



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LEARNING
INTERCULTURALITY
FROM RELIGION



Din Yoluyla Kùltùrlerarasılıđı Öğrenmek



PD&P

Pedagojik Eğitsel ve Katılımcı Model

Proje numarası:2016-1 AT-KA202-024660

Bu yayının Avrupa Komisyonu tarafından desteklenmesi içeriğinin onaylandığı anlamına gelmemektedir ve yalnızca yazarın görüşlerini yansıtmaktadır ve Komisyon burada yer alan bilgilerin herhangi bir şekilde kullanımından sorumlu tutulamaz.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LEARNING
INTERCULTURALITY
FROM RELIGION



Yazar:



Fallazione Hallgarten-Franchetti Centro Studi Villa Montecsa

LIFE Konsorsiyumu işbirliğiyle



Fundación Universidad San Jorge, İspanya



Araştırma ve Uluslararası İşbirliği Merkezi, Bulgaristan



K. S. D. E. O. 'EDRA' Yunanistan



EGECED, Türkiye

HAYAT Sitesi: <http://www.life-erasmus.eu>

Facebook: LIFE - Din Yoluyla Kültürlerarasılığı Öğrenmek



İçindekiler tablosu

İçindekiler tablosu	3
Giriş	4
Dinler ve İnançlar Öğretiminin sebepleri	7
Çok kültürlülük ve kültürlerarasıcılık: siyasi ve eğitsel genel bakış	9
Çok Kültürlülüğü Anlamak	10
Çok kültürlülük ve Ortak değerler	14
Model: pedagojik etkileri	16
Modeldeki Yapılandırmacılığı Tanımlama: Neden deneyim ve keşfetmeye dayalı bir yaklaşım ile din öğretimi	18
Pedagojik din öğretim modeli (PTRM)	20
Uygulama Modeli	22
Tartışılacak soruların listesi (exemplum)	26
Uygulamanın birlikte gerçekleştirilmesi	26
LIFE Pedagojik Modeli	28
Önerilen soru listesi	31
Kaynakça	35



Giriş

Genel olarak, edebiyat, sosyoloji veya politikada dinden bahsettiğimizde, dünyadaki ruh dünyası ve bazı ahlaki değerler ile ilgili kültürel boyutların ve görüşlerin bir toplamına referans vermek isteriz. Dinlerin hikâyeleri, sembolleri, gelenekleri ve kutsal tarihleri kullanarak hayata anlam vermek veya hayatın ya da evrenin kaynağını açıklamak gibi bir niyetleri vardır.

Dünyanın tüm dillerinde İngilizcedeki "religion" (Din) kelimesine karşılık bir kelime bulabilmek mümkündür. Ancak, konseptin algılanma şekli çok farklı olabilir veya belki de o kelimenin hiçbir karşılığı yoktur. Örneğin sanskritçe'deki "dharma" kelimesi bazen "din" olarak çevrilse de ayrıca "kanun" demektir. Klasik Güney Asya'da kanun kefarete yoluyla ve törensel ve uygulamalı ceza çekme yöntemleri içermektedir. Orta çağ Japonya'sı ilk başlarda "imparatorluk kanunu" ve "evrensel veya Buda kanunu" arasında benzer bir birleşme sergilemiş ancak bunlar daha sonra bağımsız güç odakları haline gelmiştir. Bu durum, Mircea Eliade'nin tatolojik açıklama olarak kutsal ifadesinin, küfür olmayan şey, ve "küfür" ifadesinin de kesinlikle kutsal olmayan her şey olarak kullandığı tanımını düşünerek kutsal ifadesini kutsal olmadığı düşünülmeyen her şey olarak tanımlamasının daha doğru olacağını öne sürmesine sebep olmuştur. Ancak, o kelimelerin tanımlarını dilediği gibi genişleterek kendisini daha meşru yapmaya çalışıp ve neyin **kutsal** olduğunun tanımlayamamasını gizlemeyi seçmiştir (aslında belki de sadece tersi ile tatolojik olarak açıklanabilecektir.)

Din kelimesinin resmi tanımı "insanüstü bir kontrol gücüne inanç ve tapınma, özellikle kişisel bir veya fazla tanrı için" (Oxford Sözlüğü). Ancak bu basit "tanrıya inanç" ifadesinin dini düşünce ve deneyimin çeşitliliğini kapsamada yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Edward Burnett Taylor dini "ruhsal varlıklara inanç" olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda din ifadesinin üstün varlık inancı veya ölüm sonrası yargılanma ile sınırlandırılmasının uygun olmayacağı yargısı vardır. Bu dinin kültürel boyutunun birçok şekil ve ifadesinin göz ardı edilmesine yol açmakta ve dolayısı ile "dini, bunlara sebep olan derin güdüler yerine, sadece belirgin gelişmeler boyutunda belirleme hatasına sebep olmaktadır". Ayrıca kendisi tüm bilinen toplumlarda ruhani güçlere inancın mevcut olduğunu iddia etmiştir.



