdır.⁵⁴ Lee'ye göre esasında teolojik yaklaşımın temel öğretim metodolojisini oluşturan konferans, anlatım, ezberleme, öğretmen yönelimli sorular ve diğer öğretmen merkezli yöntem ve teknikler öğrenci özgürlüğünü kısıtlamaktadır.⁵⁵ Buna karşılık öğrenci merkezli din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı ise öğrencinin özgürlüğünü teşvik etmektedir.⁵⁶ Ayrıca Lee, din sınıfının temel amaçlarının öğretmen ve öğrenci ile ortaklaşa hazırlandığını, dolayısıyla öğretmenin öğrenciyi manipüle etmesinin söz konusu olmadığını belirtse de Poochigian, sınıfta karar verme sürecinin öğrenmeyi kolaylaştırma uzmanı olarak pedagojik stratejiler geliştirmekte özgür olan öğretmene bırakılmasının manipölasyona kapı araladığını, dolayısıyla Lee'nin yaklaşımının her yönü ile tutarlı olmadığını belirtir.⁵⁷

⁵² James Michael Lee, "The Third Strategy: Social Science Catechetics", *Today's Catholic Teacher*, November 1969, s. 23.

⁵³ Poochigian, *A Critical Analysis*, s. 113.

⁵⁴ James Michael Lee, "Key Issues in the Development of a Workable Foundation for Religious Instruction," *Foundations of Religious Education*, (ed.) Padraic O'Hare, New York: Paulist Press, 1978, s. 59.

⁵⁵ Kevin John Coughlin, *Religious Education in Everyday Life*, (Ph.D. Dissertation), Berkeley, California: The Faculty of the Graduate Theological Union, December 1981, s. 134.

⁵⁶ Lee, *The Shape*, s. 57.

⁵⁷ Poochigian, *A Critical Analysis*, s. 117-118.

Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının din dersinde öğrenci özgürlüğünü en aza indirdiğini veya tamamen ortadan kaldırdığını⁵⁸ iddia eden teolog ve din eğitim bilimcilerinin söz konusu bu iddiasına karşılık Lee, insanın özgürlüğünün kendisi dışındaki faktörlerden etkilenmeyen davranışları zorunlu olarak içermesi anlamına gelmediğini, ayrıca insanın özgürlüğünün boyutu konusunda teologların son derece tutarsız ve keyfi olduklarını belirtir.⁵⁹ Öğretme-öğrenme eyleminde öğrencinin özgürlüğünün hayati derecede önemli olduğunu, çünkü özgürlüğün istendik öğrenme kazanımlarının elde edilmesine yardım ettiğini ve öğrencinin dinsel yaşamını geliştirme eğiliminde olduğunu belirten⁶⁰ Lee'ye göre sosyal bilimsel din öğretiminin özgürlüğü kısıtladığına dair iddialar tamamen gerçek dışıdır. Zira bu iddialar hiçbir şekilde kanıtlanmamıştır. Sosyal bilim, pedagojik aktivitesini analiz etmek ve daha sonra biçimlendirmek için öğretmene imkân tanır. Bir başka deyişle sosyal bilim öğretmenin özgür olmasına olanak tanır. Çünkü özgürlük, ancak bir kişi ne yaptığını bildiğinde veya yaptığını kontrol edebildiğinde ortaya çıkar. Özgürlük karşıtlığı (anti-freedom) ise bir kimse farkında olmadığı dolayısıyla kontrol edemediği veya şekillendiremediği bir güç tarafından zorla yönetildiğinde ortaya çıkar. Bu bağlamda teolojik yaklaşımın özgürlüğü sınırlandığı söylenebilir çünkü teolojik yaklaşım doğası gereği öğretmene kendi pedagojik aktivitesinin farkında olma ve yönetme imkânı sunmaz.⁶¹

Lee'ye göre din öğretiminin odak noktalarından biri bireydir. Lee'nin bireye vurgu yapmasının temelinde teolojik yaklaşım savunucularının öğrenme içeriğine odaklanıp bireyi, bireyin özgürlüğünü ihmal etmesi yer almaktadır. Sadakatle aktarılması gereken içeriğin herhangi bir şekilde tahrif olmaması için öğrencinin uysal bir şekilde mesaja kulak vermesi gerektiğini vurgulaması ve aktif öğrenci katılımını öngören her türlü yöntem ve tekniğe karşı çıkması nedeniyle öğrenciyi manipüle eden teolojik yaklaşım ile mukayase edildiğinde sosyal bilim yaklaşımının öğrenciyi nispeten daha az manipüle ettiği düşünülmektedir. Ancak bir amaca yönelik her öğretim aktivitesinin özü itibarıyla manipülasyona açık olduğu, yapılandırılmış öğrenme ortamının dolaylı olarak öğrenciyi manipüle ettiği dolayısıyla öğrencinin mutlak

⁵⁸ Lee, "Key Issues", s. 57.

⁵⁹ Jeff Astley, "Book Review of *The Content of Religious Instruction: A Social Science Approach*", *Religious Education*, Vol. 81, No. 1, January 1986, s. 145.

⁶⁰ Lee, "Toward a Dialogue", s. 118.

⁶¹ Lee, "Key Issues", s. 58.

anlamda özgür olduğu bir öğretim şeklinin veya ortamının söz konusu olmadığı, dolayısıyla bu husustaki tartışmaların kısır bir döngü şeklinde devam ettiği düşünülmektedir. Nitekim okul eğitiminin bireyleri kendi yeteneklerine karşı yabancılaştırdığını ve böylece öğrencilerde yaratıcılığın özgürce gelişmesine imkân vermediğini dile getiren düşünür ve eğitimcilerin günümüz modern eğitim sistemine yönelttikleri en önemli eleştirilerden birinin bu konu ile ilgili olduğu görülmektedir.⁶²

2.2. Davranışçılık

Lee'ye yöneltilen önemli eleştirilerden biri de onun bilimsel teknik bir dil kullanması ile ilgilidir. Bazı teorisyenler din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının, eğitsel veya diğer sosyal bilimsel disiplinlerin dilini çokça kullandığını ancak bu dilin din öğretimi için uygun olmadığını ileri sürmekte,⁶³ özellikle davranış değişikliğine yaptığı vurgu nedeniyle din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının davranışçı ekolü takip ettiğini düşünmektedirler. Hatta bazı teolog ve din eğitimcileri Lee'nin yaklaşımının “davranışçılık” (behaviorism) ile aynı olduğunu iddia etmektedirler.⁶⁴ Söz konusu teolog ve din eğitimcilerini bu şekilde düşünmeye sevkeden Lee'nin yaklaşımında sürekli olarak kullandığı “davranış değişikliği” (behavioral modification), “manipüle etmek” (manipulate), “Hristiyan yaşamı için laboratuvar”, “değişkenler” (variables) vb. kavramlardır.

Açık bir şekilde Lee'yi davranışçı (behaviorist) olarak niteleyen Wilhelm, din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının davranışçı psikolog Skinner'in yaklaşımı ile aynı çizgide olduğunu, bu yaklaşımı ile Lee'nin din öğretimine davranışçı bir felsefe aşılama çalıştığını ileri sürmektedir.⁶⁵ Lee'nin yaklaşımının davranışçı olduğunu ileri sürenlerden biri de Wilhoit'dur. Wilhoit, Lee'nin yaklaşımına kaynaklık eden araştırma verilerinin davranışçı olduğunu, bu araştırma verilerine fazla itimat etmek suretiyle

⁶² Bkz. Ivan Illich, *Okulsuz Toplum*, (çev.) Mehmet Özay, İstanbul: Şule Yayınları, 1998; John Taylor Gatto, *Aptallaştıran Eğitim*, (çev.), Emre Erbatur, 1. B., İstanbul: Pedagoji Yayınları, 2018; John Taylor Gatto, *Eğitim: Bir Kitle İmha Silahı*, (çev.) Mehmet Ali Özkan, 2. B., İstanbul:Edam, 2018; Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, (çev.) Dilek Hattatoğlu, 4. B., İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2003.

⁶³ Darcy-Berube, “The Challenge”, s. 119.

⁶⁴ O'Hare, “The Image of Theology”, s. 458; Warren, “All Contributions”, s. 29; Poochigian, *A Critical Analysis*, s. 117-118; Didier-Jacques Piveteau, J. T. Dillon, *Resurgence of Religious Instruction: Conception and Practice in a World of Change*, Notre Dame, Indiana: REP, 1977, s. 148.

⁶⁵ Wilhelm, “Rear View Mirror”, s. 1-4.

Lee'nin de davranışçılığa eğilim gösterdiğini ileri sürmektedir.⁶⁶ Newell, O'Hare, Warren ve Poochigian gibi önemli isimler de sürekli olarak gözlemlenebilir ve doğrulanabilir davranışlara vurgu yapmak suretiyle Lee'nin eğitsel metodunun davranışçılığa meylettiğini iddia etmektedirler.⁶⁷

Lee'yi davranışçı olarak tanımlayan O'Hare'ye göre Lee'nin teorisi, özgürlükten çok davranışla ilgilidir.⁶⁸ Çünkü Lee insanları eğitmek için ilham değil, değiştirme gücü sunmaktadır. Dolayısıyla onun teorisi bir eğitim teorisi değil bir güç teorisidir.⁶⁹ Wilhoit'e göre Lee'nin yaklaşımı gerçek anlamda din öğretimini içermeyen bir sosyal bilim yaklaşımı öngörmektedir. Ona göre yazılarında temel olarak bilime dayanmayan din öğretim teorilerinin eleştirisine odaklanan ve din öğretimi ile ilgili sosyal bilim verilerini belirlemeye çalışan Lee, yazdıkları ile davranışçılık konusunda yapılmış araştırmalara dair faydalı bir özet sunmakta ancak kapsamlı bir din öğretimi teorisi ortaya koyamamaktadır.⁷⁰

Lee'ye göre din öğretiminde davranış değişikliği, hem öğrenme psikolojisinin bulgularına hem de Hristiyan'ın hayata karşı duruşuna göre öğrencinin belirli davranışları ve aslında tüm yaşam tarzını faydalı bir şekilde değiştirmesine yardımcı olma girişimi anlamına gelmektedir. Lee, ayrıca davranış değişikliğinin psikolojik davranışçılık ile eş anlamlı olmadığını, davranış değişikliğinin, davranış değiştirmeyi de amaçlayan, ancak öğrenen yerine manipülatörün yararına olan beyin yıkama gibi belirli totaliter ve köleleştirici manipülatif aktivitelerden ayırt edilmesi gerektiğini belirtir.⁷¹

Lee, din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının vurguladığı davranışsal değişikliğin, B. F. Skinner, Brouds ve Watson gibi davranışçılık modelininin

⁶⁶ Jim Wilhoit, *Christian Education and The Search for Meaning*, Michigan: Baker Book House Company, 1986, s. 99; a.mlf., "The Impact of The Social Science on Religious Education", *Religious Education*, Vol. 73, No. 3, June 1984, s. 367.

⁶⁷ Edward John Newell, "James Michael Lee's Crusade for Empiricism", *Christian Education Journal*, Vol. 3, No. 1, Spring 2006, s. 11-12; Warren, "All Contributions", s. 29; O'Hare, "The Image of Theology", s. 454; Poochigian, *A Critical Aanalysis*, s. 113-116.

⁶⁸ O'Hare, "The Image of Theology", s. 454.

⁶⁹ O'Hare, "The Image of Theology", s. 458.

⁷⁰ Wilhoit, "The Impact", s. 367; a.mlf., *Christian Education*, s. 99.

⁷¹ Lee, *The Shape*, s. 63; Coughlin, *Religious Education*, s. 134; Piveteau-Dillon, *Resurgence of Religious Instruction*, s. 148-149.

savunucularının ileri sürdüğü psikolojik davranışçılık ile aynı olmadığını altını çizerek⁷² ve kendi teorisini “davranışsalılık” (behavioralism) olarak adlandırmayı tercih eder.⁷³ Davranışçılık (behaviorism) ve davranışsalılık (behavioralism) arasında önemli bir fark olduğunu belirten Lee, davranışsalılığı, bilişsel, duyuşsal veya yaşam tarzı çeşitliliğini insan davranışlarını incelemek ve analiz etmek için kullanmayı hedefleyen bir çaba olarak tanımlar ve yaklaşımını Skinner ve Watson’ın davranışçılığından ayırır.⁷⁴ Grimes’a göre her ne kadar Lee, belirli bir psikolojik teori olan davranışçılık (*behaviorism*) ve öğretimde davranış ile ilgilenmenin önemini farkına varılması anlamında davranışsalılık (*behavioralism*) arasında fark olduğunu belirtip bunları birbirinden tamamen ayırsa da Lee’nin bu iki terim arasındaki farkı tam olarak ortaya koyamadığını, dolayısıyla Lee’nin yeterince net olmadığını belirtir.⁷⁵ Piveteau da Lee’nin davranışçılık ve davranışsalılık arasındaki ayrıma dair açıklamalarının tatmin edici olmadığını, bu konuda kendisine yöneltilen eleştirilere verdiği cevapların da yetersiz olduğunu belirtir.⁷⁶

Lee’ye göre sosyal bilim yaklaşımının davranışçı olduğunu iddia edenler davranışçılığın ne olduğunu tam olarak bilmiyorlar. Çünkü sosyal bilim yaklaşımı ve davranışçılık birbirine zıttır. Lee’ye göre davranışçılık, pozitivizmin bir biçimini temsil eden bir felsefedir ve zihni (mind), Tanrı’yı, ruhu, duyguları ve ruh halini reddeder. Davranışçılık teolojii de geçerli ve değerli bir girişim olarak reddeder. Buna karşılık din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı yukarıda sıralananların hepsini kabul eder.⁷⁷ Lee yaklaşımında sürekli davranışa vurgu yaptığı için bu tür bir ithamla karşı karşıya kaldığını, ancak davranışa vurgu yapmak ile davranışçı olmak arasında fark olduğunu belirtir. Ona göre davranışa vurgulamak bir kimseyi davranışçı yapmaz.⁷⁸

Yeni Ahit’in din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımını destekleyici pasajlar içerdiğini iddia eden Lee, İsa’nın İncil’de kendisini davranış değişikliğini kolaylaştırıcı

⁷² Harold William Burgess, *Models of Religious Education: Theory and Practice in Historical and Contemporary Perspective*, USA, Wheaton, III.: Victor Books, 1996, s. 195; Lee, *The Flow*, s. 289-90; a.mlf., *The Shape*, 63.

⁷³ Newell, *James Michael Lee’s social Science*, s. 47.

⁷⁴ Coughlin, *Religious Education*, s. 134.

⁷⁵ Grimes, “Book Review of *The Flow*”, s. 59.

⁷⁶ Piveteau-Dillon, *Resurgence of Religious Instruction*, s. 148-140.

⁷⁷ Lee, “Key Issues”, s. 60.

⁷⁸ Lee, “Key Issues”, s. 60-61.

olarak gördüğünü,⁷⁹ bir başka deyişle, İsa'nın öğretmen olarak kendi din eğitim faaliyetlerindeki rolünü sürekli olarak davranış ya da performans açısından tanımladığını iddia etmektedir. Ona göre İsa iyi şeyler yaparak işe koyuldu ki bu da bir şekilde, ondan öğrenecek olan herkesin davranışını değiştirmek anlamına gelmektedir. Lee ayrıca, İncil'in istenen sonuçları kolaylaştırmak için öğrenme ortamını şekillendiren İsa örnekleri ile dolu olduğunu iddia etmektedir.⁸⁰

Darcy-Berube din eğitimcilerinin Lee'nin sosyal bilimlere dayanan dilini yeterince anlayamadıklarını veya yanlış anladıklarını çünkü bu dile alışkın olmadıklarını bu yüzden Lee'nin yaklaşımına kuşku ile baktıklarını, tamamen anlayamadıkları için de Lee'yi eleştirdiklerini belirtir.⁸¹ Darcy-Berube'in tespitlerinde ciddi ölçüde haklı olduğu düşünülmeyle birlikte, yaklaşımında sürekli olarak gözlemlenebilen ve ölçülebilen davranışlara yaptığı vurgu ve bir laboratuvar gibi yapılandırılmış öğrenme ortamını sembolize eden din öğretim modeli incelendiğinde, Lee'nin din öğretim yaklaşımında ve bu yaklaşımın bir ürünü olan din öğretim modelinde davranışçı ekolün bakış açısının hakim olduğu görülmektedir. Ayrıca Lee'nin bu bakış açısına uygun olarak öğretmen-öğrenci ilişkisini uyarıcı-tepki şeklinde formüle ettiği görülmekte, dolayısıyla davranışçı olmadığı yönündeki açıklamalarının ikna edici olmadığı düşünülmektedir. Bunun yanısıra bir zamanlar siyaset bilimi ile de yakından ilgilenen Lee'nin davranışçılık ve davranışsalcılık arasında bilinçli bir ayırım yaptığı düşünülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1930'larda ortaya çıkan ve politik davranışı açıklamak ve tahmin etmek için nesnel, nicel bir yaklaşımı öngören davranışçılıktan keskin bir kopuşu temsil eden davranışsalcılık (behavioralism),⁸² 1930-1970 yılları arasında yani Lee'nin doğup büyüdüğü ve din öğretim yaklaşımını şekillendirdiği yıllarda siyaset biliminde önemli tartışmalara konu olmuş ve davranışçılık (behaviorism) ile arasındaki farka o dönemlerde de dikkat çekilmiştir. Ancak din eğitim camiası için nispeten yeni olan ve literatürde sıkça rastlanan bir kavram olmayan davranışsalcılık ile ilgili yapılan

⁷⁹ Lee, *The Shape*, s. 57.

⁸⁰ Coughlin, *Religious Education*, s. 135.

⁸¹ Darcy-Berube, "The Challenge", s. 112.

⁸² Ikedinachi Ayodele Power Wogu, "An Analysis of the Philosophical Foundations of Behaviouralism & Constructivism: Any Imperative to Modern Political Science?", *International Journal of Research in Social Sciences*, Vol. 2, No. 3, July 2013, https://www.researchgate.net/profile/Ikedinachi_Ayodele_Power_Wogu, ss. 63-71, (18.12.2020).

incelemelerde Lee'nin de bu konuyu son derece sınırlı bir şekilde ele aldığı ve davranışçılık ve davranışsalcılık kavramları arasındaki farkı tam olarak ortaya koyamadığı bu yüzden okuyucunun konuya ilişkin soru işaretlerini tam olarak gideremediği düşünülmektedir.

2.3. Pozitivizm

Lee'nin din öğretimini sosyal bilimsel bir disiplin olarak temellendirmesinin nedeni *öğretim* hadisesini sosyal bilimin işi olarak görmesi ve din öğretiminin sosyal bilim ile örtüşen, nesnellik, nicel olma, değer-yargısızlık, sonuçlarının genel olması vb. niteliklere sahip olduğunu düşünmesidir. Söz konusu bu nitelikler incelendiğinde bunların fen bilimleri ve ortaya çıkış sürecinde sosyal bilimler alanında bilimsel düşünme ve araştırmaya yön veren pozitivist paradigmanın ayırt edici nitelikleri olduğu görülmektedir. Çünkü pozitivizmde olgular, bu olguları çevreleyen süreç ve etkenlerden ayrıştırılarak ve soyutlanarak nesnelleştirilmiş, daha sonra gözlenebilir ve ölçülebilir niteliklere indirgenmiştir. Dahası, pozitivistler, gerçeğin, doğru ölçüm ve dikkatli bir sayısallaştırma (quantification) ile tanımlanabileceğini ve anlaşılabilir hale getirileceğini varsaymaktadır.⁸³ Pozitivist sosyal bilimciler de doğa bilimlerindeki paralel biçimde nedensel açıklamalar yapmayı ve yasa şeklindeki genellemelere ulaşmaya çalışmayı hedeflemektedirler.⁸⁴ Ancak bu hususlar, yorumlamacı bir felsefeye dayanan günümüz sosyal bilim paradigması açısından tartışmaya açık hususlardır. Çünkü son on yılda sosyal bilimlerde köklü bir yeniden yapılanma süreci söz konusudur. Sosyal bilimlerde kullanılan bilimsel araştırma yöntemlerinde nicel araştırmadan nitel araştırmaya doğru bir dönüşüme yol açan bu süreç pozitivizm ötesi ve akılcılık ötesi paradigma olarak adlandırılmaktadır. Bu paradigmalara göre tarafsız veya objektif, nicel, değer yargısız, genel bir bilim söz konusu değildir. Çünkü gözlemci gözlenenenden soyutlanamaz. Dolayısıyla nesnellik diye bir şey yoktur. Buna göre tek başına hiçbir yaklaşım ya da yöntem bütüncül bir anlayış ortaya koyamaz. Herhangi bir olguya ilişkin anlayış ancak çoklu bakış açıları yoluyla elde edilebilir. Dahası, büyük söylemler, büyük kuramlar ve

⁸³ Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 10. B., Ankara:Seçkin Yayıncılık, 2016, s. 27.

⁸⁴ Zeki Özcan, *İnsan ve Toplum Bilimleri I: Genel Bakış*, 1. B., Bursa: Alfa Aktüel Yayınları, 2008, s. 281-289.

“tek doğru”ya ve egemen düşünceye dayalı anlayış yerini özne merkezli, çoğulcu bir anlayışa terketmiştir.⁸⁵

Sosyal bilim anlayışı ile ilgili yapılan incelemelerde Lee’nin fen bilimlerinin ilke ve yöntemlerini benimsediği, öğrenci davranışlarını pozitivist paradigmanın özüne uygun olarak nedensellik ilkesinden yola çıkarak açıklamaya çalıştığı, bunun için kontrol edilebilir laboratuvar koşullarını gerekli gördüğü tespit edilmiştir. Ayrıca pozitivist doğa bilimcilerin etkisinde kalan Lee, bilimsel olması için tıpkı fen bilimciler gibi insana ait olguları bağımlı ve bağımsız değişken olarak nitelemektedir.⁸⁶ Lee’nin yapılandırılmış öğrenme ortamını yani sınıfı laboratuvar olarak nitelemesi, öğretmen-öğrenci ilişkisini bağımlı-bağımsız değişkenler üzerinden açıklaması mekanik pozitivist bilim paradigmasından ne kadar etkilendiğini açıkça göstermektedir. Doktora tezinde Lee üzerine kısa bir değerlendirme yapan Poochigian da, Lee’nin teorik duruşunun, çağdaş kültürlerde teori ve pratiklerin çoğuna hakim olan pozitivist bilim ve teknik rasyonelliğe dayandığını iddia etmektedir.⁸⁷

Teolojik yaklaşım perspektifinden Lee’nin yaklaşımını analiz eden ve eleştiren Newelle’e göre din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı katı bir pozitivism içermektedir. Ona göre Lee, açık bir şekilde metafiziği reddetmemekle birlikte sosyal bilim yaklaşımında metafizik varsayımlara ciddi manada yer vermemek suretiyle bir tür pozitivist olduğunu göstermektedir.⁸⁸ Ayrıca Newell, Lee’nin, “Metafizik yoktur; Tanrı ya yoktur ya da bilinemezdir; teoloji batıl inançtan öte bir şey değildir; aşkınlık bilgisi ile ilgili tüm iddialar reddedilmeli...”⁸⁹ şeklindeki sözlerinden yola çıkarak Lee’nin pozitivismi bir dizi koşullar olarak dar bir şekilde tanımladığını ileri sürer. Newell’in Lee’ye dair bu iddiası ile ilgili yapılan incelemede, Lee’nin söz konusu ifadeleri pozitivismin temel özelliklerini örneklemek için söylediği ve yine aynı çalışmada bu ifadelere kesinlikle katılmadığını ifade ettiği tespit edilmiştir.⁹⁰

Positivism eleştirisi ile ilgili olarak Lee şu değerlendirmeyi yapmaktadır: “Positivism, kişisel olarak reddettiğim felsefi bir sistemdir. Yetkin olduğu alanlarda

⁸⁵ Yıldırım-Şimşek, a.g.e., s. 25-30.

⁸⁶ Yıldırım-Şimşek, a.g.e., s. 31.

⁸⁷ Poochigian, *A Critical Analysis*, s. 117.

⁸⁸ Lee, “Key Issues”, s. 60.

⁸⁹ Lee, “Key Issues”, s. 59-60.

⁹⁰ Lee, “Key Issues”, s. 59-61.

metafiziğin geçerliliğini, Tanrı'nın varlığını ve bilinebilirliğini, aşkın varlıkların ve güçlerin bilgisinin geçerliliğini ve hatta bir bilim olarak teolojinin geçerliliğini onaylıyorum.”⁹¹ Ayrıca Lee, sosyal bilim yaklaşımının pozitivist olduğunu iddia edenlerin ya pozitivistin ne olduğunu bilmediklerini ya da sosyal bilim yaklaşımının ne olduğunu tam olarak anlayamadıklarını belirtir.⁹²

Pozitivizmi, olguyu (fact) yorumdan (interpretation) ayıran bir bilim felsefesi olarak tanımlayan⁹³ Newell’a göre pozitivist olmak sadece metafiziği reddetmek değildir.⁹⁴ Ayrıca pozitivism, deneyim iddialarını insan bilgisinin nihai temeli olarak kabul eder ve süper nesnelerle ilgili anlamlı söylem olasılığını reddeder.⁹⁵ Buna göre kayda değer bilgi deneyim ile elde edilen bilgidir. Ayrıca bir iddia doğrulanmadığı sürece anlamsız olarak kabul edilmektedir. Anlamın doğrulanabilirlik kriteri, mantıksal pozitivistin itici gücüdür. Bu bağlamda Newell, deneyimin insan bilgisinin nihai temeli olduğunu iddia etmese de “yakın” (proximate) bilgi için gerekli olduğuna vurgu yapan ve deneyim ile doğrulama yolunu tercih eden Lee’nin bir tür pozitivist olduğunu ileri sürer.⁹⁶ Newell, söz konusu iddiasını desteklemek için Lee’nin şu sözlerini kanıt olarak gösterir: “Sosyal bilimler, gözlemlenebilir verilere sıkı sıkıya bağlı olmakla karakterize edilir. Dolayısıyla herhangi bir soruşturmada elde edilen sonuç spekülasyon veya kontrol edilemez kaynakların değil gözlemlenebilir yöntemlerin doğal bir sonucudur.”⁹⁷

Çeşitli yazılarında pozitivist olmadığını altını çizen Lee, “deneyim” gibi bazı pozitivist ilkeleri kabul ettiğini, ancak bazı ilkeleri kabul etmenin hiçbir şekilde pozitivismi tüm yönleri ile veya ana felsefesi ile kabul etmekle eşdeğer olmadığını, sosyal bilim yaklaşımının, değer-yargısız olduğunu, bu nedenle, bir pozitivist veya bir anti-pozitivist tarafından da kullanılabileceğini belirtir.⁹⁸ Ayrıca Lee, dinin beşeri bir fenomen olduğunu, ampirik araştırmalar kadar ampirik olmayan araştırmalara da uygun

⁹¹ Lee, “Key Issues”, s. 60.

⁹² Lee, “Key Issues”, s. 60-61.

⁹³ Newell, *James Michael Lee’s social Science*, s. 58, 60.

⁹⁴ Newell, *James Michael Lee’s social Science*, s. 60.

⁹⁵ Barry Hindess, *Philosophy and Methodology in the Social Sciences*, y.y., Humanities Press, 1977, s. 16.

⁹⁶ Newell, *James Michael Lee’s social Science*, s. 62.

⁹⁷ Lee, *The Shape*, s. 136.

⁹⁸ Lee, “Key Issues”, s. 60.

olduğunu vurgular.⁹⁹ Newell, bu sözlerine dayanarak Lee'nin Kant gibi iki dünya öngördüğünü ileri sürer. Birincisi araştırılabilir ve bilinebilir fenomenler dünyası, ikincisi ise duyu deneyiminin ötesindeki numenal bir dünyadır. Görülebilir dünyada, Lee'nin Tanrısı, seküler araçların dinî araçlarla aynı olacak şekilde iş görür. Buna göre Tanrı, genel eğitimde ve din eğitiminde aynı şekilde iş görür ve seküler dünyada Tanrı basit bir şekilde keşfedilebilir.¹⁰⁰ Newell'in bu eleştirilerinin temelinde teolojik yaklaşım savunucularının büyük bir çoğunluğunun benimsediği aşkın Tanrı anlayışı yer almaktadır. Bu anlayışa göre Tanrı doğaüstüdür, ayrıca din öğretimi diğer öğretim biçimlerinden farklıdır. Çünkü dinin kaynağı doğa üstü bir varlıktır ve din öğretimi bu doğaüstü varlığın müdahalesi ile meydana gelmektedir. Bu yüzden Newell, Lee'nin içkin Tanrı anlayışına dayalı din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımını tenkit etmektedir.

Boys, Lee'nin ölçülebilir performans ve öğrenme hedefleri için öğrenme psikolojisinin ampirik bulgularına dayanma konusundaki vurgusunun Ralph W. Tyler'in eğitim geleneğine dayandığını belirtir.¹⁰¹ Rasyonel ve hedef-odaklı bir eğitim yaklaşımına sahip olan Tyler,¹⁰² hedefleri, öğrenme deneyimlerini seçmede yardımcı olacak şekilde belirler¹⁰³ ve bilimsel verilere oldukça özen gösterir. Newell da bu noktada Tyler ve Lee'nin yaklaşımının çok benzer olduğunu belirtir.¹⁰⁴ Bu yüzden Newell Lee'nin ampirist (empiricist) olduğunu ileri sürer. Çünkü Lee'nin yaklaşımında etkili öğretim metotlarının merkezinde gözlem ve deneyim vardır.¹⁰⁵ Ampirizm¹⁰⁶ doğrulama hakkında bir onaydır. Doğru veya güvenilir olarak gözlem yapmanın koşullarını belirler.¹⁰⁷ Newell, Lee'nin içkin Tanrı anlayışının amprizmi ile doğrudan

⁹⁹ Lee, *The Flow*, s. 295.

¹⁰⁰ Newell, *James Michael Lee's social Science*, s. 63-64; a.mlf., "James Michael Lee's Crusade", s. 17.

¹⁰¹ Mary C. Boys, *Biblical Interpretation in Religious Education: A Study of the Kerygmatic Era*, Birmingham, Alabama: REP, 1980, s. 233.

¹⁰² Ralph W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press, 1949, s. 5-15.

¹⁰³ Tyler, *Basic Principles*, s. 43.

¹⁰⁴ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 46.

¹⁰⁵ Newell, "James Michael Lee's Crusade", s. 8.

¹⁰⁶ Ampirizm (empiricism), epistemolojide bir teori türüdür. Bu türün tüm örneklerinin arkasındaki temel fikre göre insan bilgisinde deneyim ve doğrulanmış inanç önceliğe sahiptir; bkz. Nicholas P. Wolterstorff, "Empiricism", *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, (ed.) Robert Audi, New York: Cambridge University Press, 1995, s. 224.

¹⁰⁷ Newell, *James Michael Lee's social Science*, s. 52.

ilişkili olduğunu da belirtir.¹⁰⁸ Lee'nin, "... tüm olgular (facts) Tanrısaldir. Tanrı yaratılış (creation) yoluyla tüm olgularda veya gerçekliklerde faaliyet halindedir. Ancak sosyal bilimler nihai doğayı ya da nihai işlevleri ortaya çıkarmaz, gözlemle ortaya çıkarılabileceklerle ilgilenir."¹⁰⁹ şeklindeki sözlerinden yola çıkarak Newell, sosyal bilimsel din öğretim yaklaşımının içkincilik üzerine kurulduğunu, Lee'nin içkin Tanrı anlayışını kabul etmediğini belirtir.¹¹⁰ Teolojik yaklaşım savunucusu Newell gibi aşkincılara göre Lee, Tanrı'nın eğitim de dahil tüm doğal süreçlerde yer aldığını iddia etmekle bir anlamda Tanrı'yı değersizleştirmektedir çünkü din öğretiminin ampirik geçerliliğini Tanrı'nın egemenliğinin üstüne yerleştirmektedir.

Newell'a göre Lee, bilinen anlamda bir pozitivist değildir. Çünkü Lee, metafiziği basit bir tarzda inkar etmemektedir.¹¹¹ Ona göre Lee'nin yaklaşımı metafizik ile kirlenmemiş bir yaklaşımdır. Çünkü bu yaklaşımda tüm veriler sosyal bilime dayanmaktadır.¹¹² Newell, söz konusu tespitlerinin Lee'nin yazılarından derlediği şu alıntılarda açıkça görüldüğünü belirtir: "Mesele, Tanrı'nın insanda ya da öğretme-öğrenme dinamiğinde doğal olarak çalışıp çalışmadığı değil, nasıl çalıştığıdır."¹¹³ "Geçici ve ebedi, doğal ve doğaüstü, Katolik orta öğretimde asla ayrılmamalıdır."¹¹⁴ "Son tahlilde bir kimsenin iman etmesinde tamamen Tanrı'nın lütfu sorumlu iken, Tanrı'nın lütfu beşeri bir aktivite olan din öğretimi aracılığı ile seyelan eder. Din öğretimi etkili bir şekilde imanın edinilmesine sebep olur."¹¹⁵ Newell'in bu eleştirilerinin yer aldığı doktora tezi 2004 yılında yani Lee'nin vefat ettiği yıla denk gelmekle birlikte pekçok eserinde Lee söz konusu bu iddalara cevap mahiyetinde detaylı açıklamalar yapmıştır. Bu çalışmada da gerekli görülen yerlerde söz konusu açıklamalara yer verildiğinde tekrardan kaçınmak için ayrıca burada söz konusu hususlar zikredilmeyecektir.

¹⁰⁸ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 87.

¹⁰⁹ James Michael Lee, "Social Science", *Encyclopedia of Religious education*, (ed.) Iris V. Cully&Kending Brubaker Cully, San Francisco: Harper & Row, 1990, s. 598; Newell, "James Michael Lee's Crusade", s. 12-13.

¹¹⁰ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 87-88.

¹¹¹ Newell, *James Michael Lee's social Science*, s. 58, 60; a.mlf., "James Michael Lee's Crusade", s. 17.

¹¹² Newell, *James Michael Lee's social Science*, s. 64.

¹¹³ Lee, *The Flow*, s. 292.

¹¹⁴ Lee, *Priciples and Methods*, s. 61.

¹¹⁵ James Michael Lee, "Facilitating Growth in Faith Through Religious Instruction", *Handbook of Faith*, (ed.) James Michael Lee, Birmingham, Alabama: REP, 1990, s. 271.

Yaklaşımında metafiziği dışlamak suretiyle Lee'nin pozitivist olduğunu ileri süren James E. Loder'a göre Lee'nin yaklaşımının en büyük eksikliği insan deneyimini test etme, doğrulama ve öngörme işinin yalnızca sosyal bilimin kapsamında olduğunu iddia etmesi ve bu hususta teolojiyi dışlamasıdır. Loder, sosyal bilimin neden, niçin gibi nihai bazı sorulara kesinlikle cevap veremediğini ileri sürmektedir. Örneğin bilen kimse niçin test etmeli, doğrulamalı ve öngörmelidir? Loder'a göre yaşamın amacı ve anlamı hakkındaki bu teolojik sorular üzerinde ciddi bir düşünme (reflection) olmadan, herhangi bir bilimsel araştırma mutlaklaştırıcı öznel varsayımların çukuruna düşecektir. Bu bağlamda Lee'nin yaklaşımının teolojiyi dışladığını ve değersizleştirdiğini, dolayısıyla Lee'nin teoloji anlayışının çok dar olduğunu bunun da din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının kapsamlı olmasını engellediğini iddia eder.¹¹⁶

Teolojik yaklaşım savunucularının Lee'yi pozitivist olarak nitelemelerinin temel nedeni Lee'nin yaklaşımında kendi bakış açılarına uygun bir teoloji veya metafizik anlayışı görememeleridir. Ancak metafiziği reddetmeyen Lee, din öğretiminde objektif bir şekilde gözlemlenebilir ve ampirik olarak ölçülebilir davranışlara odaklanmakta ve bu hususta sosyal bilime egemen olan ancak daha ziyade doğa bilimlerinin ayırt edici vasıflarını oluşturan ikeleri benimsemektedir. Dolayısıyla Lee'nin, metafiziğe karşıt anlamında değil, deneysel bilimin yöntemlerine ve sonuçlarına yaptığı vurgu ve bilimsel bilgiye ayrıcalık tanınması açısından bir pozitivist olduğu düşünülmektedir. Ancak günümüzde sosyal bilimler fen bilimlerinin kavramları ve yöntemleri yanında, kendi doğasına özgü kavramlar ve araştırma yöntemleri geliştirmiştir. Gittikçe artan bir şekilde sosyal bilimciler nitel çalışmalara yönelmekte ve bu süreçte “nesnellikten” çok farklı bakış açılarını ön plana çıkarmaktadır. İnsandan bağımsız bir realite olamayacağını ileri süren bilim felsefecisi Thomas S. Kuhn'a göre bilim ve teoriler, dünyadan söz etmemize izin veren uzlaşımlardan ibarettir. Bu nedenle bilimin objektif bir temeli yoktur. Bilim yer ve zaman bakımından sınırlı hakikatlere ulaşabilir.¹¹⁷ Objektiflik genellikle doğa bilimsel bilginin yada yöntemin bir özelliği

¹¹⁶ Brian Byung Joo Kim, “James E. Loder’s Thoughts as a Remedy for Confusion between Theology and Social Science in Christian Education”, http://kesce.org/_chboard/bbs/download.php?bo_table=m3_4&wr_id=9244&no=0, s. 134, (13.04.2020).

¹¹⁷ Bkz. Thomas S. Kuhn, *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*, (çev.) Nilüfer Kuyaş, 10. B., İstanbul: Kırmızı Yayınları, 2019.

kabul edilir. Bu bilimlerin matematiği ve sembolik mantığı kullanmaları objektifliğin kanıtı sayılır. Sosyal bilimcilere göre objektif bir açıklamanın matematiği ve sembolik mantığı kullanması zorunlu değildir. İnsan ve toplum bilimleri bunları kullanmayabilir, ama yine de objektif yargılar içerebilir.¹¹⁸ Artık sosyal bilimlerdeki araştırmalarda çalışılan olay ve olgular kendi ortamları içinde incelenmekte ve araştırmacı bu olay ve olguları ayrıntılı bir biçimde ve derinlemesine açıklamaya ve yorumlamaya çalışmaktadır. Sosyal bilimlerde bu yaklaşım gerekli görülmektedir. Çünkü bu alandaki olay ve olgulara ilişkin tek bir “gerçeklik” ya da tek bir “doğru” olmadığı kabul edilmektedir. Buna göre çoklu gerçeklikler; farklı ve çeşitli algılar söz konusudur, olay ve olgulara ilişkin katı kurallar ve genellemeler oluşturulamaz, ancak ortama göre çeşitlilik gösteren betimlemeler ortaya konabilir. Bu durum fen bilimlerinde yaygın olarak kullanılan pozitivist anlayışın yerine, sosyal bilimlerin özüne ve doğasına uygun farklı bir yaklaşımı gerektirir. Böyle bir yaklaşımı içeren pozitivizm ötesi ya da yorumlamacı anlayış, gittikçe artan oranda sosyal bilimlerde kabul görmekte ve bu anlayışa göre biçimlenen araştırma yöntemleri, sosyal bilimlere özgü olay ve olguları açıklamaya yönelik araştırmalarda kullanılmaktadır.¹¹⁹ Buna göre günümüz sosyal bilim paradigması perspektifinden Lee’nin sosyal bilim anlayışının tartışmaya son derece açık olduğu görülmektedir.