Sosyolog Emile Durkheim *Dini Hayatın Temel biçimleri* isimli önemli kitabında, din ifadesini "kutsal şeylerle ilgili inanç ve uygulamaların birleşik sistemi" olarak tanımlamıştır. "Kutsal şey" ifadesini "ayrı tutulan ve yasaklanan ve İbadethane olarak isimlendirilen tek bir ahlak topluluğu ve bunları takip eden kişilerin birleştirilmiş inanç ve uygulamaları" olarak ifade etmiştir. "Ancak Kutsal şeyler sadece tanrı ve ruhlarla sınırlı değildir. Tersine, bir kaya, ağaç, pınar, taş, bir parça tahta, bir ev, bir kelime veya herhangi bir şey kutsal olabilir. Dini inançlar, efsaneler, dogmalar ve mitler bu kutsal şeylerin, erdemlerin veya bunlara atfedilen güçlerin doğasını gösteren temsillerdir.

Dinin gelişimi farklı kültürlerde farklı şekiller almıştır. Bazı dinler inanca bazıları ise uygulamaya önem vermişlerdir. Bazı dinler bireylerin farklı sübjektif algılarına odaklanırken, bazılarında dini topluluğun faaliyetleri en önemli odak noktasıdır. Bazı dinler evrensel olduklarını iddia eder ve kozmoloji ve kurallarının herkesin kabul etmesi gerektiğine inanır ancak diğerleri bunların net tanımlanmış bir grup veya yerel kişiler için olduğunu iddia eder. Birçok yerde Din eğitim, hastaneler, aile, hükümet ve politik hiyerarşi gibi toplum kurumlarıyla ilişkilidir. Din üzerine modern bir teori, örn. Sosyal yapısalcılık, İbrahimi dinlere göre tanımlanmış modern bir konsepttir ve bu nedenle böyle bir düzene sahip olmayan Batı-dışı kültürlerle uygun olmayan bir biçimde uygulanmıştır.

Dinin kültürel ve antolojik boyutlarını inceledikten sonra, inancın bir ruhsal durum olduğunu varsayabiliriz. Herkesin hayatları ve deneyimledikleri dünya hakkında inançları vardır. Birbirini destekleyen inançlar bir sistem oluşturabilir ve bunlar dini, felsefi veya ideolojik olabilirler.

Avrupa Birliği Konseyi İnsan Hakları Çerçeve El Kitabına göre: "Dinler, insanlığı ruhaniliğe bağlayan inanç sistemleridir"¹. Aşağıdaki tanım dinin farklı boyutlarına güzel bir genel bakış sağlar: Din, insanlığı ruhaniliğe bazen de ahlaka bağlayan kültürel, inanç sistemleri ve dünya görüşlerinin bir koleksiyonudur. Birçok Dinin hikayeleri, sembolleri, gelenekleri ve kutsal tarihleri kullanarak hayata anlam vermek veya hayatın ya da evrenin kaynağını açıklamak gibi bir niyetleri vardır. Bunlar evren ve insan doğası konularında ahlak, etik, dini kurallar veya tercih edilen hayat tarzı elde etme amaçlıdır. Birçok din, organize davranışlar, ruhbanlar, bağlılık veya üyeliği neyin gösterdiği, ruhban olmayan cemaat, bir tanrıyı yüceltmek veya dua

¹ <http://www.coe.int/en/web/compass/religion-and-belief>



için düzenli toplantı veya hizmetler, kutsal yerler (doğal ya da inşa edilmiş), ve/veya kutsal metinlere sahiptir. Din uygulamaları, vaazlar, bir tanrı veya tanrıların eylemlerinin anılması, kurbanlar, bayramlar, şenlikler, ziyafetler, trans halleri, kabuller, cenaze hizmetleri, evlilik törenleri, meditasyon, müzik, sanat, dans, toplum hizmetleri veya diğer insan kültürü özelliklerini içerebilirler. Ancak, bu özelliklerin, inançların veya uygulamaların bazılarının veya çoğunun olmadığı din örnekleri de vardır. En basit şekliyle, din "insanların kutsal, mübarek, ruhani veya tanrısal saydıkları şeylerle olan ilişkilerini" tanımlar. Buna genellikle organize bir uygulamalar seti eşlik eder ki bu aynı inanca sahip bir toplum algısını destekler.

Yukarıda anlatıldığı üzere, inanç daha geniş bir tabirdir ve "bu dünyanın ötesinde bir varlık düzleminin olmadığını" içerir. Çevremizdeki dinler ve diğer inanç sistemleri, biz kendimizi dinci veya ruhani hissetsek de hissetmesek de kişiliğimiz üzerinde bir etkiye sahiptir. Aynı zamanda, kişiliğimizin, tarihimizin, diğer dinlere ve farklı görülen gruplara yaklaşımımız bizlerin o din veya inanç sistemini nasıl algılayacağımızı etkiler. Bu tanım inançlıların ve inanmayanların çoğunluğunun onayını alacaktır, "ateist" veya "agnostik" olarak kendilerini tanımlayanların çeşitli, farklı ve değişik sınıflandırmalar ve fikirleri olan ve tanımlaması kolay olmayan "ruhani fikir durumları" olsa da.