2.4. Değer-yargısızlık

Lee’ye göre sosyal bilim değer-yargısızdır. Ancak pek çok teolog veya din eğitim bilimcisi sosyal bilimlerin değer yargısız olmadığını dolayısıyla sosyal bilime dayalı din öğretiminin de değer yargısız olamayacağını iddia etmekte ve Lee’nın değer-yargısız bilim ve din öğretim yaklaşımındaki ısrarını eleştirmektedir.¹²⁰

Lee’nin, “sosyal bilim, din öğretimi için en uygun teorik yaklaşımı oluşturmaktadır.” iddiasını doğru bulmayan ve bu iddiayı çürütmek için yazdığı doktora

¹¹⁸ Zeki Özcan, *İnsan ve Toplum Bilimleri II: Epistemolojik ve Kavramsal Sınırlar*, Ankara: Birleşik Yayınevi, t.y., s. 168.

¹¹⁹ Yıldırım-Şimşek, a.g.e., s. 25-30.

¹²⁰ Michael Owen, “Book Review of *The Content of Religious Instruction: A Social Science Approach*”, *The Journal of Educational Thought (JET)/ Revue de la Pensée Éducative*, Vol. 20, No. 2, August 1986, s. 110; Piveteau-Dillon, *Resurgence of Religious Instruction*, s. 151; Boys, “Supervision”, s. 506; Astley, “Book Review of *The Content*”, s. 145; Kim, “James E. Loder’s Thoughts”, s. 133; Nelson, “Book Review of *The Flow*”, s. 147; Lee, “Religious Instruction”, s. 542; Richard P. McBrien, “Toward an American Catechesis”, *The Living Light*, Vol. 13, No. 2, Summer 1976, s. 174.

tezinde Newell,¹²¹ tüm ampirik bulguların “metafizik” veya “ontolojik” olarak adlandırılan bir bağlamda ortaya çıktığını, bir başka deyişle ampirik verilerin metafizik varsayımlara dayandığını, dolayısıyla Lee’nin iddia ettiği gibi tarafsız veya değer-yargısız olamayacağını iddia etmektedir.¹²² Metafizik terimi ile Newell felsefenin ana branşlarından birini kastetmektedir. Ona göre Lee, bu gerçeği görmezden gelmekte ve olguları değer yargısız veya tarafsız kabul etmektedir.¹²³ Alman filozof Jurgen Habermas’tan mülhemle Boys, bilginin beşeri ilgi alanlarından ayıramayacağını, her bilimin belli bir ilginin sonucu ortaya çıktığını, dolayısıyla sosyal bilimlerin değer yargısız olamayacağını belirtir. Boys ayrıca Lee’nin herhangi bir metodoloji seçiminin dolaylı olarak bir değer sistemine dayandığı gerçeğini görmezden geldiğini iddia eder.¹²⁴ Bu bağlamda Piveteau, insani hiçbir şeyin değer yargısız olamayacağını, ayrıca değer sadece herhangi bir yöntemi kullanan kişide olduğu görüşünün doğru olmadığını, hiçbir formun kendi başına saf (değersiz) olmadığını, aksine her formun bir mesaj ifade ettiğini iddia eder. Piveteau’ye göre Lee sosyal bilim yaklaşımını etkileyen değerleri açıkça ifade etseydi yaklaşımı açısından bu ileriye dönük büyük bir adım olacaktı.¹²⁵ Bu bağlamda Grimes de sosyal bilimcilerin kendi varsayımları olduğunu dolayısıyla Lee’nin iddia gibi tamamen değer yargısız bir sosyal bilimin mümkün olmadığını iddia etmektedir. Bunun yanı sıra Grimes, Lee’nin bizatihi bazı teolojik varsayımları olduğunu ve bazı çalışmalarında bunun açıkça görüldüğünü ancak Lee’nin bunu kabul etmediğini belirtir.¹²⁶

Wilhoit, araştırmanın, araştırmacının değerleri ve inançları ile ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlı olduğunu, Lee’nin idda ettiği şekilde bir değer yargısızlığın sosyal bilimlerde mümkün olmadığını, sonuç olarak, sosyal bilim ile din eğitiminin entegrasyonundan mütevelli bir teori inşa etmek isteyen teorisyenlerin bu hussu göz ardı etmemeleri gerektiğini vurgular.¹²⁷ Ayrıca Wilhoit Hristiyan din eğitiminde geçmişten bu yana ortaya çıkan teorilere dayanarak bir kimsenin din eğitim teorisinin

¹²¹ Newell, *James Michael Lee’s Social Science*, s. 1.

¹²² Newell, *James Michael Lee’s social Science*, s. 49; a.mlf., “James Michael Lee’s Crusade”, s. 18.

¹²³ Newell, *James Michael Lee’s Social Science*, s. 1.

¹²⁴ Boys, “Supervision”, s. 506.

¹²⁵ Piveteau-Dillon, *Resurgence of Religious Instruction*, s. 151

¹²⁶ Grimes, “Book Review of *The Flow*”, s. 59.

¹²⁷ Wilhoit, *Christian Education*, s. 100-101; a.mlf., “The Impact”, s. 371-373.

öncelikle o kimsenin değerlerinin ve inançlarının bir ürünü olduğunu, bilimsel verilerin ise söz konusu teorilerin ortaya çıkışında ve şekillendirilmesinde ikincil derece etkili olduğunu belirtir.¹²⁸

Lee'nin Hristiyanlığa özgü bir terim olan *kerigma*'yı din öğretiminin odak noktalarından biri olarak görmesi, onun din öğretimini kerigmatik bir Hristiyanlaşma süreci olarak kabul ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla *kerigma* değer yargısız bir din öğretimine imkân tanımamaktadır. Ancak Lee, Katolik din eğitimi camiasında din öğretimi yerine Katolikliğe özgü bir terim olan *kateşez* teriminin kullanılmasına şiddetle karşı çıkarken yine Katolikliğe özgü bir terim olan *kerigma*'yı yaklaşımının odak noktası yapmakta sakınca görmemektedir. Bu durum Lee'nin yaklaşımını içinde yetiştirdiği dinî ve kültürel bağlamdan etkilenecek inşa ettiğini, dolayısıyla din öğretimine sosyal bilim yaklaşımının Lee'nin iddia ettiği gibi değer-yargısız olmadığını ve yukarıda bahsi geçen teolog ve din eğitimcilerinin eleştirilerinde son derece haklı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda Melchert, hiçbir bilimsel çalışmanın değer yargısız olamayacağını, pek çok bilimcinin bu gerçeği kabul ettiğini ve bir dereceye kadar kendi çalışmalarının değer yüklü olduğunu farkında olduğunu belirtir. Dolayısıyla ona göre yapılması gereken söz konusu değerleri fark etmek ve bu konuda dikkatli ve eleştirel olmaktır.¹²⁹

Eğitimde temel sorular arasındaki ilişkiler üzerine analitik bir model geliştiren William Frankena, söz konusu bu modeli ile bir kimsenin eğitim felsefesi ve teolojisinin toerisini nasıl etkilediğini çok güzel bir şekilde ortaya koymaktadır. Frankena'ya göre tam bir eğitim teorisi beş temel soruyu irdeler.¹³⁰ Bu sorular şunlardır:

- A. Dünyanın, insanların ve eğitimin nihai amacı (erek) nedir?
- B. İnsanların, yaşamın ve dünyanın doğası nedir?
- C. Bir eğitim programı hangi mükemmellikleri/üstünlükleri üretmeye çalışmalıdır?
- D. Bu mükemmellikler/üstünlükler en iyi nasıl üretilir?
- E. Bir kimsenin eğitim uygulamaları ile ilgili somut sonuçları/kazanımları nelerdir?

¹²⁸ Wilhoit, "The Impact", s. 371.

¹²⁹ Melchert, "Book Review of *The Shape*", s. 306.

¹³⁰ William Frankena, *Philosophy of Education*, New York: Macmillan, 1965, s. 7-9.

Bu sorular felsefe, teoloji, deneysel veriler gibi farklı kaynaklardan elde edilecek verilere dayalı olarak en iyi şekilde cevaplandırılabilir. Dolayısıyla bu sorular farklı akademik disiplinlerin ve kaynakların bir teori inşa etmede oynadığı rolü göstermek açısından oldukça önemlidir. Eğitim teorisi inşa etmede merkezi soru C seçeneğindeki sorudur. Çünkü bu soruyu cevaplamak A ve B sorularının cevabına dayanmaktadır. Bir başka deyişle istendik mükemmellik veya eğitim diliyle istendik eğitsel kazanımlar kişinin nihai amaçları ile ilgili varsayımlarına dayanır ve dünyanın doğasından ortaya çıkar. Ayrıca C seçeneğinin cevabı metod seçimine yön vermek suretiyle D ve somut bir sonuç veya eğitim programı ortaya koymak açısından E seçeneğine yön verir.¹³¹

Bu model bir kimsenin değerlerinin ve dünya görüşünün o kimsenin eğitsel teorisini oluşturmaya nasıl etki ettiğini ortaya koymak açısından oldukça önemlidir. Örneğin A ve B sorularının cevapları insanın, dünyanın ve Tanrı'nın doğasına dair inançlarını yansıtmaktadır. Dolayısıyla bu sorular doğrudan teoloji ve felsefe ile ilgilidir. Ancak Sosyal bilim de bir dereceye kadar insanın ve dünyanın doğasına dair veri sunabilir. Bu yüzden din öğretim teorisi inşa ederken iyi bir eğitim metodu geliştirmek, insan doğasını bilmek önemli olduğundan sosyal bilim verilerinden yararlanmak ancak eğitimin nihai amacı noktasında kişinin inançlarının oynadığı rolü de gözardı etmemek gerekir. Nitekim Lee'nin din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının nihai hedefi Hristiyanca yaşamadır. Dolayısıyla, her ne kadar Lee değer-yargısızlığı bilindik anlamının dışında, yani teolojinin, değerlerin din öğretimindeki önemli rolünü inkar etmekten ziyade bunların bir din öğretim teorisinin merkezinde yer almaması anlamında kullansa da, Lee'nin yaklaşımının değer-yargısız, tarafsız veya objektif olduğunu söylemek güçtür.

Lee'ye göre teori sağlam olgulardan (facts) oluşan bir yapı,¹³² olgu ise gözlemlenmiş ve test edilmiş bir fenomendir.¹³³ Ayrıca olgular kendi başına veya kendi içinde herhangi bir anlam veya değere sahip değildir.¹³⁴ Sosyal bilimler değer yargısızdır (value-free), dinî ve ahlaki değerler açısından normatif değildir. Bu yüzden

¹³¹ Wilhoit, "Impact", s. 372.

¹³² James Michael Lee, "Toward a New Era: A Blueprint for Positive Action", *The Religious Education We Need: Toward the Renewal of Christian Education*, (ed.) James Michale Lee, Mishawaka, Indiana: REP, 1977, s. 120.

¹³³ Lee, *The Shape*, s. 154.

¹³⁴ Lee, *The Shape*, s. 117.

ahlaki ve dinî açıdan değer yüklü pek çok alanla birini diğerine tercih etmeden veya öncelemeden ilgilenebilir.¹³⁵ Newell’a göre olgular değer yüklüdür.¹³⁶ Ancak Lee’nin yaklaşımında olgular, teori ile iç içe değildir ve basitçe, kendileri için hiçbir anlam ve öneme sahip değildir.¹³⁷ Ona göre olgu ve teori birbiri ile ilişkilidir çünkü gözlemlenen ve gözleyen birbirini etkiler. Bir başka deyişle olgu, gözlem altında değişir.¹³⁸ Bu bağlamda Heywood, sosyal bilimcilerin Francis Bacon ve Rene Descartes’in etkisi altındaki bilim anlayışını esas aldıklarını ve bunun doğal bir sonucu olarak insan davranışlarını doğal dünya gibi açıklamaya çalıştıklarını, ancak doğal dünyanın fenomenlerinden farklı olarak, insanın gözlemlerin pasif nesneleri olamayacağını belirtir. Çünkü insanlar cevap verebilir. Ayrıca insanlar kendi davranışlarını anlama yollarına sahiptirler. Heywood’a göre insanların kendi eylemleri ile ilgili açıklamalarını önemsiz gören davranışçılık (behaviorism) gibi sosyal bilim ekolleri, düşünmek, beklemek, arzulamak ya da umut etmek gibi kavramlar içeren zihin hakkında herhangi bir ifade, bilimsel gözlemlere açık olmadığı için bilimsel olarak kabul etmeme eğilimindedir. Ona göre bu eğilimin temelinde pozitivizm vardır. Heywood insanların kendi eylemleri ile ilgili açıklamalarının gözardı edilmemesi gerektiğini vurgular. Ona göre insan davranışlarının açıklaması yorumbilimsel (hermeneutical) bir çalışmadır. Yani bilim adamlarının açıklamaları ile gözlem altındaki insanların çeşitli sağduyu, olağan açıklamaları arasındaki etkileşimi içerir. Heywood, İnsanların kendi davranışlarını anlama ve açıklamalarının belli bir kültürel bağlamda vücut bulduğunu, aynı şekilde içinde yaşadıkları toplumun bir üyesi olarak sosyal bilimcilerin varsayımlarının da üyesi oldukları toplumdan neşet ettiğini, sosyal bilimcilerin harici bir gözlemci olamayacağını, varsayımlarının gözlem altındaki insanlar ile diyalog içerisinde olduğunu,¹³⁹ dolayısıyla Lee’nin iddia ettiği gibi sosyal bilimin kesinlikle

¹³⁵ James Michael Lee, “The Authentic Source of Religious Instruction”, *Religious Education and Theology*, (ed.) Norma H. Thompson, Birmingham, Alabama: REP, 1982, s. 132; a.mlf., *The Shape*, s. 143.

¹³⁶ Newell, *James Michael Lee’s social Science*, s. 52.

¹³⁷ James Michael Lee, “To Basically Change Fundamental Theory and Practice,” *Modern Masters of Religious Education*, (ed.) Marlene Mayr, Birmingham, Alabama: REP, 1983, s. 299; a.mlf., “Toward a New Era”, s. 120; a.mlf., “Authentic Source”, s. 117.

¹³⁸ Newell, *James Michael Lee’s social Science*, s. 55.

¹³⁹ Heywood, “Theology”.

değer-yargısız ve objektif olmadığını iddia eder.¹⁴⁰ Özetle Heywood, hiçbir saf gözlem ve teorinin basitçe bir tümevarım süreciyle oluşturulduğu değer-yargısız olgu (fact) olmadığını, sosyal bilimlerde değer-yargısızlık veya objektiflik yerine öznelarasılık'ın (intersubjective)¹⁴¹ geçerli olduğunu iddia eder.¹⁴²

Falbo da değer-yargısız din öğretim iddiasının Lee'nin yaklaşımının önemli sınırlılıklarından biri olduğunu belirtir.¹⁴³ Ona göre Lee, sosyal bilimin din öğretimi için değer-yargısız veya tarafsız bir yöntem sunduğunu iddia etmekle araştırmacının öznelliğini göz ardı etmektedir. Araştırmacı cephesinden değer-yargısızlık olgulara tarafsız bir şekilde yaklaşmak demektir. Ancak Falbo, araştırmacı veya araştırmanın nesnesi olarak özne'nin tarihsel bir varlık olduğunu, yani belli bir mekan ve zamanda var olduklarını, Lee'nin bu noktayı gözden kaçırdığını, geleneklerde bulunan anlam ve değeri önemsizleştirerek ve davranışa odaklanarak dini ve teolojiyi değersizleştirdiğini, bunun dinî davranışı diğer insan davranış biçimlerinden, din öğretimini de herhangi bir öğretim biçiminden ayırt edilemez hale getirdiğini ileri sürmektedir.¹⁴⁴

Poochigian, Lee'nin belirli bir bilginin değerine olan bağlılığının kendi başına bir değer olduğunu dolayısıyla yaklaşımının değer-yargısız olmadığını ileri sürmektedir. Ona göre Lee'nin baskın bilimsel paradigmanın nesnel bilgi dediği şeyin değerine bağlılık göstermesi ve herhangi bir ampirik araştırmanın analiz ve uygulama için nesnel ve geçerli bir araç olduğu varsayımı da dahil olmak üzere, bilim camiasının değerleri ile bir fikir birliği içinde olması bizatihi değer-yargısız olmadığının göstergesidir.¹⁴⁵

Lee'nin *The Flow of Religious Education* adlı kitabı ile ilgili yaptığı değerlendirmede değer-yargısız sosyal bilim anlayışının mümkün olmadığını ileri

¹⁴⁰ Mark David John Savage, *Christian Doctrine in Adult Religious Education: A Critical Study*, Durham E-Theses, Durham University, 1990, <http://etheses.dur.ac.uk/6227/>, s. 41, (17.02.2018); Heywood, "Theology".

¹⁴¹ Öznelarasılık, insanların bilgi ya da yaşama dünyalarında deneyimledikleri ile ilgili olarak, mutlak bir nesnellik iddiasında bulunmasalar bile, mutabakata erişebilmeleri durumu. Ayrıntılı bilgi için bkz.: Ahmet Cevizci, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları, 2003, s. 312-313.

¹⁴² Heywood, "Theology".

¹⁴³ Mark C. Falbo, *Theory and Praxis of Conversion in The Religious Education of Non-poor Youth: An Educational Analysis of Bernard Lonergan on Conversion and Paulo Freire on Conscientization*, (Ph.D. Dissertation), Boston: Boston College The Graduate School of Arts and Sciences Institute of Religious Education and Pastoral Ministry, September 1991, s. 199.

¹⁴⁴ Falbo, *Theory and Praxis*, s. 199.

¹⁴⁵ Poochigian, *A Critical Analysis*, s. 117.

süren¹⁴⁶ ve Lee'nin sosyal bilim ile ilgili görüşlerine karşı okuyucuya uyarılarda bulunan Nelson, Freud, Maslow ve Skinner'den yola çıkarak sosyal bilimlerin Lee'nin iddia ettiği gibi değer yargısız olmadığını belirtir.¹⁴⁷

Lee, yukarıda yer alan eleştirileri değer-yargısızlık (value-free) kavramını kendi perspektifinden tanımlayarak cevap verir. Ona göre sosyal bilim, dinî ve ahlaki değerler bakımından normatif değildir. Dolayısıyla sosyal bilimler ahlaki veya dinî değerler belirlemez. Bu yüzden sosyal bilimler bir değeri diğerine tercih etmek zorunda kalmadan çok çeşitli ahlaki ve dinî değeri olan alanla ilgilenebilir.¹⁴⁸ Bir başka deyişle Lee, din öğretimine sosyal bilim yaklaşımının değer-yargısız olduğunu, yani din öğretiminin asıl sürecinin herhangi bir dinî veya teolojik görüşten etkilenmediğini iddia eder. Din öğretiminin doğru-gerçek içeriği, din öğretim eyleminin bizzat kendisidir. Din öğretim eylemi, yapısal içeriğin ve özsel içeriğin ahenkli bir karışımıdır. Öğretme-öğrenme sürecinin asıl içeriği olan yapısal içerik kesinlikle teolojik değildir ve insan davranışının olağan bilimsel yasalarını izler. Bununla birlikte, birçok alt içeriğin bir karışımı olan özsel içerik, yani din, belirli bir teolojik görüş ihtiva etmez.¹⁴⁹ Bu bağlamda Warren da sosyal bilimlerin değer-yargısız olduğunu, yani herhangi bir "katı" ve "doğru" teoloji türüne bağlı olmadığını, bu yüzden teolojik yaklaşım savunucularının sosyal bilim yaklaşımının bu veya şu belirli bir din veya doktrini öğretmek için bir temel olarak uygun bulmadığını ileri sürdüğünü belirtir.¹⁵⁰ McBrien de Lee'nin yaklaşımının teologları rahatsız eden temel iddiasının değer-yargısızlık olduğunu belirtir.¹⁵¹

Bizce de Lee'nin sosyal bilimsel din öğretim yaklaşımının en önemli sınırlılıklarından biri değer-yargısızlık iddiasıdır. Çünkü günümüz sosyal bilim anlayışı, toplumsal varlıklar olarak insanların niyet, yönelim ve motiflerinin hesaba katılması gerektiğini; söz konusu niyet ve yönelimlerin ise, toplumsal dünya ve öznel alanına özgü olup, doğal dünyayı karakterize etmediği için, doğa bilimlerinin yöntemlerinin

¹⁴⁶ Nelson, "Book Review of *The Flow*", s. 146-148.

¹⁴⁷ Nelson, "Book Review of *The Flow*", s. 147.

¹⁴⁸ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 42.

¹⁴⁹ Knox, *Above or Within?*, s. 91-92.

¹⁵⁰ Warren, "All Contributions", s. 31; Lee, "Religious Instruction", s. 543.

¹⁵¹ McBrien, "Toward an American Catechesis", s. 174.

sosyal bilimlere uygulanamayacağını ileri sürmektedir.¹⁵² Bu yüzden olguların değeryargısız olamayacağını idda eden Newell ve insan davranışlarını anlama ve açıklama hususunda yorumlamacı ve öznelerarası yaklaşımı benimseyen Heywood'ın tespit ve yaklaşımlarının daha isabetli olduğu düşünülmektedir.

2.5. Sekülerizm

Lee'ye göre din öğretiminin temel niteliklerinden biri güncel olması (nowness) yani içinde yaşadığımız zamanın dilini kullanmasıdır. Dolayısıyla geçmişte kullanılan dilin, mitolojik unsurların veya eğitim usullerinin günümüz için söyleyecek sözü yoktur. Lee bu ilkeyi esas aldığı için teologlar tarafından din öğretim işini mit türünden unsurlardan arındırdığı ve böylece sekülerleştirdiği ithamı ile karşı karşıya kalmıştır.¹⁵³

Doğal-doğaüstü (natural-supernatural) dualizmini benimseyen bazı teologlar, sosyal bilim yaklaşımının teolojiyi doğa üstü olmayan sosyal bilim parametrelerine dahil etmek suretiyle din öğretiminin kutsal statüsünü ortadan kaldırdığını, dolayısıyla değerini düşürdüğünü iddia etmektedirler.¹⁵⁴

Lee'ye göre sosyal bilim yaklaşımı, din öğretimini eskimiş dinî etiketlerden arındırmıştır. Ancak eskiden kalma dinî etiketleri belirli gerçekliklerden arındırmak, onların sekülerleştirildiği anlamına gelmez. Ona göre bu yanlış anlamanın temelinde eskilerin bazı inançları vardır. Geçmişte insanlar, Tanrı'nın yaratılıştaki mevcudiyetine dair yeterli inanç ve güvene sahip değillerdi. Dolayısıyla herkesi kutsal olanın gerçekten var olduğuna ikna etmek için mümkün olduğu kadar çok şeye dinî etiketler yapıştırmak zorunda kalmışlardır. Ancak bir süre sonra insanlar gerçekliğin etiketlerini yanlış anlamışlar ve sonunda gerçekliği etiketle tanımlamışlardır. Lee'ye göre bu yanlış anlama din öğretimini de etkilemiştir. Söz konusu zihniyetin neticesinde din öğretiminde, “aşırı-doğaüstü” (oversupernaturalistic), “aşırı-dindar” (overpietistic), gibi vurgular ve bunlarla ilişkili olarak “aşırı-hristiyan” (overchristian) pedagojik pratikler gibi etiketler ortaya çıkmıştır.¹⁵⁵ Lee'ye göre kilisenin yüzyıllar boyunca devam eden “aşırı-doğaüstüleştirilmiş” (oversupernaturalized) doğa anlayışının din öğretimine de

¹⁵² Cevizci, *Felsefe Terimleri*, s. 330.

¹⁵³ Lee, *The Shape*, s. 20-21, 259.

¹⁵⁴ Lee, *The Shape*, s. 258.

¹⁵⁵ Lee, *The Shape*, s. 258-259.

yansıması din öğretiminin bozulmasına yol açmıştır.¹⁵⁶ Örneğin geçmişte kilise yetkilileri, din sınıfının İncil ile dopdolu olması gerektiğini vurguladıklarında, bu vurgu dolayısıyla öğretmenler olur olmaz her durumda sınıfa İncil pasajlarını getirmişlerdir. Çünkü burada, İncil'in özünü ve canlı dokusunu oluşturan, muhtemelen daha gizli ama kesinlikle daha temel olan biricik Tanrı-insan ilişkisinden ziyade apaçık “İncil” ibaresi vurgulanmıştır.¹⁵⁷ Bu yanlış vurguyu eleştiren Didier Piveteau, din öğretmenin ders boyunca İncil'in özünü ortadan kaldıracak aşırılıkta İncil ile ilgili materyali öğrenciye sunmak yerine, İncil'den tek bir kelime söylemeden de İncil'e hizmet edebileceğini belirtir.¹⁵⁸ Kendini aşmadığı sürece Kutsal Kitab'ın kendi başına gerçek olamayacağını ve dolayısıyla katı bir veri kütesi veya ürün içeriği haline dönüşeceğini vurgulayan Moran da bu yanlış vurguya işaret etmektedir.¹⁵⁹

Lee'ye göre aşırı doğaüstücülük (oversupernaturalism), birçok Protestan ve Katolik din eğitimcisi ve teoloğun sosyal bilimler tarafından yapılan önemli eğitimsel ilerlemeleri tepki ile karşılamasına sebep olmuştur. Örneğin 1950'lere kadar pek çok Katolik eğitimci psikolojik testlere şiddetle karşı çıkmıştır. Çünkü onlara göre bu testler, ilahi lütfun çalışmasına müdahale etmekte ve ruhun mahremiyetini ihlal etmektedir.¹⁶⁰

Lee'ye göre zaman içinde Hristiyanlık dinine ve dolayısıyla din öğretimine sızan arkaik, efsanevi unsurları uzaklaştırmak suretiyle sekülerizasyon aslında genelde Hristiyanlık dinine özelde din öğretimine katkı sağlamıştır.¹⁶¹ Bunun yanı sıra sosyal bilim yaklaşımının din öğretimine sağladığı en büyük katkı, öğrenmenin nasıl meydana geldiğini ve Hristiyan yaşam tarzının öğrencinin hayatında nasıl etkin kılınabileceğini açıklayan ampirik veriler sunmasıdır. Böylece sosyal bilim, mitler ve aslı olmayan dinî folklorun anlaşılması zor, büyülü dünyası yerine, öğretme ve öğrenmenin gerçekliğine dair nesnel veri dünyasını koymuştur. Lee'ye göre söz konusu bu verilerin insan

¹⁵⁶ Newell, James Michael Lee's social Science, s. 33.

¹⁵⁷ Lee, *The Shape*, s. 259.

¹⁵⁸ Didier Piveteau, “Biblical Pedagogics”, *Toward A Future For Religious Education*, (ed.) James Michael Lee, Patrick C. Rooney, Dayton, Ohio: Pflaum Press, 1970, s. 111; Lee, *The Shape*, s. 259.

¹⁵⁹ Gabriel Moran, *Vision and Tactics*, New York, Herder&Herder, 1968, s. 64.

¹⁶⁰ James Michael Lee, , Nathaniel J. Pallone, *Guidance and Counseling in Schools: Foundations and Processes*, New York: McGraw-Hill, 1966, s. 13; a.mlf., “Key Issues”, s. 61.

¹⁶¹ Lee, *The Shape*, s. 258.

kişiliğinin doğaüstü boyutunu yeterince anlamada da son derece faydalı olduğunu gösteren pek çok bilimsel çalışma vardır.¹⁶²

Lee'ye göre sosyal bilim yaklaşımı, din öğretimini gizeminden arındırmamıştır. Çünkü sosyal bilim öğrenme hakkında ne kadar çok şey bilirse bilsin öğrenme süreci bir sır olarak kalmaya devam edecektir. Ancak din öğretimindeki sır, Tanrı'nın hayatının öğrenciye sisli, büyülü bir nakli değildir. Nitekim doğru koşullarda Tanrı, kendi hayatını öğrenciye iletme eğilimindedir. Dolayısıyla din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının yapması gereken şey, öğrenci ve Tanrı'nın ilahi iletişimi özel bir şekilde paylaşmasını mümkün kılacak koşulları oluşturmak ve söz konusu bu koşulları yapılandırmaktır. Gerçek sır, bu ilahi iletişimin içerisinde ve aslında Tanrı'nın neden iletişim kurmak istediği sorusunun cevabındadır. Lee'ye göre Tanrı-insan etkileşiminin öğrencinin kişiliğinin derinliklerinde bir sır olarak kalmaya devam etmesi sosyal bilim yaklaşımının geçerliliğini ihlal etmez. Bilakis bu, bireyin biricik ve dokunulmaz kişiliğinden kaynaklanan istendik davranışsal değişikliklerin kolaylaştırılması olan öğretimsel dinamikte olması gerektiği gibidir.¹⁶³

Lee'ye göre çağdaş vahiy teolojisinin vahiy anlayışına göre din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımını seküler veya naturalistik olarak damgalamak hem teolojik açıdan hem de pedagojik açıdan hatalıdır.¹⁶⁴ Çünkü vahiy, yani Tanrı'nın insan ile iletişim kurması bireyin kendine özgü gelişim niteliğine en uygun şekilde gerçekleşir.¹⁶⁵ Teolojik yaklaşım savunucularına göre tecrübe zihinsel/entelektüel aktiviteden daha aşağı olan, düşük seviyeli bir insan faaliyetidir. Lee'ye göre tecübe, bir kimsenin çevresiyle temas halindeki tüm kişiliğini ihtiva eder. Yani deneyim eyleminde, akıl ruhla olduğu kadar kişiliğin diğer bileşenleriyle uyum sağlar.¹⁶⁶ Buna göre deneyimle öğrenme Tanrı'nın kendisini dünyada ifşa etmesinin bir yoludur.¹⁶⁷ Din dersinin görevi,

¹⁶² Bkz.: Rodney Stark, Charles Y. Glock, *American Piety: The Nature Of Religious Commitment*, Survey Research Center, Berkeley: University of California Press. 1968; Merton P. Strommen, *A Study of Generations; Report of A Two-Year Study of 5,000 Lutherans Between The Ages Of 15-65, Their Beliefs, Values, Attitudes, Behavior*, Minneapolis: Augsburg Pub. House, 1972.

¹⁶³ Lee, *The Shape*, s. 259-261.

¹⁶⁴ James Michael Lee, "Religious Education and the Bible: A Religious Educationist's View", *Biblical Themes in Religious Education*, (ed.) Joseph S. Marino, Birmingham, Alabama: REP, 1983, s. 45; a.mlf, *The Shape*, s. 282-283.

¹⁶⁵ Lee, *The Shape*, s. 283.

¹⁶⁶ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 215-214.

¹⁶⁷ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 37.

Tanrı'nın devam eden vahyinin, öğrencinin öz-sistemine ve davranışsal kalıplarına bilinçli, anlamlı ve etkili bir şekilde dahil olması için deneyimlerini yapılandırmak ve yeniden biçimlendirmektir.¹⁶⁸

Lee'ye göre Pierre Teilhard de Cardin gibi bazı çağdaş teologlar tarafından geliştirilen yeni evrim teolojisi de, din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımına yöneltilen seküler ve naturalistik iddialarının mesnetsiz olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Söz konusu yeni teolojik anlayışa göre tüm kozmik evrim süreci, teolojik bilim için inanılmaz derecede zengin bir veri kaynağıdır. Evrimi araştırmak, zamanın başlangıcından itibaren kendisini kozmosa ifşa eden Tanrı'yı yeni bir perspektifte keşfetmektir. Evrim, doğal ve doğaüstü, yaşam dışı ve yaşam, düşünme ve sevmeye arasında doğası gereği zorunlu olan birlik yasalarına uygun bir şekilde bir merkez sentezinde kendini tamamlayan bir evrendir.¹⁶⁹ Bu bağlamda Lee, ilahi ve insani olanın yani doğal ve doğaüstü olanın sentezinin din dersinde öğrenen ve davranan öğrencinin gelişim sürecinde meydana geldiğini belirtir. Bu gelişim süreci, yani varlıkların evrimsel süreci doğal bir ortamda gerçekleştirildiği gibi, bir amaca uygun şekilde yapılandırılmış öğrenme ortamının parametreleri içinde de gerçekleştirilir.¹⁷⁰ Ayrıca Lee, içkin Tanrı anlayışına dayanarak hiçbir bilginin tamamıyla seküler olmadığını, bilakis her bilginin Tanrı ile dopdolu olduğunu belirtir.¹⁷¹ Çünkü tamamıyla seküler bir gerçeklik yoktur.¹⁷²

Lee'ye göre bahsi geçen iddiaların veya eleştirilerin hiçbiri sosyal bilim yaklaşımı için geçerli değildir. Ona göre sosyal bilim yaklaşımı, din öğretimi için en uygun yaklaşım olmakla kalmayıp aynı zamanda dünyadaki ilahi eylem tarzı ile de son derece uyumludur. Çünkü sosyal sosyal bilim yaklaşımı, esasen doğaüstüdür ve sözde “doğal düzen” (natural order) ile de uyumlu bir şekilde çalışmaktadır.¹⁷³

¹⁶⁸ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 216; Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 37.

¹⁶⁹ Pierre Teilhard de Chardin, *The Phenomenon of Man*, New York: Harper Torchbooks. 1959, s. 292-296.

¹⁷⁰ Lee, *The Shape*, s. 286-287.

¹⁷¹ James Michael Lee, *The Purpose of Catholic Schooling*, Dayton, Ohio: National Catholic Educational Association, G. A. Pflaum Publisher, 1968, s. 41-42; a.mlf., *Principles and Methods of Secondary Education*, New York: McGraw-Hill, 1963, s. 61-62.

¹⁷² James Michael Lee, “Religious Education and the Catholic University” *Notre Dame Journal of Education*, Vol. 4, No. 3, Fall 1973, s. 277; a.mlf., “Religious Education and the Bible”, s. 45; a.mlf., *The Purpose*, s. 41-42.

¹⁷³ Lee, *The Shape*, s. 258.

2.6. Sosyal Bilimin Amacının Dışında Kullanılması

Lee'nin yaklaşımının önemli sınırlılıklarından biri de sosyal bilim verilerine çok fazla itimat etmesi, yaklaşımında bu verilere çok fazla yer vermesi ve bunları zaman zaman amacının dışında kullanmasıdır. Nitekim oldukça hacimli olan makale ve kitapları incelendiğinde referans aldığı kaynakların büyük bir çoğunluğunun sosyal bilim disiplinlerine ait olduğu tespit edilmiştir. Bu yüzden Hristiyan din eğitim camiasında da Lee'ye eleştiriler yöneltilmiştir.

Warren, Lee'nin sosyal bilim yaklaşımının din eğitime katkılarını ve söz konusu yaklaşım ile ilgili eleştirilerini kaleme aldığı *All Contributions Cheerfully Accepted* adlı makalesinde, makalenin adının da işaret ettiği gibi, din eğitimcilerinin psikoloji, sosyoloji, antropoloji vb. sosyal bilim alanlarının araştırma bulgularını memnuniyetle kabul ettiklerini ve çalışmalarında gereğinden fazla kullandıklarını belirtir.¹⁷⁴

Din öğretimi başta olmak üzere çeşitli çalışma alanlarında sosyal bilim verilerinin gereğinden fazla ve amacının dışında kullanılmasından rahatsız olan Rood'a göre özellikle eğitim alanında teknolojik ve bilimsel disiplinlere yönelmenin temelinde öğretmenlerin performanslarının oldukça yetersiz olması ve eğitim felsefesinin oldukça öznel olması yer almaktadır. Ona göre umutsuzluğa sürükleyen bu iki durum, eğitimi, teknoloji ile disipline etme veya hareketlendirme arzunu ortaya çıkarmış, teknolojik ve bilimsel gelişmelere adapte olmak için bazı eğitimciler yoğun bir şekilde bilimin dilini kullanmaya başlamışlardır. Bunun neticesinde “ulaşılabilir hedefler” (attainable goals), “ölçülebilir öğrenme” (measurable learnings) gibi terimler din eğitim literatürüne kazandırılmıştır. Ayrıca bazı din eğitimcileri sosyal bilimin kullandığı bazı yöntemlere (procedure) adapte olmak için “insan mühendisliği”ni geliştirmeye odaklanmışlar ve bunun neticesinde de “öngörülebilir sonuçlar” (predictable outcomes) vb. terimler üretmişlerdir.¹⁷⁵

Hristiyan din eğitiminin ampirik bulgulardan ziyade eğitsel ideolojiler, teoloji ve akl-ı selim (common sense) ile şekillendiğini iddia eden Wilhoit,¹⁷⁶ içinde

¹⁷⁴ Warren, “All Contributions”, s. 20.

¹⁷⁵ Wayne R. Rood, “On Christian Religious Education”, *The Living Light*, Vol. 7, No. 4, Winter 1970, s. 6.

¹⁷⁶ Wilhoit, *Christian Education*, s. 98; a.mlf., “The Impact”, s. 367.

bulduğumuz yüzyılda Hristiyan din eğitiminin sosyal bilim verilerini kullanmaya zorlandığını, modern çağda Hristiyan din eğitiminin karşı karşıya kaldığı meselelere cevap bulmak için sosyal bilimlerden yararlanmanın faydalı sonuçlar doğurduğunu ancak gelinen noktada hem sosyal bilimcilerin hem de sosyal bilimlerden yararlanan Hristiyan din eğitimcilerinin hayal kırıklığı yaşadığını ileri sürmektedir. Sosyal bilimciler kendi araştırma bulgularının yeterince önemsenmediğini veya anlaşılmadığını dolayısıyla amacının dışında kullanıldığını düşündükleri için hayal kırıklığı yaşarken, Hristiyan din eğitimcileri ise önemli olduklarına karar verdikleri sorulara tatminkâr cevaplar bulamadıkları için yani tatmin olamadıkları için hayal kırıklığı yaşamaktadırlar.¹⁷⁷ Wilhoit’e göre din eğitimcileri sosyal bilim verilerini amacı dışında kullandıkları için bu veriler din öğretimi için faydalı olamamakta, dolayısıyla sosyal bilim din eğitimi için uygun bir temel oluşturamamaktadır. Bu durumun pek çok nedeni vardır. Araştırma maliyetlerinin çok yüksek olması, din alanında bilimsel araştırmalara şüphe ile bakılması, iman ve maneviyat (spirituality) gibi alanların ampirik olarak ölçülmesinin imkânsız olduğu konusundaki inanç dolayısıyla bilimsel verilere ciddi bir kuşku ile hatta düşmanca bakılması, nesnel doğrulamanın gerekliliğinin yanında bunu sağlamanın zorluğu, yani bir araştırmanın asla tarafsız bir şekilde değerlendirelemeyeceği, çünkü araştırmacının önyargılarının, korkularının ve önkabullerinin daima araştırmaya etki ettiğinin kabul edilmesi, sosyal bilimlerin olması gereken ile değil olan ile ilgilenmesi dolayısıyla ampirik araştırmaların kişilerin doğası veya çeşitli öğretim yöntemlerinin etik sonuçları hakkındaki temel sorulara cevap verememesi, sosyal bilimlerin ortaya koyduğu farklı ve belirsiz bulgular başlıca nedenlerdir.¹⁷⁸

Wilhoit’e göre yukarıda bahsi geçen sebepler dolayısıyla din öğretimi ve sosyal bilim birbirine yeterince entegre olamamıştır. Din öğretiminde sosyal bilimin önemli bir yeri olduğunu belirten Wilhoit, din öğretimi ve sosyal bilimin entegrasyonu için çeşitli öneriler sunar.¹⁷⁹ Ona göre din eğitim torisyenlerinin öncelikli olarak yapmaları gereken şey, sosyal bilim verilerini kendi önyargılı veya peşin hükümlü eğitim kuramlarını desteklemek için kullanmamak ve “psikoloji şöyle der” veya “eğitsel teoriler şunu

¹⁷⁷ Wilhoit, *Christian Education*, s. 97-98; a.mlf., “The Impact”, s. 367-368.

¹⁷⁸ Wilhoit, “The Impact”, s. 368; a.mlf., *Christian Education*, s. 99.

¹⁷⁹ Wilhoit, “The Impact”, s. 369-375; a.mlf., *Christian Education*, s.103.

ortaya koymuştur” vb. genellemelerden kaçınmaktır. Çünkü sosyal bilim bulgularında açık bir birlik yoktur.¹⁸⁰ Wilhoit araştırma bulgularının alıntılanmasına dayanan Hristiyan din eğitim teorilerinin pek çoğunun yeterince bilimsel olmadığını iddia etmektedir. Ona göre yalnızca deneysel araştırma verileri ile doğrulanabilen teoriler bilimseldir. Dolayısıyla teorisyenlerin yapması gereken şey deneysel araştırmalar ile doğrulanabilir teoriler formüle etmektir.¹⁸¹ Wilhoit’a göre din eğitim teorisyenlerinin dikkat etmesi gereken bir diğer husus çalışmaları ile ilgili ikincil kaynaklara değil birincil kaynaklara başvurmadır. Böylece elde ettikleri verileri kendi çalışmalarına daha uygun bir şekilde entegre edebilirler.¹⁸² Wilhoit kişinin eğitim amaçlarının ve içeriğinin büyük ölçüde bir dizi değer ve dini inançla belirlendiğini¹⁸³ dolayısıyla sosyal bilimlerin değer yargısız olamayacağını ileri sürer.¹⁸⁴ Bu yüzden sosyal bilim ile din eğitimi entegre etmeye teşebbüs eden teorisyenlerin bu gerçeği kabul etmeleri gerektiğini vurgular.¹⁸⁵ Ona göre bu önerilerin amacı, sosyal bilimlerle din eğitiminin entegrasyonu için bir modelin ana hatlarını oluşturmaktır.¹⁸⁶

Disiplinlerarası çalışmaları ile bilinen Graig Gay, sosyal bilimsel yöntem ve tekniklerin modern kilise hayatı için bir tehdit oluşturduğunu, ancak bunun şu anda çok fark edilmediğini, gelecekte bunun çok daha net bir şekilde fark edileceğini belirtir. Gay, söz konusu yöntem ve tekniklerin kiliseyi sekülerleştirdiğini iddia etmektedir.¹⁸⁷ Gay ayrıca sosyal bilim dilinin kiliselerce benimsenmesini de eleştirmektedir. Ona göre bu durum geleneksel İncil dilinin ve teolojik kavramların sosyal bilim diline tercüme edilmesi gibi olumsuz bir sonuç doğurmaktadır.¹⁸⁸ Gay ayrıca doğayı ve insanı kontrol etmeyi hedefleyen, manipulatif teknoloji toplumunun Tanrı rolüne soyunduğunu dolayısıyla gerçek Tanrı inancını hoş karşılamadığını, sosyal bilimlerin de dolaylı olarak imanda Tanrı boyutunu gözardı ettiğini, bunun da ateizmi körüklediğini ileri

¹⁸⁰ Wilhoit, *Christian Education*, s. 103-104; a.mlf., “The Impact”, s. 369.

¹⁸¹ Wilhoit, “The Impact”, s. 369-370; a.mlf., *Christian Education*, s. 104-105.

¹⁸² Wilhoit, *Christian Education*, s. 105-106; a.mlf., “The Impact”, s. 370.

¹⁸³ Wilhoit, *Christian Education*, s. 106-107.

¹⁸⁴ Wilhoit, “The Impact”, s. 371-373; a.mlf., *Christian Education*, s. 100-101.

¹⁸⁵ Wilhoit, *Christian Education*, s. 107-109.

¹⁸⁶ Wilhoit, “The Impact”, s. 369-375; a.mlf., *Christian Education*, s.103.

¹⁸⁷ Graig Gay, “Evangelicals and the Language of Technopoly”, *Crux*, Vol. XXI, No. 1, March 1995, s. 33.

¹⁸⁸ Gay, “Evangelicals”, s. 35.

sürmektedir.¹⁸⁹ Bunun yanısıra Gay, sosyal bilimlerin insan doğasına ilişkin keşiflerinin gerçek keşifler olmadığını, sosyal bilimlerin şimdiye kadar zaten bilinen şeyleri yeniden ifade ettiğini, insan doğası ve davranışlarının akl-ı selim ve geleneksel din öğretimi yolu ile bilindiğini, ancak yeni sosyal bilimin anlatım gücünün insan davranışının geleneksel yourumundan daha güçlü ve ikna edici olduğunu, bu yüzden teologlar ve kilise üzerinde etkili olduğunu belirtir.¹⁹⁰

Warren'ın Lee'ye yönelik önemli eleştirilerinden biri de sosyal bilim verilerinden yaklaşımı için uygun gördüklerini kullandığı ve sosyal bilim araştırmalarının müphem doğasını görmezden geldiğidir. Warren sosyal bilimcilerin bile kendi verileri konusunda tereddütler yaşadığını ancak Lee'nin kendi çalışmalarına uygun gördüğü verilere fazlasıyla önem atfettiğini belirtir. Bu yüzden Warren Sosyal bilimlerden çıkarılan sonuçları çeşitli deneysel olmayan durumlara uygulamakla Lee'nin tehlikeli bir iş yaptığını belirtir.¹⁹¹

Lee'ye yöneltilen bir diğer eleştiri de kendi eleştirisinin yansımadır. Lee teolojik yaklaşımı, emperyalist bulduğunu ifade etmektedir. Ona göre teolojik yaklaşım savunucuları “teoloji bilimlerin kraliçesidir” anlayışından hareketle tüm gerçeklik alanlarının doğrudan teolojinin yetki ve kontrolü altında olduğunu, hakiki ve doğru bilginin mümkün tek kaynağının teoloji olduğunu ileri sürmektedirler. Ancak teolojik yaklaşım savunucuları da Lee'nin sosyal bilim yaklaşımı ile aynı emperyalist tavrı sergilediğini ifade etmektedirler.¹⁹² Kısaca Lee'nin teolojik emperyalizme yönelik görüşleri, teolojik yaklaşım savunucuları tarafından bilimsel emperyalizm olarak görülmektedir.

Darcy-Berube göre Lee'ye yöneltilen eleştirilen temelinde Lee'nin düşüncelerini ifade etme biçimi de önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının din öğretim yelpazesi altındaki tüm fenomenlerle ilgilenen kapsamlı, sistematik ilk teorik yaklaşım olduğunu belirten Lee'nin bu ifadelerinin emperyalistçe

¹⁸⁹ Gay, “Evangelicals”, s. 36-39.

¹⁹⁰ Gay, “Evangelicals”, s. 34-35.

¹⁹¹ Warren, “All Contributions”, s. 32.

¹⁹² Lee, “The Authentic Source”, s. 147-148-149.

olduğunu ve bu konularda başkaları ile diyalog kurma imkânı tanımadığını bu durumun da pek çok din eğitimcisini rahatsız ettiğini belirtmektedir.¹⁹³

Timothy Arthur Lines'e göre bilimsel emperyalizm, klasik bilimsel dünya görüşüne ilişkin tehlikeli bir tutum iken teolojik emperyalizm, teolojik dünya görüşüne ilişkin tehlikeli bir tutumdur. Her iki dünya görüşü de geçmişe ilişkin tekrar edip duran hatalı tutumlardır. Bilim, özelde teoloji, genelde ise dini soyut ve daha az gerçek bulduğu için dışlarken teologlar da kendi disiplinleri dışında kalan disiplinlere karşı daha otoriter ve dogmatik bir tutum sergilemektedirler. Ona göre global bir köy olan modern dünya, çoğulcu bir yapıya sahiptir. Bu nedenle her iki dünya görüşünün bu katı tutumunu terk etmesi ve daha alçakgönüllü bir iletişim kurması gerekir.¹⁹⁴ Lines'e göre teologlar çevreleri üzerinde pozitif bir etki bırakmak istiyorsa karşılıklı bir değişime hazırlıklı olmalıdırlar.¹⁹⁵ Bu bağlamda Thomas F. Torrance, teolojinin hem kendi iyiliği için hem diğer bilimlerin iyiliği için doğal bilimler ile daha yapıcı bir diyalog kurmasının mümkün olduğunu belirtmektedir.¹⁹⁶

Lines'in teolojik yaklaşım ve sosyal bilim yaklaşımının savunucularını uzlaştırma, bir başka deyişle diyaloga davet çabaları din eğitiminin geleceği açısından son derece önemlidir. Çünkü din öğretimi bir bilimin sınırlarına hapsedilemeyecek kadar geniş kapsamlı, çok-içerikli ve çok yönlü bir disiplindir. Dolayısıyla disiplinlerarası işbirliği açısından din öğretiminde aşırılıklardan uzak bir yaklaşımın benimsenmesinin daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.7. Sosyal Bilimsel Din Öğretiminin Sınırlılıkları

Hristiyan din eğitim camiasında din eğitim-öğretimini tanımlamak için *dini eğitim* (education in religion), *din öğretimi* (religious instruction), *Hristiyan eğitimi* (Christian education), *kateşez* (catechesis), *kilise eğitimi* (church education), *din eğitimi* (religious education) gibi çeşitli terimler kullanılmaktadır. Ancak bu terimlerin anlamı konusunda ciddi bir ihtilaf mevcuttur. Dolayısıyla din öğretim faaliyetini tanımlamak

¹⁹³ Darcy-Berube, "The Challenge", s. 112.

¹⁹⁴ Timothy Arthur Lines, *Systemic Religious Education*, Birmingham, Alabama: REP, 1987, s. 116-117.

¹⁹⁵ Lines, a.g.e., s. 117.

¹⁹⁶ Thomas F. Torrance, "Divine and Contingent Order", *The Sciences and Theology in the Twentieth Century*, (ed.) A. R. Peacocke, London: Oriel Press, 1981, s. 96-97.

için kullanılan her terim, o terimi kullanmayan teorisyen veya din eğitimcileri tarafından eksik veya sınırlı bulunmuştur.

Lee'ye yöneltileen önemli eleştirilerden biri de yaklaşımını tanımlamak için kullandığı terim ile ilgilidir. Çünkü bazı din eğitim bilimcileri “din öğretimi” teribindeki “din” ve “öğretim” terimlerinin anlam bakımından net olmadığını dolayısıyla sosyal bilimsel din öğretiminin bazı sınırlılıklar ihtiva ettiğini ileri sürmektedirler. Bu konuda Lee'yi eleştiren önemli isimlerden biri Groome'dur. Groome'a göre din öğretimi veya din eğitimi tamlamalarında öğretim ve eğitim ismini niteleyen “din” (religion) isminden türetilen “dinî” (religious) sıfatı ile bu teripte ne kastedildiğini anlayabilmek için “din”in ne olduğunu net bir şekilde tanımlamak gerekir. Ancak “din” fenomeninin ne olduğu hususunda genel geçer bir tanım yoktur. Ona göre “din eğitimi” tamlamasında “din” sıfatı, “eğitim” adını özü itibariyle değıştirmeden nitelendirir. Dolayısıyla "din eğitimi" terimi yeterli bir kesinliğe sahip değildir.¹⁹⁷ Groome'a göre aynı durum “din öğretimi” terimi için de geçerlidir. Ayrıca din öğretimi teriminde “öğretim”, kaçınılmaz olarak çok sınırlı olan bir öğretmen, öğrenci ve okul eğitim biçimine işaret etmektedir. Dolayısıyla bu da Hristiyan eğitimcilerin görevini sınırlamaktadır. Bu yüzden Groome kendi yaklaşımında *Hristiyan din eğitimi* (Christian religious education) terimini kullanmayı tercih etmekte ve kateşezi geniş kapsamlı Hristiyan eğitiminin içinde özel bir aktivite olarak görmektedir.¹⁹⁸

Groome, dini nesnel bir şekilde öğretme iddiasında olan din eğitimini, yani insanların yaşamını etkilemeyen veya insanların yaşamı ile gerçek anlamda meşgul olmayan din eğitimini şiddetle reddetmektedir. Ona göre Lee'nin din öğretimi yaklaşımı da böyle bir yaklaşımdır. Buna karşılık kateşez, Groome'a göre, Hristiyan inancının manevi bilgeliğı ile insanları eğitim olmaksızın kilise üyeliğı içinde sosyalleştirir. Ancak uygun bir pedagojik yaklaşım içinde din eğitimi ve kateşezin Hristiyan bir bireyin ve Hristiyan cemaatinin eğitimi için kullanılabileceğini, bunun gerekli olduğunu belirtmek suretiyle Groome, din eğitimini tamamen gereksiz görmediğini de not

¹⁹⁷ Groome, “Christian Education”, s. 10-11.

¹⁹⁸ Groome, “Christian Education”, s. 15.

düŖer. ¹⁹⁹ Groom'un Lee'ye yönelttiği eleŖtirilerin nedeni kilise merkezli veya Hristiyanlık merkezli bir baŖka deyiŖle *mezhebe/dine dayalı* (confessional) bir din eğitim yaklaŖımını benimsemesidir. Her ne kadar II. Vatikan Konsili ile birlikte Katolik Hristiyan dünyası diğer dinleri görmezden gelmeye son verip onlarla diyalog içine girse de dinin eğitim-öğretimi söz konusu olduğunda dinî çoğulculuğa mesafeli durmaktadır. Eski bir rahip olan Groom'un Lee'ye yönelik eleŖtirinin temelinde de bu tutumun yer aldığı düşünölmektedir. Nitekim kendisi ile yapılan görüŖmelerde Groom'un aynı eleŖtirileri İngiliz din eğitimcisi John Hull ve Micheal Grimmit'in çoğulcu din eğitim yaklaŖımlarına da yönelttiği görölmüŖtür. *Dini öğretme, din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme* din eğitim modelleri ile ilgili değerlendirmesinde Groome, bu üç yaklaŖımdan *dini öğretme* yaklaŖımının daha uygulanabilir olduğunu, diğer iki yaklaŖımın ise içinde gerçek anlamda dinin yer almadığı din eğitim yaklaŖımları olduğunu ileri sürdüğu tespit edilmiŖtir. Belli bir dinin dindarını yetiŖtirmeyi hedefleyen benimsetici din eğitim anlayıŖını benimseyen Groome'a göre din eğitiminin amacı, belli bir dinî inancı geliŖtirmek veya arttırmak olmalıdır. Lee ise gerçek bir dinî çoğulculuk eğitim ve öğretimi için sosyal bilimler makro teorisini önermektedir. Lee'nin teorisi herhangi bir dinin değerler sistemine ayrıcalık tanımadan, değerleri sadece bir öğretim konusu olarak görmektedir. Bir baŖka deyiŖle her dini ve teolojiyi kendi kavramları ve özellikleriyle kabul ederek, her din ya da teolojinin eğitimini bir öğretim faaliyeti olarak görmektedir.²⁰⁰ Dini çoğulculuk terimi, her biri "kutsal"la iliŖkili olarak kendi inaç ve uygulamalarını temsil eden pek çok dinsel geleneğin varlığına vurgu yapmaktadır. Din eğitimi açısından dini çoğulculuk, bir ülkenin din dersinin niteliğini belirlemede, çoğunluğu din dışındaki diğer dinlere din derslerinde yer verilip verilmemesi ve yer verildiği takdirde bu dinlerin öğretiminde nasıl bir yaklaŖımın benimseneceği önemli bir deđerŖken olarak kabul edilmektedir. Din eğitiminde çoğulculuk aynı zamanda devlet okullarında din derslerinde birden fazla dinin öğretilmesini ön görmektedir.²⁰¹ Bu

¹⁹⁹ Thomas H. Groome, "Total Catechesis/Religious Education: A Vision for Now and Always", *Horizons & Hopes: The Future Of Religious Education*, (ed.) Thomas H. Groome and Harold Daly Horell, Mahwah, N.J.: Paulist Press, 2003, s. 1.

²⁰⁰ Din öğretiminde sosyal bilim yaklaŖımı ve dinî çoğulculuk için bkz. James Michael Lee, "The Blessing of Religious Pluralism", *Religious Pluralism and Religious Education*, (ed.) Norma H. Thompson, Birmingham, Alabama: REP, 1988, ss. 57-124.

²⁰¹ Mahmut Zengin, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı YaklaŖım*, 1. B. İstanbul:Değerler Eğitim Merkezi Yayınları, 2011, s. 168, 177-178.

açından değerlendirildiğinde Lee'nin yaklaşımının yaygın anlaşılan biçimiyle çoğulcu bir din öğretim yaklaşımına işaret etmekten ziyade herhangi bir dini veya teolojik bakış açısını merkeze almayan değer-yargısız bir din eğitim yaklaşımına vurgu yapmak suretiyle farklı teolojiler için bir temel oluşturmakta ve çeşitli inanç pozisyonlarının savunucularına kendi inançlarını öğretme imkânı sunmaktadır. Çünkü bu yaklaşımda öğretme eylemi kendi içinde herhangi bir dinî değer veya inanç kümesini barındırmamakta yani değer-yargısızdır. Lee, din öğretiminin sonuçlarının “din” olmasını ister. Bir başka deyişle, din öğretiminin sonucu, yaşanan din, maneviyat veya geleneksel bir şekilde dindarlık olarak adlandırılan şeydir.²⁰² Kısaca din öğretiminin temel amacı, dinî olarak algılanan sonuçları başarılı bir şekilde kolaylaştırmaktır.²⁰³ Lee'nin din öğretiminin odak noktalarından Hristiyan yaşamı yani yaşanan din (Christian living), din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının belli bir inanca dayalı (confessional) din eğitim yaklaşımında uygulanan *parallel tek dinli (particularistic)model*'i çağrıştırmaktadır. Bu model, öğrencilerin sadece tek bir dini (kendi dinleri) öğrenmelerini esas alır. Ancak okul sistemi pek çok dini ihtiva eder, fakat her öğrenci bunlardan sadece birini alır. Almanya'da Katolik ve Protestan din eğitimleri bunun örnekleridir.²⁰⁴ Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı bahsi geçen modelde olduğu gibi bir okuldaki çeşitli inanç sahiplerine kendi inançlarını öğretme imkanı sunması açısından çoğulcu bir din eğitimine işaret etmektedir. Dolayısıyla Groome'un, Lee'nin yaklaşımının içinde gerçek anlamda dinin olmadığı bir din eğitimi öngördüğü eleştirilerinin gerçeği yansıtmadığı düşünülmektedir.

Lee'ye göre din öğretimi, dünyanın bütün dinlerindeki din öğretimini ifade etmektedir.²⁰⁵ İyi bir din öğretiminin resmi bir sınıf ortamı olmadan da meydana gelebileceğini ileri süren²⁰⁶ Lee, özetle din öğretiminin doğası gereği herhangi bir

²⁰² Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 24.

²⁰³ Lee, “Key Issues”, s. 53.

²⁰⁴ Muayyen bir inanca dayalı (confessional) din eğitim yaklaşımları için bkz. Gurbet Kızıltan, *Dini Çoğulculuk ve Din Eğitimi*, (Yüksek Lisans Tezi), Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007, s. 98-100.

²⁰⁵ James Michael Lee, “Catechesis Sometimes, Religious Education Always: Another Roman Catholic Perspective”, *Does the Church Really Want Religious Education? An Ecumenical Inquiry*, (ed.) Marlene Mayr, Birmingham, Alabama: REP, 1988, s. 33.

²⁰⁶ Merry, “Social-Science Theory”, s. 87

mezhebe veya dine bağılı olmadığını vurgular. Ona göre din öğretimi kazanımları, ilahi olanı kavramak olan bir eğitim biçimidir.²⁰⁷

Boys, kateşez teriminin geniş çaplı eğitsel aktiviteler içermesi açısından başarılı olduğunu ancak kateşezin tam olarak neye işaret ettiği belli olmayan muğlak bir terim olduğunu dolayısıyla din eğitimi tanımlamak için doğru bir terim olmadığını belirtir. Ayrıca Boys, kateşetik dilin gereksiz tekrarlar içerdiğini, kendi teolojik varsayımlarını önemsiz gösterdiğini belirtir. Bu yüzden Boys din eğitimi terimini (religious education) kullanmayı tercih etmektedir. Ona göre bu terim, kateşeze nazaran daha kesin ve daha kapsamlıdır.²⁰⁸

Lee, kateşez kavramını Katolikliğe özgü bir terim olduğu için reddeder. Nitekim kateşezin mahiyetini ve amaçlarını tanımlayan ve Protestanlarca dikkate alınmayan GDC'nin açık bir şekilde Katolik dökümanı olduğunu belirten Groome, Protesten okuyucularını bu dökümana kulak vermeye davet etmektedir.²⁰⁹ Groome'un Protestanlara yönelik bu daveti Lee'nin din eğitimi veya öğretimi yerine kateşez teriminin kullanılmasına yönelik eleştirilerinde haklı olduğunu göstermektedir. Lee'ye göre dinin eğitim ve öğretimi ile ilgilenen herkesin ittifakla kullanabileceği ortak bir dil geliştirmek din eğitiminin geleceği açısından çok önemlidir. Bu bağlamda yukarıda bahsi geçen terimlerin ihtiva ettiği anlam konusunda bir uzlaşının olmaması bu terimlerin bilimsel bir çalışma alanı olan din öğretimi için kullanımının doğru olmayacağını göstermektedir.²¹⁰

Warren, Lee'nin din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının bazı yönlerinin muğlak olduğunu dolayısıyla din öğretim sürecini açıklığa kavuşturmaktan uzak olduğunu iddia etmektedir. Warren söz konusu muğlaklığın, Lee'nin din öğretiminde *geleneksel yaklaşım* olarak isimlendirdiği din öğretim yaklaşımları ile *pedagojik yaklaşım* olarak isimlendirdiği kendi yaklaşımı arasındaki çelişkidenden kaynaklandığını belirtir.²¹¹ Lee'ye göre temel argumanı, “doktrin ne kadar saf ve bütünüyle öğrenciye

²⁰⁷ Lee, “Key Issues”, s. 42.

²⁰⁸ Mary C. Boys, “The Standpoint of Religious Education”, *Religious Education*, Vol. 76, No. 2, March-April, 1981, s. 133-134.

²⁰⁹ Groome, “Total Catechesis”, s. 2.

²¹⁰ Lee, “The Blessing of Religious Pluralism”, s. 111.

²¹¹ Warren, “All Contributions”, s. 24.

seyreltilmeden iletilirse dinî eğitim o kadar iyi olur.”²¹² olan geleneksel yaklaşımların ortak özelliği “içeriğin” birincil ve bazı durumlarda din öğretiminin ayrıcalıklı öğrenme kazanımlarını oluşturmasıdır.²¹³ Warren Hristiyan din eğitim programlarına ilişkin çeşitli örneklerden yola çıkarak Lee’nin *geleneksel* ve *pedagojik* şeklinde bir ayırma gitmesinin ve geleneksel yaklaşımları yalnızca içeriği nakleden dolayısıyla yalnızca bilişe hitap etmek suretiyle öğrencinin yaşam tarzında davranışsal bir fark yaratmayan yaklaşımlar olarak nitelendirmesinin kabul edilemez olduğunu belirtir.²¹⁴

Warren’a göre Lee’nin yaklaşımındaki en ciddi karışıklık, içerik ve metot arasındaki ilişkiye dair görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Warren, Lee’nin teoloji ve din öğretimi arasındaki farka dair yaptığı vurgu ile metot ve içeriği her zamankinden daha radikal bir şekilde ayırdığını ileri sürmektedir.²¹⁵ Lee, din öğretiminin spekülâtif teolojiden veya uygulamalı teolojiden oldukça farklı kendine has bir ontolojiye sahip olduğunu belirtir. Bunun yanı sıra teolojinin Tanrı’nın vahyedilen kelamının içeriğini vurguladığını buna karşılık din öğretiminin, Tanrı’nın öngördüğü şekilde yaşaması için öğrencinin verimli bir şekilde eğitildiği süreci vurguladığını iddia eder.²¹⁶ Warren, teolojiyi Hristiyan cemaatinin dinî deneyimi üzerine bir *düşünme* (reflection) olarak görülmesi gerektiğini, deneyimin de daima süreç içinde yer aldığını belirtir. Dolayısıyla Warren’a göre teolojiyi din öğretiminden ayırmak yerine, din eğitimini, teolojide bulunan farkındalık ile aynı türden bir farkındalık geliştirmeye ve Hristiyan kimselerin insani deneyimleri üzerine düşünmeye teşvik etmek olarak görmek daha yararlı olacaktır.²¹⁷

Warren’a göre Lee’nin yaklaşımının önemli sınırlılıklarından biri biliş ve duyuş arasındaki ilişki ile ilgilidir. Ona göre Lee sürekli olarak bilişi duyuştan ayırmaktadır. Ancak bu ayırım, insanın rasyonelliğinin farklı bir yönünden bahsetmek için bir buluşsal araçtır. Dolayısıyla söz konusu ayırımın yalnızca bir araç olduğu daima hatırdâ tutulmalıdır. Çünkü insan davranışını tümüyle birbirinden ayırmak çok zordur. Gerçek

²¹² James Michael Lee, “Religious Education: What Is it?”, *Discovery: A forum for High School Religion Teachers*, Webster Division of McGraw-Hill, March, 1968, s. 1.

²¹³ Warren, “All Contributions”, s. 25.

²¹⁴ Warren, “All Contributions”, s. 26.

²¹⁵ Warren, “All Contributions”, s. 26-27.

²¹⁶ Lee, “Religious Education: What is it? ”, s. 1-3; Warren, “All Contributions”, s. 27.

²¹⁷ Warren, “All Contributions”, s. 27.

bir anlama, hem kavramsal hem de gerçekliğin etkili bir şekilde anlaşılmasından oluşur. Dolayısıyla Warren'a göre Lee, "etkili davranış bireyin nasıl hissettiğini, değer verdiğini, ve sevdiğini ifade eder,"²¹⁸ ifadesine "etkili davranış, aynı zamanda bir bilmenin ve anlamının yoludur" notunu da eklemelidir.²¹⁹ Warren'ın bu eleştirisinde haklılık payı yoktur. Çünkü Lee sürekli olarak din öğretiminin bütünsel olduğunu yani bütün-insanı hedef aldığını ve öğrencide bir yaşam tarzı oluşturmayı hedeflediğini belirtir. Söz konusu yaşam tarzı ise bilişsel, duyuşsal, spikomotor vb. beşeri davranışların tamamının bir entegrasyonunu ifade etmektedir.

Kişinin, davranışlarını Hristiyanlığın içeriğine uygun olacak şekilde uyarlaması için tüm yönleri ile din öğretiminin bireyde davranış değişikliği meydana getirmeyi hedeflemesi gerektiğini vurgulayan Lee için davranış değişikliği çok önemlidir.²²⁰ Ayrıca Lee, dinî yaşam tarzı davranışlarının teolojik bilişten doğal ve otomatik bir şekilde çıkmadığını belirtir.²²¹ Warren bu iddiası ile Lee'nin din eğitiminin içeriğini öğrencinin dışında tuttuğunu, bunun ise kabul edilemez olduğunu belirtir. Warren'a göre bu noktada Lee, Tanrı'nın kelamı'nın bu gün hem biliş hem de bilişten akan davranış biçimi olarak tüm insanların hayatında var olduğu şeklinde anlaşıldığı gerçeğini gözden kaçırmaktadır.²²²

Warren ayrıca din eğitiminde davranış değişikliğini meydana getirme ve ölçme konusundaki istekliliğine rağmen Lee'nin özellikle matematik, fizik bilimleri için gerekli becerileri öğretmeye uygun bir öğretim modelini din eğitim teorisine uyguladığını ileri sürmektedir. Warren, modern teolojinin "Emmaus model"²²³ olarak adlandırılan modeli önerdiğini, söz konusu bu modelde öğrencilerin kalplerinin aşkla yandığını çünkü bu modelin öğrenciye kendi deneyimi ile temasa geçme imkânı

²¹⁸ Lee, "Behavioral Objectives", s. 13.

²¹⁹ Warren, "All Contributions", s. 31.

²²⁰ James Michael Lee, "Behavioral Objectives in Religious Instruction", *The Living Light*, Vol. 7, No. 4, Winter 1970, s. 11.

²²¹ Lee, "Behavioral Objectives", s. 14.

²²² Warren, "All Contributions", s.28.

²²³ Luke 24: 13-35'te yer alan İsa ve havarileri arasında geçen bir olaya binaen geliştirilen eğitim yaklaşımı. Thomas Groome gibi teolojik yaklaşım savunucuları bu hadiseden pek çok pedagojik ilke çıkarmışlardır. Bkz. Thomas H. Groome, "The Road to Emmaus", Credo Series by Veritas, <https://www.youtube.com/watch?v=S5CGyxjUvik>, (24.10.2019).

verdiğini böylece onlara her zaman bildikleri ancak anlayamadıkları veya farkına varamadıkları şeyleri anlama imkânı sağladığını belirtir.²²⁴

Warren'ın dikkat çektiği bir başka husus toplumun din eğitim sürecindeki fonksiyonu ile ilgilidir. Ona göre din eğitimi insan ile bir topluluğun parçası olduğu için ilgilidir. Çünkü iman, bir yandan toplumun ortak anlayışı tarafından biçimlendirilirken diğer yanda toplumun ortak anlayışını biçimlendirir, yani iman ve toplum arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Warren din öğretiminin bu önemli vechesinin Lee'nin yaklaşımında göz ardı edildiğini ileri sürer.²²⁵ Bu noktada Groome da Lee'nin yaklaşımını eleştirmektedir. Groome'un Lee'ye yönelttiği temel eleştiri sosyal hayattan veya gelenek ve tarihten izole bir din öğretimi öngörmesidir. Ona göre Lee yapılandırılmış bir ortamda, ki burası bir öğrenme laboratuvarıdır, dışardaki hayattan kopuk bir öğrenme süreci öngörmektedir. Groome'a göre tüm bilme ve bilgi, tarihi zaman ve mekanından ve bağlamının önerdiği kurucu ilgiden etkilenir.²²⁶

Boston College School of Theology and Ministry'de yapılan araştırmada toplumun ya da kilise cemaatinin din eğitiminin en önemli odak noktası olarak kabul edildiği, cemaat olmaksızın bir inanç eğitiminin söz konusu olamayacağı anlayışının teolojik yaklaşımın temel argümanı olduğu tespit edilmiştir. Her ne kadar Warren ve Groome, Lee'nin yaklaşımında toplumu yani kilise cemaatini ihmal ettiklerini ve bunun Lee'nin yaklaşımının önemli sınırlılıklarından biri olduğunu iddia etseler de Lee çeşitli yazılarında öğrenmeyi etkileyen harici faktörler içerisinde Kilise cemaatine de yer vermekte ve öğretmenin öğretim hedeflerini ortaya koyarken bu çevre ile işbirliği içinde olması gerektiğini vurgulamak suretiyle din öğretiminde cemaatin fonksiyonunu onaylamaktadır.

3. TEOLOJİ ANLAYIŞINA DAYALI ELEŞTİRİLER

Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımına yöneltlen eleştirilerin temelinde aslında Hristiyan teolojisi ile ilgili bazı yaklaşımlar yer almaktadır. Örneğin Lee öğretme de dahil Tanrı'nın tüm beşeri eylemlerde yer aldığını çünkü Tanrı'nın aşkın değil içkin olduğunu iddia etmektedir. Ancak Tanrı'nın içkin değil aşkın olduğunu iddia

²²⁴ Warren, "All Contributions", s. 28.

²²⁵ Warren, "All Contributions", s. 30.

²²⁶ Groome, "Practices of Teaching", s. 281.

eden teolojik yaklaşım savunucuları Lee'nin bu iddiasını şiddetle eleştirmektedirler. Bunun yanı sıra aşkın Tanrı anlayışını benimseyen teolog ve din eğitimcileri din eğitiminin, dilediği yerde esen Ruh'un işi olduğunu, dolayısıyla bilimsel pedagojik yöntemlere dayalı öğretim teorilerinin Tanrısal alana müdahale ettiğini, Tanrı'nın din öğretimindeki rolünü değersizleştirdiğini ileri sürmektedirler. Lee, din de dahil tüm öğrenmelerin aynı formda gerçekleştiğini iddia ederken, öğrenme alanlarını seküler-profane olarak ayıran teolojik yaklaşım savunucuları dinin seküler olarak nitelendirdikleri diğer öğrenme alanlarından farklı olduğunu iddia etmektedirler. Bunun yanı sıra teolojik yaklaşım savunucuları teolojinin tüm gerçeklik alanlarını açıklayabilme kabiliyetine sahip olduğunu ileri sürmektedirler. Lee ise bu tutumu teolojik emperyalizm olarak adlandırmaktadır.

Teolojik yaklaşım savunucularının din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımına yönelik eleştirileri incelendiğinde bu eleştirilerin aşkın Tanrı anlayışının, bir başka deyişle Hristiyan teolojisi ile ilgili bazı yaklaşımların bir yansıması olduğu görülmektedir. Bu eleştirileri üç başlık altında toplamak mümkündür.

3.1. Din Öğretimi Tanrısal Alana Müdahale mi Etmektedir?

Teolojik yaklaşım savunucularının din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımına yönelttikleri en önemli eleştirilerden biri din dersinde kendiliğinden vuku bulan Tanrısal etkiyi minimize ettiği şeklindedir. Din öğretimi, yapılandırılmış öğrenme ortamında istendik öğrenme kazanımlarını kolaylaştırmayı, öğretim sürecini değerlendirmek suretiyle hem istendik kazanımların ne oranda elde edildiğini tespit etmeyi hem de öğretim faaliyetinin verimliliğini arttırmayı hedeflemektedir. Ancak dinî öğrenmelerin diğer öğrenme türlerinden farklı olduğunu iddia eden teologlar ve teolojik yönelimli din eğitimcileri öğrenme ortamının yapılandırılması ve öğretim faaliyetinin değerlendirilmesi sürecini Tanrısal ekiye müdahale olarak yorumlamaktadırlar.²²⁷

Bazı teologlara göre *ilahi lütuf alemi* (realm of grace) ve doğaüstü alan, tarifi imkânsız ve ruhani (spiruality) mahiyeti gereği sosyal bilimin kullandığı ampirik yöntemlere uygun bir alan değildir.²²⁸ Dolayısıyla sosyal bilim, doğaüstü çalışma

²²⁷ Lee, *The Shape*, s. 258; a.mlf., "Prediction", s. 49-59.

²²⁸ Bkz. Rudolf Bultmann, "New Testament and Mythology", *Kerygma and Myth; A Theological Debate*, (ed.) Hans Werner Bartsch, London: S.P.C.K., 1957, s. 1-44.

alanına istenmedik bir şekilde nüfuz etmekte ve yalnızca kutsal bir bilim olan teoloji tarafından açıklanabilecek olan dinin açıklamalarını yapmaya kalkışmak suretiyle yanlış beyanlarda bulunmaktadır. Ayrıca onlara göre sosyal bilimi karakterize eden ampirik yöntemler, doğaüstü lütfun çalışma biçimi hakkında herhangi bir şey söyleyememekle birlikte bu lütfun işleyişine müdahale etmektedir. Dolayısıyla din öğretimi alanında sosyal bilim yaklaşımının kullanılması, Tanrı'nın din dersi sırasında her ruhla kurduğu hassas ve derin kişisel ilişkiyi bozmaktadır. Onlara göre sosyal bilim bir bireyin inanç hayatının dış kabuğunu inceleyebilir. Ancak böylesi bir inceleme Ruh'un birey ile derin etkileşimi ile mukayese edilemeyecek kadar yüzeysel ve önemsizdir.²²⁹

Din eğitim teorisini Rood Hristiyan eğitimi, insanların bugünün ve yarının dünyasında Hristiyanca yaşamalarını sağlayacak şekilde ilah-beşer ilişkisini yoğun bir şekilde deneyimlemelerini sağlamaya yönelik bir çaba, insani davranışları ortaya çıkarmak için tasarlanmış bir programdan ziyade ilahi davranışlara bir tepki olarak tanımlamaktadır. Bir başka deyişle Hristiyan eğitimi insanlararası ilişkileri etkili bir şekilde düzenleyen eğitim anlayışından ziyade ilah-beşer ilişkisini esas alan bir anlayışa dayalı olarak gerçekleştirilmelidir.²³⁰ Öğretme ve öğrenmeyi esrarengiz bir eylem olarak tanımlayan Rood, esasında din eğitiminde bilimsel verilerin kullanımını Kutsal Ruh'un işine müdahale, Ruh'u manipüle etmek olarak görmektedir.²³¹ Wilhoit'a göre de Lee, din öğretiminin ampirik geçerliliğini Tanrı'nın egemenliğinin üstüne yerleştirmekte yani din öğretiminde Tanrı'nın rolünü hafife almakta veya değersizleştirmektedir.²³²

Lee'nin çalışmalarını çok etkileyici bulmakla birlikte *The Content of Religious Instruction* ile ilgili değerlendirmesinde Frederick K. Wilson, bazı eksikliklere dikkat çekmektedir. Wilson, Lee'nin, okuyucunun önceki çalışmaları dolayısıyla Kutsal Ruh ile ilgili yaklaşımını bildiğini farz ettiğini, bu yüzden bu kitabında Kutsal Ruh'a çok az atıfta bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca Kutsal Ruh'un hem yapısal hem de özsel içerikle ilişkili olduğunu ileri süren Wilson, Lee'nin Kutsal Ruh'un din öğretimindeki

²²⁹ Lee, *The Shape*, s. 261.

²³⁰ Rood, "On Christian", s. 7.