Dini "fikir durumu" olarak düşünmek ve insanların bu içsel doğasını ifade etme özgürlüğünü söyledikten sonra, sorun din öğretiminin faydalı veya mümkün olup olmadığıdır. Ekim 2007 OSCE "Devlet Okullarında Din ve İnanç Eğitimi Toledo Rehber Prensipleri" yayımlandı (ISBN 83-60190-48-8). Bunlar uzmanlar tarafından din veya inanç özgürlüğü paneli ardından hazırlanmıştır. Din ve inanç eğitiminin farklı milli ve yerel okul ihtiyaçları, sistem ve gelenekleri göz önünde bulundurularak adapte edilebilir olması gerektiğine karar vermişlerdir. Din ve inanç eğitimi genç insanları çoğul topluma hazırlayan okulların önemli bir sorumluluğudur. Ancak, okullarda yer alan bu eğitim aile ve dini veya inanç kurumlarının kritik rollerini göz ardı etmemeli veya zayıflatmamalıdır. Aileler, din veya inanç kurumları ile birlikte, gelecek nesillerin ahlak eğitimlerinden sorumludur. Birlikte çalışarak, aileler, din ve inanç kurumları ve okullar başkalarının haklarına saygı gösterme anlayışını destekleyebilirler.



Dinler ve İnançlar Öğretiminin sebepleri

Din ve inanç eğitimi konusunda, bu eğitim din ve insan hakları özgürlükleri çerçevesinde gerçekleştiğinde desteklenen birçok, mecburiyet sebebi vardır. Bunların arasında:

- Din ve inançlar bireylerin ve toplumların hayatlarında önemli güçlerdir ve bu nedenle toplulukların tamamında büyük öneme sahiptir. Bu zorunlulukları anlamak farklılıklar içeren toplumlarımızda insanların birbirlerini anlaması ve bu hakları koruyan özgürlüklerin önemini takdir edilmesi isteniyorsa gereklidir.

- Din ve inançları öğrenmek kendini anlamak ve kendi inanç veya dinini daha derinden algılamaya destek olmaktadır. Din ve inançlar konusunda çalışmak öğrencilerin zihinlerini anlam ve amaçlar konusunda düşünmeye sevk ederken, tarih boyunca insanoğlunun çözmeye çalıştığı önemli etik meselelere de açacaktır.

- Tarih, edebiyat ve kültürü çoğu din ve inanç bilgisi olmadan anlaşılabilir haldedir. Bu nedenle din ve inançlar konusunda çalışmak çok yönlü bir eğitimin de parçasıdır. Din ve inançları öğrenmek kişinin bireysel eğitimine katkı sağlarken, kişinin ufku genişletmekte ve geçmiş ve günümüz hakkındaki karmaşıklığa ışık tutmaktadır.

- Din ve inançlar konusunda bilgi saygılı davranışı destekler ve sosyal uyumu artırır. Bu anlamda, toplumun tüm bireyleri, kendi inançları ne olursa olsun, diğerlerinin dini ve inançları hakkındaki bilgiden istifade ederler.²

Açıkça görünmektedir ki Din dünyanın en çatışmaya açık konularından birisidir. Ama aynı zamanda Din dünyadaki milyarlarca insan için bir referanstır ve aynı zamanda farklı ırk ve coğrafi toplulukları paylaşılan inanç yoluyla tek bir topluluk haline getirme özelliğine de sahiptir. Din kelimesi (ingilizcede) Latince *religare* kelimesinden gelir ve "bir araya getirip bağlamak" olarak çevirisi yapılabilir. Din insanoğlunu bir araya getirip bağlayabilen veya farklılık ve çatışma oluşturabilen gücün ismidir. Bu ikilemin sebebi içerisinde bir dayanışma gücünün neden temel çatışma ve ayrılıkların sebebi olduğu yatmaktadır. Bugün dini törenlere katılanlar ve dindar olduklarını ifade edenler dahil, inançlarının temelleri konusunu derinden

² TOLEDO GUIDING PRINCIPLES ON TEACHING ABOUT RELIGIONS AND BELIEFS IN PUBLIC SCHOOLS, 2007 (Devlet Okullarında Din ve İnanç Eğitimi Toledo Rehber Prensipleri)



düşünmemiş ve genellikle diğerlerinin dinleri hakkında daha fazla bilgi ile ilgilenmemiş olabilirler. ABD'de yayımlanan güncel bir makaleye göre "Bu adeta coğrafyada eyaletlerin adlarını ve başkentlerini ezberleyip sınırın ötesindeki ülke ve kıtalar hakkında hiçbir şey bilmemek gibi"³ Dinler arasında çatışmalar ve köktendincilik tarafından tetiklenen şiddet olayları dünyanın her yerinde yükselişte ve gittikçe daha fazla insan dini inançların yanıtlamaya çalıştığı temel soruların cevabı konusunda derin düşüncelerden uzaklaşmakta. Köktendincilik olaylarına tezat oluşturmak eğitimde öğrencilerde dini okur-yazarlığı arttırmak ve başkalarının dinleri hakkında bilgi sahibi olarak kendi dinleri konusunda felsefi yaklaşımlara tanidik olmak ve imkân sağlamak yoluyla başarılabilir.