²³¹ Wayne R. Rood, *The Art of Teaching Christianity*, Nashville: Abingdon Press, 1968, s. 12; Lee, *The Flow*, s. 203.

²³² Wilhoit, *Christian Education*, s. 104-105.

varlığını ve fonksiyonunu kabul ettiğini ancak söz konusu kitabında ortaya koyduğu içerikle Kutsal Ruh'un ilişkisini ihmal ettiğini ileri sürmektedir.²³³

Din öğretiminin ilahi lütfun (divine grace) işi olduğunu kabul eden²³⁴ Lee'ye göre "Ruh dilediği yerde eser" demek din öğretmeninin kenara çekilmesi ve Ruh'un esmesini beklemek anlamına gelmemektedir. Ona göre insanın bu dünyadaki görevi ilahi eylemin ve iradenin gerçekleşmesini sağlayacak şekilde ortamı şekillendirmektir.²³⁵ Lee'ye göre bir öğretmen, öğretmeyi, Ruh'un istediği yere üflemesine izin vermek için pedagojik pencereleri açmak olarak veya öğretmenin ve diğer çevresel değişkenlerin öğrenen üzerinde öngörülebilir etkiler yarattığı amaçlı bir davranış olarak görürse oldukça farklı bir öğretim gerçekleştirebilir.²³⁶

Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının bireyin kişilik yapısına göre Tanrı ve birey arasındaki karşılaşmanın gerçekleştiği öğrenme ortamını biçimlendirme imkânı sunduğunu ileri süren Lee, ayrıca ilahi lütfun, bireyin kişiliğinin sınırları içerisinde etkili olduğunu,²³⁷ bir başka deyişle ilahi lütfun etkisinin doğal ve insani kaynaklar aracılığıyla ortaya çıktığını iddia eder. Bu durumda öğretmen öğrenme ortamını Tanrı'nın lütfu ile öğrencinin karşılaşmasını sağlayacak şekilde yapılandırmak suretiyle öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Uygun koşullar oluşturulduğunda Tanrı'nın öğrenci ile iletişime geçeceğini belirten Lee, asıl sorulması gerekenin ilahi lütfun öğrenciye nasıl verildiği ve öğrencinin de bunu nasıl aldığıdır. Çünkü din öğretim işinin ilgilendiği asıl konu budur.²³⁸ Ayrıca Lee, Ruh'un birey ile ruhunun en derin bölgelerinde karşılaştığını kabul etmekle birlikte söz konusu bu karşılaşmanın sadece orada değil, iç-dış bütün-insan (whole person) ile gerçekleştiğini belirtir. Çünkü birey psikolojik ve davranışsal olarak bir bütündür (integer). Kişinin doğaüstü hayatında meydana gelen herhangi bir değişiklik veya derinleşme, ister istemez bireyin kişiliğinin ve yaşam tarzının gözlemlenebilir boyutlarında kendini gösterir. Bir başka deyişle eylem varoluşu (being)

²³³ Frederick K. Wilson, "Book Review of *The Content of Religious Instruction: A Social Science Approach*", *Journal of Psychology and Theology*, Vol. 13, No. 4, Winter 1985, s. 302.

²³⁴ Lee, *The Shape*, s. 262.

²³⁵ Lee, "Toward a Dialogue", s. 117.

²³⁶ Lee, *The Flow*, s. 42.

²³⁷ Lee, *The Shape*, s. 262.

²³⁸ Lee, *The Shape*, s. 291.

takip eder, yani bireyin varlığında bir değişim meydana geldiğinde bu değişimin ardından eylem değişikliği de gerçekleşir.²³⁹

Lee'ye göre dinî fenomenler ölçülebilir. Çünkü din insani bir fenomendir ve bilimsel inclemelere uygundur. Dindarlığı değerlendirmenin yolu görünür sonuçlardır. Ancak bu noktada Newell, dinin ampirik araştırmalarla sınırlandırılmayacağını ileri sürerek Lee'nin bu hususu görmezden geldiğini belirtir.²⁴⁰ Sosyal bilim yaklaşımı ile ilgili görüşlerini sistemli bir şekilde ele aldığı eserlerinin ilk cildinde Lee, hiçbir şekilde sosyal bilimlerin din öğretiminin bütün çerçevesini oluşturduğunu iddia etmediğini, doğaüstünün din öğretiminde merkezi bir rol oynadığı anlayışını kabul ettiğini ifade eder. Lee'nin üzerinde durduğu esas mesele doğaüstünün ampirik metotlar ile değerlendirilemeyeceğidir. Ona göre teolojik bilim bile din öğretiminin doğaüstü etkilerini doğru bir şekilde değerlendirmekte zorlanmaktadır. Ancak, belirli bir din dersi sınıfının veya din eğitimi müfredatının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, öğrencinin davranışının dinî doğrultuda ne ölçüde değiştirildiğine bağlıdır.²⁴¹

Sosyal bilim, ölçme ve değerlendirme sürecinde, öğrencinin davranışının istedik doğrultuda ne oranda değiştiğini tespit etmek için araçlar kullanır.²⁴² Lee'ye göre bu hiçbir şekilde, bireyin iç yaşamının dokunulmaz veya kutsal alanına istenmeyen veya uygunsuz ampirik bir metod ile müdahale etmek değildir.²⁴³ Sosyal bilimin görevi, doğrudan ölçmeye uygun olmayan içsel dinî özellikler hakkında çıkarım yapmayı sağlayan gözlemlenebilir davranışları incelemek ve değerlendirmektir.²⁴⁴ Lee'ye göre İsa'nın "Ağaç meyvesinden tanınır"²⁴⁵ sözü, sosyal bilimlerin bu amacına işaret etmektedir. Bu durumda din öğretimi faaliyetinde değerlendirme konusu olan bireyin gözlemlenebilir somut davranışlarıdır.

²³⁹ Lee, *The Shape*, s. 261.

²⁴⁰ Newell, *James Michael Lee's social Science*, s. 93.

²⁴¹ Lee, *The Shape*, s. 188-89.

²⁴² Bkz. *The Empirical Science of Religious Education*, (ed.) Mandy Robbins and Leslie J. Francis, London, New York, Routledge: Taylor & Francis Group, 2016.

²⁴³ Lee, "Prediction", s. 47.

²⁴⁴ James Michael Lee, "General Procedures of Teaching Religion", *Handbook of Children's Religious Education*, (ed.) Donald Ratchliff, Birmingham, Alabama: REP, 1992, s. 193-194; a.mlf., Lee, *The Shape*, s. 261.

²⁴⁵ Matta 12:33

Lee, teolojik bilimin doğası gereği, öğrencide davranışsal kazanımları kolaylaştırmak için gerekli kaynaklara ve araçlara sahip olmadığını,²⁴⁶ bir başka deyişle teoloji biliminin ontolojik olarak dinî deneyimin kendisini hissettirdiği ve harekete geçtiği şekli ve biçimleri doğru olarak değerlendirmek için gerekli araçlardan yoksun olduğunu belirtir.²⁴⁷

Hristiyan din eğitiminde teolojik yaklaşımın önde gelen savunucularından Darcy-Berube, Tanrı'nın eylemde bulunma şeklinin gizemli ve anlaşılmaz olduğunu, ampirik araştırma verilerinin bunu ölçemediğini iddia eder.²⁴⁸ Lee'ye göre bu iddia Tanrı'yı din eğitim sürecinde dışsal bir değişkene dönüştürmektedir. Oysa Tanrı bir değişken değildir. Aksine Tanrı, tüm varlığın temeli ve tüm insan eylemlerinin varoluşsal bağlamıdır. Bir başka deyişle Tanrı, insani gelişim sürecinde ve içinde eyley. Tanrı'nın var olduğunu iddia etmek Tanrı'nın varlığı ve kudreti ile tüm olup bitende var olduğunu iddia etmektir. Çünkü Tanrı aşkın değil içkindir.²⁴⁹

André Godin'e göre teolojik yönelimli din eğitimcilerinin sosyal bilim yaklaşımını eleştirmeleri ve reddetmelerinin temel nedeni, Hristiyan mesajının kaynağına sadakatle bağlı kalmasını sağlamak ve teolojik olarak tanımlanmış hedeflerin gerçekleştirilmesini mümkün kılmak suretiyle din öğretiminin değerini korumaya çalışmaktır. Çünkü onlara göre Hristiyan eğitimi esas itibarıyla seküler öğretimden farklıdır. Bu yüzden teolojik yönelimli din eğitimcileri, din dersinin ürün ve süreç içeriklerini ampirik olarak değerlendirmekten kaçınmaktadırlar.²⁵⁰

Theodor Filthaut din eğitiminde öğretim metodolojisine yapılan vurgunun, varlığın manevi karakterini gözden kaçırma riskini ortaya çıkaracağını belirtir. Ona göre metod, doktriner içeriği yani Tanrı'nın Kelamı'nı tam anlamıyla ilan etmeye hizmet etmelidir.²⁵¹ Bu bağlamda Rood da din öğretiminin bir sanat-bilim olduğunu ileri süren Lee'nin aksine öğretme-öğrenme sürecinin konusu Hristiyanlık olduğunda, ne bilimsel

²⁴⁶ Lee, *The Shape*, s. 270.

²⁴⁷ Antoine Vergote, "Religious Experience", *Lumen Vitae*, Vol. 19, March, 1964, s. 211.

²⁴⁸ Darcy-Berube, "The Challenge", s. 115-120.

²⁴⁹ Jame Michael Lee, "Christian Education and Moral Development", *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg: Basic Issues in Philosophy, Psychology, Religion, and Education*, (ed.) Brenda Munsey, Birmingham, Alabama: REP, 1980, s. 329.

²⁵⁰ André Godin, "Importance and Difficulty of Scientific Research in Religious Education: The Problem of the Criterion", *Religious Education*, Vol. 57, No. 4, July-August 1962, s. 168.

²⁵¹ Theodor Filthaut, "The Concept of Man and Catechetical Method", *New Catechetical Methods*, (ed.) Josef Goldbrunner, Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1965, s. 6-10.

yaklaşımların ne de sanatsal yaklaşımların yeterli bir zemin oluşturamayacağını ileri sürmektedir.²⁵² Heywood dinî öğrenmenin diğer öğrenmelerden farklı olduğunu, bu yüzden din öğretim sürecinin de doğal olarak diğer öğrenme süreçlerinden farklı olduğunu belirtir.²⁵³

Lee'ye göre “doğaüstü” olarak adlandırılan alan ile ilgili öğrenme sürecinin, “doğal” olarak adlandırılan alan ile ilgili öğrenme sürecinden ciddi anlamda farklı olduğunu iddia etmek, Tanrı'nın din dışı olarak adlandırılan çalışma alanının dışında olduğunu, bir başka deyişle Tanrı'nın bireyin öğrenme süreçlerinin tüm boyutlarına dahil olmadığını iddia etmektir.²⁵⁴ Lee'ye göre bilimsel veriler hiçbir şekilde din öğretiminin doğaüstü yönüne yabancı veya ona karşıt değildir. Doğaüstü, gerçek ontolojisi ile doğal olana derinlemesine nüfuz eder. Doğaüstü olan, doğal olan ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla doğal düzendeki herhangi bir değişikliğin, doğaüstü düzeninin uygun bir yönü üzerinde zorunlu bir etkisi vardır. Tersine de tamamen doğrudur. O halde doğal fenomenlerin işleyişi ile ilgili ne kadar çok veri elde edilirse bu fenomenlerle ilişkili olarak doğaüstü gerçekliklerin işleyişi hakkında da o oranda kapsamlı açıklamalar elde etme imkânı söz konusu olur. Örneğin bir çocuğun nasıl öğrendiğine dair edinilecek bulgular, çocuğun dini nasıl öğreneceği hakkında da fikir sahibi olmaya yardımcı olur.²⁵⁵ Çünkü doğal gerçekliklerin öğrenilme süreçleri, Hristiyan hakikatlerinin öğrenilme süreçlerinden farklı değildir. Söz konusu iki gerçeklik alanının öğrenilme yönteminin farklı olduğunu ıspatlayan herhangi bir kanıt yoktur.²⁵⁶ Tam tersine bilimsel bazı çalışmalar, bir bütün olan öğrencinin (an integer), doğaüstü alan ile ilgili öğrenmeler için ayrı, doğal alan ile ilgili öğrenmeler için ayrı öğrenme kabiliyetine sahip olmadığını kanıtlamıştır.²⁵⁷ Bu bağlamda Josef Jungmann, seküler eğitim alanında edinilen deneyimlerin Hristiyan inancının öğretiminde de kullanılabileceğini belirtir.²⁵⁸

²⁵² Rood, “On Christian”, s. 6.

²⁵³ Heywood, “Theology”.

²⁵⁴ Lee, *The Shape*, s. 270; a.mlf., “Prediction”, s. 49-50.

²⁵⁵ Lee, *The Shape*, s. 265.

²⁵⁶ Burgess, *Models of Religious Education*, s.189; Lee, “Prediction”, s. 49-50.

²⁵⁷ Ronald Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London: Routledge and Kegan Paul, 1964, s. 3-5.

²⁵⁸ Josef Andreas Jungmann, *Handing on the Faith: A Manual of Catechetics*, New York: Herder and Herder, 1959, s. 189.

Lee'ye göre yukarıda bahsi geçen iddiaların temelinde din/teoloji-bilim çatışması ve bunun bir sonucu olarak sosyal bilimlere yönelik bir takım önyargılar yer almaktadır. Bu yüzden uzun yıllar Hristiyan dünyasında sosyal bilim verilerinin din ile ilgili çalışma alanlarında kullanılması bazı teologlar ve din eğitimcileri tarafından hoş karşılanmamıştır. Özellikle 1950'lere kadar psikoloji alanında yapılan deneysel çalışmalar kilise yetkilileri tarafından şiddetle eleştirilmiş, söz konusu araştırma sonuçlarının dinî alanda kullanılmasına karşı çıkmıştır.²⁵⁹

Edward F. Murphy tarafından yazılan *New Psychology and Old Religion* adlı kitaba yazdığı önsözde Katolik dünyasının önde gelen dinî liderlerinden Fulton J. Sheen, söz konusu bu kitabın Sigmund Freud, Carl Jung, Alfred Adler vb. tarafından yazılan eserlerden daha üstün olduğunu vurgulamaktadır. Sheen'e göre Murphy'nin diğerlerinden farkı ruha ve kurtuluşa inanıyor olmasıdır.²⁶⁰ Sheen'in bu değerlendirmesi, sosyal bilimlerin Tanrısız veya doğaüstü karşıtı olduğunu düşünen Katolik teologların önyargılarını yansıtmaları açısından önemlidir.

3.2. Teolojisiz Din Öğretimi

Lee, sosyal bilim yaklaşımında her ne kadar sürekli olarak teolojik bilim ile sosyal bilim arasındaki farka vurgu yapıp din öğretiminin sosyal bilimsel bir çalışma alanı olduğunu vurgulasa da esasında teoloji ile sosyal bilim arasında teolojinin kendine uygun rolü üstlendiği işbirliğine dayalı bir ilişki biçimi öngörmektedir. Bu ilişkide ne teoloji din öğretimi için bir temel ya da norm, ne de din öğretimi teolojik içeriğin bir taşıyıcısı veya hizmetçisi olarak hizmet görmektedir. Lee'nin üzerinde durduğu nokta özsel içerik olarak teolojinin din öğretiminin yapısal içeriği ile ilgili olarak herhangi bir norm belirleyemeyeceğidir. Lee'nin yaklaşımında özsel içerik olan teolojinin yeterince görünür olmadığını düşünen teolojik yaklaşım savunucuları, Lee'nin sosyal bilim ve teoloji arasında işbirliğine dayalı ilişki vurgusunu yeterince net ve ikna edici bulmamakta, Lee'nin yaklaşımının teolojisiz bir din öğretimi öngördüğünü veya din öğretiminde teolojinin rolünü değersizleştirdiğini iddia etmektedirler.

²⁵⁹ Lee, *The Shape*, s. 258-264.

²⁶⁰ Fulton J. Sheen, "Foreword", *New Psychology and Old Religion*, (ed.) Edward F. Murphy, New York: Benziger Brothers, 1932, s. viii-ix.

McBrien Lee'nin yaklaşımında sosyal bilimlerin çok güçlü olduğunu buna karşılık sadece özsel içerik olarak kabul edilen teolojinin ise çok zayıf kaldığını, ayrıca Lee'nin teorisindeki teolojinin muhafazakar bazı Katolik psikoposların teoloji anlayışını yansıttığını bu yüzden bu teorinin herkesçe kabul edilmesinin zor olduğunu belirtir.²⁶¹ Kanadalı Katolik teolog Darcy-Berube da Lee'nin teolojinin bir alt bölümü olan ve kabul görmeyen dar bir teolojik görüşten yola çıkarak teolojik yaklaşım eleştirisi yaptığını, esasında Lee'nin teolojiyi doğru anlamadığını dolayısıyla teoloji ve din öğretimi arasındaki ilişkiyi doğru ortaya koyamadığını belirtir.²⁶² Boston College STM'de yapılan görüşmelerde Groome da Lee'nin dar bir teolojik görüşü genelleştirerek tüm teolojiyi eleştirdiğini ve yaklaşımını sınırlı bir teoloji eleştirisi üzerine inşa ettiğini belirtmiştir.

1991'de yazdığı doktora tezinde Lee'nin çalışmalarından övgüyle bahseden Falbo, spekülatif, doğaüstü teolojik anlayışa yönelttiği eleştirilerinde Lee'nin son derece haklı olduğunu, aslında Lee'nin genel olarak teolojiyi değil, dar, klasik, emperyalist bir teolojik görüşü reddettiğini belirtmekle birlikte²⁶³ işbirliğine dayalı teoloji-sosyal bilim ilişkisi açısından Lee'nin yaklaşımında teolojinin çok zayıf kaldığını dolayısıyla zayıf bir teolojinin sosyal bilim ile işbirliği yapmasının zor olduğunu ifade etmektedir.²⁶⁴

Bazı teorisyenler Lee'nin teolojik bir dilden ziyade eğitsel bir dil kullanmak suretiyle yaklaşımında teolojiyi dışladığını ileri sürmektedirler. Bu konuda Lee'yi eleştirenlerin başında Berard Marthaler, Michael Warren, Francoise Darcy-Berube ve Marie McIntyre gelmektedir.²⁶⁵ Darcy-Berube'ye göre kateşez üzerine çalışanlarla gerçek bir diyalog kurabilmenin tek yolu teolojik dili benimsemektir. Ona göre kateşez ile ilgilenenlerin kateşez ile ilgilenmeyenlerle diyalog kurmaya ve meşgul oldukları çalışmaların dilini çerçevelemeye çalışırken eğitim dilini kullanmaları gereksiz ve oldukça tehlikelidir.²⁶⁶

Teoloji ve sosyal bilimi disiplinler arası bir yaklaşımla uzlaştırmaya çalışan bazı teorisyenler Lee'nin yaklaşımının teoloji ve sosyal bilim dengesini iyi kuramadığını ve

²⁶¹ McBrien, "Toward an American Catechesis", s. 174-175.

²⁶² Darcy-Berube, "The Challenge", s.118.

²⁶³ Falbo, *Theory and Praxis*, s. 197.

²⁶⁴ Falbo, *Theory and Praxis*, s. 196.

²⁶⁵ Lee, "Catechesis Sometimes", s. 63.

²⁶⁶ Lee, "Catechesis Sometimes", s. 62; Darcy-Berube, "The Challenge", s. 119-120

bu ikisini birbirinden ayırmak suretiyle bir dikotomiye sebep olduğunu ileri sürmektedirler.²⁶⁷ James E. Loder, Lee'nin sadece sosyal bilimlerin insan deneyimi hakkında geçerli veriler sağlayabileceği varsayımının, Hristiyan eğitimcilerin metodoloji olarak ya teolojii veya sosyal bilimi seçmeye zorladığını, bunun da teoloji ve sosyal bilim arasında yanlış bir dikotomiye ve parçalanmaya neden olduğunu iddia etmektedir. Loder'a göre bu hata Lee'nin teolojiiyi dogmatik teolojiye indirgemesinden kaynaklanmaktadır.²⁶⁸

Boys Lee'nin din öğretiminin bilimler arasındaki yeri ile ilgili yaptığı analizde din eğitimi ve teolojiiyi farklı iki alan olarak gördüğünü, çağdaşları ile karşılaştırıldığında yaklaşımında teolojiye çok az değer verdiğini belirtir. Boys'a göre teoloji ve din eğitimi arasında Lee'nin iddia ettiğinden farklı, söz konusu iki disiplinin birbirinden birşeyler aldığı diyalojik veya teolojinin temel olarak görüldüğü bir ilişki türü de mümkündür.²⁶⁹ Bu bağlamda Jeff Astley de Boys gibi din eğitimi ve teoloji arasında aşırılıklardan uzak, arabulucu başka türlü bir ilişkinin mümkün olduğunu belirterek Lee'yi tenkit eder. Ona göre Lee yaklaşımını her türlü teolojik yaklaşımdan şiddetle ayıran uç bir örnektir.²⁷⁰

Newell, Lee'nin teolojiiyi tamamen öteleyen yaklaşımının dışında teolojik yaklaşımlarla ilişkili sosyal bilim bulgularının din öğretimi açısından önemini ortaya koyan ve din eğitiminde birden fazla sosyal bilim anlayışının mümkün olduğunu açıkça gösteren çeşitli yaklaşımlar olduğunu, dolayısıyla Lee'nin yaklaşımının tek alternatif olarak sunulmasının yanlış olduğunu,²⁷¹ ayrıca Lee'nin sosyal bilim olarak nitelediği bilimler kategorisinin teoloji ile ortak bir paydası olmadığını düşündüğünü bu yüzden yaklaşımında teolojiye yer vermediğini, dolayısıyla onun sosyal bilim anlayışında gerçek anlamda teolojinin bir yeri olmadığını belirtir.²⁷² Lee her ne kadar pek çok

²⁶⁷ Kim, "James E. Loder's Thoughts", s. 131-132.

²⁶⁸ Kim, "James E. Loder's Thoughts", s. 133.

²⁶⁹ Mary C. Boys, "The Role of Theology in Religious Education", *Horizons*, Vol. 11, No. 1, January 1984, s. 61-85.

²⁷⁰ Astley-Crowder, "Theological Perspectives", s. xiv.

²⁷¹ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 7; Bkz.: *Religious Education and Theology*, (ed.) Norma H. Thompson, Birmingham, Alabama: REP, 1982; Jack L. Seymour, *Mapping Christian Education: Approaches to Congregational Learning*, Nashville: Abingdon Press, 1997; Mary C. Boys, *Educating in Faith Maps and Visions*, San Francisco: Harper & Row, 1989.

²⁷² Newell, "James Michael Lee's Crusade", s. 7.

çalışmasında teolojinin din öğretiminde kilit bir role sahip olduğunu belirtse de²⁷³ Newell, teolojinin Lee'nin eğitim metodunda olumlu bir role sahip olmadığını ileri sürer.²⁷⁴ Newell'in "metot" ile kastettiği şey eğitsel süreçtir. Ona göre Lee, teolojinin din öğretimindeki rolünü özsel içerik ile sınırlandırmaktadır. Bir başka deyişle Lee'nin din öğretim yaklaşımında teoloji, yapısal içerikte hiçbir role sahip değildir. Lee, teolojinin öğretim bilimi için "değerler" sağladığını ancak din öğretimine sosyal bilimin tüm teolojiler açısından değer yargısız (valu-free) olduğunu belirtir.²⁷⁵ Lee'ye göre din öğretimi değer yargısız olduğu için teolojiler kadar çok renk alabilir.²⁷⁶ Bu açıklamaları ikna edici bulmayan Newell, Lee'nin değer yargısız din öğretim yaklaşımının iddia edilen aksine kesinlikle teolojisiz olduğunu iddia etmektedir.²⁷⁷

Seymour, Lee'nin yaklaşımında teoloji ve insan bilimleri arasındaki ilişkiye yeterince dikkat etmediğini, bu durumun teolojinin gerçekliği şekillendirme gücünün eğitimin gücü tarafından göz ardı edilmesine yol açtığını belirtmektedir.²⁷⁸ Knox'a göre ise Lee'nin sosyal bilimsel din öğretim yaklaşımı, öğretme-öğrenme sürecinde teolojiyi ortadan kaldırmaktadır.²⁷⁹

Padraic O'Hare, Lee'nin, teolojinin doğasını ve işlevini din öğretim teorisinde yeterince ortaya koyamadığını, pek çok din eğitimcisi gibi Lee'nin de din eğitiminin içeriği veya eğitim süreci ile değil, daha ziyade din eğitiminde içerik, amaç ve birey (person) arasındaki dinamik ilişkiyle ilgilendiğini, ayrıca kendisini sosyal bilim verilerine çok kaptırdığından din eğitiminin teolojik köklerine yabancılaştığını, bu yüzden din eğitimcilerine tek boyutlu fizikalistvari (physicalistic)²⁸⁰ bir din eğitim

²⁷³ Lee, "Foreword", s. 2; a.mlf., "Key Issues", s. 50.

²⁷⁴ Newell, "James Michael Lee's Crusade", s. 7.

²⁷⁵ Lee, "Religious Education and the Catholic University", s. 281-282.

²⁷⁶ Lee, *The content*, s. 42.

²⁷⁷ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 39.

²⁷⁸ Jack L. Seymour, "Approaches to Christian Education", *Contemporary Approaches to Christian Education*, Nashville: Abingdon Press, 1982, s. 19.

²⁷⁹ Knox, *Above or within?*, s. 6.

²⁸⁰ Fizikalizm (Physicalism), herhangi bir bilimin dilinin, yalnızca olayların ampirik olarak gözlemlenebilir ve sınanabilir özelliklerini gösteren terimleri ve kavramları içeren bir dile dönüştürülebilir olduğunu ya da dönüştürülmesi gerektiğini, tüm bilimsel önermelerin fizik biliminin ya da fizikî bilimlerin terminolojisiyle ifade edilmek durumunda olduğunu savunan teori. Metafizikte, klâsik materyalizmin modern ya da çağdaş versiyonu olarak, varolan her şeyin fizik bilimlerinin temel saydığı şey ya da nesnelerden meydana geldiği ve temel fizikî unsur ya da nesnelerin davranışını yöneten yasa ve düzenlilikler dışında ve onlardan bağımsız hiçbir yasa olmadığı görüşü. Bkz.: Cevizci, *Felsefe Terimleri*, s. 158-159.

görüşününün propagandası yaptığını ileri sürmektedir.²⁸¹ Ayrıca O'Hare, din öğretimini Hristiyan yaşamı için bir laboratuvar olarak gören Lee'nin din öğretiminde teolojik-entelektüel yönelimi reddettiğini oysa düşünme (reflection) ve anlamının din öğretiminde merkezi bir role sahip ve öneminin yadsınamaz olduğunu belirtir. O'Hare'ye göre Lee'nin bu tavrının altında yatan temel neden onun vahiy ve deneyim ile ilgili yaklaşım biçimidir. O'Hare Lee'nin vahyi formal ve informal ortamlarda insan-insan ve insan ile çevresi arasında meydana gelen varoluşsal bir ilişkiye indirgemek suretiyle basitleştirdiğini, ayrıca vahyin diğer boyutlarını görmezden geldiğini iddia etmektedir. O'Hare'ye göre duyulan ve inanılan bir şey olarak anlaşılan vahiy bizatihi teolojidir.²⁸²

Warren, günümüzde teolojinin insanın karşı karşıya kaldığı son derece önemli meselelerle ilgilendiğini bu yüzden herhangi bir metodolojinin uygun bir teolojiye dayanması gerektiğini belirtir. Aslında bizatihi teoloji, Hristiyan kimseyi bu meselelerle ilgili bir zorunluluk ile karşı karşıya getirmektedir. Warren'a göre bu hususun gözden kaçırılması durumunda en mükemmel metodoloji bile işlevsiz kalacaktır. Ona göre Lee'nin yaklaşımı bu hususu göz ardı ettiğinden sınırlı bir yaklaşımdır.²⁸³

Lee, teolojinin din öğretiminin temeli olarak hizmet edemeyeceğini²⁸⁴ ancak din öğretiminin konu içeriğinin bir kısmını oluşturması açısından hayati önem taşıdığını belirtmek suretiyle din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının iddia edildiği gibi teolojiyi dışlamadığını veya değersizleştirmedeğini belirtir.²⁸⁵ Nitekim Lee'nin teoloji ile ilgili bu yaklaşımı, yetiştirdiği öğrencileri derinden etkilemiştir. İlk doktora öğrencisi Robert O'Gorman'ın, hem editörlüğünü yaptığı hem de müstakil bir bölüm ile katkıda bulunduğu *Social Work and Divinity* adlı kitap sosyal bilimlerle teolojinin din öğretiminde nasıl birbirine entegre edildiğini göstermesi açısından son dönemlerde

²⁸¹ O'Hare, "The Image of Theology", s. 452.

²⁸² O'Hare, "The Image of Theology", s. 453.

²⁸³ Warren, "All Contributions", s. 31.

²⁸⁴ Lee, "Key Issues", s. 50; Wilson Ssekandi Baatuma, *An Integrative Approach to Teaching-Learning Processes Derived From The Theories of Randolph Crump Miller and James Michael Lee*, (Ph.D. Dissertation), Berrien Springs, Michigan: The Faculty of The Southern Baptist Theological Seminary, May 1986, s. 153.

²⁸⁵ Astley, "Book Review of *The Content*", s. 144; Baatuma, *An Integrative Approach*, s. 153.

yapılmış önemli çalışmalardan biridir. O’Gorman’nın bu çalışmasında Lee’nin etkisi fazlasıyla görülmektedir.²⁸⁶

Lee, sosyal bilim yaklaşımına yöneltilen yukarıda bahsi geçen eleştirilerin temelinde bilgisizlik ve önyargı olduğunu iddia etmektedir. Çünkü çoğu din eğitimcisi, teolog olarak eğitilmiştir, dolayısıyla çoğu din eğitimcisi esasında din adamıdır. Lee’ye göre bu insanlar aldıkları eğitim sebebiyle teolojinin, mesleklerini, kendilerinin, kilisenin ve tüm insanlığın öz kimliğini oluşturduğuna inanmaktadırlar. Ayrıca pek çok din eğitimcisi, İsa’nın mesajını (the Good News) tebliğ etmenin teolojiiyi tebliğ etmek olduğuna inanan bu din eğitimcileri tarafından yetiştirilmiştir. Bu nedenle Lee, bu arka plana sahip eğitimcilerin genel olarak sosyal bilimi, özel olarak din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımını anlamamalarının şaşırtıcı olmadığını belirtir. Lee’ye göre sosyal bilim teolojiden farklı bir düzeyde çalışır, farklı ilgi alanları ve farklı parametreleri vardır. Ancak teolojik dünya görüşü, tüm dünyayı teolojik bir perspektiften görmeyi şart koşturur. Bu yüzden söz konusu teolog ve din eğitimcileri genelde sosyal bilime, özelde din öğretimine sosyal bilim yaklaşımına olumsuz bir tavır takınmaktadırlar.²⁸⁷

Özetle, teolojik yaklaşım savunucuları, Lee’nin din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının, din öğretiminin yapısal içeriğinin ampirik analizi üzerine kurulu bir teori olduğunu, çift içerikli din öğretiminin özsel içeriği olan din/teolojinin üzerinde yeterince durmadığını, dolayısıyla bu teorinin tek boyutlu bir teori olduğunu ileri sürmektedirler. Öğretim hadisesinin sosyal bilimin çalışma alanı ile ilgili olması gerçeğinden hareketle din öğretim teorisini öğretim boyutu üzerine inşa etmesi onlara göre bu yaklaşımın önemli sınırlılıklarındandır. Dolayısıyla din/teoloji ve öğretim boyutu arasında daha uzlaşmacı veya diyolojik bir ilişki öngören bir yaklaşımın din öğretimi için daha uygun olacağını düşünmektedirler.

3.3. Doğal-Doğaüstü Düalizmi

Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımına yöneltilen sekülerizm, din öğretiminin diğer öğretim türlerinden farklı olduğu dolayısıyla bilimsel pedagojik yöntemlerle bu alana müdahale edildiği ve Kutsal Ruh’un din öğretim işindeki fonksiyonunun

²⁸⁶ Bkz. Daniel Lee, Robert O’Gorman, “Social Work and Divinity: Directions for Joining These Disciplines in Dual Degree Programs”, *Social Work and Divinity*, (ed.) Daniel Lee, Robert O’Gorman, New York: Haworth Social Work Practice Press, 2005, s. 1-5.

²⁸⁷ Lee, “Key Issues”, s. 61.

değersizleştirildiği vb. eleştirilerin temelinde Hristiyan tolojisinin önemli tartışma konularından biri olan doğal-doğaüstü (natural-supernatural) düzalizmi, doğal-doğaüstü dualizminin temelinde de içkin (immanent) ve aşkın (transcendent) Tanrı anlayışları yer almaktadır. Lee'ye göre de Tanrı ve insan, insan ve evren, doğal ve doğaüstü arasındaki ilişki ile ilgili ortaya çıkan farklı fikirlerin ve tartışmaların temelinde içkin ve aşkın Tanrı anlayışları yer almaktadır.²⁸⁸

Genel olarak Katolik teologlar, doğal-doğaüstü arasında keskin bir ontolojik ayrım öngörürken Protestan teologlar, doğal-doğaüstü arasındaki ontolojik dualizmi reddetmektedirler. Çünkü Protestan teologlara göre insan zaten doğaüstüdür dolayısıyla ayrıca ilave bir yüceltme veya üstünlüğe ihtiyacı yoktur.²⁸⁹

Hristiyan teolojisinde aşkın Tanrı anlayışı, özellikle Ortodoks ve neo-ortodoks hareketlerde, benzer şekilde bazı Katolik ve Protestan teologlarda görülmektedir.²⁹⁰ Bu anlayışa göre doğal ve doğaüstü olmak üzere iki gerçeklik alanı vardır. Söz konusu bu iki gerçeklik iki ayrı âlem veya düzene aittir. Doğaüstü, doğal olanın üstünde ve dolayısıyla ondan daha üstündür.²⁹¹ Aslında bu anlayış tam bir teolojik düalizmi temsil etmektedir. Buna göre doğaüstü, doğal olana yukarıdan, iyileştirici, kurtarıcı ve bir hediye olarak girer. Bu yaklaşım esasında Tanrı'nın insana karşı ötekiliğini ve aşkınlığını vurgulama eğilimindedir. Tanrı, öncelikle kendisine hayran kalınacak-tapınılacak ve hizmet edilecek, yaratıkları üzerinde tam egemenliği olan kişidir.²⁹² Ayrıca Tanrı, görülen ve görülmeyen her şeyin üstündedir. Tanrı, Tanrıdır ve insan, insandır. Tanrı ve insan yakın bir ilişki içinde durur, böylece tüm insanın hayatı Tanrı ve onunla olan ilişkisi ile belirlenir.²⁹³

Tanrı'nın, aşkın sözünü oğlu İsa'da ifşa ettiğine inanan aşkıncılar,²⁹⁴ Tanrı'nın varlığının oğlu İsa aracılığı ile tüm yaratılışa yer aldığını ancak bunun kesinlikle Tanrı'nın varlığının tüm doğal süreçlerde yer aldığı anlamına gelmediğinin altını çizerler. Onlara göre Tanrı'nın varlığı bu sürecin dışındadır ancak Tanrı, süreci sürekli

²⁸⁸ James Michael Lee, "Notes Toward Lay Spirituality", *Review for Religious*, Vol. 22, November 1962, s. 42-47; a.mlf., *The Shape*, s. 277-278.

²⁸⁹ Paul Tillich, *Systematic Theology*, Vol. I, Chicago: University of Chicago Press, 1967, s. 258.

²⁹⁰ Knox, *Above or Within?*, s. ix.

²⁹¹ Lee, *The Shape*, s. 278; Knox, *Above or Within?*, s. 46-47

²⁹² Knox, *Above or Within?*, s. 46-47.

²⁹³ James D. Smart, *The Creed in Christian Teaching*, Philadelphia: The Westminster Press, 1962, s. 71.

²⁹⁴ Knox, *Above or Within?*, s. 46-47.

olarak kontrol eder.²⁹⁵ Tanrı görünmeyen aşkın dünyasından insanoğlunun dünyasına, İsa'daki vahyiyle ve bir anlam ve amaç katarak girer. Ancak Tanrı aşkın olmaya ve bu dünyadan farklı olmaya devam eder. Kendi içinde Tanrı ile insanı birleştiren Kurtarıcı Mesih, her şeyden önce saygı duyulan ve hayran olunacak olan Tanrı'dır.²⁹⁶

Aşkın Tanrı anlayışına göre vahiy, statik yani değişmeyen hakikatlerin vücut bulmasıdır. İlahi ilhamla güvence altına alınan bu hakikat, nesilden nesile güvenli ve bütünlük olarak verilmelidir.²⁹⁷ İnsanlar, kutsal kitaplarda kaydedildiği ve kilise cemaatinin yaşadığı gibi, Mesih'te ifşa olan Tanrı'nın dünyasına uygun olarak yaşamlarına yön vermelidirler.²⁹⁸

Hristiyan teolojisinde içkin Tanrı anlayışı, aşkın Tanrı anlayışının karşı kutbunu temsil etmektedir. İçkinlik terimi, teolojik bir öğretinin anlamında Tanrı'nın dünyevi gerçekliğin her vechesine nüfuz etmesi anlamına işaret etmektedir.²⁹⁹ Bu anlayış, yirminci yüzyılın başlarında Amerikan Protestan teolojisindeki liberal hareketlerde ve Katolik düşüncesindeki son dönem eğilimlerinde görülmektedir.³⁰⁰

İçkin Tanrı anlayışı, ontolojik olarak birbirinden farklı ve bağımsız doğal ve doğaüstü gerçeklik anlayışını veya düalizmini reddeder. Bu anlayışa göre Tanrı, tüm gerçeklik içerisinde yer almaktadır. Dolayısıyla her şey tabiatı itibarıyla doğaüstüdür. Tanrı, yaratıcı gücü ile ve İsa Mesih'te insanoğlunun varlığına nüfuz etmek suretiyle içkindir. İnsan, her deneyiminde Tanrı'nın vahyini kavrama ve takdir etme gücüne sahiptir. Bu düşünce tarzında doğaüstü ve dünya arasında, kutsal ve seküler arasında, ilahi lütfun çalışmaları ile insani çaba arasında çok az bir fark vardır. Gerçekten sevgi dolu olan ve son derece kişisel olan tüm insan aktiviteleri, özü itibarıyla lütufla doludur ve doğaüstüdür. Bu anlayışa göre Hristiyanlar, kendilerini dünyadan ayırmak yerine, mümkün olan en iyi şekilde onun içinde yer almalı ve daha iyi bir dünya için yaptıkları çalışmalarında Tanrı'nın krallığının gerçekleşmesini sağlamak için Mesih'e katılmalıdır. Bu pozisyonda mükemmel bir birlik olmasa da insani değerler ve Tanrı ile ilişkiler

²⁹⁵ Knox, *Above or Within?*, s. 52.

²⁹⁶ Knox, *Above or Within?*, s. 46-47.

²⁹⁷ Knox, *Above or Within?*, s. 53.

²⁹⁸ Knox, *Above or Within?*, s. 46-47.

²⁹⁹ Lee, *The Shape*, s. 278; a.mlf., "Prediction", s. 43.

³⁰⁰ Knox, *Above or Within?*, s. ix.

arasında,³⁰¹ insanın planlaması ile Mesih'te tezahür ettiği gibi Tanrı'nın kurtarıcı planı arasında, insan topluluğu ve kilise arasında, insanlık tarihi ve kurtuluş tarihi arasında, insani deneyim ile Tanrı'nın vahyi arasında çok yakın bir ilişki vardır.³⁰²

İçkin Tanrı anlayışında doğal ve doğaüstü arasındaki ilişki doğaüstü Tanrı anlayışının tam tersine “yatay” bir ilişkidir. Dolayısıyla bu anlayış öncelikle insana ve insanlık haline, insani koşullara önem verir ve insani değerlerin ve erdemlerin tesisini tamamıyla Tanrı tarafından inşa edilmiş olarak kabul eder. Bu anlayışta ayrıca doğal ve doğaüstü arasında bir birlik olduğu vurgusu yapılmaz. Çünkü bu anlayışa göre doğal ve doğaüstü alan esasında hiçbir zaman ayrılmamıştır.³⁰³

Lee'ye göre doğal ve doğaüstü arasındaki fark ontolojik değil kavramsal bir farklılıktır. Bir başka deyişle bahsi geçen ayrım sadece düşünce alanındadır.³⁰⁴ Gerçekte böylesi bir ayrım söz konusu değildir. Çünkü tamamen doğal bir düzen yoktur.³⁰⁵ Rudolf Bultmann ve Antoine Vergote göre de doğa ve doğaüstü, kusursuz bir birlik içinde birbirine dokunmuştur. Bir başka deyişle doğal ve doğaüstü doğal ve seküler veya kutsal olmayan herhangi bir gerçekliğin var olma olasılığını ortadan kaldıracak şekilde yaratılmış varlığın her alanında birbirine derinden nüfuz etmiştir.³⁰⁶ Liberal Protestan din eğitim bilimcisi Coe da Tanrı'nın tüm sosyal süreçlerde içkin olduğu anlayışını kabul eder ve doğal ve ilahi olan arasında herhangi bir ayrımın uygulanabilir olmadığını³⁰⁷ çünkü Tanrı'nın doğal alanın dışında değil, içinde yer aldığını belirtir³⁰⁸ ve doğal ve doğaüstü arasında keskin bir ayrım yapılmasına karşı çıkar.³⁰⁹ Din eğitiminde içkin Tanrı anlayışını kabul eden³¹⁰ din eğitim bilimcisi Moran'a göre de Tanrı, tüm doğal süreçlerin kalbindedir.³¹¹

³⁰¹ Knox, a.g.e., s. 47-48.

³⁰² Luis Erdozain, “The Evaluation of Catechetics”, *Lumen Vitae*, Vol. 25, No. 1, March 1970, s. 25.

³⁰³ Knox, *Above or Within?*, s. 48.

³⁰⁴ Lee, *The Shape*, s. 272.

³⁰⁵ Lee, *The Shape*, s. 272; a.mlf., “Notes”, s. 42-47.

³⁰⁶ Bkz. Rudolf Bultmann, “Reply to Critics”, *Kerygma And Myth; A Theological Debate*, (ed.) Hans Werner Bartsch, London: S.P.C.K., 1957, ss. 191-211; Vergote, “Religious Experience”, s. 211-212.

³⁰⁷ George A. Coe, “The Idea of God”, *Religious Education*, Vol. 6, No. 2, June 1911, s. 178.

³⁰⁸ Coe, “The Idea of God”, s. 178.

³⁰⁹ Bkz. Anne Burgess, “George Albert Coe and Religious Education: An Introduction”, *Notre Dame Journal of Education*, Vol. 5, Winter 1974, s. 336-340; William Clayton Bower, “I Contribution to the Psychology of Religion”, *Religious Education*, Vol. 47, No. 2, March 1952, s. 67-70.

³¹⁰ Knox, *Above or Within?*, s. 90.

³¹¹ Gabriel Moran, *Theology of Revelation*, New York: Herder and Herder, 1966, s. 165-169.

Lee, aşkın Tanrı anlayışının bir ürünü olan doğal-doğaüstü ayrımının gerçeklikler arasında hiyerarşik bir düzen meydana getirdiğini ve doğaüstünün doğaya üstünlüğünü öncelediğini ileri sürmektedir. Buna göre doğaüstü, insanın sırrına vakıf olamadığı veya kavrayamadığı, gizemli bir gerçeklik alanı, bir başka deyişle insanın kendisi hakkında fikir yürütemeyeceği bir alan olarak kalmaktadır. Lee'ye göre bu ayrım varlık düzleminde insanın aşağı konumda yer alması, hakir görülmesi gibi ortaçağda egemen düşüncenin izlerini taşımaktadır.³¹² Çünkü bu anlayışta Tanrı ve yarattığı evren dikey bir ilişki içindedir.³¹³ Lee ayrıca doğal-doğaüstü ayrımının Tanrı'yı doğaüstüne hapsettiğini, doğal alanda işlevsiz kıldığını,³¹⁴ aslında bu ayrımın doğrudan sekülerizme yol açtığını iddia eder. Lee'ye göre bu ayrım ayrıca Tanrısal olanın yer almadığı bir gerçeklik alanı inşası ile bir nevi deist bir düşünceye de neden olmaktadır.³¹⁵

Teolojik açıdan din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımına kaynaklık eden içkin Tanrı anlayışını Lee, Kutsal Ruh'un çalışma şekli, Tanrı'nın lütfu, gücü ve Tanrı'nın İsa Mesih'teki enkarnasyonuna ilişkin yaklaşımlar ile temellendirmektedir.³¹⁶ Buna göre Lee, Tanrı'nın dünyadaki içkinliğini, Tanrının *kudreti* (power), *lütfu* (grace) ve *varlığı* olmak üzere üç düzeyde gerçekleştiğini ileri sürer.³¹⁷

Birinci düzeyde, yaratılan her varlığa *kudreti* ile nüfuz etmek suretiyle Tanrı, dünyayı kendi varlığı ile doldurur.³¹⁸ Bir başka deyişle Tanrı, kesintisiz kudreti ve nedenselliğini kullanarak bir varlıkta yaşar.³¹⁹ Varlığının devamı için her varlık, Tanrı'nın içinde bulunmasını gerektirir. İlahi varlığın yokluğunda varlığın varoluşsal bir zemini olmayacak ve varlık varolmaya hemen son verecektir. Ancak bu düzeyde

³¹² Lee, *The Shape*, s. 277-281.

³¹³ Knox, *Above or within?*, s. 59.

³¹⁴ Lee, *The Shape*, s. 270; a.mlf., "Notes", s. 44-47.

³¹⁵ Lee, *The Shape*, s. 270.

³¹⁶ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 34.

³¹⁷ Katolik teologlar genellikle Thomas Aquinas'ın Tanrı anlayışını esas almaktadırlar. Bu anlayışa göre Tanrı, yarattığı tüm varlıklarda farklı ama birbiri ile ilişkili üç modda doğal olarak yer almaktadır. Yves Congar'a göre farklı ama birbiri ile ilişkili bu üç modun herbiri, Tanrı'nın kendi yarattıkları ile giderek daha derin ve daha samimi düzeylerde olabileceği bir formu temsil etmektedir. Bkz. Yves Congar, *The Mystery of The Temple or the Manner of God's Presence to His Creatures from Genesis to the Apolcalypse*, Westminster, Md.: Newman Press, 1962, s. 236-248.

³¹⁸ Lee, *The Shape*, s. 273; Newell, "James Michael Lee's Crusade", s. 13.

³¹⁹ Lee, *The Shape*, s. 274; Congar, *The Mystery*, s. 239.

yaratılan ile Tanrı arasındaki karşılaşma tek yönlüdür. Yani Tanrı'nın nüfuz etme tarzı, etkileşimsel değildir.³²⁰

Gregory Baum'a göre Tanrı'nın dünya üzerindeki gücü veya kudreti diyalojiktir. Yani Tanrı, diyalog kurarak insan dünyası ile ilgilenir. Tanrı'nın dünya üzerindeki gücü, işlerin istediği gibi gerçekleşmesini sağlayan mucizevi bir eylem değil, insanların kendi sorunları ile başa çıkmalarına imkân sağlayan kurtarıcı bir eylemdir. Bu bağlamda Tanrı'nın her şeye gücünün yetmesi demek içerden biri olarak Tanrı'nın kelamı aracılığıyla dünya ile alakadar olması demektir.³²¹

Lee'ye göre Tanrı'nın, yarattığı varlıklarda doğal olarak yer almasının ya da onlarla birlikte olmasının ikinci düzeyi *lütü* (grace) ile meydana gelmektedir.³²² Buna göre ilk düzeyde Tanrı'nın varlığı yaratılanın varlığına karışır. İkinci düzeyde Tanrı'nın varlığı, yaratılanın varlığında etkili olmaya başlar.³²³

Lütü kendi kuramının temel taşlarından biri olduğunu ifade eden Lee, çok yönlü bir lütü teolojisinin, doğal-doğüstü gerçekliğin geçerli bir açıklamasının anahtarı olduğunu belirtir. Bunun yanı sıra Lee, lütü doğayı bürüdüğünü, kapladığını, bir başka deyişle lütü doğanın üzerinde değil, tabii olarak doğanın içinde yer aldığını iddia eder. Dolayısıyla Lee'nin yaklaşımında doğa ve lütü tek bir realite ile birleşmektedir.³²⁴ Lütü ile Tanrı, yaratılanın varlığını derinden etkiler.³²⁵ Bu bağlamda Lee'ye göre asıl mesele, Tanrı'nın insanda mı yoksa öğretme-öğrenme dinamiğinde mi doğal bir şekilde çalıştığı değil, nasıl çalıştığıdır. Lee'ye göre öğretme ve öğrenmenin gerçekleştiği her yerde, din öğretim sürecinin her aşamasında Tanrı yakinen ve varoluşsal olarak mevcuttur.³²⁶

Lee'ye göre dünya Tanrı'nın lütünün, kudretinin ve sevgisinin tecelli ettiği, bir nevi somutlaştığı bir yerdir. Dolayısıyla her gerçeklik doğüstü ile doludur. Lütü hakkında daha fazla bilgi edinmek için, Tanrı'nın sevgisinin yollarını ve eylemlerini incelemek gerekir çünkü bu sevgi dünyada kendini gösterir. Aslında bir anlamda

³²⁰ Lee, *The Shape*, s. 273; Newell, "James Michael Lee's Crusade", s. 13.

³²¹ Gregory Baum, *Man Becoming: God in Secular Experience*, New York: Herder and Herder, 1970, s. 248-249.

³²² Lee, *The Shape*, s. 273-274.

³²³ Lee, *The Shape*, s. 274; Congar, *The Mystery*, s. 239.

³²⁴ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 35; a.mlf., "James Michael Lee's Crusade", s. 13.

³²⁵ Lee, *The Shape*, s. 273-274.

³²⁶ Lee, *The Flow*, s. 292.

dünyanın kendisi de Tanrı'nın sevgisinin nesnelleşmesinin bir göstergesidir. Dolayısıyla lütuf ile ilgili teolojik araştırma Tanrı'nın her yere nüfuz eden sevgisi ile başlamalı, onunla çalışmalı ve onunla sona ermelidir. Bu ise Hristiyan yaşam sürecidir. Öğrencinin bir bütün olarak Hristiyan yaşam tarzını geliştirmek ise sosyal bilim yaklaşımının eksenlerinden biridir.³²⁷ Lee'ye göre Tanrı'nın lütfu (grace) doğal ve insani kaynaklar içinde ve onlar aracılığıyla işlevsel hale gelmektedir.³²⁸ Doğal alan, Tanrı'nın eylemlerinin somutlaştığı yerdir. İnsanın Tanrı ve eylemleri hakkında fikir sahibi olması da böylelikle mümkün olmaktadır; aksi takdirde doğaüstü Tanrı anlayışı ile Tanrı ve eylemleri insan için gizemli, sırrına erişilmez, muğlak olarak kalacaktır.

Aşkın Tanrı anlayışını savunan teologlara göre lütuf Tanrı'nın armağanıdır, insanların kazanabileceği bir şey değildir.³²⁹ Bir başka deyişle lütuf, insan çabasının bir başarısı olmanın ötesinde, özgür ve doğaüstü bir Tanrı hediyesidir.³³⁰ Aşkinci teologların imanın pedagojik gayretlerle edinilemeyeceği iddialarının temelinde de lütuf teolojisi yer almaktadır.

Roman Katolik içkinciler, aşkincılar gibi lütfu, insanoğlunda kişisel olarak bulunan Kutsal Ruh'un armağanı olarak youmlamakla birlikte, Ruh'un yarı büyü, tamamen manevi ya da doğaüstü bir şekilde değil, tamamıyla yaratılmış doğanın kanunlarına uygun olarak çalıştığını vurgularlar.³³¹ Lee'ye göre aşkincılar, lütfun çalışmalarını insan eylemiyle tanımlamak istemeseler de, insani süreç içinde ve onun aracılığı ile çalışan içkin Tanrı'ya vurgu yaparak, lütfun kesinlikle doğanın olağan yasaları dahilinde ve bu yasalara göre çalıştığını ileri sürmektedirler.³³² Bu bağlamda Lee, lütuf ve ilahi-insani karşılaşmanın kendileri için en doğru olan dünyevi durumlarda işlevsel olma eğiliminde olduğunu belirtir.³³³ Ona göre "Ruh dilediği yere eser" cümlesi Ruh'un yaptığı şeyi dilediği anlamına gelir. Eğer Ruh sürekli olarak her şeyi yaratıyorsa, bu, Ruh'un yaratılış sürecinin mükemmelliği içinde yakinen var olması

³²⁷ Lee, *The Shape*, s. 290-291.

³²⁸ Lee, *The Shape*, s. 289; a.mlf., "Response", s. 394.

³²⁹ Randolph Crump Miller, "Grace", *Harper's Encyclopedia of Religious Education*, (ed.) Iris V. Culley-Kending Brubaker Cully, San Francisco: Harper&Row Publisher, 1990, s. 275.

³³⁰ Knox, *Above or Within?*, s. 55.

³³¹ Knox, a.g.e., s. 84.

³³² Knox, a.g.e., s. 83.

³³³ Lee, *The Flow*, s. 46-47, 293.

demektir.³³⁴ Dolayısıyla Ruh'un çalıştığı insani koşulları olabildiğince mükemmelleştirerek Ruh'un eylemlerini kolaylaştırılabilir.³³⁵ Lee'ye göre din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının temel görevi bu koşulları bilmek ve kolaylaştırmaktır.

Lee'ye göre türüne bakılmaksızın her öğrenme işinde Tanrı'nın lütfü söz konusudur. Nihai ve yüce öğretmen Tanrı'dır. Ama bu teolojik yaklaşım savunucularının iddia ettiği gibi Tanrı'nın sınıfa gelmesini ve doğrudan derse müdahale etmesini beklemek değildir. Eğer teolojik yaklaşım savunucuları noktainazarından meseleye bakılacak olursa Tanrı, din öğretiminin kaynağıdır. Ancak bu durumda diğer öğrenmeler nasıl gerçekleşmektedir? Tanrı tıp, sanat, ziraat ile ilgili alanlara karışmamakta mıdır? Din dışı öğrenmeler daha farklı bir yolla mı gerçekleşmektedir.³³⁶ Lee, bu noktada, manevi etki teorisinin sadece pedagojik açıdan değil aynı zamanda teolojik bakımdan da yetersiz ve kusurlu bir teori olduğunu iddia eder. Ona göre manevi etki teorisinin savunucuları, dolaylı veya dolaysız, doğal ve doğaüstü arasında ontolojik bir ayrım tasavvur etmekle, doğaüstünü doğaya karşı ve onun dışında bir şeymiş gibi görmektedirler. Oysa Kutsal Ruh, doğal düzende kendine has bir şekilde vardır.³³⁷ Lee'ye göre Tanrı'nın işleri, insanların işlerinin şekline göre hükmolunmaz veya insanların işleri dâhilinde değildir. Tanrı, insanı ve âlemi belli durumlara göre ve belli özelliklere göre yarattı ve yüzyıllar boyunca insanla ilişkisinde, Tanrı, bu durumlar ve özellikler içerisinde iş yaptı, yapmaya devam ediyor. Tanrı, yarattığı ve yaratmaya devam ettiklerinden başka şekillerde davranarak ilk ve sürekli yaratışını yadsımaz veya inkâr etmez. Ruh, dünyada yeniyi getirmek için çalışır. Fakat dünyada, dünyanın durumuna göre iş yapar ve getirdiği yeni şey, dünyanın parametreleri (dışında olmaktan ziyade) içerisinde yenidir. Oysa manevi etki teorisyenleri, Lee'ye göre, Ruh'un eylemini bir tür sihirbazlık numarası olarak algılamaktadırlar.³³⁸

³³⁴ James Michael Lee, "Compassion in Religious Instruction", *Compassionate Ministry*, (ed.) Gary L. Sapp, Birmingham, Alabama: REP, 1993, s. 197; a.mlf., *The Shape*, s. 235; a.mlf., *The Flow*, s. 141, 145, 148.

³³⁵ Lee, *The Shape*, s. 235; a.mlf., *The Flow*, s. 141, 145, 148; a.mlf., "Compassion", s. 197; a.mlf., "Toward a New Era", s. 117.

³³⁶ Lee, *The Shape*, s. 291-292.

³³⁷ Lee, *The Flow*, s. 178.

³³⁸ Lee, *The Flow*, s. 179.

Lee'ye göre Tanrı'nın içkin olmasının üçüncü düzeyi, *varlığı* (his being) aracılığı ile gerçeklik içerisinde doğal olarak yer almasıdır.³³⁹ Tanrı'nın insana bu şekilde nüfuzuna *enkarnasyon* denir.³⁴⁰ Enkarnasyon aracılığı ile İsa'nın şahsında Tanrı, insan doğasıyla ayrılmaz bir şekilde birleşir.³⁴¹ Böylece İsa'nın şahsında, doğal ve doğaüstü, insanda doğal-doğaüstü'nün tamamlayıcı varlığını ve işleyişini model olarak gören bir istisnai ilişki içinde bir araya gelir.³⁴² Tanrı'nın içkinliği, aslında, tüm gerçekliğin ilahi bir unsur içerdiği enkarne Mesih'in içkinliğidir. İsa aracılığıyla tüm gerçeklik, vahyin ilahi kutbunu ihtiva eder. Sonuç olarak tüm gerçekliğin ve tüm deneyimlerin vahyi yönü, İsa ile kişisel bir birleşmeye neden olur. Lee'ye göre din öğretiminin odak noktalarından biri öğrencinin hayatını İsa ile bu şekilde birleştirmesine olanak sunmaktır.³⁴³

Lee'ye göre enkarnasyon, teologların zihninde kavramsal olarak değil de gerçekten var olan doğal ile doğaüstü, içkinlik ve aşkınlık arasındaki gerilimin varoluşsal çözümlemesini ifade eder. Çünkü enkarnasyon ile aşkın Tanrı, içkin olmaya başlar ve doğaüstü ve doğal olan bir kişide ayrılmaz bir şekilde birleşir.³⁴⁴ E. Schillebeeckx'e göre enkarnasyon yoluyla İsa, insan dünyasına bir başka deyişle şeylerin ve kişilerin içine girer ve böylece şeylere ve insanlara sözleri ile nihai bir anlam katar.³⁴⁵ Hristiyanlığı enkarnasyon dini olarak tanımlayan Pierre Teilhard'a göre enkarnasyon ile Tanrı, kendisini yarattığı dünyaya dahil eder ve onunla birleşir.³⁴⁶

Yves Congar'a göre doğa Tanrı'nın tapınağıdır. Bu kutsal tapınak, Tanrı'nın gücünün, lütfunun ve varlığının, her yaratılarda bir şekilde yer aldığı kutsal bir yerdir. Bu nedenle, herhangi bir gerçeklikle karşılaşmak, gerçekte doğaüstü bir varlıkla, Tanrı'nın tapınağında üç düzeyden birine göre gerçekte birlik içinde olmaktır.³⁴⁷ Lee ve

³³⁹ Lee, *The Shape*, s. 274.

³⁴⁰ Congar, *The Mystery*, s. 240-241; Lee, *The Shape*, s. 274.

³⁴¹ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 34.

³⁴² Lee, *The Shape*, s. 274; Congar, *The Mystery*, s. 240-241.

³⁴³ Knox, *Above or Within?*, s. 87-88; Lee, *The Shape*, s. 232, 281-283.

³⁴⁴ Lee, *The Shape*, s. 282-283.

³⁴⁵ Edward Schillebeeckx, *Revelation and Theology*, New York: Sheed and Ward, 1967, s. 55.

³⁴⁶ Pierre Teilhard de Chardin, *The Future of Man*, New York: Harper & Row, 1969, s. 34.

³⁴⁷ Congar, *The Mystery*, s. 238-239

Pierre Teilhard de Chardin gibi teorisyenler enkarnasyon nedeniyle dünyadaki hiçbir şeyin profan olamayacağını tam tersine her şeyin kutsal olduğunu belirtirler.³⁴⁸

Lee'ye göre çağdaş Hristiyan teolojisinin içkin Tanrı anlayışı, din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı için büyük bir öneme sahiptir. Buna göre Tanrı, doktrin nevinden (doctrinal) ürün ve süreç içeriği, eğitim materyalleri vb. din dersinin her safhasında mevcuttur. Öğretmenin temel görevi, Tanrının her boyutunda yer aldığı öğretim ortamını yapılandırmaktır. Çünkü Tanrı'nın içkinliği öğretim ortamında hayata geçmektedir. Öğretmenin rolü, öğrencinin bu ilahi eylemi kavramasını sağlamaktır.³⁴⁹

Lee'nin din öğretim yaklaşımında aşkın veya doğa üstü Tanrı anlayışından ziyade içkin Tanrı anlayışını benimsemesinin temel nedeni aslında II. Vatikan Konsil'inden sonra Katolik teolojisinin benimsediği, "Vahiy devam ediyor çünkü vahiy statik bir gerçek değildir ve gelişmekte olan kültürel şartlarda farkedilebilir" anlayışıdır.³⁵⁰ Bu yaklaşım çağdaş vahiy teolojisi olarak adlandırılmaktadır.³⁵¹ Din öğretiminde içkin Tanrı anlayışını benimseyen Lee gibi teorisyenler bu anlayışı benimsemektedirler.³⁵² Buna göre vahiy, kutsal kitaplardan veya İsa Mesih'ten geriye kalan hakikatler külliyatından ziyade Tanrı ve insan arasında devam eden bir iletişimdir.³⁵³ Dolayısıyla vahiy, Tanrı'nın sadece tarih içindeki sözlü beyanını değil, aynı zamanda kendisini ifşa ettiği halihazırda devam eden eylemlerini de kapsar. Dolayısıyla vahiy yalnızca geçmişte değil şimdide de yaşamaktadır.³⁵⁴ Bir başka deyişle vahiy, tarihsel bir fenomen olmasının yanı sıra devam eden, şimdiki insanlık deneyimleridir.³⁵⁵ Bu bağlamda içkin teorisyenler, çoğunlukla, vahiy ile insan deneyimini eşit görürler.³⁵⁶

³⁴⁸ Pierre Teilhard de Chardin, *The Divine Milieu: An Essay on the Interior Life*, New York: Harper & Row Publishers, 1960, s. 35; Knox, *Above or Within?*, s. 87.

³⁴⁹ Lee, *The Shape*, s. 280-281.

³⁵⁰ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 36-37; Peter Hobson, Louise Welbourne, "Modal Shifts and Challenges for Religious Education in Catholic Schools since Vatican II", *CEJ*, Vol. 6, Spring 2002, s. 55-56.

³⁵¹ Knox, *Above or Within?*, s. 81.

³⁵² Knox, *Above or Within?*, s. 81; Lee, "Prediction", s. 43.

³⁵³ Moran, *Theology of Revelation*, s. 46-52; Lee, *The Shape*, s. 231; a.mlf., *The Flow*, s. 22; Knox, *Above or Within?*, s. 81.

³⁵⁴ Lee, *The Shape*, s. 104.

³⁵⁵ Burgess, *Model of Religious Education*, s. 215.

³⁵⁶ Gabriel Moran, *Religious Body: Design for a New Reformation*, New York: Seanury Press, 1974. s. 91.

Lee gibi içkinci teorisyenlere göre vahyin amacı, insanın Tanrı ile kişisel iletişime girebilmesi ve Tanrı ile birleşebilmesidir. Bu anlamda Lee, vahyin öznel yönünün, bireyin, Tanrı'nın kutsal yaşamına dahil olması için varoluşsal bir başlangıç oluşturduğunu ve bu şekilde bireyde içsel bir dönüşüm meydana getirdiğini belirtir.³⁵⁷

Lee, din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımını içkin Tanrı anlayışına dayandırmaktadır. Çünkü Lee'ye göre evren ve Tanrı ilişkisini en iyi şekilde izah eden içkin Tanrı anlayışdır.³⁵⁸ Bir başka deyişle Lee'nin eğitsel metodu, fiziksel dünyada Tanrı'nın nasıl çalıştığına ilişkin içkin Tanrı anlayışına dayanmaktadır.³⁵⁹ Lee'ye göre aşkın Tanrı anlayışını esas alanlar, insani bir temsilci veya araç kullanmadan Tanrı'nın doğrudan öğrenenler üzerinde hareket etmesini beklemektedirler. Bu yüzden Lee teoloj temelli din öğretim teorilerinin, kusurlu bir doğal-doğaüstü ilişkisi üzerine inşa edildiğini belirtir.³⁶⁰ Ona göre içkin Tanrı her gerçekliğe ve her bilgiye nüfuz etmiştir.³⁶¹ Dolayısıyla doğal ve doğaüstü arasındaki ayrım hem teolojik olarak hem de varoluşsal olarak geçersizdir.³⁶² Bu yüzden Lee, eğitimde doğal ve doğaüstü arasında bir ayrım yapılmaması, dolayısıyla Tanrının, gerçekliğin dışına itilmemesi gerektiğini belirtir.

³⁵⁷ Lee, *The Shape*, s. 232.

³⁵⁸ Lee, *The Shape*, s. 278; William Cullen, "James Michael Lee: A Social Science Approach to Religious Instruction", *Lutheran Educational Journal*, Vol. 140, No. 3, 2005, s. 162; Knox, *Above or Within?*, s. 80.

³⁵⁹ Lee, "Toward a Dialogue", s. 117; a.mlf., "Religious Education and the Catholic University", s. 281; a.mlf., "Prediction", s. 43.

³⁶⁰ Newell, *James Michael Lee's Social Science*, s. 33.

³⁶¹ James Michael Lee, "Hope in Instructional Practice", *Religious Education*, Vol. 67, No. 5, September 1972, s. 369.

³⁶² Knox, *Above or within?*, s. 92.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tarih boyunca din hem bireylerin hem de toplumların hayatında çok boyutlu önemli bir etkiye sahip olmuştur. Modernleşme hareketleri ile birlikte dinin birey ve toplum hayatındaki rolü ve etkisinde kısmen bir zayıflama görülse de din hiçbir zaman insanlığın gündeminden tamamen çıkmamıştır. Nitekim yapılan bazı araştırmalarda günümüzde küresel nüfusun % 84'ünün kendisini dinî bir grupla özdeşleştirdiği ve inanca yönelimde ciddi bir artış olduğu tespit edilmiştir.¹ Bu tespit din eğitiminin geleceği açısından önemli anlamlar içermektedir. Dolayısıyla dinin, siyaset, kültür, edebiyat, sanat, eğitim vb. geniş bir alana yayılan etkisini doğru okumak, gerçekçi politikalar üretmek ve bilhassa doğru eğitim anlayışları geliştirmek bir zorunluluk halini almıştır. Özellikle içinde bulunduğumuz çağın, gelir dağılımındaki eşitsizlik, çevre kirliliği, yapay zekanın ve teknolojinin kullanım alanının genişlemesi ile ortaya çıkan etik problemler, sosyal medyanın mahrem hiçbir alan bırakmayacak şekilde insan hayatını ele geçirmesi, kültürel ve dinî çoğulculuk, ırkçılık vb. sorunların çözümüne yönelik tartışmalarda dinin rolünü yadsımak mümkün değildir. Nitekim bahsi geçen sorunların çözümüne yönelik atılan adımlarda öne çıkanların şu veya bu bir dine mensup olması, dinlerin bireysel, toplumsal ve hatta küresel sorunların çözümüne yönelik itici gücünü göstermesi açısından önemlidir.

Dinin öncelikli hedefi bireylerdir. Varoluşsal sorulara cevap vermek suretiyle insan hayatına anlam ve değer katan din,² Tanrı'nın istediği bir yaşam tarzını yaşamaya davet etmek suretiyle öncelikle bireyleri dönüştürmeyi hedefler. Dinin öngördüğü yaşam tarzını ortaya çıkarmak, bir başka deyişle bireyin dönüşüm sürecine yardım etmek din eğitiminin görevidir. Dolayısıyla din eğitim alanında, sürekli değişen ve dönüşen hayatın içindeki bireyi bir başka deyişle çevresi ile etkileşim halindeki bireyi merkeze alan, hayat ile iç içe bir din anlayışı öngören eğitim yaklaşımlarına ihtiyaç vardır.

¹ Harriet Sherwood, Religion, "Why faith is becoming more and more popular", <https://www.theguardian.com/news/2018/aug/27/religion-why-is-faith-growing-and-what-happens-next?fbclid=IwAR11awOtkV9UgtgTK9OVF8I6AxiPrWyqx9KCwGMMNW8FanDok5eGZP-rW-Y>, (24.08.2020).

² Bkz. Viktor E. Frankl, *İnsanın anlam Arayışı*, (çev.) Selçuk Budak, 81. B., İstanbul: Okuyanüs Yayınları, 2020; a.mlf., *Anlam İstenci: Logoterapi Temelleri ve Logoterapi Uygulamaları*, (çev.) Mustafa Yalçınkaya, 1. B., İstanbul: Öteki Yayınları, 2018.

Dinin birey ve toplum hayatındaki kompleks ve de dönüştürücü rolü dolayısıyla din eğitiminin okullarda zorunlu olması gerektiğini savunan Harvard Divinity School öğretim görevlisi ve Dinî Okuryazarlık Projesi (Religious Literacy Project) direktörü Diane L. Moore, zorunlu din eğitiminin hangi ilkelere sahip olması ve nasıl uygulanması gerektiğine dair yaptığı bilimsel araştırmalara dayanarak *A Cultural Studies Approach to the Study of Religion* adlı bir yaklaşım geliştirmiştir.³ Farklı dinlerden din eğitimcilerini ve din eğitim bilimcilerini bu yaklaşım hakkında teorik açıdan bilgilendirmek ve yaklaşımın nasıl pratize edilmesi gerektiğini atölye çalışmaları ile uygulamalı olarak öğretmek için her yıl bir proje kapsamında eğitimler düzenleyen Moore'un asıl amacı çok kültürlü ve çok dinli Amerika'da devlet okullarında zorunlu olmayan din eğitiminin bu yaklaşıma uygun bir şekilde yapılmasını sağlamaktır. Özellikle modern hayatın bireyi etkileyen pek çok sorununun din ile bir şekilde ilişkili olması sebebiyle Moore, din eğitiminin okullarda zorunlu olması ve zorunlu eğitimin dinin birey ve toplum hayatındaki rolü ve etkisini doğru okuyacak yaklaşımlara göre yapılması gerektiğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla Moore'un söz konusu yaklaşımı günümüz dünyasında dinin birey ve toplum hayatına etkisi, ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerileri üzerine din eğitimi alanında geliştirilen önemli yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşım, ayrıca dünyanın önde gelen üniversitelerinde din eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmaların niteliğini görmek açısından oldukça iyi bir örnektir. Ancak ülkemize baktığımızda içinde yaşadığımız dünyada sürekli değişen ve gelişen şartlara ayak uydurabilecek şekilde insan yetiştirmeye odaklı bir din eğitim anlayışının/teorisinin bulunmadığı görülmektedir.

Başta genel eğitim anlayışımız olmak üzere özellikle siyasi ve ideolojik nedenler dolayısıyla din eğitiminin uzun yıllar yüksek öğretimden uzak kalmasının din eğitiminin bir bilim olarak ortaya çıkışını geciktirdiği, bu durumun da alanda hem nitelikli akademisyenlerin yetişmesini hem de nitelikli akademik çalışmaların ortaya çıkışını geciktirdiği görülmektedir. Bu yüzden son birkaç on yılda ortaya çıkan birikime dayanan din eğitimi biliminin henüz yeterince tartışılmamış pek çok meselesi vardır. Bu önemli meselelerden biri hiç kuşkusuz din eğitiminin hangi bilimler kategorisinde yer alması gerektiğidir.

³ Bkz. Diane L. Moore, *Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*, 1st ed., New York: Palgrave Macmillan, 2007.

Din eğitiminin, doğasına uygun bir teori ve bu teoriden neşet eden pratik uygulamalara sahip olması öncelikle hangi bilimlere dayandığı, bir başka deyişle hangi bilimler kategorisinde yer alması gerektiğine karar verilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Bu önemli sorun halledilmeden uygun bir din öğretim teorisinin geliştirilmesi, bu teorisin kaynaklık edeceği bir din öğretim müfredatının tasarlanması, böylesi bir teorisin öngördüğü din eğitimcilerinin yetiştirilmesi ve din öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi mümkün değildir. Lee'ye göre din öğretiminin hangi disiplinler kategorisinde yer alması gerektiği sorusuna verilecek cevap din eğitimcilerinin çalışmalarını nasıl kavramsallaştıracığı ve yürürlüğe koyacağı ile doğrudan ilişkili olduğundan kesinlikle çok önemlidir.

Tez sürecindeki araştırma sonuçlarına dayanarak ülkemizde din eğitimi alanındaki önemli problemlerden birinin, bu tezde olduğu gibi Batı üzerine yapılan çalışmaların bize ait olmadığı gerekçesi ile ciddi bir şekilde eleştirilmesi ve bu nedenle bu tür çalışmaların özellikle daha geleneksel akademik çevrelerde yeterli ilgiyi görmemesi olduğu tespit edilmiştir.

Bu tezin amacı Batı'da geliştirilen bir yaklaşımı olduğu gibi benimsemek veya bize taşımak değil, Batılı bir din eğitim bilimcisinin tecrübelerinden yararlanmaktır. Bu amaçla Boston /ABD'de yürütülen bir yıllık araştırma sürecinde, başta *Boston College School of Theology and Ministry* olmak üzere *Harvard Divinity School* ve *Boston University*'nin din ve eğitim alanında yaptığı akademik çalışmalara katılma ve *Religious Education Association*'ın 1-4 Kasım 2018 tarihlerinde Washington, DC'de düzenlediği yıllık toplantıya iştirak etme imkanı elde edilmiştir. Bu önemli tecrübeler, hem Batı'da din eğitimi alanında yapılan en güncel bilimsel çalışmaların hacmi ve niteliğinden haberdar olmak hem de akademik işbirliği için zemin hazırlamak açısından çokça faydalı olduğu görülmüştür. Ayrıca din eğitiminin hangi bilimler kategorisinde yer alması gerektiği başta olmak üzere ülkemizde henüz yeterince tartışmaya açılmayan meselelerin Batı'da uzun yıllar önce tartışılıp çözüme kavuşturulduğu ve rafa kaldırıldığı ve din eğitim alanında en güncel bireysel, toplumsal ve hatta küresel dinî meselelerin masaya yatırıldığı, çözüm için yeni yaklaşımlar geliştirildiği ve bu yaklaşımların çok sistematik bir şekilde uygulamaya konulduğu gözlenmiştir. Bunun yanı sıra Moore'un yukarıda adı geçen yaklaşımı ile ilgili 2019 yazında Harvard Divinity School'da gerçekleştirdiği projede, pek çok din ve kültürden din eğitimcisi ve

din eğitim bilimcisi ile çalışmak suretiyle yapılan incelemelerde farklı ülkelerdeki din eğitim ve öğretiminin teorik ve pratik sorunlarının benzerlik gösterdiği gözlenmiştir. Halen Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan ve dolayısıyla din eğitimi-öğretimini içerden gözlemlene imkânına sahip bir öğretmen olarak ortak çözüm arayışlarının veya Batı'da yapılan çalışmaların ülkemizde benzer türdeki sorunların çözümünde faydalı olacağı kanaatindeyim.

Din eğitiminin hangi bilimler kategorisinde yer alması gerektiği problemini James Michael Lee'nin din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı perspektifinden ele alıp tartışmaya açmak suretiyle din eğitimi alanına mütevazı bir katkı sunmayı hedefleyen bu çalışmada Batılı bir din eğitimcisi ve din eğitim bilimcisinin yaklaşımının çalışılmasının temel nedeni, bu yaklaşımın din eğitiminin hangi bilimler kategorisinde yar alması gerektiği problemini ele alan en kapsamlı ve sistematik yaklaşımlardan biri olması ve eğitim meselesini daha sistematik bir şekilde incelemesidir. Bunun yanı sıra bu yaklaşım, Batılı teolojik din eğitimi yaklaşımlarının etraflı bir kritiği olması açısından da önemlidir. Ayrıca Lee'nin "din öğretimi" terimi her tür din öğretimi faaliyetini kapsayacak niteliktedir. Çünkü din öğretimi gerçekliğini, mahiyetini ortaya koymaktadır. Bu mahiyet veya gerçeklik Hristiyanlık, Yahudilik, İslam vb. her din öğretimi için geçerlidir. Bir başka deyişle hangi dinin öğretimi söz konusu olursa olsun öğretim sürecinde etkili olan unsurlar veya öğretim sürecinin işleyişine ilişkin bilimsel açıklamalar değişmez, çünkü evrenseldir. Dolayısıyla farklı dinlerin öğretim faaliyeti ile meşgul her din eğitim bilimcisi ve din eğitimcisi bunlardan yararlanabilir. Farklı teolojiler için bir temel oluşturan bu yaklaşım, çeşitli inanç pozisyonlarının savunucularına kendi inançlarını öğretme imkânı sunmaktadır. Çünkü bu yaklaşımda öğretme eylemi kendi içinde herhangi bir dinî değer veya inanç kümesini barındırmamakta yani değer-yargısızdır.