Okullarda bizler insanlığın birçok sanatsal ve kültürel ifadelerini öğrenmekteyiz ve din bunun bir parçasıdır. Bir dinden başlayarak, kültürel bir ifade olarak değil ancak insan durumunun içsel ifadesi olarak, öğrencilerde gelişen ve evrimleşen bir fikir olarak alternatif dinlerin de aynı miktarda olumlu ve saygılı olduğu düşüncesine ulaşılabilir. Din eğitiminin tamamen nötr bir eğitim olması gerektiği düşüncesi çok önemlidir. Bir dini din olmadan öğretmek mümkün müdür? Tecrübeler olumlu bir yaklaşımla ve farklı ifadelere anlayışla bir dinden başlamamız gerektiğini göstermiştir ancak kültürel dini ifadeleri öğretmek ve dinlerin tarihlerini öğretmek çok farklıdır.

Model, Dini eğitimi anlayış ve karşılıklı algılama çabası olarak görmektedir. Temel Amaç insanoğlunun doğal olarak cevap bulmaya meyilli olduğu temel sorular konusundaki yaklaşımı düşündürmektedir. Cevap, ya da daha iyisi, cevaplar insan düşüncesinin mantık veya kültürel tarafına dönerek bulunamaz ama anlamının ve düşünmenin farklı yolları ile olabilir. İnsanlığın iç dünyası ile ilgili derin sorular ruhanilik, sorgu tutumu ve hatta mantık gibi bükülgen bir yaklaşım gerektirir. Model'in ana fikri, sorgulama yoluyla, öğrencilere temel soruları sorma tutumunu geliştirip kendi insanîyetlerini geliştirme sürecinin sonunda cevaplarını bulmaya alıştırmaya imkân sağlamaktır.

³ Richard Schiffman, UffPost, 2012



Çok kültürlülük ve kültürlerarasıcılık: siyasi ve eğitsel genel bakış

Tüm canlılar kültürlerarası iletişimin sonuçlarıdır. Küreselleşme çağında, halkların, toplumların ve bireylerin çeşitliliğinin sürekli evrimleşen kültür peyzajında birbirlerine gittikçe daha da yakın yaşayan bu daha da gözle görünür hale gelmiştir. Kültürlerin artan, akışkan, dinamik ve dönüşüm geçiren farklılıkları bireyler ve toplumların bireysel başarı ve sosyal uyum için özel beceri ve kapasiteleri öğrenmelerini, tekrar öğrenmelerini ve bazılarını unutmalarını gerektirmektedir. Başka kültürleri hakkıyla ve anlamlı şekilde çözümlenmek sadece açık ve çoğulcu bir ruh ile değil aynı zamanda kendi-kültürel farkındalığınıza dayanmaktadır. Bir kültür eleştirel olarak kendi güç ve zayıflıklarından haberdar olduğunda bilgi felsefesini, etiğini, estetiğini ve dünya görüşünü farklı bakış açılarından öğrenerek ufkunu genişletebilir ve kendi entelektüel ve ruhani kaynaklarını zenginleştirebilir. Kültürel çeşitliliğe yaklaşım, özellikle toplumların önceki nesillerinde bulunduğu ve aktardığı, mümkün olan en geniş becerilerin tanımlanması ve desteklenmesini gerektirir.

Kültürlerarası etkileşimler, en geleneksel toplumlarda dahi, modern hayatın sürekli özelliği haline geldiğinden, kültürel diğerleri ile karşılaşmaları birey ve toplulukların nasıl idare ettiği incelenmektedir. Bu nedenle, politika yapıcılar ve sivil toplum arasında kültürlerarası becerilerin bireylerin kişisel karşılaşma ve tecrübelerinde kültürel sınırları aşmasında ne kadar ilgili bir kaynak olduğu konusunda büyüyen bir farkındalık vardır. Kültürler arası beceriler, farklı kültürlerden, kişilerden ve hayat tarzlarından oluşan topluluklar arasında beceri ile yol almak, diğer bir deyişle, "Dil ve kültür olarak kendisinden farklı kişiler ile etkili ve uygun etkileşim" için gerekli becerilerdir. (Fantini & Tirmizi, 2006). Okullar böylesi becerilerin gelişmesi için hayati konumdadır ve sosyal ve politik hayatla olan ilişkisi düşünüldüğünde, kültürler arası yeterliliklerin kapsamı örgün eğitimden çok daha geniştir. Özellikle, küresel iletişim fırsatlarının hayal edilemez boyutlara ulaştığı genç erkek ve bayanlar, yani yeni nesil vatandaşlara uzanmak zorundadır.



Çok Kültürlülüğü Anlamak

Din eğitim ve öğretimi konusunda çok hassas fikirler çok-kültürlülük etrafında dönmektedir. Genel hatlarıyla, eğitimde çok kültürlülük fikri, "farklı kültürel geçmişlere sahip insanlar arasında tarihler metinler, değerler, inançlar ve bakış açılarını kapsayan her türlü eğitim ve öğretim" ile ilgilidir. Sınıf seviyesinde, örneğin, öğretmenler belirli bir sınıfın içerisindeki öğrencilerin kültürel farklılıklarını yansıtacak şekilde dersleri değiştirebilir veya ekleyebilir. Birçok durumda, "kültür" ırk, etnik geçmiş, milliyet, dil, din, sınıf, cinsel eğilim ve "ayrıcılık" gibi, -özel ihtiyaç ve engelleri olan öğrencileri kastederek, mümkün olan en geniş anlamında tanımlanır. Genel olarak ifade edilirse, çok kültürlü eğitim kültürden bağımsız olarak tüm öğrenciler için eğitim eşitliğine dayanmaktadır ve eğitim fırsatlarının önündeki engelleri kaldırarak farklı kültürlerden gelen öğrencilerin başarısını sağlamaya çalışır. Uygulamada, eğiticiler farklı kültürel bakış açılarına karşı yetersiz veya dışlayıcı özellikte olan eğitsel politikaları, programları, malzemeleri dersleri ve eğitsel uygulamaları değiştirebilir veya kaldırabilir. Çok kültürlü eğitim aynı zamanda öğrencilerin öğrenme ve düşüncelerinin kültürel kimlik ve mirasları tarafından etkilendiğine ve farklı kültürden öğrencilere etkin eğitimin onların kültürel değerlerine değer vermek ve tanımakla mümkün olabileceğini varsayar. Bu yolla, çok kültürlü eğitim tüm öğrencilerin, özellikle tarihi olarak az temsil edilmiş kültürel gruplardan gelen veya düşük eğitim başarısı veya devamı olan öğrencilerin, öğrenim ve başarısını arttırmayı hedefler.⁴

Daha derin kültürel ifadeler ile, Eğitimin tektipleştirici özelliğine eleştiriler 1930'larda Frankfurt Sosyal Araştırma Okulunda doğmuştur. Aslında, düşünce, çok kültürlü ortamlardaki modern eğitim kurumlarında yer alan çok sayıda yapısal ve kurumsal eşitsizliklere karşı bir araç olarak tanımlanmıştır. Köken olan Brezilyalı devrimsel düşünür Paulo Freire, UCLA'dan Henry Giroux ve Prof. Peter McLaren, gibi düşünür ve aktivistler fikri ekonomik olarak ezilenlerin özgürleştirilmesi için bir araç olarak geliştirmişlerse de çok daha derine iner, kapsamı çok daha

⁴ <http://edglossary.org/multicultural-education/>



geniştir ve kritik bir teoriye kök bağlar. Sosyal değişimlere sıkı sıkıya bağlı olarak, günümüzde eğitimde çok költürlölüğün yönleri yeni "eritme potası" toplumlarındaki değişimlere uzanmakta ve öğrencilerine sosyal değişim getirme ve bunun avantajlarından faydalanma becerisini sağlayarak "herkes için" eğitim ile uyumludur. Kökeninde eşitsizlik mekanizmaları ile ilgili olsa da, modern ifadelerde öğretmenin költürel kökenleri farklı olan öğrenciler için farklı yöntem ve stratejileri ile ilgili bir terimdir. Kritik çok költürlölükte, eleştirel bir pedagoji benimsemek, öğrencilerde özgürlük bilincinin, otoriter eğilimleri fark etme, ve bilgi ile gücü birbirine bağlama, ve bu bilgiye dayanarak yapıcı eylemler yapma becerisini geliştirmeye yardım edebilir. Eleştirel kuram gibi, eleştirel bir eğitim pedagojisi sosyal bilimler ve beşerî bilimlerden destek alır, ama daha önemlisi feminizm, anarşizm ve güncel bağlamda ekolojiden de destek alır.

Çok költürlölüğün tanımı ve bunun din eğitim ve öğrenim ile olan bağları konusunda, gittikçe artan sayıda durum ortaya çıktııkça çok költürlölük fikrinin de değişime uğradığının altını çizmeliyiz. Pratik bir örnek, toplumu yeni (ve beklenmedik) bir tartışmaya iten mülteci krizi olabilir. Çok költürlölüğü tanımlamaya çalışıkça farklı geçmişler ve farklı etnik ve költürel boyutlar yoluyla toplumun geliştirdiği ve sürdürdüğü farklı perspektifleri dahil etme eğilimindeyiz. Çok költürlölük ifadesi ile farklı etnik költürlerin kabulü ve hatta daha iyisi desteklenmesini ifade ettiğimizi söyleyebiliriz. Költürleri ve sosyal etkilerini kabul etmek ve kurumsal seviyede, örn. okullar, işyerleri, mahalleler, şehirler veya milletler gibi, kabul etmektir.