Lee'nin sosyal bilimsel din öğretimi yaklaşımının merkezinde "din" ve "öğretim" olmak üzere iki temel kavram vardır. Dolayısıyla Lee'nin din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımına dair görüşlerini doğru anlayabilmek açısından din ve öğretimi nasıl ele aldığını bilmek son derece önemlidir. Yaklaşımında işlemsel din tanımını esas alan Lee'ye göre *din*, insanın Tanrı'nın istediği şekilde, Tanrı ile yaşadığı ilişkinin bütünüdür ifade eden, bilgi, duygu, inanç, deneyim ve pratiklerin bir karışımı, kişisel olarak yaşanan bir yaşam tarzıdır. İşlemsel tanım, dinin gerçek hayatta gözlemlenebilir

bir fenomen olarak varlığına işaret etmektedir. Bu haliyle din öğretime müsait bir konudur. Lee'ye göre teolojik yaklaşım savunucuları, teolojik bilimin spekülative metodolojisi nedeniyle, dini işlemsel olarak değil kavramsal olarak tanımlama eğilimindedirler. Oysa dinin işlemsel tanımı hem uygun bir din pedagojisinin geliştirilmesi için sağlam bir teorik ve kavramsal temel oluşturmak hem de öğretim yaklaşımları, stratejileri, öğrenci davranışlarını etkili bir şekilde kolaylaştıracak metotları geliştirmek açısından daha uygundur. Lee'nin işlemsel tanımı, sosyal bilim yaklaşımının nasıl bir din öğretimi öngördüğünü anlamak açısından oldukça önemlidir.

Lee'ye göre *öğretim* ancak öğrenme açısından uygun bir şekilde tanımlanabilir. Çünkü öğretimin derecesi, öğrenmenin derecesi ile belirlenebilir. Buna göre öğretim, bir kişinin başka bir kişide istendik öğrenme kazanımlarını meydana getirmek için planlı ve etkili bir şekilde öğrenme ortamını yapılandırmak suretiyle istendik öğrenme kazanımlarını bilfiil kolaylaştırıldığı bir eğitim sürecidir. Lee'ye göre öğretim bir kolaylaştırma süreci, öngörü, öğretim ortamının yapılandırılması, deneysel ve bilimsel bir faaliyettir. Öğretimin geçerli, güvenilir ve yararlı olabilmesi için uygun bir bilim içinde kök salması gerektiğini belirten Lee'ye göre bu uygun bilim sosyal bilimdir. Çünkü sosyal bilim kişilerin sosyal ve davranışsal etkileşimlerinin teorik ve ampirik olarak incelenmesini amaçlamaktadır.

Din ve öğretim kavramlarının terkiinden oluşan din öğretimini, yalnızca din öğretilirken ortaya çıkan istendik öğrenme kazanımlarının kasıtlı ve etkili bir şekilde kolaylaştırıldığı maksatlı bir faaliyet olarak tanımlayan Lee'ye göre din öğretimi sosyal bilimsel bir disiplindir. Çünkü din öğretiminin özü *öğretmedir*. Öğretme ise bilişsel bir bilim olan teolojinin değil sosyal bilimin işidir. Dolayısıyla din öğretimi için en uygun makro teorik yaklaşımı teoloji değil sosyal bilim oluşturmaktadır. Bilişsel bir bilim olan teoloji, öğretme-öğrenme edimine dair bilimsel verilere dayalı teorik ve pratik bir çalışma alanı olan din öğretimi için uygun bir makro teori olamaz.

Öğrencinin davranışını dinî doğrultuda değiştirmeyi hedefleyen ve din öğretimini bir öğretme biçimi olarak gören din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı deneysel olarak test edilmiş yeni öğretim uygulamaları geliştirmeyi ve uygulamayı esas alır. Sosyal bilim olarak din öğretiminin ayırt edici özelliği sosyal bilim metodolojisine ve temel ilkelerine bağlı olmasıdır. Lee'ye göre sosyal bilim herşeyden önce masabaşı bir metodolojiden ziyade deneysel, objektif ve nicel verilere dayanır. Bu yüzden din

öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı öğretim işinde sosyal bilim bulgularını normatif olarak kabul eder. Bir başka deyişle sosyal bilim olarak din öğretimi, ampirik olarak gözlemlenmiş ve doğrulanmış olgulardan türetilen yasalar temelinde dinî davranışları anlamaya ve öngörmeye önem verir. Ayrıca sosyal bilim olarak din öğretimi, istendik dinî davranışların güvenilir bir şekilde kolaylaştırılabileceği öğretim uygulamalarını tanımlamak ve geliştirmek için bir araç olarak hipotez yapma ve test etmeye ağırlık verir.

Lee'nin din öğretimini sosyal bilimsel bir disiplin olarak görmesinin temel nedeni din öğretiminin sosyal bilim ile örtüşen nitelikleri olduğunu düşünmesi ve öğretim hadisesini spekülatif bir bilim olan teolojinin değil sosyal bilimin çalışma alanı olarak görmesidir. Bir başka deyişle Lee, sosyal bilimin doğasının, niteliklerinin, genel ve özel yöntemlerinin, kavramlarının öğretim sürecine son derece uygun olduğunu düşünmektedir. Lee'nin din öğretimi, yapısını sosyal bilimlerden aldığı için deneyim, nicelleştirme, yineleme, değer-yargısızlık, öngörü, açıklama, kolaylaştırma, davranışsal değişiklik ve öğrenme ortamının şekillenmesi ile ilgilidir. Lee'ye göre sosyal bilim, Hristiyan yaşamının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi için lazım olan öğretme-öğrenme koşullarını yapılandırmak ve geliştirmek için gerekli donanıma sahiptir. Bu yüzden Lee din öğretiminin normlarının öğretim sürecinin ampirik analizinden çıkarılması gerektiğini ve kilit noktasının dinî davranışların öğrencilerde nasıl daha etkin bir şekilde kolaylaştırılacağını incelemek ve bu inceleme sonuçlarına göre uygulamada bulunmak olduğunu iddia etmektedir. Dolayısıyla Lee'ye göre din öğretimi için yeterli ve geçerli makro teoriyi teoloji değil sosyal bilim oluşturmaktadır. Uzun yıllar Hristiyan din eğitiminde yaygın olarak benimsenen teolojik yaklaşımın temel iddiası ise din eğitiminin teolojik bilimin bir formu olduğu dolayısıyla normlarını ve uygulamalarını teolojiden çıkarması gerektiğidir. Ayrıca bu yaklaşıma göre din eğitiminin kilit noktası otantik teolojiyi araştırmak ve bunu olabildiğince saf ve bozulmamış bir şekilde öğrenciye iletmektir. Din öğretimi için yegâne yeterli ve geçerli makro teoriyi teolojinin değil, sosyal bilimin oluşturduğunu iddia eden Lee, teolojinin din öğretiminin özsel içeriğinin önemli bir kısmına kaynaklık ettiğini kabul etse de, din öğretiminde normatif bir rolü olduğu iddialarına katılmamaktadır. Din öğretiminin özünü, teoloji biliminin sınırları dışında tutan Lee, onu sosyal bilimler alanı içine yerleştirir. Buna göre din öğretiminde uygulanan temel kavram ve yasalar, sosyal

bilimlerin ve özellikle de öğretme-öğrenme süreciyle ilgili kavram ve yasalarıdır. Ayrıca Lee, din öğretiminin asıl görevinin, yalnızca teolojik hakikatin telkin edilmesi değil, davranışsal hedeflerin bilinçli ve maksatlı bir şekilde kolaylaştırılması olduğunu belirtir. Ona göre din öğretimi öncelikli olarak eğitsel bir görevdir, teolojik bir mesele değildir. Eğitim ise tabiatı gereği sosyal bilimsel bir alandır.

Lee'ye göre sosyal bilimsel din öğretimi ile teolojik eğitimi birbirinden ayıran temel bazı farklılıklar vardır. Söz konusu bu farklılıklar teolojik bilim ile sosyal bilim arasındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Teolojik bilim ile sosyal bilim arasındaki en önemli fark hareket noktalarıdır. Başlangıç noktası olarak vahye dayanan teolojik eğitim ilahi mesajların öğrenciye en iyi nasıl aktarılacağına odaklanırken sosyal bilimsel din öğretimi, öğretme-öğrenme sürecinin fiili dinamiklerine dayanır ve davranışsal olarak öğrenme sürecinin öğrencide en iyi nasıl kolaylaştırılacağına odaklanır. Dolayısıyla teolojik eğitim öğretmen ve konu merkezlidir; buna karşılık sosyal bilimsel din öğretimi öğrenci merkezlidir. Bunun yanı sıra sosyal bilimsel din öğretimi yaşam tarzı odaklıdır, teolojik eğitim ise biliş odaklıdır. Ayrıca sosyal bilimsel din öğretimi, eğitsel süreçlere dayanır. Bununla Lee, din öğretiminin öğrenen nasıl öğreniyorsa öğretimin ona göre düzenlenmesi ve öğretmenin pedagojik davranışlarını ve öğrenilecek şeyleri buna göre sıralaması, düzenlemesi durumunu kastetmektedir. Teolojik eğitim ise teolojik bilimin dahili mantıksal yapısına dayanır ve öğrenilecek şeylerin biçimi ve sıralaması buna göre belirlenir. Lee'ye göre amaçları bakımından da sosyal bilimsel din öğretimi ile teolojik eğitim arasında önemli bir fark vardır. Teolojik eğitimin amacı bireyi teolojide profesyonel bir kariyer yapmaya, lisansüstü düzeyde bir ilahiyat öğretmeni olmaya hazırlamak veya kişiye teolojik bir biliş kazandırmaktır. Sosyal bilimsel din öğretiminin amacı bireyi daha derinden dinî bir hayat yaşamaya hazırlamak, bir başka deyişle öğrencinin hayatında bilişsel, duyuşsal ve yaşam tarzı davranışları değiştirmektir.

Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımını teoloji eleştirisi üzerine inşa eden Lee'nin teolojik bilime yönelttiği eleştirilerin temelinde her iki bilimin eas aldığı metotlar gelmektedir. Teoloji, öncelikli ilkeleri ve araştırma metotları açısından teologların profan bilimler olarak niteledikleri bilimlerden esaslı bir şekilde ayrılmaktadır. Metot açısından söz konusu iki bilim arasındaki temel farklılık doğrulama yöntemi ile ilgilidir. Çünkü diğer bilimler Tanrı'nın kelamını, imanı veya

majisteryumu öncelikli delil olarak kullanmaz. Lee'ye göre teoloji, iman vahiy, gelenek ve majisteryumu *doğrulama* metodu olarak kabul eden kendine özgü bir bilimdir. Doğrulama metodu ile diğer bilimlerden ayrılan teoloji, gerçeği Kitab-ı Mukaddes objektifinden ve kilise inancı aracılığıyla teolojik olarak açıklar ve gerçeğin teolojik etkilerini tahmin eder. Lee'ye göre teolojik bilimin yöntemleri doğaüstü ve spekülatiftir. Ayrıca teolojik bilim tümevarımsal değil, tümdengelimseledir, kişisel ve mistik unsurlar içermektedir. Dolayısıyla teoloji sağlam ampirik bilgiyi imkansız kılmaktadır. Bu yüzden Lee, teolojik bilim savunucularının araştırma sonuçlarının doğrulama açısından ciddi problemler içerdiğini ileri sürer. Sosyal bilimlerde önermelerin doğrulanması, farklılıklar yöntemi, uyuşma yöntemi vb. genel doğrulama yöntemlerinden birine göre, olayların ve ilişkilerinin kontrollü gözlemine ve deneysel testine dayanır. Dolayısıyla sosyal bilim temelli din öğretimi, olayların ve ilişkilerin kontrollü gözleminden ve ampirik testinden neşet etmiştir. Bu yüzden Lee teolojik bilimin doğrulama yöntemlerinin öğretmene yardımcı olamayacağını, ancak kontrollü gözlem ve ampirik deneylerin doğrulama konusunda öğretmene yardımcı olabileceğini belirtir.

Lee'ye göre bir din öğretim makro teorisi, din öğretim sürecini kapsamlı ve sistematik bir şekilde açıkladığı, öngördüğü ve doğruladığı ölçüde yeterli ve geçerlidir. Bu nedenle din öğretimi için uygun makro teori, öğretme hadisesinin gerçekte nasıl ortaya çıktığını, yani din öğretiminde mevcut dört temel değişkenin (öğretmen, öğrenci, konu ve öğrenme ortamı), istendik öğrenme kazanımları kolaylaştırılacak şekilde nasıl birbiriyle etkileşim içine girdiklerini kapsamlı ve sistematik bir şekilde açıklayabilme, öngörebilme ve doğrulayabilme gücüne sahip olmalıdır. Bu, din öğretimi için uygun herhangi bir makro teori araştırmasında önemli bir ölçüttür. Bu bağlamda yukarıda belirtildiği gibi teolojik bilimin ve sosyal bilimlerin farklı başlangıç noktaları, farklı metodolojileri ve farklı hedefleri vardır. Teolojik yaklaşımdan neşet eden şahsiyet teorisi, aslını yansıtırma teorisi, manevi etki teorisi ve tebliğ teorisi gibi çeşitli din eğitim teorilerinin yeterli bir din öğretim teorisi olmadığını belirten Lee'ye göre bu teorilerin hiçbirisi, bir teorinin zorunlu olarak yapması gerekeni yapmaya, yani, din öğretme yasalarını ve olgusunu kapsamlı olarak ve sistematik bir şekilde tatminkâr düzeyde açıklamaya, öngörmeye ve doğrulamaya muktedir değildir. Çünkü bu teoriler ampirik verilere dayanmamakta ve din öğretim sürecinin olmazsa olmaz temel değişkenlerinin (öğrenci, öğretmen, öğrenme konusu, öğrenme ortamı) tamamını içermemektedir.

Lee'ye göre bu teoriler din öğretiminin çok boyutlu ve kompleks yönünü, öğretmenin tanıklığı, adanmışlığı, veya Kutsal Ruh'un esrarengiz eylemi gibi tek yönlü bir boyuta indirgemektedir. Ayrıca bu teoriler öğretmen ve konu merkezlidir. Lee'nin çeşitli teolojik din eğitim teorileri arasında en az önem atf ettiği teori, manevi etki teorisidir. Çünkü bu teoride Kutsal Ruh birincil değişken olarak kabul edilmektedir. Lee'ye göre bu teori, öğretme ve öğrenmenin doğası ve nedenlerine ilişkin test edilmemiş varsayımlara dayanmakta ve öğrencideki davranış değişikliğinin nedeninin doğrudan insana değil de Tanrı'ya atfedilebileceğini iddia etmekte, dolayısıyla bu teori öğretmenin rolünü değersizleştirmektedir. Ayrıca bu teorinin öngörü gücü yok denecek kadar azdır. Lee'ye göre bir öğretmenin verimliliği, ortaya çıkarmayı umduğu farklı kazanımlar ile bu kazanımları ortaya çıkarmak için pedagojik olarak tasarladığı çok yönlü değişkenlere göre değerlendirilmelidir. Bu bağlamda din öğretimi pratiğinin hem türünü hem de niteliğini belirleyen en önemli teori, sosyal bilim yaklaşımının din öğretimine yansımalarının sonucunda ortaya çıkan öğretim teorisidir. Öğretim teorisi, öğrenme davranışlarının kazanımıyla doğrudan ilişkili değişkenleri ve koşulları bilme, öğrenme kazanımlarının meydana gelmesi için etkin bir şekilde yapılandırılmış pedagojik ortama dair prensipleri anlama ve son olarak bu tür bir pedagojik ortamı yapılandırmak için gerekli somut beceri olmak üzere birbirini tamamlayıcı üç temel bileşenin etrafında konumlanır. Sosyal bilim temelli bir din öğretimi teorisi, din öğretme sürecini açıklayan, öngören ve doğrulayan önemli değişkenlerin, öğrenenin davranışını dinî sınırlar içerisinde etkili bir şekilde değiştirmek için gerekli değişkenler olduğunu kabul eder ve her öğretim sürecinde var olan temel değişkenlerin istendik dinî kazanımları elde etmek için birbiriyle dinamik bir şekilde ve sürekli olarak nasıl ve neden etkileşim halinde olduklarını gösterir. Sosyal bilim olarak din öğretimi, davranışsal olarak tanımlanan, dinî olarak hedeflenen belirli davranışların kolaylaştırılması sürecidir. Bu süreçte öğretmenin işlevi, pedagojik süreçte yer alan ilgili tüm değişkenleri kasıtlı olarak, öğrencilerin dinî davranışlarını istendik dinî doğrultuda değiştirmek için uygun şekilde yapılandırmaktır. Söz konusu bu yapılandırma sürecinde sosyal bilim olarak din öğretimi, tüm öğrenme türlerinin aynı olduğu ilkesini esas alır, yani öğrenenin bilişsel, duyuşsal, vb. tüm dinî davranışlarının diğer insan davranışları nasıl öğreniliyorsa aynı şekilde öğrenebileceği ilkesini benimser.

Din öğretimini sosyal bilimsel bir disiplin olarak konumlandıran ve buna baēlı olarak sosyal bilimin terminolojisini, metodolojisini ve ilkelerini benimseyen Lee, Hristiyan perspektiften, bilhassa teolojik yaklaşımlıı benimseyen teolog ve din eēitimcileri tarafından ciddi eleştirilere maruz kalmıştır. Bu eleştiriler incelendiēinde bunların Hristiyan teolojisi ile ilgili meselelerden kaynaklanan ve sosyal bilim ile ilgili meselelerden kaynaklanan eleştiriler olmak üzere iki alanda yoğunlaştığı gör÷lmektedir.

Hristiyan teolojisi ile ilgili olarak Lee'ye yñneltlen en önemli eleştirilerden biri din dersinde kendiliēinden vuku bulan Tanrısal etkiyi minimize ettiēi şeklindedir. Din ğretimi, yapılandırılmış ēenme ortamında istendik ērenme kazanımlarını kolaylaştırmayı, ğretim s÷recini deēerlendirmek suretiyle hem istendik kazanımların ne oranda elde edildiēini tespit etmeyi hem de ğretim faaliyetinin verimliliēini arttırmayı hedeflemektedir. Ancak teolojik yñnelimli din eēitimcileri ēenme ortamının yapılandırılması ve ğretim faaliyetinin deēerlendirilmesi s÷recini Tanrısal ekiye m÷dahale olarak yorumlamaktadırlar. Özellikle doēal-doēaüst÷ d÷alizmini ve buna baēlı olarak aşkın Tanrı anlayışını benimseyen bazı teologlar, din eēitiminin dilediēi yerde esen Ruh'un işi olduēunu, dolayısıyla bilimsel pedagojik yñntemlere dayalı din ğretiminin Tanrısal alana m÷dahale ettiēini, Tanrı'nın din öğretimindeki rol÷n÷ deēersizleştirdiēini, sosyal bilim yaklaşımının teolojiyi doēa üst÷ olmayan sosyal bilim parametrelerine dahil etmek suretiyle din öğretiminin kutsal stat÷s÷n÷ ortadan kaldırdıēını, dolayısıyla deēerini d÷ş÷rd÷ē÷n÷, din öğretimini mistik unsurlardan arındırmak suretiyle sek÷lerleştirdiēini iddia etmektedirler. Ayrıca Lee'nin, Tanrı'nın ğretim de dahil her eylemde yer aldıēını yani içkin olduēunu ileri s÷rmesi ve din de dahil t÷m ērenmelerin aynı formda gerēekleştidiēini iddia etmesi, dinî ērenmelerin diēer ērenme t÷rlerinden farklı olduēunu iddia eden teologlar ve teolojik yaklaşım savunucuları tarafından eleştirilmesine neden olmuştur. ērenme alanlarını sek÷ler-profan olarak ayıran teolojik yaklaşım savunucuları dinin sek÷ler olarak nitelendirdikleri diēer ērenme alanlarından farklı olduēunu iddia etmektedirler. Bunun yanı sıra teolojik yaklaşım savunucuları teolojinin t÷m gerēeklik alanlarını açıklayabilme kabiliyetine sahip olduēunu ileri s÷rmektedirler.

Sosyal bilimlerin mahiyeti, nitelikleri, terminolojisi ve metodolojisi ile ilgili meselelerden kaynaklanan eleştirilerin başında sosyal bilim yaklaşımının pozitivizm (positivism) ve sek÷larizm (secularism)'e dair izler taşıdığı gelmektedir. Bunun yanı

sıra Lee'nin davranış değişikliğine yaptığı vurgu davranışçı olarak itham edilmesine sebep olmuştur. Ayrıca din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımında istendik öğrenme kazanımlarını ortaya çıkarmak için öğrenme ortamını yapılandırmak suretiyle öğretmenin, öğrenciyi kontrol ettiği veya öğrencinin iradesini baskıladığı ve böylece öğrenciyi manipüle ettiği, bir başka deyişle, öğrencinin özgürlüğünü kısıtladığı iddia edilmektedir. Sosyal bilimlerin değer-yargısız olamayacağını belirten teolog ve din eğitim bilimcileri din öğretiminin de değer-yargısız olamayacağını dolayısıyla Lee'nin söz konusu iddiasının yaklaşımının önemli sınırlılıklarından biri olduğunu iddia etmekte ve Lee'yi tenkit etmektedirler. Bu bağlamda Lee'nin Hristiyanlığa özgü bir terim olan *kerigma*'yı din öğretiminin odak noktalarından biri olarak görmesi, onun din öğretimini kerigmatik Hristiyanlaşma süreci olarak kabul ettiğine işaret etmekte ve din öğretiminin iddia edilen aksine değer yüklü olduğunu göstermektedir.

Teolojik yaklaşım perspektifinden Lee'ye yöneltilen önemli eleştirilerden biri de sosyal bilim verilerine, ilkelerine ve metodolojisine gereğinden fazla değer verdiği ve bunları yaklaşımında çokça kullandığı, din öğretimini herşeyden önce bir öğretme faaliyeti olarak gördüğü için Lee'nin yaklaşımını, din öğretiminin öğretim boyutu üzerine temellendirdiği ve din/teoloji boyutunu ihmal ettiği, hatta teolojisiz bir din öğretimi yaklaşımı ortaya koyduğudur. Bu durum Lee'nin pozitivist olarak nitelendirilmesine yol açmıştır. Nitekim Lee'nin benimsediği sosyal bilimsel din öğretim anlayışının yöntem, ilke ve kavramları incelendiğinde bunların açık bir şekilde pozitvizme işaret ettiği görülmektedir. Ancak Lee'nin, metafiziğe karşıt anlamında değil, deneysel bilimin yöntemlerine ve sonuçlarına yaptığı vurgu ve bilimsel bilgiye ayrıcalık tanınması açısından, bir başka deyişle, nesnel, objektif ve nicel sosyal bilim vurgusuyla açıkça pozitvizme işaret ettiği düşünülmektedir. Pozitivist paradigma özü gereği, mekanik bir paradigmadır, bu nedenle pozitivist bir yaklaşım, davranışçı eğilime sahip gibi görünür; ne anlamı ne de insan öznelliğini analiz etmeye izin vermez. Fakat insani olgular daha çok anlama, yorumlama konusudur, bir başka deyişle insani olgular, değişmez ve gözlemlenebilir nesneler, basit objeler olamayacak kadar karmaşıktır.⁴ Bu yüzden pozitivist ötesi ve yorumlayıcı anlayış, fen bilimlerinde yaygın olarak kullanılan mekanik anlayışın aksine, insan davranışının doğasına uygun daha farklı bir anlayışın

⁴ Zeki Özcan, İnsan ve Toplum Bilimleri I: Genel Bakış, 1. B., Bursa: Alfa Aktüel Yayınları, 2008, s. 281-289.

benimsenmesi gerektiğini vurgular. Bu anlayış, araştırmalarda geleneksel olarak kullanılan nicel yöntemlerin dışında insan davranışının doğasına uygun nitel bazı yöntemlerin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca insan davranışını konu edinen araştırmalarda araştırmanın sınırlarını katı bir biçimde çizen ve sadece dar kapsamlı değişkenleri incelemeye çalışan yöntemler yerine, araştırma sürecinde biçimlenen, keşfetmeye ve anlamaya öncelik veren yöntemleri benimsemek gerektiğine işaret etmektedir.⁵

Günümüz yorumlamacı sosyal bilim paradigması noktainazarından din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı, yukarıda bahsi geçen sınırlılıkları dolayısıyla tartışmaya açık olmakla birlikte, teori-pratik ilişkisi, din ve öğretimin mahiyetini ele alış şekli, din öğretiminin odak noktaları, içeriği, öğretim sürecinde öğrenme ortamını yapılandırmadaki rolü dolayısıyla öğretmene yaptığı vurgu ve hayatla iç içe bir din anlayışı ile hem teorik hem de pratik açıdan din eğitim bilimine önemli katkılar sunmaktadır.

Lee'nin din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının en temel özelliği, başarılı bir şekilde teori ve pratik üretilebilen bir temel üzerine inşa edilmiş olması ve din eğitimcilerinin dikkatini teori ve pratiğin dinamik bir etkileşim içinde olduğu din öğretim eylemine yöneltmesidir. Dolayısıyla Lee'nin din öğretimine en önemli katkılarından biri, din eğitimcilerinin öğretme-öğrenme eyleminde mevcut farklı değişkenlerin birbiriyle nasıl bir etkileşim içinde olduklarını ve belirli ortamların ve durumların olumlu veya olumsuz eğitimi nasıl etkilediğini daha iyi anlamasını sağlaması, bir başka deyişle din eğitimcilerinin dikkatini teori ve pratiğin dinamik bir etkileşim içinde olduğu din öğretim eylemine yöneltmesidir. Din öğretim programı veya müfredatı tasarlayanların bu hususa bilhassa dikkat etmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı bilhassa hayat ile iç içe bir din anlayışı öngörmesi açısından oldukça önemli bir yaklaşımdır. Böylesi bir din anlayışının içinde bulunduğumuz zamanın dili ve araç gereçlerinin veya yöntem ve tekniklerinin kullanılması ile öğretilebileceğini belirten Lee, ayrıca din öğretiminin hayata hazırlık değil hayatın kendisi olması gerektiğini ve öğrencinin hâlihazırdaki varoluşsal durumuna odaklanması ve ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiğini belirtir. Nitekim uzun

⁵ Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 10. B., Ankara:Seçkin Yayıncılık, 2016, s. 39-40.

yıllar lise düzeyinde verilen derslerde yapılan gözlemlerde gençlerin en büyük sorununun din derslerinde öğrendikleri bilgileri günlük hayatları ile ilişkilendirememesi olduğu tespit edilmiştir. Bu durum gençlerin din dersine karşı ilgisini olumsuz etkilemekte hatta kendilerine öğretilen konu içeriğini anlamsız bulmalarına neden olmaktadır. Temel hedefi, hayat kitabı olan Kur'an-ı Kerim'in öngördüğü hayat tarzını inşa etmek olan din eğitiminin hayattan kopuk dogmatik öğretileri aktarmaktan ibaret bir araca dönüştürüldüğü görülmektedir. Son dönemlerde dinî çevrelerde ve medyada yoğun bir şekilde tartışılan ancak akademide gerekli ilgiyi görmeyen “din yorgunu gençler” sorununun bu husus ile ilgili olduğu düşünülmektedir.⁶ Bu sorunun temelinde hayattan kopuk eğitim müfredatları ve hala yirmi-otuz yıl öncesinin bakış açısı ile öğretim yapan, değişen zamanın ihtiyaçlarına göre kendini yetiştirememiş din eğitimcilerinin yer aldığı görülmektedir. Hz. Ali'ye atfedilen, çocuklarınızı kendi zamanınıza göre değil onların yaşayacağı zamana göre yetiştirin⁷ sözü ve zamanın bilincine varmak anlamında “İbnü'l-Vakt” ifadesi, Lee'nin din öğretiminin odak noktalarından şimdilik (nowness) ilkesinin İslami bağlamda hayatla iç içe ve bireyi merkeze alan din eğitiminin temel prensibi olarak benimsendiğini göstermesi açısından son derece önemlidir.

Lee'nin din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının temel kavramlarından ve odak noktalarından biri Hristiyan yaşamıdır. Hristiyan yaşamı en basit şekliyle yaşanan dindir. Yaşanan din, bir kimsenin düşünceleri, duyguları, arzuları ve insani varlığının bütünleşmiş davranış tarzını ve kalıbını oluşturan görülür eylemlerin bileşiminden

⁶ Bkz. Necdet Subaşı, “Çözüm: “Din Yorgunluğu”nu Gidermek, “Dini Yormak”tan Vazgeçmek”, <https://www.yorungedergi.com/2018/10/cozum-din-yorgunlugunu-gidermek-dini-yormaktan-vazgecmek/>, (25.08.2020); Ayşe Böhürler, “Din yorgunu gençler!”, <https://www.yenisafak.com/yazarlar/aysebohurler/din-yorgunu-gencler-2040378>, (25.08.2020); Hüseyin Akın, “Gençlere din değil yorgunluk aşıyoruz”, <https://www.milligazete.com.tr/makale/1240470/huseyin-akin/genclere-din-degil-yorgunluk-asiliyoruz>, (28.08.2020); Necdet Subaşı, “Türkiye din yorgunu mu”, <https://odatv4.com/turkiye-din-yorgunu-mu-05101816.html>, (28.08.2020); Ahmet Dağ, “Dünyevileşme-Dinselleşme Dilemasında Din Yorgunu Olmak Veya Dini ‘Yormak’”, *Umran Dergisi*, S. 279, 2017, https://www.academia.edu/36243730/D%C4%B0N_YORGUNLU%C4%9EU_D%C3%BCnyevile%C5%9Fme_Dinselle%C5%9Fme_Dilemm%C3%A2s%C4%B1nda_Din_Yorgunu_Olmak_veya_Dini_Yormak?auto=download, (25.08.2020); Salih Yüzgenç, “Gençlerde Din Yorgunluğu Var mı?”, <https://gencdergisi.com/12078-genclerde-din-yorgunlugu-var-mi.html>, (25.08.2020); Mevlüt Uyanık, “DİN YORGUNLUĞU VE DEİZM TARTIŞMALARINA DAİR BİR “DERKENAR””, <https://kafkassam.com/din-yorgunlugu-ve-deizm-tartismalarina-dair-bir-derkenar.html>, (25.08.2020).

⁷ Mustafa Taşçı, *Nesillerden Nesillere Armağan Sözler Hazinesi*, 2.B., Bursa:Düşünce Kitapevi, 2005, s. 747.

meydana gelmektedir. Buna göre Lee'nin yaklaşımının önemli vurgularından biri bütünsel bir dinî hayattır. Dinî hayatın inanç, dinî uygulamalar ya da ibadet, dinî duygu, dinî bilgi-anlama ve bütün bunların sonunda ortaya çıkan etki yani dinî davranış boyutu olmak üzere birbirini tamamlayıcı beş boyuttan oluştuğunu belirten Lee, her boyuta ayrı ayrı önem verir. Buna göre din eğitiminin amacı beş boyutlu dinî yaşamı bir bütün olan (whole person) öğrencinin tüm hayatına entegre etmek olmalıdır. Bu bağlamda İslam eğitim anlayışının, insanı, ruhu, bedeni, aklı, duyguları ile bir bütün olarak ele aldığı, bir başka deyişle insanı ve onun hayatını, maddi ve manevi boyutları ile bir bütün olarak algıladığı, dolayısıyla İslam eğitiminin sıradan bir bilgilendirmenin ötesinde insanın kalp, ruh, zeka, hisler ve bedensel duyulardan meydana gelen bir kişilik olarak bütüncül ve dengeli yetkin bir birey olmasını hedeflediği, yani insanı duygu, düşünme ve eylem boyutları ile bir bütün olarak ele aldığı görülmektedir.⁸ Dolayısıyla din öğretim müfredatları öğrencinin hayatında Lee'nin vurguladığı beş boyutu ortaya çıkaracak şekilde tasarlanmalı, ders kitapları ve materyalleri de buna göre hazırlanmalıdır. Yapılan gözlemlerde özellikle informal ortamlarda yapılan din eğitiminde bu hususa dikkat edilmediği ve bireyin bütünlüğünü bozacak şekilde tek yönlü bir dinî hayatın öne çıkarıldığı tespit edilmiştir. Oysa din eğitiminden beklenen, bütünsel olması yani Lee'nin deyişi ile bütün-insan olan öğrencinin tüm yönlerini eşzamanlı olarak geliştirmesidir.

Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının hedefi, her bireyin biricik olduğunu kabul etmek ve bir bütün olarak insana hitap etmek, kişinin özgürlüğüne saygı göstermek ve bu suretle kişiyi belli bir şekilde tepki vermeye zorlayan her türlü baskıdan kurtarmak, kişinin bireysel ihtiyaçlarına odaklanmak, bir başka deyişle öğrencinin doğal eğilimi, kabiliyeti, yaşı ve yaşam koşullarını göz önünde bulundurmaktır. Lee din de dahil tüm öğrenmelerin öğrencinin gelişimsel olarak bulunduğu yerde başladığını, hangi yaşta veya hangi kültüre mensup olursa olsun bu ilkenin tüm öğrenciler için ve de türüne bakılmaksızın bilişsel, duyuşal ve yaşam tarzı içeriği gibi tüm içerik biçimlerinin öğrenilmesi için geçerli olduğunu ileri sürer. Dolayısıyla din öğretmenlerinin, fiili öğrenme sürecinde öğrenciyi etkileyen bu karmaşık faktörleri bilmesi ve öğretim aktivitesini bunlara göre yapılandırması son

⁸ Muhammet Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 3. B., Kayseri: Kimlik Yayınevi, 2017, s. 31.

derece önemlidir. Öğrenmenin öğrencinin öğretim sürecine aktif katılımı ile meydana geldiği ilkesini esas alan sosyal bilim yaklaşımı, öğretmeni, öğrencinin öğrenme yollarını anlamaya teşvik etmesi açısından önemlidir.

Bir uzmanlık alanı olarak din eğitimi kendi standartlarına sahiptir. Din eğitimcilerinin de bu uzmanlık alanının gerektirdiği bilgi ve beceriye uygun eğitilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda Lee'nin din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımının önemle vurguladığı hususlardan biri din öğretmeninin misyonudur. Sosyal bilim yaklaşımı, din eğitimcisinin kendisini, öğretim ortamının en güçlü yönü olarak kabul eder. Çünkü öğretmen, kendi etkinliği de dâhil ortamın özelliklerini, öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde yapılandıran kişi, dinî davranışını etkilemek suretiyle öğrenci davranışını değiştirmede asli rol oynayan bir uzmandır. Buna göre öğretmenlerin bir yandan alan ile ilgili bilimsel bir eğitim almaları, diğer yandan farklı tür ve derecelerdeki okullarda bu bilgiyi nasıl uygulamaya koymaları gerektiğini bilmeleri beklenir. Bir başka deyişle bir uzman olarak öğretmen hem teorik hem de pratik açıdan gerekli bilgi ve donanımına sahip olmalıdır. Buna göre öğretmen, öğrenci öğrenmesini kolaylaştıran ilkeleri, öğrenme ortamını bu ilkelere göre nasıl yapılandırması gerektiğine dair bilimsel bilgiye sahip olmalı ve sahip olduğu bilimsel teorik bilgiyi bir sanatçı gibi nasıl pratize edeceğini bilmelidir. Öğretmen adaylarının okul uygulamaları sürecinde yapılan danışmanlık görevi tecrübesine dayanarak din eğitim ve öğretiminin pratik sorunlarından birinin öğretmenlerin kendilerinden beklenen bu görevleri yerine getirecek bilgi ve beceriye sahip olmaması olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ülkemizde öğretmen yetiştirme politikalarının gözden geçirilmesinin, öğretmen adaylarının üniversitedeki eğitim süreçlerinde mesleklerinin gerektirdiği teorik bilgiye ve staj uygulamalarında bu bilgiyi nasıl pratize edeceklerine dair yeterli pratik tecrübeye sahip olmalarının sağlanmasının, staj uygulamalarının ciddiye alınmasının, okullarda danışmanlık yapacak öğretmenlerin özenle seçilmesinin ve ayrıca hâlihazırda MEB'de görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimleri için Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün yeni politikalar üretmesinin, öğretmenlerin, kolayca diploma alacakları alanlardan ziyade öğretmenlik meslek formasyonuna katkı sağlayacak alanlarda lisans üstü eğitime teşvik edilmesinin ve MEB'in bu konuda gerekli kolaylığı sağlamasının din öğretiminin verimliliği açısından son derece faydalı olacağı düşünülmektedir.

Din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı, din öğretiminin özsel içeriği olan dinin alt içeriklerini ayrıntılı bir şekilde ele alıp incelemek suretiyle başta din öğretim müfredatı tasarlایıcıları olmak üzere din eğitimcilerine yol gösterici olması açısından önemlidir. Çünkü Lee bu içerikler ile ilgili analizlerinde söz konusu her bir içeriğin hangi öğrenme kazanımının elde edilmesinde öne çıkarılması gerektiğini bilimsel araştırma verilerine dayalı olarak ortaya koymaktadır. Ayrıca Lee'nin yaklaşımında hangi öğrenme içeriğinin hangi öğretim stratejisi, yöntem ve teknik ile elde edileceğini belirtmek suretiyle din eğitimcilerine öğretim uygulamalarında kılavuzluk etmektedir.

Lee'nin yaklaşımının önemli bir başka özelliğinin duyuşsal içeriğe yaptığı vurgu olduğu söylenebilir. Sosyal bilim yaklaşımında din öğretimi, öncelikle duyuşsal alana ait olarak düşünülür. Buna göre din öğretiminin amacı daima bu alanda yer almaktadır. Sosyal bilimsel din öğretimi duyuşsal alana vurgu yapmakla bilişsel alanı ötelemez, biliş öğrencinin duyuşsal yaşamının gelişimine yönelik bir araç olarak kabul eder. Uzun yıllar farklı tür ve derecelerdeki öğretim tecrübesi neticesinde öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörün duyuş olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla duyuş nedir, nasıl kazandırılır vb. konularda din eğitimcilerinin gerekli bilgi ve beceriye sahip olması, duyuş içermeyen bir din eğitiminin öğrenciyi davranışa itme gücünün olamayacağını, hatta duygusuzluğun öğrencilerde farklı sorunlara yol açacağının bilincinde olmaları gerekir.⁹ Örneğin ergenlik öncesi dönemde yani soyut düşünmenin yeterince gelişmediği dönemde, öğrenciler duyuşsal olarak öğrenme eğilimindedirler, dolayısıyla bu yaş grubundaki öğrencilere bilişsel içeriği öğretmek faydalı olmayacaktır.* Ülkemizde son dönemlerde bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak din derslerinde teknolojinin çok yoğun kullanıldığı görülmektedir. Ancak duyuş öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşime bağlı olarak ortaya çıkar ve gelişir. Bu hususun özellikle mesleki donanım ve beceri açısından kendisini yeterince geliştiremeyen ancak

⁹ Rollo May, *Love and Will*, New York: Norton, 1969, s. 27-30.

* İmam hatip ortaokulu 6. ve 7. sınıf *Peygamberimizin Hayatı* ders kitapları ile ilgili yapılan incelemede bu kitapların öğrenme konularının, bilişsel içerik ağırlıklı olduğu dolayısıyla bu kitaptaki öğrenme içeriğinin, etkinlik ve ünite kazanımlarının öğrenci tarafından yeterince anlaşılmadığı gözlenmiştir. Ortaokul ders kitaplarının öncelikle duyuşsal öğrenme kazanımlarının elde edilmesine yönelik olarak hazırlanmasının daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Bkz. Fatma Balcı Arvas, Firdevs Efe, Hilal Çelikkol Kara, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı 6. Sınıf Ders Kitabı*, 2. B., Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2019; Feramuz Yılmaz, H. İsmail Doğan, Sümeyye Özkan, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı 7. Sınıf Ders Kitabı*, 1. B., Ankara: Milli eğitim Bakanlığı Yayınları, 2019.

teknolojiye oldukça hakim genç eğitimciler tarafından ihmal edildiği gözlenmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitiminde duyuşun din eğitimindeki rolü hususunun öne çıkarılması faydalı olacaktır.

Sosyal bilim olarak din öğretimi herşeyden önce öğretme-öğrenme sürecinden kök salmıştır. Bununla Lee, din öğretiminin temel amacının belli davranışsal hedeflerin bilinçli ve planlı bir şekilde kolaylaştırılmasını kastetmektedir. Buna göre din öğretiminin temel işlevi, öğrenim durumlarının planlı yapılanmasının incelenmesi ve uygulanmasıdır. Bu yüzden din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı, din öğretiminin gerçekleştiği çevreyi, yani yapılandırılmış öğrenme ortamını kilit bir faktör olarak görür. Yapılandırılmış öğrenme ortamı, öğrencinin öğrenme sürecini kolaylaştıracak uyaranlar ile dolu bir çevredir. Bu ilke din eğitiminin gerçekleştiği sınıfları hem fiziki hemde sosyo-duygusal açıdan yapılandırmanın ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Ancak ülkemizde özel okullar ile çok az sayıdaki devlet okullarında her dersin kendi konu içeriğine göre yapılandırılmış bir sınıfı olduğu görülmektedir. Din dersinin öğrenme kazanımları ile ilgili resim, sembol veya objelerle donatılmasının öğrenme üzerinde olumlu bir etkisi olduğu gözlenmiştir. Lee konu ile ilgili pek çok bilimsel veri sunmaktadır. Dolayısıyla din eğitim ve öğretimi ile ilgili pratik sorunlardan biri okullarımızda yeterli dersliğin olmaması ve öğretmenin din sınıfını kazanımlarını kolaylaştıracak şekilde yapılandıramamasıdır. Bu sorunun halledilmesi din eğitiminde verimin artmasına katkı sağlayacaktır.

Lee'nin teorisinin öne çıkan en önemli vasıflarından biri de din eğitim sürecinin amacına yaptığı vurgudur. Lee her öğretim durumu için aile, öğrenci ve dinî cemaati temsil eden kimselerle koordine bir şekilde özel amaçlar belirlenmesi gerektiğini vurgular. Ayrıca Lee, amaçların davranışsal olarak ve spesifik bir şekilde ifade edilmesi gerektiğini aksi takdirde öğretim amaçlarının belirsiz ve ulaşılamaz olacağını vurgular. Lee'nin spesifik davranışsal amaçların nasıl belirleneceği ile ilgili ortaya koyduğu ilkeler ve din öğretiminin amaçlarının belirlenmesinde paydaşların rolünün ne kadar önemli olduğu noktasında din eğitimcilerine yol göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Bilimsel bir çalışma alanı olarak din eğitimi, odaklandığı herhangi bir kazanımı elde etmek veya bu kazanımla ilgili etkili sonuçlara ulaşmak istiyorsa sınırlarını oluşturan, kendisine kimlik kazandıran parametrelerini belirlemek, bir başka deyişle

kimlik krizini çözmek zorundadır. Bu önemli sorun halledilmediği sürece uygun bir din eğitim yaklaşımının geliştirilmesi ve buna bağlı olarak yukarıda kısaca bahsedilen din eğitim ve öğretiminin teorik ve pratik sorunlarının halledilmesi mümkün değildir. Bu bağlamda din öğretimini sosyal bilimsel bir disiplin olarak gören ve teori-pratik ilişkisini çok iyi ortaya koyan din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımı, din eğitimi biliminin hem teorik hem de pratik boyutunun geliştirilmesi açısından son derece önemli bir yaklaşımdır. Çünkü bu yaklaşım din öğretiminin ilgi alanına giren tüm fenomenlerle ilgilendiğinden kapsayıcıdır. Ayrıca bu yaklaşım oldukça sistematiktir. Çünkü fenomenleri, verileri, yasaları ve alt teorileri ve bunların birbirleri ile ilişkilerini belirtirtmekte ve düzenlemektedir.

Son olarak, bu çalışmanın sınırlarını aştığı için ele alınmayan ancak sonraki çalışmalar için soru oluşturmak bağlamında birkaç meseleye değinmek faydalı olacaktır. Din eğitiminin sosyal bilim kategorisinde yer alması gerektiğini savunan Lee'nin teolojik din eğitimi eleştirisinden anlaşıldığı kadarıyla, din eğitimi alanında yaşanan din ve sosyal bilim çatışması veya ayrılığı, yaygın anlaşılan biçimiyle Hristiyan teolojisinden ve kendine özgü Tanrı tasavvurundan kaynaklanmaktadır. Acaba bizde yaşanan benzer problemin kaynağı, kendi din anlayışımıza ilişkin bir noksanlık mı, batı tesirinde bir din algısı mı, yoksa yarım yamalak kazanmaya / kazandırmaya çalıştığımız eğitim formasyonumuz mudur? Bunun yanı sıra İslami bağlamda din öğretiminde sosyal bilim yaklaşımını teolojik yaklaşıma tercih imkânı var mıdır? Yukarıdaki sorular çerçevesinde din eğitimi biliminin bilimler arasındaki yeri probleminin İslami perspektiften incelenmesinin içinde yaşadığımız dünyada sürekli değişen ve gelişen şartlara ayak uydurabilecek şekilde insan yetiştirmeye odaklı, kendi dini ve kültürel kaynaklarımızdan beslenen bir din eğitim anlayışının/teorisinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- AKIN Hüseyin “Gençlere din değil yorgunluk aşıyoruz”, <https://www.milligazete.com.tr/makale/1240470/huseyin-akin/genclere-din-degil-yorgunluk-asiliyoruz>, (28.08.2020).
- ALLEN Paul L., “Is there Verification in Theology?”, *Open Theology*, Vol. 3, No. 1, August 2017, ss. 417-433.
- ALLPORT Gordon W., “Attitudes”, *The Handbook of Social Psychology*, (ed.) Carl Murchison, Vol. II, New York, ss.798-844.
- ARSLANOĞLU İbrahim, “Sosyal Bilimlerde Metod ve Araştırma Teknikleri”, <http://w3.gazi.edu.tr/~iarslan/arastek.doc>, (18.03.2018).
- ARSLANTÜRK Zeki, *Sosyal Bilimler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri*, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2001.
- ASAROĞLU Hatice, *Teolojik Din Eğitimi Yaklaşımı: Johannes Hofinger Örneği*, (Yüksek Lisans Tezi), Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.
- ASTLEY Jeff, “Book Review of *The Content of Religious Instruction: A Social Science Approach*”, *Religious Education*, Vol. 81, No. 1, January 1986, ss. 140-146.
- ASTLEY Jeff, Colin CROWDER, “Theological Perspectives on Christian Education: An Overview”, *Theological Perspectives on Christian Formation: A reader on Theology and Christian Education*, (ed.) Jeff Astley, ‘v.d.’, Grand Rapids, Michigan: W.B. Eerdmans Publishing Company, 1996, ss. x-xix.
- ATKINSON Harley, “Lee, James Michael”, *Evangelical Dictionary of Christian Education*, (ed.) Michael J. Anthony, Grand Rapids, Michigan: Baker Academic, 2001, ss. 423-424.
- ATKINSON Harley, “James Michael Lee,” *Christian Educators of the 20th Century Project*, (ed.) Kevin Lawson, 2004, <https://www.biola.edu/talbot/ce20/database/james-michael-lee>, (18.02.2017).
- ATTAS S. M. Nakib, *İslami Eğitim: Araçlar ve Amaçlar*, (çev.) Ali Çaksu, İstanbul: Endülüs Yayınları, 1991.
- AYDIN Muhammet Şevki, *Din Eğitimi Bilimi*, 3. B., Kayseri: Kimlik Yayınevi, 2017.
- BAATUMA Wilson Ssekandi, *An Integrative Approach to Teaching-Learning Processes Derived From The Theories of Randolph Crump Miller and James Michael Lee*, (Ph.D. Dissertation), Berrien Springs, Michigan: The Faculty of The Southern Baptist Theological Seminary, May 1986.
- BALCI ARVAS Fatma, Firdevs EFE, Hilal ÇELİKKOL KARA, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı 6. Sınıf Ders Kitabı*, 2. B., Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2019.
- BARGO Michael, *Choices and Decisions : A Guidebook for Constructing Values*, San Diego: University Associates, 1980.
- BARKER Kenneth R., *Religious Education, Catechesis, and Freedom*, Birmingham, Alabama: REP, 1981.
- BARTH Karl, *The word of God and the Word of Man*, USA: Peter Smith Publisher, 1978.

- BAŞDEMİR Hasan Yücel, "Thomas Aquinas'ta Tanrı Tasavvuru", *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. II, S. 3, 2003, ss. 103-122.
- BAUM Gregory, *Man Becoming: God in Secular Experience*, New York: Herder and Herder, 1970.
- BAUMERT Susan White, *A History of Religious Education in American Catholic High Schools, 1929-1969*, (Ph.D. Dissertation), Washington, D.C.: The Faculty of the School of Theology and Religious Studies of The Catholic University of America, 2013.
- BEALES A. C. F., "Book Review of *Catholic Education in the Western World*", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 16, No.1, February 1968, ss. 111-112.
- BELLAH Robert N., *Beyond Belief*, New York: Harper and Row, 1970.
- BENDER Ross, "Christian Education in Theological Education", *Religious Education*, Vol. 62, No. 1, January – February 1967, ss. 18-45.
- BENSON Warren S., "Book Review of *The Sacrament of Teaching*", *CEJ*, Vol. 5, No. 1, Spring 2001, ss. 123-124.
- BERELSON Bernard, Gary A. STEINER, *Human Behavior; An Inventory of Scientific Findings*, New York, Harcourt: Brace & World, 1964.
- BERGER Peter L., Thomas LUCKMANN, *The Social Construction of Reality: a Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York: Doubleday, 1966.
- BERNARD Harold W., *Adolescent Development in American Culture*, Yonkers-on-Hudson, New York: World Book, 1957.
- BİLGİN Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara: Gün Yayıncılık, 2001.
- BICKIMER David Arthur, *Christ the Placenta: Letters to My Mentor on Religious Education*, Birmingham, Alabama: REP, 1983.
- BIDWELL Charles, "Sociology of Education", *Encyclopedia of Educational Research: A Project of The American Educational Research Association*, (ed.) Robert L. Ebel, New York: Macmillan, 1969, ss. 1241-1254.
- BIGMAN Stanley K. "Evaluating the Effectiveness of Religious Programs", *Review of Religious Research*, Vol. 2, No. 3, Winter 1961, ss. 97-121.
- BLACKBURN Simon, "Presentism", *The Oxford Dictionary of Philosophy*, Oxford University Press, 2008, <https://www-oxfordreference-com.proxy.bc.edu/view/10.1093/acref/9780199541430.001.0001/acref-9780199541430-e-2491?rskey=NWbeEV&result=2492>, (14.08.2019).
- BLOOM Benjamin Samuel, *Taxonomy of Educational Objectives; The Classification of Educational Goals*, New York: David McKay Company, 1964.
- BOWER William Clayton, "I Contribution to the Psychology of Religion", *Religious Education*, Vol. 47, No. 2, March 1952, ss. 67-70.
- BOWERS James P., "Lee, James Michael", *Encyclopedia of Christian Education*, (ed.) George Thomas Kurian, Mark A. Lamport, USA: Rowman& Littlefield, C. III, 2015, ss. 730-731.

- BOWERS James P., Michael McMullin, "Catechesis/Catechism", *Encyclopedia of Christian Education*, (ed.) George Thomas Kurian, Mark A. Lamport, USA: Rowman& Littlefield, Vol. III, 2015, ss. 190-191.
- BOYS Mary C., "Supervision in Religious Education: Selected Models", *The Living Light*, Vol. 13, No. 4, Winter 1976, ss. 500-510.
- BOYS Mary C., *Biblical Interpretation in Religious Education: A Study of the Kerygmatic Era*, Birmingham, Alabama: REP, 1980.
- BOYS Mary C., "The Standpoint of Religious Education", *Religious Education*, Vol. 76, No. 2, March-April 1981, ss. 128-141.
- BOYS Mary C., "The Role of Theology in Religious Education", *Horizons*, Vol. 11, No. 1, January 1984, ss. 61-85.
- BOYS Mary C., *Educating in Faith Maps and Visions*, San Francisco: Harper & Row, 1989.
- BOYS Mary C., "Kerygma", *Harper's Encyclopedia of Religious Education*, (ed.) Iris V. Cully-Kendig Brubaker Cully, San Francisco: Harper&Row Publisher, 1990, ss. 352-353.
- BÖHÜRLER Ayşe "Din yorgunu gençler!", <https://www.yenisafak.com/yazarlar/aysebohurler/din-yorgunu-gencler-2040378>, (25.08.2020).
- BRONFENBRENNER Urie, "The Study of Identification through Interpersonal Perception", *Person Perception and Interpersonal Behavior*, (ed.) Renato Tagiuri and Luigi Petrullo: Stanford Stanford University Press, 1958, ss. 110-130.
- BROWDE Joseph A., "Patterns of Teacher Influence in Selected Church School Classrooms", *Religious Education*, Vol. 64, No. 3, May - Jun 1969, ss. 204-211.
- BRUNER Jerome S., *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University, 1966.
- BRUNNER Emil, *Truth as Encounter*, Philadelphia: Westminster Press, 1964.
- BRYCE M. C., "Catechesis", *Harper's Encyclopedia of Religious Education*, (ed.) Iris V. Cully-Kendig Brubaker Cully, San Francisco: Harper&Row Publisher, 1990, ss. 98- 100.
- BUBER Martin, *I and Thou*, New York: Scribner, 1958.
- BUBER Martin, *Between Man and Man*, New York: Macmillan, 1965.
- BULTMANN Rudolf, "New Testament and Myth", *Kerygma And Myth; A Theological Debate*, (ed.) Hans Werner Bartsch, London: S.P.C.K., 1957, ss. 1-44.
- BULTMAN Rudolf, "Reply to Critics", *Kerygma and Myth: A Theological Debate*, (ed.) Hans Werner Bartsch, London: S.P.C.K., 1957, ss. 191-211.
- BURGESS Anne, "George Albert Coe and Religious Education: An Introduction", *Notre Dame Journal of Education*, Vol. 5, Winter 1974, ss. 336-340.
- BURGESS Harold William, "James Michael Lee's Social-Science Approach to Religious Instruction", *Notre Dame Journal of Education*, Vol. 5, 1974, ss. 293-212.
- BURGESS Harold William, *An Invitation to Religious Education*, Mishawaka, Indiana: REP, 1975.

- BURGESS Harold William, "In Quest for the Connection: Toward a Synapse of Theory and Practice", *Modern Masters of Religious Education*, (ed.) Marlene Mayr, Birmingham, Alabama: REP, 1983, ss. 174-183.
- BURGESS Harold William, *Models of Religious Education: Theory and Practice in Historical and Contemporary Perspective*, USA, Wheaton, Ill.: Victor Books, 1996.
- BURGESS Harold William, "Memorial: James Michael Lee (B. 9-29-1931, D. 7-15-2004)", *Religious Education*, Vol. 100, No. 2, Spring 2005, ss. 109-112.
- CANDA Edward R., "Integrating Religion and Social Work in Dual Degree Programs", *Social Work and Divinity*, (ed.) Daniel Lee & Robert O'Gorman, New York: Haworth Social Work Practice Press, 2005, ss. 79-91.
- CARTER G. Emmett, *The Modern Challenge to Religious Education; God's Message and Our Response*. New York: William H. Sadlier, 1961.
- CEBECİ Fethullah, "Mikâil", TDV İslam Ansiklopedisi, C. 30, İstanbul: TDV Yayınları, 2005, ss. 45-46.
- CEVİZCİ Ahmet, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları, 2003.
- CEVİZCİ Ahmet, *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Say Yayınları, 2012.
- CHENU Maria Dominique, *Is Theology A Science?*, New York: Hawthorn Books Publishers, 1959.
- CIALDINI Robert B., 'v.d', "Attitude and Attitude Change", *Annual Review of Psychology*, 32 (1), January 1981, https://www.researchgate.net/publication/277416534_Attitude_and_Attitude_Change/download, ss. 348-404, (19.10.2010),
- CLASBY Miriam, "Education as a Tool for Humanization and the Work of Paulo Freire", *The Living Light*, Vol. 8, No. 1, Spring 1971, ss. 48-59.
- CNAAN Ram A., 'v.d', "Teaching About Organized Religion in Social Work: Lessons and Challenges", *Social Work and Divinity*, (ed.) Daniel Lee & Robert O'Gorman, New York: Haworth Social Work Practice Press, 2005, ss. 93-110.
- COE George A., "Religious Education as a Part of General Education", *The Biblical World*, Vol. 21, No. 6, Jun 1903, ss. 440-446.
- COE George A., "The Idea of God", *Religious Education*, Vol. 6, No. 2, June 1911, ss. 175-184.
- COE George A., *A Social Theory of Religious Education*, New York: C. Scribner's sons, 1917.
- COE George A., "A Charter for the Social Science in the Schools" *Religious Education*, Vol. 27, No. 7, 1932, ss. 641-642.
- COGAN Morris L., "The Behavior of Teachers and the Productive Behavior of Their Pupils", *The Journal of Experimental Education*, Vol. 27, No. 2, December, 1958, ss. 107-124.
- COLL Regina, "Magisterium", *Harper's Encyclopedia of Religious Education*, (ed.) Iris V. Culley-Kending Brubaker Cully, San Francisco: Harper&Row Publisher, 1990, ss. 390-391.
- COLLINS J. B., "Munich Method in Catechetics", *New Catholic Encyclopedia*, Vol. 10, 2003, ss. 61.
- CONGAR Yves, *The Mystery of The Temple or the Manner of God's Presence to His Creatures from Genesis to the Apocalyptic*, Westminster, Md.: Newman Press, 1962.
- CONGAR Yves, *The Meaning of Tradition*, New York: Hawthorn Books, 1964.

- Contemporary Approaches to Christian Education*, (ed.) Jack L. Seymour&Donald E. Miller, Nashville: Abingdon Press, 1982.
- COUGHLIN Kevin John, *Religious Education in Everday Life*, (Ph.D. Dissertation), Berkeley, California: The Faculty of the Graduate Theological Union, December 1981.
- CRAM Ronald H., “Book Review of *The Sacrament of Teaching: A Social Science Approach*”, *Religious Education*, Vol. 95, No. 3, Summer 2000, ss. 343-345.
- CRONBACH Lee Joseph, *Educational Psychology*, New York: Harcourt, Brace & World, 1963.
- CRUICKSHANK Donald R., Jane H. APPLGATE, “Reflective Teaching as a Strategy for Teacher Growth”, *Educational Leadership*, Vol. 38, April 1981, ss. 553-554.
- CULLEN William, “James Michael Lee: A Social Science Approach to Religious Instruction”, *Lutheran Educational Journal*, Vol. 140, No. 3, 2005, ss. 160-185.
- CUSHING Richard, *The Confraternity of Christian Doctrine*, Boston, Massachussets: Roman Catholic Archbishop of Boston, 1947.
- ÇINAR Aliye, “Martin Buber’de Varoluş ve Etik: ‘Ben-Sen’ İlişkisi”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, C. 4, S. 12, 2006, ss. 9-27.
- DAĞ Ahmet, “Dünyevileşme-Dinselleşme Dilemasında Din Yorgunu Olmak Veya Dini ‘Yormak’”, *Umran Dergisi*, S. 279, 2017, https://www.academia.edu/36243730/D%C4%B0N_YORGUNLU%C4%9EU_D%C3%BCnyevile%C5%9Fme_Dinselle%C5%9Fme_Dilemm%C3%A2s%C4%B1nda_Din_Yorgunu_Olmak_veya_Dini_Yormak?auto=download, (25.08.2020).
- DARCY-BERUBE Françoise, “The Challenge Ahead of Us”, *Foundations of Religious Education*, (ed.) Padraic O’Hare, New York: Paulist Press, 1978, ss. 111-131.
- DAVIS Stephen, “Theology, verification, and falsification”, *International Journal for Philosophy of Religion*, Vol. 6, No. 1, Spring 1975, ss. 23-39.
- DEMİR Ömer, Mustafa Acar, *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Konya: Vadi Yayınları, 1997.
- DEMİREL Özcan, *Eğitim Sözlüğü: Dictionary of Education*, Ankara, Pegem Yayıncılık, 2001.
- DEWEY John, *Deneyim ve Eğitim*, (çev.) Sinan Akıllı, Ankara: ODTÜ Yayıncılık, 1998.
- DONOHUE John W., *Catholicism and Education*, New York: Harper & Row, 1973.
- DORRIEN Gary, “Imagining Empirical Theology: D. C. Macintosh, Epistemological Realism, And The Chicago School Of Naturalistic Empiricism”, *American Journal of Theology & Philosophy; West Lafayette*, Vol. 24, Issue. 2, May 2003, ss. 129-150.
- DOWD Sister Mary Amadeus, *Changes in Moral Reasoning through the High School Years*, (Ph.D. Dissertation), Washington:The Faculty of The Graduate School of Arts and Sciences of The Catholic University of America, Catholic University of America Press, 1948.
- DULLES Avery, *Models of Revelation*, Garden City, New York, Doubleday, 1985.
- DULLES Avery, “Theology of Revelation”, *New Catholic Encyclopedia*, C. XII, USA: Published by Gale, 2003, ss. 193-198.
- DYKSTRA Craig R., “Faith”, *Harper’s Encyclopedia of Religious Education*, (ed.) Iris V Cully-Kendig Brubaker Cully, San Francisco: Harper&Row, 1990, ss. 245-247.

- EDGE Findley B., "Book Review of *The Flow of Religious Education: A Social Science Approach*", *Review and Expositor*, Vol. 73, No. 2, Spring 1976, ss. 244-245.
- ENGEBRETSON Kathleen, "Introduction to Section Three: Conversations about Religious Education", *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*, (ed.) Marian De Souza, Dordrecht, London: Springer, 2006, ss. 549-558.
- ERDOZAIN Luis, "The Evalution of Catechetics", *Lumen Vitae*, Vol. 25, No. 1, March 1970, ss. 7-31.
- ERICKSEN Stanford C., "The Zigzag Curve of Learning", *Instruction: Some Contemporary Viewpoints*, (ed.) Laurence Siegel, San Francisco: Chandler Publisher, 1967, ss. 141-179.
- ERNST Cornelius, "Truth and Verification in Theology", *Blackfriars*, Vol. 40, No. 468, March 1959, ss. 100-111.
- EŞME İsa, 2005. "Laik Eğitime Bakış", *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı: Bildiri ve Tartışmalar (7-9 Nisan 2005)*, (ed.) İkrâm Çınar, Hakan Atılğan, Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası, 2005, ss. 49-57.
- Ethics, Politics, and Social Research*, (ed.) Gideon Sjoberg Cambridge, Massachusetts: Schenkman Publishing Company, 1967.
- FALBO Mark C., *Theory and Praxis of Conversion in The Religious Education of Non-poor Youth: An Educational Analysis of Bernard Lonergan on Conversion And Paulo Freire on Conscientization*, (Ph.D. Dissertation), Boston: Boston College The Graduate School of Arts and Sciences Institute of Religious Education and Pastoral Ministry, September 1991.
- FALLON T. L., "Michael, Archangel", *The New Catholic Encyclopedia*, Second Edition, Vol. 9, Detroit: Thomson/Gale; Washington, D.C. : in association with the Catholic University of America, 2003, ss. 595.
- FERM Virgilius, "Catechetics", *A Protestant Dictionary*, New York: The Philosophical Library, 1951, ss. 41.
- FERM Virgilius, "Theology", *A Protestant Dictionary*, New York: The Philosophical Library, 1951, ss. 254-255.
- FICHTNER J. A., "Tradition (in Theology)", *New Catholic Encyclopedia*, Vol. XIV, New York, McGraw-Hill, 1967, ss. 255-258.
- FILTHAUT Theodor, "The Concept of Man and Catechetical Method", *New Catechetical Methods*, (ed.) Josef Goldbrunner, Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1965, ss. 1-16.
- FISHBEIN Martin, Icek AJZEN, "Introduction", *Belief, Attitudes, Intention and Behavior*, (ed.) Martin Fishbein, Icek Ajzen, Reading, Mass.:Addison-Wesley Pub. Co., 1975, ss. 9-10
- FRANKENA William, *Philosophy of Education*, New York: Macmillan, 1965.
- FRANKL Viktor E., *Anlam İstenci: Logoterapi Temelleri ve Logoterapi Uygulamaları*, (çev.) Mustafa Yalçınkaya, 1. B., İstanbul: Öteki Yayınları, 2018.
- FRANKL Viktor E., *İnsanın anlam Arayışı*, (çev.) Selçuk Budak, 81. B., İstanbul: Okuyan Yayınları, 2020.
- FREİRE Paulo, *Ezilenlerin Pedagojisi*, (çev.) Dilek Hattatoğlu, 4. B., İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2003.
- FREUD Sigmund, *The Interpretation of Dreams*, Oxford, New York: Oxford University Press, 1999

- GATTO John Taylor, *Aptallaştırın Eğitim*, (çev.), Emre Erbatur, 1. B., İstanbul: Pedagoji Yayınları, 2018.
- GATTO John Taylor, *Eğitim: Bir Kitle İmha Silahı*, (çev.) Mehmet Ali Özkan, 2. B., İstanbul:Edam, 2018.
- GAY Graig, “Evangelicals and the Language of Technopoly”, *Crux*, Vol. XXXI, No. 1, March 1995, ss. 32-40.
- GEARON Liam, *On Holy Ground: The Theory and Practice of Religious Education*, London and New York: Routledge Taylor&Francis Group, 2014.
- General Directory for Catechesis*, United State Catholic Conference, United States, January 1998.
- GETZELS J. W., P. W. JACKSON, “The Teacher's Personality and Characteristics”, *Handbook of Research on Teaching: A Project of the American Research Association*, Chicago: Rand McNally, 1963, ss. 506-583.
- GLOCK Charles Y., “On The Study of Religious Commitment”, *Religious Education*, Vol. 57, No. 4, Jul-Aug 1962, ss. 98-110.
- GODIN André, “Importance and Difficulty of Scientific Research in Religious Education: The Problem of the ‘Criterion’ ”, *Religious Education*, Vol. 57, No. 4, August 1962, ss. 166-174.
- GODIN André, “Some Developmental Tasks in Christian Education”, *Research on Religious Development; A Comprehensive Handbook*, A project of the Religious Education Association, (ed.) Merton P. Strommen, New York: Hawthorn Books, 1971, ss.109-154.
- GOLDBRUNNER Josef, “Catechetical Method as Handmaid of Kerygma”, *Teaching All Nations: A Symposium on Modern Catechetics*, (ed.) Johannes Hofinger, New York: Herder and Herder, 1961, ss. 108- 121.
- GOLDBRUNNER Josef, “Catechetical Method”, *New Catechetical Methods*, (ed.) Josef Goldbrunner, Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press, 1965, ss. 39-55.
- GOLDBRUNNER Josef, “Catechesis and Encounter”, *New Catechetical Methods*, Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press, 1965, ss. 17-38.
- GOLDMAN Ronald, *Religious Thinking From Childhood To Adolescence*, London: Routledge and Kegan Paul, 1964.
- GRIMES Howard, “Book Review of *The Flow of Religious Instruction: A Social Science Approach* ”, *Perkins Journal*, Vol. 27, Spring 1974, ss. 58-59.
- GROOME Thomas H., “Christian Education for Freedom: A Shared-Praxis” Approach”, *Foundations of Religious Education*, (ed.) Padraic O’Hare, New York: Paulist Press, 1978, ss. 8-39.
- GROOME Thomas H., *Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision*, San Francisco: Harper & Row, 1980.
- GROOME Thomas H., *Sharing Faith: A Comprehensive Approach to Religious Education and Pastoral Ministry : The Way of Shared Praxis*, Eugene, Oregon: Wipf and Stock Publishers, 1991.
- GROOME Thomas H., “Total Catechesis/Religious Education: A Vision for Now and Always”, *Horizons & Hopes: The Future Of Religious Education*, (ed.) Thomas H. Groome and Harold Daly Horell, Mahwah, N.J.: Paulist Press, 2003, ss. 1-29.

- GROOME Thomas H., "Practices of Teaching; A Pedagogy for Practical Theology", *Invitation To Practical Theology: Catholic Voices and Visions*, (ed.) Claire E. Wolfteich, New York: Paulist Press, 2014, ss. 277-300.
- GROOME Thomas H., "The Road to Emmaus", Credo Series by Veritas, <https://www.youtube.com/watch?v=S5CGyxjUvik>, (24.10.2019).
- GUILLEY Rosemary Ellen, "Devotional Cults" *The Encyclopedia of Angels*, Second Edition, New York, Facts on File, 2004, ss. 101-103.
- GÜNDÜZ Turgay, "Pedagojik Açıdan Kur'an'da 'İnzar' Kavramı ve İlgili Diğer Bazı Kavramların İncelenmesi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 7, S. 7, 1998, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/144080>, ss. 523-541, (27.11.2020).
- GÜNDÜZ Turgay, *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi*, Bursa: Düşünce Kitabevi, 2002.
- GÜRCAN Derya, "Benlik Farklılıklarına Rogers'ın Danışan Odaklı Terapisi ile Yaklaşım: Vaka Çalışması", *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 2(1), 2015, ss. 13-26.
- HARDON John A., "A New Era in College Religious Instruction", *Shaping the Christian Messages; Essays in Religious Education*, (ed.) Gerard S. Sloyan, New York: Macmillan, 1958, ss. 183-217.
- HARRIS Maria, Gabriel MORAN, *Reshaping of Religious Education: Conversations on Contemporary Practice* Louisville, Kentucky, Westminster: John Konx Press, 1998.
- HARVEY Van A., *A Handbook of Theological Terms*, London: Samuel Bagster and Sons Limited, 1976, ss. 138-140.
- HASIRCI Nazım, *John Stuart Mill'in Tüme Varım Anlayışı*, (Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.
- HAVIGHURST Robert James, *Developmental Tasks and Education*, New York: David McKay Company, 1952.
- HELLWIG Monika K., "A History of the Concept of Faith", *Handbook of Faith*, (ed.) James Michael Lee, Birmingham, Alabama: REP, 1990, ss. 3-23.
- HEYWOOD David, "Theology or Social Science? The Theroretical Basis for Christian Educatin", <http://www.davidheywood.org/wp-content/uploads/2018/02/Theology-or-Social-Science.pdf>, (15.03.2019).
- HICK John, "Theology and Vrification", *Theology Today*, Vol. 17, No. 1, April 1960, ss. 12-31.
- HILL Brennan R., *Key Dimensions of Religious Education*, Winona, Minnesota: Saint Mary's Press, 1988.
- HILL John C., *Teaching and the Unconscious Mind*, New York: International Universities Press, 1971.
- HINDESS Barry, *Philosophy and Methodology in the Social Sciences*, y.y., Humanities Press, 1977.
- HOBSON Peter, Louise Welbourne, "Modal Shifts and Challenges for Religious Education in Catholic Schools since Vatican II", *CEJ*, Vol. 6, Spring 2002, ss. 55-71
- HOFINGER Johannes, *The Art of Teaching Christian Doctrine: The Good News and Its Proclamation*, Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1961.

- HOFINGER Johannes, William J. REEDY, *The ABC's of Modern Catechetics*, New York: W. H. Sadlier, 1962.
- HOMANS George C., *The Nature of Social Science*, New York: Harcourt, Brace & World, 1967.
- HOWE Reuel L., *The Miracle of Dialogue*, Greenwich, Conn.: Seabury Press, 1963.
- HÖKELEKLİ Hayati, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2011.
- HUNTER David R. *Christian Education as Engagement*, New York: The Seabury Press, 1963.
- HURLOCK Elizabeth B., "An Evaluation of Certain Incentives Used in Schoolwork", *Journal of Educational Psychology*, Vol. XVI, No. 3, March 1925, ss. 145-159.
- İslamiyet-Hristiyanlık Kavramları Sözlüğü*, (ed.) Mualla Selçuk, Halis Albayrak 'v.d', C. I-II, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi, 2013.
- ILLICH Ivan, *Okulsuz Toplum*, (çev.) Mehmet Özyay, İstanbul: Şule Yayınları, 1998.
- JACOB Xavier, *Hristiyan Terimler Sözlüğü*, İstanbul: OHAN Matbaacılık Ltd. şti., 2004.
- JACOBS William J., "The Catechist as Witness", *Catechetics Reconsidered: Readings in Catechetics for High School Teachers*, Winona, Minnesota: Christian Brothers Publication, 1968, ss. 85-90.
- JARED Bob, "Book Review of *The Content of Religious Education: A Social Science Approach*", *Review and Expositor*, Vol. 83, No. 1, Winter 1986, ss. 157-158.
- JENKINS David E., "Theology", *A Dictionary of Religious Education*, (ed.) John M. Sutcliffe, London: SCM Press, 1984. ss. 343-344.
- JOLY Eugene, *What is Faith?* New York: Hawthorn Books Publisher, 1958.
- JOHNSON Mauritz, "Book Review of *Teachers for the Real World*", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 4, No. 2, 1970, ss. 145-146.
- JOYCE Bruce, Marsha WEIL, *Models of Teaching*, Boston: Allyn and Bacon, 1996.
- JUNGMANN Josef Andreas, *Handing On The Faith: A Manual of Catechetics*, New York: Herder and Herder, 1959.
- KECK David, *Angels and Angelology in the Middle Ages*, New York: Oxford University Press, 1998.
- KEEFE Jeffrey, "The Learning of Attitudes and Values, and Beliefs", *Toward a Future for Religious Education*, (ed.) James Michael Lee & Patrick C. Rooney, Dayton, Ohio: Pflaum Press, 1970, ss. 30-54.
- KELSEY Morton T., *Encounter with God : A Theology of Christian Experience*, Minneapolis: Bethany Fellowship, 1972.
- KENNEDY William B., "An Interview with Dwayne E. Huebner", *Religious Education*, Vol. 77, No. 4, July-August 1982, ss. 363-374.
- KERLINGER Fred N., *Foundation of Behavioral Research*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1986.
- KHAN S. B., Joel WEISS, "The Teaching of Affective Responses", *Second Handbook of Research on Teaching; A Project of the American Educational Research Association*, (ed.) Robert Morris William Travers & N. L. Gage, Chicago: Rand McNally, 1973, ss. 760-761.

- KIM Brian Byung Joo, “James E. Loder’s Thoughts as a Remedy for Confusion between Theology and Social Science in Christian Education”, http://kesce.org/_chboard/bbs/download.php?bo_table=m3_4&wr_id=9244&no=0, ss. 113-148, (13.04.2020),
- KIM-CRAGG HyeRan, “The Place of Theology in Religious Education: A Study of James Michael Lee and Randolph Crump Miller”, *Journal of Christian Religious Education*, Vol. 16, 2007, ss. 95-110.
- KIZILTAN Gurbet, *Dini Çoğulculuk ve Din Eğitimi*, (Yüksek Lisans Tezi), Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
- KNOX Ian, *Above or within? The Supernatural in Religious Education*, Mishawaka, Indiana, REP, 1976.
- KNUDSEN Robert D., “Rudolf Bultmann”, in *Creative Minds in Contemporary Theology*, (ed.) Philip Edgcumbe Hughes, Michigan: Eerdmans, 1966, ss. 131-159.
- KOHLER Edward M., “Book Review of *Seminary Education in a Time of Change*”, *Worship*, Vol. 39, No. 7, August-September 1965, ss. 437-439.
- KONSTANT David, “Catechetics”, *A Dictionary of Religious Education*, (ed.) John M. Sutcliffe, London: SCM Press LTD, 1984, ss. 60-61.
- KROLL Abraham, “The Teacher’s Influence Upon The Social Attitude of Boys in the Twelfth Grade”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 25, March 1934, ss. 274-280.
- KÜÇÜKALP Kasım, Ahmet CEVİZCİ, *Batı Düşüncesi: Felsefi Temeller*, İstanbul, İsam Yayınları, 2010.
- KÜKEN Gülnihal, *Doğu-Batı Felsefesi Etkileşiminde İbn Rüşt ve St. Thomas Aquinas Felsefelerinin Karşılaştırılması*, İstanbul: Alfa Yayınevi, 1996.
- KÜNG Hans, *Structures of the Church*, New York: T. Nelson, 1964.
- KUHN Thomas S., *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*, (çev.) Nilüfer Kuyaş, 10. B., İstanbul: Kırmızı Yayınları, 2019.
- LANG Martin A., “Faith as a Learned Life-style”, *Emerging Issues in Religious Education*, (ed.) Gloria Durka & Joanmarie Smith, New York: Paulist Press, 1976, ss. 69-75.
- LEE Daniel, Robert O’GORMAN, “Social Work and Divinity: Directions for Joining These Disciplines in Dual Degree Programs”, *Social Work and Divinity*, (ed.) Daniel Lee, Robert O’Gorman, New York: Haworth Social Work Practice Press, 2005, ss. 1-5
- LEE James Michael, “A Proposed Program for Activating the Professor of Education”, *The Clearing House*, Vol. 36, No. 3, November 1961, ss. 169-172.
- LEE James Michael, “Professional Criticism of Catholic High Schools”, *Catholic World*, Vol. 194, No. 1, 1961, October 1961, ss. 7-12.
- LEE James Michael, “Notes Toward Lay Spirituality”, *Review for Religious*, Vol. 22, November 1962, ss. 42-47.
- LEE James Michael, *Principles and Methods of Secondary Education*, New York: McGraw-Hill, 1963.
- LEE James Michael, “Overview of Educational Problems in Seminaries: I-Objectives and Administration”, *Seminary Education in a Time of Change*, (ed.) James Michael Lee & Louis J. Putz, Notre Dame, Indiana: Fides Publishers, 1965, ss. 82-117.