Bu bağlamda, çok költürcüler eşitlik statüsünü herhangi bir özel etnik, dini ve/veya költürel toplumun değerlerini merkez almadan uç etnik ve dini gruplara genişletmeyi desteklerler. Çok költürlölük bir milletin başarısı adına temel prensip olarak eşitlik, eşlik, özgürlük ve grup ve bireyler için saygı ideallerini korumalıdır. Avrupa günden güne çok költürlü bir arena haline gelmektedir. Savaş sonrası dönemden itibaren bazı Avrupa Ülkeleri işçi yetersizliğine veya sömürgecilik döneminin sonuna bağlı olarak artan bir göç oranına sahip olmuştur. 80'lerde Mağrip ve Asya ülkelerinden insanlar geldi. Bu olayları yeni AB üyesi devletler arasındaki "iç" göç takip etti. Yeni dinler, Hindular, Sihler, Müslümanlar ve Budistler kasabalara yerleşmeye



başladı. Avrupa Birliğinin "genişlemesinin" ardından 70lerin ve 90'ların başında göç yükünün ardından AB etnik ve dini olarak farklı bir topluluk haline geldi. 50'li yılların göçmeninin sonunda kaynaşacağı ve ev sahibi kültürün parçası olacağı fikri kademe kademe reddedildi. Bu toplumlar kendi kültürlerini geliştirdiler. İrkçı gerilim 1980'lerin sonlarına doğru yükseldi ve göçmenler kışkırtmadıkları ırkçı saldırılara maruz kaldılar. Bu göç ve ırk ilişkilerinin politik olarak tartışmalı konular oldu sonucuna varılmasıyla sonuçlandı ve göç kontrolü uygulanması ile ilgili büyüyen bir kampanya başladı. Bu tartışma bugünlerde oldukça gerçek ve göç akışını kontrol etme düşüncesi hükümetlerin sorumluluğunda olan bir tartışma konusu. Akışı kontrol etme düşüncesi yeni değil: İngiltere ve Fransa'da 1950'lerde bazı kontrol önlemleri Kuzey Afrikalı, Batı Hindistan ve Pakistanlı göçmen sayısı artış gösterdiğinde İngiltere'ye akını engellemek için uygulandı. Ancak bu sert göç politikasına rağmen göçmenlerin nüfusu gittikçe artıyor ve "Brexit" ile kendini gösteren durum daha da tartışmalı soruları ortaya çıkaracaktır. Yeni vatandaşların büyük çoğunluğu Afrika'dan (%32) ve Asya'dan gelmekte (%40) ve en büyük üç grup insan Mağrip, Hindistan ve Güney Amerikalılardan oluşmaktadır. Bu "Avrupa tarzı Hayat" üzerinde değişimlere yol açmıştır ve AB çok kültürlü bir toplum olmuştur. Bu gerçek AB vatandaşları tarafından hala her zaman kabul görmemektedir ve son zamanlarda çok kültürlü terimi hem sosyolojik hem de politika yapıcılar arasında tartışmalı bir hale dönüşmüştür.

Çok kültürlülük terimi genel olarak 1966 yılında İngiltere'deki İçişleri Bakanı Roy Jenkins tarafından ortaya atıldığı düşünülmektedir. Bu terim şu anda tüm AB ülkelerinde yaygındır, ancak genellikle yerel seviyede bu ifadeye olumsuz anlam yüklenmesi sık rastlanan bir durumdur. Bu fikir eğilimi azınlık kültürleri dışlarken baskın beyaz kültürün değerlerini destekleme niyetindedir. Çok kültürlülük sosyal politikaların yönlerini de tanımlayan bir terimdir. Çok kültürlülük ifadesi birçok farklı şekilde bazen farklılığı kutlayan bazen de, doğrusu, zorla asimilasyonun farklı bir şekli olan tanımın üstünü örtmek için bir paravan olarak kullanılmaktadır. Ayrıca farklı etnik grupların bahsi geçen ülkelerde doğmuş büyük sayıda insandan da oluştuğunu kabul etmek gerekir. Gerçekte toplum, insanlar üzerinde dini personelin gittikçe azalan bir dini ve ruhani etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. AB ülkelerinde



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LEARNING
INTERCULTURALITY
FROM RELIGION



doğan insanların çoğu kendilerini ateist olarak tanımlamaktadır ancak (Cambridge üniversitesi yayınları, *Ateizm'e Cambridge yoldaşı* 2007 sayfa 59 ISBN0-521-603-67-6) Phil Zuckerman dünya genelinde ateist olduğunu ifade eden kişilerin sayısında azalma olduğunu söylemiştir. Bu durum dini çoğunluğun olduğu ölkelerdeki doğum oranları ile ilgili olabilir. AB ölkelerine göç etmiş çoğu insan dindar olduklarını ve bir tanrıya inandıklarını söylemiştir. Bu bakış açısı okullarda dini eğitim konusundaki tartışmada potansiyel yeni bir değişken olabilir.