- LEE James Michael, "Overview of Educational Problems in Seminaries: II-Administration", *Seminary Education in a Time of Change*, (ed.) James Michael Lee & Louis J. Putz, Notre Dame: Indiana, Fides Publishers, 1965, ss. 118-169.
- LEE James Michael, "Personnel and Guidance Services in the Seminary", *Seminary Education in a Time of Change*, (ed.) James Michael Lee & Louis J. Putz, Notre Dame, Indiana: Fides Publishers, 1965, ss. 286-328.
- LEE James Michael, "Curriculum and Teaching in Seminary Education", *Seminary Education in a Time of Change*, (ed.) James Michael Lee & Louis J. Putz, Notre Dame, Indiana: Fides Publishers, 1965, ss. 353-404.
- LEE James Michael, Nathaniel J. PALLONE, *Guidance and Counseling in Schools: Foundations and Processes*, New York: McGraw-Hill, 1966.
- LEE James Michael, "Objectives of the Roman Catholic Seminary", *Theological Education*, Vol. 2, Winter 1966, ss. 95-101.
- LEE James Michael, "Crucial Issues in American Catholic Schooling", *Herder Correspondence*, Vol. 4, November 1967, ss. 319-324.
- LEE James Michael, "Catholic Education in the United States", *Catholic Education in the Western World*, (ed.) James Michael Lee, Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1967, ss. 255-311.
- LEE James Michael, "Religious Education: What Is it?", *Discovery: A forum for High School Religion Teachers*, Webster Division of McGraw-Hill, March, 1968, ss. 1-3.
- LEE James Michael, "New Directions in Articulation", *National Catholic Guidance Conference Journal*, Vol. 13, No. 1, Fall 1968, ss. 44-53.
- LEE James Michael, John T. HILTZ, "Diocesan Religion Programs: A National Survey", *The Catholic Educational Review*, Vol. LXVI, Washington, D.C.: The Catholic University of America Press, January-December 1968, ss. 553-565.
- LEE James Michael, *The Purpose of Catholic Schooling*, Dayton, Ohio: National Catholic Educational Association, G. A. Pflaum Publisher, 1968.
- LEE James Michael, "The New Style of Catechetics in the U.S.A", *Herder Correspondence*, Vol. 5, No. 5, May 1968, ss. 141-145.
- LEE James Michael, "The Third Strategy: A Behavioral Approach to Religious Education", *Today's Catholic Teacher*, September 1969, ss. 10-12, 41-47.
- LEE James Michael, "The Third Strategy: The Thrust of the Three Strategies", *Today's Catholic Teacher*, October 1969, ss. 14-19.
- LEE James Michael, "The Third Strategy: Social Science Catechetics", *Today's Catholic Teacher*, November 1969, ss. 21-28.
- LEE James Michael, "Behavioral Objectives in Religious Instruction", *The Living Light*, Vol. 7, No. 4, Winter 1970, ss. 12-19.
- LEE James Michael, "The Teaching of Religion", *Toward a Future for Religious Education*, (ed.) James Michael Lee & Patrick C. Rooney & Dayton, Ohio: Pflaum Press, 1970, ss. 55-92.

- LEE James Michael, "Foreword", *Toward a Future for Religious Education*, (ed.) James Michael Lee & Patrick C. Rooney, Dayton, Ohio: Pflaum Press, 1970, ss. 1-4.
- LEE James Michael, "Toward a Dialogue in Religious Instruction", *The Living Light*, Vol. 8, Spring 1971, ss. 109-121.
- LEE James Michael, *The Shape of Religious Instruction: A Social Science Approach*, Birmingham, Alabama: REP, 1971.
- LEE James Michael, "Religious Education's Future", *National Catholic Reporter*, October 1972, ss. 10.
- LEE James Michael, "Three Approaches to Preparing Professional Religious Educators: The Religious Instruction Program at Notre Dame", *The Living Light*, Vol. 6, Spring, 1972, ss. 22-25.
- LEE James Michael, "Hope in Instructional Practice", *Religious Education*, Vol. 67, No. 5, September 1972, ss. 368-374.
- LEE James Michael, "Prediction in Religious Instruction", *The Living Light*, Vol. 9, Summer 1972, ss. 43-54.
- LEE James Michael, "Religious Education in Europe", *Overview*, Vol. 7, Special Report, April 1973.
- LEE James Michael, "Religious Education and the Catholic University" *Notre Dame Journal of Education*, Vol. 4, No. 3, Fall 1973, ss. 276-283.
- LEE James Michael, *The Flow of Religious Instruction: A Social Science Approach*, Birmingham, Alabama: REP, 1973.
- LEE James Michael, "Roman Catholic Religious Education", *Foundations for Christian Education in an Era of Change*, (ed.) Marvin J. Taylor, Nashville: Abingdon, 1976, ss. 242-258.
- LEE James Michael, "Toward a New Era: A Blueprint for Positive Action", *The Religious Education We Need: Toward the Renewal of Christian Education*, (ed.) James Michael Lee, Mishawaka, Indiana: REP, 1977, ss. 112-155.
- LEE James Michael, 'v.d'. , *The Religious Education We Need: Toward The Renewal Of Christian Education*, (ed.) James Michael Lee& Alfred McBride, Mishawaka, Indiana: REP, 1977.
- LEE James Michael, 'v.d'. , "James Michael Lee", *The Religious Education We Need: Toward The Renewal Of Christian Education*, (ed.) James Michael Lee& Alfred McBride, Mishawaka, Indiana: REP, 1977, ss. 161-164.
- LEE James Michael, "Key Issues in the Development of a Workable Foundation for Religious Instruction," *Foundations of Religious Education*, (ed.) Padraic O'Hare, New York: Paulist Press, 1978, ss. 40-63.
- LEE James Michael, "Process Content in Religious Instruction", *Process and Relationship: Issues in Theology, Philosophy, and Religious Education: A Festschrift for Randolph Crump Miller* içinde, Iris V Cully, Kendig Brubaker Cully, Randolph Crump Miller, Birmingham, Alabama: REP, 1978, ss. 22-30.
- LEE Jame Michael, "Christian Education and Moral Development", *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg: Basic Issues in Philosophy, Psychology, Religion, and Education* içinde, (ed.) Brenda Munsey, Birmingham, Alabama: REP, 1980, ss. 326-355.
- LEE Jame Michael, "Training Religious Educators I", *Modern Ministry*, November 1981, ss. 13-14, 29.

- LEE Jame Michael, "Training Religious Educators II", *Modern Ministry*, December 1981, ss. 26-29.
- LEE James Michael, "Religion and Public Schools: A Pluralistic View", *California Journal of Teacher Education*, Vol. 9, No. 2, Spring 1982, <https://www.jstor.org/stable/23474336?seq=1>, ss. 1-30, (03.05.2019).
- LEE James Michael, "Response to Dwayne E. Huebner", *Religious Education*, Vol. 77, No. 4, July-August 1982, ss. 383-395.
- LEE James Michael, "Discipline in a Moral and Religious Key", *Developmental Discipline*, (cont.) Kevin Walsh and Milly Cowles, Birmingham, Alabama: REP, 1982, ss. 149-242.
- LEE James Michael, "The Authentic Source of Religious Instruction", *Religious Education and Theology*, (ed.) Norma H. Thompson, Birmingham, Alabama: REP, 1982, ss. 100-197.
- LEE James Michael, "To Basically Change Fundamental Theory and Practice", *Modern Masters of Religious Education* (ed.) Marlene Mayr, Birmingham, Alabama: REP, 1983, ss. 254-323.
- LEE James Michael, "Religious Education and the Bible: A Religious Educationist's View", *Biblical Themes in Religious Education*, (ed.) Joseph S. Marino, Birmingham, Alabama: REP, 1983, ss. 1-61.
- LEE James Michael, "Lifework Spirituality and the Religious Educator", *The Spirituality of the Religious Educator*, (ed.) James Michael Lee, Birmingham, Alabama: REP, 1985, ss. 7-42.
- LEE James Michael, *The Content of Religious Instruction: A Social Science Approach*, Birmingham, Alabama: REP, 1985.
- LEE James Michael, "Improving the Quality of Your Discipline", *Catechist*, November-December 1986, ss. 50-51.
- LEE James Michael, "CCD Renewal", *Renewing the Sunday School and the CCD*, (ed.) D. Campbell Wyckoff, Birmingham, Alabama: REP, 1986, ss. 211-244.
- LEE James Michael, "Teaching Christian Attitudes", *Catechist*, March 1987, ss. 44-45.
- LEE James Michael, "Teach Us to Pray", *Catechist*, February 1987, ss. 24-26.
- LEE James Michael, "Forward to the Basics", *Catechist*, March 1987, ss. 50-56.
- LEE James Michael, "The Blessing of Religious Pluralism", *Religious Pluralism and Religious Education*, (ed.) N. H. Thompson, Birmingham, Alabama: REP, 1988, ss. 57-124.
- LEE James Michael, "How to Teach: foundations, Processes, Procedures", *Handbook of Preschool Religious Education*, (ed.) Donald Ratcliff, Birmingham, Alabama: REP, 1988, ss. 152-223.
- LEE James Michael Lee, "Catechesis Sometimes, Religious Education Always: Another Roman Catholic Perspective", *Does the Church Really Want Religious Education? An Ecumenical Inquiry*, (ed.) Marlene Mayr, Birmingham, Alabama: REP, 1988, ss. 32-66.
- LEE James Michael, "Social Science", *Harper's Encyclopedia of Religious Education*, (ed.) Iris V Cully & Kendig Brubaker Cully, San Francisco: Harper & Row, 1990, ss. 598-600.
- LEE James Michael, "Facilitating Growth in Faith Through Religious Instruction", *Handbook of Faith*, (ed.) James Michael Lee, Birmingham, Alabama: REP, 1990, ss. 264-302.

- LEE James Michael, "The Context of Morality and Religion", *Discipline for Character Development: A Guide for Teachers and Parents*, Kevin Walsh and Milly Cowles, Birmingham, Alabama: REP, 1991, ss. 139-213.
- LEE James Michael, "Procedures in the Religious Education of Adolescents." *Handbook Of Youth Ministry*, (ed.) Donald Ratcliff & James A. Davies, Birmingham, Alabama: REP, 1991, ss. 214-256.
- LEE James Michael, "General Procedures of Teaching Religion", *Handbook of Children's Religious Education*, (ed.) Donald Ratchliff, Birmingham, Alabama: REP, 1992, ss. 164-206.
- LEE James Michael, "Religious Education Volunteers Are Very Special", *The Complete Guide to Religious Education Volunteers*, Donald Ratcliff & Blake J. Neff, Birmingham, Alabama: REP, 1993, ss. 30-48.
- LEE James Michael, "Compassion in Religious Instruction", *Compassionate Ministry*, (ed.) Gary L. Sapp, Birmingham, Alabama: REP, 1993, ss. 171-216.
- LEE James Michael, "Religious Instruction and Religious Experience", *Handbook of Religious Experience*, (ed.) Ralph W. Hood, Birmingham, Alabama: REP, 1995, ss. 535-567.
- LEE James Michael, "Religious Education and Theology", *Theological Perspectives on Christian Formation: A Reader on Theology and Christian Education*, (ed.) Jeff Astley, 'v.d'. Grand Rapids, Michigan: W.B. Eerdmans Publishing Company, 1996, ss. 45-68.
- LEE James Michael, *The Sacrament of Teaching: A Social Science Approach*, Birmingham, Alabama, REP, 1999.
- LEE James Michael, "Vision, Prophecy, and Forging the Future" *Forging a Better Religious Education in the Third Millennium*, (ed.) James Michael Lee, Birmingham, Alabama: REP, 2000, ss. 243-267.
- LEE James Michael, "Introduction", *Forging a Better Religious Education in the Third Millennium*, (ed.) James Michael Lee, Birmingham, Alabama, REP, 2000, ss. 1-28.
- LINES Timothy Arthur, *Systemic Religious Education*, Birmingham, Alabama: REP, 1987.
- LITTLE Sara P., *The Role of The Bible in Contemporary Christian Education*, Richmond: John Knox Press, 1961.
- LITTLE, Sara P., "Religious Education", *Contemporary Approaches to Christian Education*, Nashville: Abingdon Press, 1982, ss. 35-52.
- LITTLE, Sara P., "Theology and Education", *Harper's Encyclopedia of Religious Education*, (ed) Iris V. Culley-Kending Bruker Cully, San Francisco: Harper&Row Publisher, 1990, ss. 649-655.
- LOVETT Vincent J., "Confusion and Pain Wrack the Priesthood", *National Catholic Reporter*, December 1969, ss. 1-10.
- MACINTOSH Douglas Clyde, *Theology as an Empirical Science*, New York: The Macmillan Company, 1919.
- MADGE John, *The Tools of Social Science*, London, New York: Longmans, Green, 1953.
- MAKOSA Pawel, "Kerygma, An Overview Of", *Encyclopedia of Christian Education*, (ed.) George Thomas Kurian, Mark A. Lamport, C. 3, USA: Rowman& Littlefield, 2015, ss. 675-676.
- MARTHALER Berard L., *Catechetics in Context*, Huntington, Indiana: Our Sunday Visitor, 1973.

- MARTHALER Berard L., "Toward a Revisionist Model in Catechetics", *The Living Light*, Vol. 13, Fall 1976, ss. 459-469.
- MARTHALER Berard L., "Socialization as a Model for Catechetics", *Foundations of Religious Education*, (ed.), Padraic O'Hare, New York: Paulist Press, 1978, ss. 65-92.
- MARTHALER Berard L., "Evangelization and Catechesis: Word, Witness," *Living Light*, Vol. 16, No.1, Spring 1979, ss. 33-45.
- MAY Rollo, *Love and Will*, New York: Norton, 1969.
- McBRIDE Alfred, *Catechetics: A Theology of Proclamation*, Milwaukee: Bruce Pub. Co., 1966.
- McBRIEN Richard P., "Toward an American Catechesis", *The Living Light*, Vol. 13, No. 2, Summer 1976, ss. 167-181.
- McBRIEN Richard P., "Does the Faith Change?", *The Furrow*, Vol. 34, No. 12, December 1983, ss. 735-744.
- McKENZIE Leon, *The Religious Education of Adults*, Birmingham, Alabama: REP, 1982.
- MELCHERT Charles F., "The Significance of Marc Belth for Religious Education", *Religious Education*, Vol. 64, No. 4, July 1969, ss. 261-265.
- MELCHERT Charles F., "Book Review of *The Shape of Religious Instruction: A Social Science Approach*", *Religious Education*, Vol. LXVII, No. 4, July-August 1972, ss. 305-306.
- MERRY Michael, "Social-Science Theory in Religious Education According to James Michael Lee", *St. Vladimir's Theological Quarterly*, Vol. 44, No. 1, 2000, ss. 83-102.
- METZ Johann Baptist, "Religious Act", *Sacramentum Mundi*, (ed.) Karl Rahner, C. V, New York: Herder and Herder, 1970, ss. 287-290.
- MILLER Randolph Crump (1950), *The Clue to Christian Education*, New York: Scribner, 1950.
- MILLER Randolph Crump (1980), *The Theory of Christian Education Practice; How Theology Affects Christian Education*, Birmingham, Alabama: REP, 1980.
- MILLER Randolph Crump, "Grace", *Harper's Encyclopedia of Religious Education*, (ed.) Iris V. Culley-Kending Brubaker Cully, San Francisco: Harper&Row Publisher, 1990, ss. 275-276.
- MOORE Allen J., "A Social Theory of Religious Education", *Religious Education*, Vol. 82, No. 3, Summer 1987, ss. 415-425.
- MOORE Diane L., *Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*, 1st ed., New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- MORAN Gabriel, *Theology of Revelation*, New York: Herder and Herder, 1966.
- MORAN Gabriel, *Catechesis of Revelation*, New York: Herder and Herder, 1966.
- MORAN Gabriel, *Vision and Tactics*, New York: Herder&Herder, 1968.
- MORAN Gabriel, "The Future of Catechetics" *The Living Light*, Vol. 5, No. 1, Spring 1968, ss. 6-22.
- MORAN Gabriel, "The Adult in Religious Education", *Continuum*, Vol. 7, No. 3, Autumn, 1969, ss. 414-419.
- MORAN Gabriel, *Design for Religion: Toward Ecumenical Education*, New York: Herder and Herder, 1970.

- MORAN Gabriel, *The Present Revelation; The Search for Religious Foundations*, New York: Herder and Herder, 1972.
- MORAN Gabriel, *Religious Body: Design for a New Reformation*, New York: Seanury Press, 1974.
- MOWRER Orval Hobart, *Learning Theory and The Symbolic Processes*, New York: Wiley, 1960.
- MÖDL Ludwig, "Pastoral Teoloji" *İslamiyet-Hristiyanlık Kavramları Sözlüğü*, (ed.) Mualla Selçuk, Halis Albayrak, 'v.d', C. 1, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi, 2013, ss. 611-612.
- NAVONE John, "Book Review of *The Content of Religious Instruction: A Social Science Approach*", *Gregorianum*, Vol. 67, No. 2, 1986, ss. 371-372.
- NELSON C. Ellis, "Book Review of *The Flow of Religious Instruction: A Social Science Approach*", *The Living Light*, Vol. 11, Spring 1974, ss. 146-148.
- NEWELL Edward John, *James Michael Lee's Social Science Religious Instruction*, (Ph.D. Dissertation), New York: Teachers College, Columbia University, 2004.
- NEWELL Edward John, "James Michael Lee's Crusade for Empiricism", *Christian Education Journal*, Vol. 3, No. 1, Spring 2006, ss. 6-26.
- NEWELL Edward John, "Education Has Nothing to do with Theology": *James Michael Lee's Social Science Religious Instruction*, USA: Pickwick Publications, 2006.
- O'Brien Kevin J., *The Proximate Aim Of Education; A Study of The Proper And Immediate End Of Education*, Milwaukee: Bruce Pub. Co., 1958.
- O'HARE Padraic, "The Image of Theology in the Educational Theory of James Michael Lee", *The Living Light*, Vol. 11, Fall 1974, ss. 452-458.
- Oxford Learner's Dictionaries, <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>, (13.12.2020).
- OMMEN Thomas B., "Verification in Theology: A Tension in Revisionist Method" *The Thomist: A Speculative Quarterly Review*, Vol. 43, No. 3, July 1979, ss. 357-384.
- OWEN Michael, "Book Review of *The Content of Religious Instruction: A Social Science Approach*", *The Journal of Educational Thought (JET)/ Revue de la Pensée Éducative*, Vol. 20, No. 2, August 1986, ss. 109-110.
- ÖZCAN Zeki, *İnsan ve Toplum Bilimleri I: Genel Bakış*, 1. B., Bursa: Alfa Aktüel Yayınları, 2008, s. 101-108.
- ÖZCAN Zeki, *İnsan ve Toplum Bilimleri II: Epistemolojik ve Kavramal Sınırlar*, Ankara: Birleşik Yayınevi, t.y.
- PARLADIR Selahattin, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, İzmir, 1996.
- PAZARLI Osman, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Genel Metotlar*, İstanbul: İrfan Yayınevi, 1967.
- PEABODY Francis Greenwood, "The Social Conscience and The Religious Life", *Religious Education*, Vol. 4, No. 1, April 1909, ss. 1-6.
- PIVETEAU Didier, "Biblical Pedagogics", *Toward A Future For Religious Education*, (ed.) James Michael Lee, Patrick C. Rooney, Dayton, Ohio: Pflaum Press, 1970, ss. 93-114.
- PIVETEAU Didier-Jacques, J. T. DILLON, *Resurgence of Religious Instruction: Conception and Practice in a World of Change*, Notre Dame, Indiana: REP, 1977.

- PIVETEAU Didier-Jacques, J. T. DILLON, "Two Scholarly Views on Religious Education", *Lumen Vitae*, Vol. 32, No. 1, 1977, ss. 7- 44
- POOCHIGIAN Ruth Lorraine, *A Critical Analysis of Selected Roman Catholic Religious Education Theorists from the Perspective of Adult Education Research and Theory*, (Ph.D. Dissertation) Wisconsin: University of Wisconsin-Madison, 1986.
- RAHNER Karl, Herbert Vorgrimler, "Religion", *Theological Dictionary*, (ed.) Cornelius Ernst, New York: Herder and Herder, 1965, ss. 399-404.
- RAHNER Karl, Herbert Vorgrimler, "Theology", *Theological Dictionary*, (ed.) Cornelius Ernst, New York: Herder and Herder, 1965, ss. 456-459.
- RAHNER Karl, Herbert Vorgrimler, "Faith", *Theological Dictionary*, (ed.) Cornelius Ernst, New York: Herder and Herder, 1965, ss. 164-169.
- RAHNER Karl, "Magisterium", *Sacramentum Mundi: An Encyclopedia of Theology*, (ed.) Karl Rahner, Vol. 3, New York: Herder and Herder, 1969, ss. 351-358.
- RAHNER Karl, "Revelation", *Sacramentum Mundi*, (ed.) Karl Rahner, 'v.d'.., Vol. V, New York: Herder and Herder, 1970, ss. 342-359.
- RAHNER Karl, "Theology", *Sacramentum Mundi*, (ed.) Karl Rahner, 'v.d'.., Vol. VI, New York: Herder and Herder, 1970, ss. 233-240.
- RAHNER Karl, "Donatism", *Dictionary of Theology*, (ed.) Karl Rahner-Herbert Vorgrimler, 2. B., New York: Crossroad Publishing Company, 1981, ss. 135.
- RAHNER Karl, "Theology", *Dictionary of Theology*, (ed.) Karl Rahner-Herbert Vorgrimler, 2. B., New York: The Crossroad Publishing Company, 1981, ss. 497-501.
- RAHNER Karl, "Charism", *Dictionary of Theology*, (ed.) Karl Rahner-Herbert Vorgrimler, 2. B., New York: Crossroad Publishing Company, 1981, ss. 64-65.
- RAHNER Karl, "Kerygma", *Dictionary of Theology*, (ed.) Karl Rahner-Herbert Vorgrimler, 2. b., New York: Crossroad Publishing Company, 1981, ss. 262-263.
- RANWEZ Pierre, "The Awakening of a Child's Sense of Sin", *Lumen Vitae*, Vol. XVIII, No. 1, March 1963, ss. 87-94.
- REGAN Dennis T. & Russel FAZIO, "On the Consistency of Attitudes and Behavior: Look to the Method of Attitude Formation", *Journal of Experimental Social Psychology XIII*, January 1977, ss. 28-45
- Religious Education and Theology*, (ed.) Norma H. Thompson, Birmington, Alabama: REP, 1982.
- REUMANN John, "Faith", *Eerdmans Dictionary of the Bible*, (ed.) David Noel Freedman, Cambridge, U.K.: William B. Eerdmans Publishing Company, 2000, ss. 453-454.
- RILEY T. J., "Tonsure", *New Catholic Encyclopedia*, Second Edition, Vol. 14, Detroit: Thomson/Gale; Washington, D.C.: in association with the Catholic University of America, 2003, ss. 110.
- ROGERS Carl R., *On Becoming a Person*, Boston: Houghton Mifflin Company, 1961.
- ROGERS Carl R., "The Facilitation of Significant Learning", *Instruction: Some Contemporary Viewpoints*, (ed.) Laurence Siegel, San Francisco: Chandler Publisher, 1967, ss. 37-54.

- ROGERS Carl R., *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*, Columbus, Ohio: C. E. Merrill Pub. Co., 1969.
- ROKEACH Milton, *The Open and Closed Mind: Investigations into the Nature of Belief Systems and Personality Systems*, New York: Basic Books, 1960.
- RONALD Lippitt, *An Analysis of Group Reaction to Three Types of Experimentally Created Social Climate*, The University of Iowa, ProQuest Dissertations Publishing, 1940, The University of Iowa, ProQuest Dissertations Publishing, <https://search.proquest.com/docview/1904626993?pq-origsite=primo>, (18.01.2019).
- ROOD Wayne R., *The Art of Teaching Christianity*, Nashville: Abingdon Press, 1968.
- ROOD Wayne R., "On Christian Religious Education", *The Living Light*, Vol. 7, No. 4, Winter 1970, ss. 6-11.
- Saint Michael and the Angels : A Month with Saint Michael and the Holy Angels*, Rockford, Illinois: Tan Books and Publishers, 1983.
- SAVAGE Mark David John, *Christian Doctrine in Adult Religious Education: A Critical Study*, Durham E-Theses, Durham University, 1990, <http://etheses.dur.ac.uk/6227/>, (17.02.2018).
- SCHMIDT Alvin J., "Catechism", *Encyclopedia of Christian Education*, (ed.) George Thomas Kurian, Mark A. Lamport, C. III, USA: Rowman& Littlefield, 2015, ss. 197-198.
- SCHILLEBEECKX Edward, *Christ, the Sacrament of the Encounter with God*, New York: Sheed and Ward, 1963.
- SCHILLEBEECKX Edward, *Revelation and Theology*, New York: Sheed and Ward, 1967.
- SCOTT Kieran, "Book Review of *Theologies of Religious Education*", *Religious Education*, Vol. 93, No. 3, Summer 1998, ss. 394-395.
- SEARS Robert R., "Identification as a Form of Behavior Development", *The Concept of Development: an Issue in the Study of Human Behavior*, (ed.) Dale B Harris, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1957, ss. 149-161.
- SEYMOUR Jack L., "Contemporary Approaches to Christian Education", *The Chicago Theological Seminary Register*, Vol, 69, No. 2, Spring 1979, ss. 1-10.
- SEYMOUR Jack L., "Approaches to Christian Education", *Contemporary Approaches Christian Education*, Nashville: Abingdon Press, 1982, ss. 11-34.
- SEYMOUR Jack L., "Contemporary Approaches to Christian Education", *Theological Perspectives on Christian Formation: A Reader on Theology and Christian Education*, (ed.) Jeff Astley, 'v.d.', Grand Rapids, Michigan: W.B. Eerdmans Publishing Company, 1996, ss. 3- 13.
- SEYMOUR Jack L., *Mapping Christian Education: Approaches to Congregational Learning*, Nashville, Abingdon Press, 1997.
- SEYMOUR Jack L., "The Clue to Christian Religious Education: Uniting Theology and Education, 1950 to the Present", *Religious Education*, Vol. 99, No. 3, Summer 2004, ss. 272-286.
- SEYMOUR Jack L., "Editorial: Theology and Religious Education: Preparing for the Fall 2009 Conference of the Religious Education Association", *Religious Education*, Vol. 104, No. 3, May-June 2009, ss. 229-231.

- SEYMOUR Jack L., "Editorial: Theology, Education, and Social Science", *Religious Education*, Vol. 107, No. 4, July-September 2012, ss. 321-322.
- "Sharing the Light of Faith: National Catechetical Directory for Catholics in the United States", *The National Conference of Catholic Bishops*, Washington, DC, March 1979.
- SHEEN Fulton J., "Foreword", *New Psychology and Old Religion*, Edward F Murphy, New York: Benziger Brothers, 1932, ss. viii-ix.
- SHERRILL Lewis Joseph, *The Rise of Christian Education*, New York: The Macmillan Company, 1944.
- SHERWOOD Harriet, Religion, "Why faith is becoming more and more popular", <https://www.theguardian.com/news/2018/aug/27/religion-why-is-faith-growing-and-whathappensnext?fbclid=IwAR11awOtkV9UgtgTK9OVF8I6AxiPrWyqx9KCwGMMNW8FanD0k5eGZP-rW-Y>, (24.08.2020).
- SHINN Roger L., "Christian Education As Adoption", *Religious Education*, Vol. 57, No. 2, March, 1962, ss. 88-90.
- SKINNER B. F., *Beyond Freedom And Dignity*, New York: Knopf, 1971.
- SLOYAN Gerard S., *Shaping the Christian Message; Essays in Religious Education*, New York: Macmillan, 1958.
- SLOYAN Gerard S., "Studies in Religious Education", *Theology of Revelation*, New York: Herder and Herder, 1966, ss. 2-3.
- SMART James D., *The Teaching Ministry of the Church; An Examination of the Basic Principles of Christian Education*, Philadelphia: The Westminster Press, 1954.
- SMART James D., *The Rebirth of Ministry; A Study of The Biblical Character of The Church's Ministry*, Philadelphia: The Westminster Press, 1960.
- SMART James D., *The Creed in Christian Teaching*, Philadelphia: The Westminster Press, 1962.
- SMART Ninian, *The Phenomenon of Religion*, New York: The Macmillan Press, 1973.
- SMITH B. Othanel, *Teachers for the Real World*, USA: American Association of Colleges For Teacher Education, 1970.
- SMITH Ronald Gregor, "Martin Buber", (çev.) Mehmet Dağ, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 26, S. 1, 1984, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/731/9305.pdf>, ss. 287-326, (17.05.2017).
- SMITH Vincent Edward, *The School Examined: Its Aim and Content*, Milwaukee: The Bruce Publishing Company, 1960.
- STARK Rodney, Charles Y. GLOCK, *American Piety: The Nature Of Religious Commitment*, Survey Research Center, Berkeley: University of California Press, 1968.
- STAVSKY William H., "Using the Insights of Psychotherapy in Teaching", *Elementary School Journal*, Vol. 58, No. 1, Jan 1, 1957, ss. 28-35.
- STROMMEN Merton P., *A Study of Generations; Report of A Two-Year Study of 5,000 Lutherans Between The Ages of 15-65, Their Beliefs, Values, Attitudes, Behavior*, Minneapolis: Augsburg Pub. House, 1972.

- SUBAŞI Necdet, “Türkiye din yorgunu mu”, <https://odatv4.com/turkiye-din-yorgunu-mu-05101816.html>, (28.08.2020).
- SUBAŞI Necdet, “Çözüm: “Din Yorgunluğu”nu Gidermek, “Dini Yormak”tan Vazgeçmek”, <https://www.yorungedergi.com/2018/10/cozum-din-yorgunlugunu-gidermek-dini-yormaktan-vazgecmek/>, (25.08.2020).
- TAŞÇI Mustafa, *Nesillerden Nesillere Armağan Sözler Hazinesi*, 2.B., Bursa: Düşünce Kitapevi, 2005.
- TARAKÇI Muhammet, “Aquinalı Thomas”, *Felsefe Ansiklopedisi*, (ed.) Ahmet Cevizci, C. VI, İstanbul, Etik Yayınları, 2003, ss. 508-524.
- TARAKÇI Muhammet, *Protestanlıkta Sakramentler*, Bursa: Emin Yay., 2012.
- TEILHARD DE CHARDIN Pierre, *The Future of Man*, New York, Harper & Row, 1969.
- TEILHARD DE CHARDIN Pierre, *The Divine Milieu: An Essay on the Interior Life*, New York: Harper & Row Publishers, 1960.
- TEILHARD DE CHARDIN Pierre, *The Phenomenon of Man*, New York: Harper Torchbooks. 1959.
- The Future of Empirical Theology*, (ed.) Bernard E. Meland, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1969.
- The Empirical Science of Religious Education*, (ed.) Mandy Robbins and Leslie J. Francis, London, New York, Routledge: Taylor & Francis Group, 2016.
- THOMPSON Norma H., “Current Issues in Religious Education”, *Religious Education*, Vol. 73, No. 6, Nowember-December 1978, ss. 611-626.
- TILLICH Paul, *Systematic Theology*, Vol. . I. Chicago: University of Chicago Press, 1967.
- TOSUN Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 2. B., Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2001.
- TORRANCE Thomas F., “Divine and Contingent Order”, *The Sciences and Theology in the Twentieth Century*, (ed.) A. R. Peacocke, London: Oriel Press, 1981, ss. 81-97.
- TRACY David, *Blessed Rage for Order*, New York: The Seabury Press, 1975.
- TROKAN John, “Models Of Theological Reflection: Theory and Praxis”, *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, Vol. 1, No. 2, December 1997, ss. 144-158.
- TYLER Louise L., “The Concept of an Ideal Teacher-Student Relationship”, *The Journal of Educational Research*, Vol. 58, No. 3, November 1964, ss. 112-117.
- TYLER Ralph W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press, 1949.
- ULUĞ Sadiye, *Çocuğun Din Eğitiminde Taklit ve Özdeşleşme*, (Yüksek Lisans Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010.
- UYANIK, Mevlüt “DİN YORGUNLUĞU VE DEİZM TARTIŞMALARINA DAİR BİR “DERKENAR”, <https://kafkassam.com/din-yorgunlugu-ve-deizm-tartismalarina-dair-bir-derkenar.html>, (25.08.2020).
- VAN ACKEREN G. F., “Theology”, *New Catholic Encyclopedia*, C. XIV, New York: McGraw-Hill, 1967, ss. 39-49.
- van CASTER Marcel, “The Subject of Eschatology in Catechesis”, *Lumen Vitae*, Vol. XVIII, No. 3, September, 1963, ss. 446-457.

- van CASTER Marcel, *The Structure of Catechetics*, New York: Herder & Herder, 1965.
- Vatican II: *The Conciliar and Post Conciliar Documents*, (ed.) Austin Flannery, Northport, New York: Costello Publishing Company, 1975.
- VERGOTE Antoine, "Religious Experience", *Lumen Vitae*, Vol. 19, March 1964, ss. 205-220.
- VIRGINE M., "A Survey Course in Catechist Formation" *Pastoral Catechetics*, (ed.) Johannes Hofinger and Theodore C. Stone, New York: Herder and Herder, 1964, ss. 272.
- WALBERG Herbert J., "Synthesis of Research on Teaching", *Handbook of Research on Teaching*, (ed.) Merlin C. Wittrock, New York : Macmillan ; London : Collier Macmillan, 1986, ss. 214-229.
- WARREN Michael, "All Contributions Cheerfully Accepted", *The Living Light*, Vol. 7, No. 4, Winter 1970, ss. 20-33.
- WESTERHOFF III John H., *Will Our Children Have Faith?*, New York: The Seabury Press, 1976.
- WESTERHOFF III John H., "Christian Education as A Theological Discipline", *SLJT (St. Luke's journal of Theology)*, Vol. XXI, No. 4, September 1978, ss. 280-288.
- WESTERHOFF III John H., "A Discipline in Crisis" *Religious Education*, Vol. 74, No. 1, January-February 1979, ss. 7-15.
- WESTERHOFF III John H. (1979), *Inner Growth, Outer Change: An Educational Guide to Church Renewal*, New York: Seabury Press, 1979.
- WESTERHOFF III John H., "A Catechetical Way of Doing Theology", *Religious Education and Theology*, (ed.) Norma H. Thompson, Birmingham, Alabama: REP, 1982, ss. 218-241.
- WHAPHAM Theodora James, "Magisterium Of The Church" *Encyclopedia of Christian Education*, C. III, ss. 774-775.
- Who Are We? The Quest For a Religious Education*, (ed.) John H. Westerhoff III, Birmingham, Alabama: REP, 1978.
- WILHELM Robert Bela, "Catechesis as Players and Story-Tellers", *The Living Light*, Vol. 7, No. 4, Winter 1970, ss. 96-106.
- WILHELM Robert Bela, "Rear View Mirror/Front View Window", *PACE: Professional Approaches for Christian Educators*, Vol. 1, Winona: St. Mary's College Press, 1970, ss. 1-8.
- WILHOIT Jim, "The Impact of The Social Sciences on Religious Education", *Religious Education*, Vol. 73, No. 3, June 1984, ss. 367-375.
- WILHOIT Jim, *Christian Education and The Search for Meaning*, Michigan: Baker Book House Company, 1986.
- WILLHAUCK Susan, "Berard Lawrence Marthaler", <https://www.biola.edu/talbot/ce20/database/berard-lawrence-marthaler>, (11.10.2019).
- WILSON Frederick K., "Book Review of *The Content of Religious Instruction: A Social Science Approach*", *Journal of Psychology and Theology*, Vol. 13, No. 4, Winter 1985, ss. 301-303.
- WOLTERSTORFF Nicholas P., "Empiricism", *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, (ed.) Robert Audi, New York: Cambridge University Press, 1995, ss. 224-225.
- WOGU Ikedinachi Ayodele Power, "An Analysis of the Philosophical Foundations of Behaviouralism & Constructivism: Any Imperative to Modern Political Science?", *International Journal of*

- Research in Social Sciences*, Vol. 2, No. 3, July 2013, https://www.researchgate.net/profile/Ikedinachi_Ayodele_Power_Wogu, ss. 63-71, (18.12.2020).
- WYCKOFF D. Campbell, "Toward A Definition of Religious Education as a Discipline", *Religious Education*, Vol. 62, No. 5, September-October 1967, ss. 387-394.
- WYCKOFF D. Campbell, "The Import of the Bloom Taxonomies Religious Education" *Religious Education*, Vol. 63, No. 3, November-December 1968, ss. 4788-484.
- WYCKOFF D. Campbell, "The Book Review of *the Content of Religious Instruction: A social Science Approach*", *Christian Education Journal*, Vol. VI, No. 2, 1985, ss. 72-73.
- ZAJONC Robert Boleslow, "Feeling and Thinking Preferences Need No Inferences", *American Pscychologist*, February 1980, ss. 151-175.
- YAVUZ Şevket, *Yaşayan Dünya Dinleri*, (ed.) Şinasi Gündüz, Ankara: DİB Yay., 2016, ss. 193-95.
- YILDIRIM Ali, Hasan ŞİMŞEK, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 10.B., Ankara:Seçkin Yayıncılık, 2016.
- YILMAZ Feramuz, H. İsmail DOĞAN, Sümeyye ÖZKAN, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı 7. Sınıf Ders Kitabı*, 1. B., Ankara: Milli eğitim Bakanlığı Yayınları, 2019.
- YÜZGENÇ Salih, "Gençlerde Din Yorgunluğu Var mı?", <https://gencdergisi.com/12078-genclerde-din-yorgunlugu-var-mi.html>, (25.08.2020).
- ZENGİN Mahmut, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, 1. B. İstanbul:Değerler Eğitim Merkezi Yayınları, 2011.
- ZOLZER Henry J., *Manual of the Confraternity of Christian Doctrine : For priests, religious, seminarians and laity promoting Confraternity Activities*, USA, 1944, <https://repository.library.nd.edu/view/1401/000882981.pdf>, (19.05.2017).

ÖZGEÇMİŞ

Adı, Soyadı	Gurbet	Kızıltan
Doğum Yeri ve Yılı		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce	Arapça
Eğitim Durumu	Başlama - Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	1996	1999
Lisans	1999	2003
Yüksek Lisans	2003	2007
Doktora	2012	2021
Çalıştığı Kurumlar	Başlama - Ayrılma Yılı	Çalışılan Kurumun Adı
1.	2006	Çalışmaya devam etmekte.
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar	Religious Education Association (REA)	
Katıldığı Proje ve Toplantılar	2214/A TÜBİTAK Doktora Sırası Araştırma Bursu kapsamında bir yıl süre ile Boston College School of Theology and Ministry’de misafir araştırmacı olarak din eğitimi yaklaşımları üzerine çalıştı. Harvard Divinity School, Religious Literacy Summer Institute for Educators, 2019: Harvard Divinity School tarafından yürütülen bu projede <i>A Cultural Studies Approach to the Study of Religion</i> adlı yaklaşım üzerine çalıştı.	
Yayınlar:		
Diğer: Aldığı Ödüller	Türü	Veriliş Nedeni
	Teşekkür Belgesi	Çalışkanlık
	Başarı Belgesi	Çalışkanlık
	Başarı Belgesi	Çalışkanlık
İletişim (e-posta):		
	Tarih	01.02.2021
	İmza	
	Adı Soyadı	Gurbet Kızıltan