Çok kültürlülük ve Ortak değerler

Laik değerlerin öğretiminde okulların rolü konusundaki tartışma oldukça ilgilidir. Bu konudaki tartışmalara güzel bir örnek olarak ABD alınabilir. [2012'de Josephson Amerikan Gençliği Etik Raporunu hazırlamıştır](#). Bu sonuçlara göre "devlet okulu müfredatlarına karakter eğitimi ile ilgili unsurların eklenmesi acil ihtiyacı olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmaya göre, gençlerin %57'si başarılı insanların kazanmak için ne gerekirse yapması gerektiğini, bu hile bile olsa, belirtmiştir. %24' ü ise kızgın olduğunda birilerini tehdit etmenin veya vurmanın normal olduğuna inanmaktadır. %31' i okullarındaki şiddetin büyük bir problem olduğuna inanmaktadır. %52' si en az bir sınavda hile yaptığını ifade etmiştir. Öğrencilerin %49' u etnik ya da kültürel farklılıklarından dolayı onları gerçekten üzen zorbalık veya tacize uğradıklarını bildirmiştir. Pedagogların birçoğu vatandaşlık gelişimi ile din eğitiminin farklı görülmesi gerektiğini kabul etmektedir ve bu nokta tutarlıdır.

Ancak, sivil toplum ve politik yapıyla vatandaşların kimlik kaynaşması sürecinde hem sosyal hem de politik boyutlarda bireyler arası ve birey seviyelerindeki eğitimin, bütünsel yaklaşımda eğitim almanın gerekli bir şart olduğunu göstermektedir. Vatandaşlığın bir boyutunu ortaya çıkarmak farklı sosyal, kültürel ve politik uygulamaları hedef alabilir. Demokrasi için eğitim fikri Dewey tarafından da kuvvetle tavsiye edilmiştir. Kendisi 'demokratik yaşam biçimini', demokrasiyi bir hayat tarzı olarak sunmuştur. Vatandaşlık gelişimi çoğu zaman yeterlilikler olarak ifade edilen bilgi, beceri ve tutumlar (değerler) ve bunların kombinasyonu ile ilgilidir. Bilgi ve beceriler önemlidir. Demokratik bir toplumun gelişimi için, demokrasi konusunda bilgi sahibi olmak, demokratik olarak hareket etme yetkinliğine sahip olmak gerekir. Ancak, önemli olan, demokratik olarak davranma isteği değeridir. Birçok sosyolojik araştırmaya göre toplumlar esnek ve düşünceli vatandaşlara ihtiyaç duyarlar. Bu Donald Schon'un hareket içinde düşünce (reflection-in-action) ile ifade ettiği. Eğitimde bu gençlerin davranışları üzerinde düşündüğü, davranışlarının sorumluluklarını aldıkları, deneysel ve düşünsel olarak farklı davranmayı denedikleri bir uygulamayı gerektirir. Düşünce paradigması öğretmen eğitimi hakkındaki düşüncelerde ciddi etkiye sahiptir. Düşünce-odaklı öğretmen eğitimi



uygulamalarındaki müstakbel öğretmenlerin sürekli olarak inançları ve öğretme davranışları sorgulanmaktadır.

Donald Schon, sosyal sistemlerin tahammül edilemez bozulmalar olmadan dönüşüm geçirme becerisine sahip olması gerektiğini söylemektedir. Bu "dinamik muhafazakarlık" önemli bir rol oynamaktadır. Bir öğrenim sisteminde dinamik muhafazakarlık öyle bir seviyede ve öyle bir şekilde çalışmalıdır ki sistemin yerine getirmesi gereken elzem fonksiyonlara kabul edilemez tehdit oluşturmadan durum değişikliklerine izin vermelidir. Sistemlerimiz kendi kimliklerini ve kendilerine ait olanların kimliklerini korumalıdır ama aynı zamanda kendilerini dönüştürme becerisine de sahip olmalıdır (Schon 1973:57). Schon'un bu noktadaki büyük yeniliği şirketlerin, sosyal hareketlerin ve hükümetlerin ne miktarda öğrenim sistemi olduklarını ve bunların nasıl geliştirilebileceğini araştırmasıdır. Öğrenme sistemlerine doğru hareketin, 'yeterli teorik temel olmadan el yordamıyla ilerleyen ve tümevarımcı bir süreç olarak, gerekli olduğunu ifade etmiştir (a.g.e.). Donald Schon, bir iş ortamının bir öğrenme sistemine çarpıcı bir örnek olduğunu ifade etmiştir. Şirketlerin, ürün etrafında organize olmaktan 'ticaret sistemlerine' entegre olmaya nasıl geçtiğini anlatır (a.g.e.:64) 'Yirmi yıl sonra **Öğrenme Organizasyonu**' literatüründe oldukça yankı uyandıran başka bir savında ise Donald Schon, öğrenmenin sadece bireysel olmadığını savunur. Öğrenme aynı zamanda sosyal da olabilir. Sosyal bir sistem davranış için ne zaman yeni bir kapasite elde ederse öğrenir ve öğrenme sistemler arasında yönlendirilmemiş etkileşim şeklini alabilir. Hükümet bir öğrenme sistemi olarak *Halk eğitimi*, hükümetin toplum için bir bütün olarak yeni bir davranış kapasitesini özel bir şekilde kazanması, içerisinde barındırır. Kamu eğitiminde, hükümet sorunlarımızın sebepleri ve çözümleri için doğaya sürekli ve yönlendirilmiş bir araştırma yürütmektedir.

Kamu eğitim ihtiyacı ikinci tür bir öğrenme ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Eğer hükümetin yeni kamu sorunlarını çözmeyi öğrenmesi gerekiyorsa, bunu yapacak sistemlerin oluşturulmasını da öğrenmeli ve eski sorunlar konusunda gelişmiş yapı ve mekanizmalardan kurtulmalıdır (Schon 1973: 109).



Model: pedagojik etkileri

Modelin yaklaşımları, "yapılandırmacılık" olarak bilinen, bilmek, öğrenmek ve dünya ve onunla ilgili olaylara anlam ithaf etme felsefesinde yenilikçi bir teoriye bağlıdır. Genel ifadelerle, yapılandırmacılık yaklaşım ve öğretim stratejileri öğrenme süreci içerisindeki öğrencilerin konumlarına göre belirlenmiştir: Merkez konumda olmak onlara ilgili çevre ile daha fazla etkileşim fırsatı sağlar. "Yapılandırmacılık" teriminin anlamını ve eğitimdeki etkisini tartışma yeri bu çalışma değildir, teori konusunda daha derin bilgi ve hangi etkileri olduğunu araştırmak için lütfen bibliyografyada verilen bilgileri takip ediniz.

Model'in uygulandığı "tecrübe yoluyla bilgi ve anlam üretmek" amaçlı bireysel ve toplum araştırmasının sonucu bilgidir fikrini izlemektedir. (*Sistemler Bilimi'nin Esasları*, George Klir, 1932). Birçok yazara göre, yapısalılık felsefe, psikoloji ve sibernetikte kökenleri olan bir bilgi teorisidir. İki ana ilkeye dayanmaktadır:

- Bilgi, öğrenenler tarafından pasif olarak alınmaz ancak aktif olarak inşa edilir ve öğretmenler bu süreçte kolaylaştırıcı rollere sahiptir;
- Bilişsel faaliyetler uyarlamalıdır ve öğrenci tarafından tecrübe edilen dünyanın organize edilmesine yarar ve varoluşsal gerçekliğin keşfi olmak zorunda değildir.

Model, Montessori' nin öğrenmenin özel bir öğrenme ortamı ihtiyacı olan araştırma ve keşif fikrinin alıp uygulama niyetindedir. Yapısalılığın öğrencinin gerçek hayattaki sorunlarını çözme becerisine verdiği öneme bakarak bunun sadece öğrencinin benzersiz bir çözüme ulaşmasını değil aynı zamanda bu çözüme ulaşırken izlediği yolu da desteklemektedir. Bu yolla da insanlığın temel soruları ile ilgili sorunların dünyadaki insan oğullarının konumlarını ilgilendirdiği için "gerçek hayat sorunları" olarak görülmelidir. Bağlamsal, ilgili ve öğrenenlerin büyük ilgisini çeken sorun-odaklı faaliyetler. Öğrenciler kendileri bir sorun belirleyebilir veya öğretmen onlar için ortaya bir tane koyar.

Birçok yazarın fikrine göre, yapılandırmacı öğrenme fikri daha önceki bilgileri de göz önüne alır. Bunun anlamı, kolaylaştırıcının yaklaşımı bilginin keşfin sonucu olduğu bir tartışmayı



geliştiren ve destekleyen becerileri sağlar. Önceki bilgi bilimsel açıdan doğru olarak kabul edilmemelidir, öğrencinin görevi bunları tekrar-analiz etmek ve yeni bakış açılarını tanımlamak görevidir. Teorinin "radikal yapısalcılık" olarak tanımlanan yazarlarından birisi Piaget' in teorilerinden derinden etkilenmiş ve bir amaç, varoluşsal gerçeklik, ifade etmeyen bilgi teorisi geliştirme geleneğinden ayrılıp, tecrübelerimiz tarafından oluşturulmuş bir dünyanın düzene konması ve organize edilmesine odaklanması gerektiğini savunmuştur (Glaserfeld, 1984, p.24). "Radikal Yapılandırıcılık: Bilmek ve Öğrenmenin bir Yolu" Kitabında, Glaserfeld "yapılandırıcılık için, kavramlar, modeller ve benzerleri ancak yaratıldıkları ortam içerisinde yeterli olduklarını ispat edebilirlerse uygulanabilirlerdir" diye belirtmiştir. Bu görüş bilgi ve gerçeğin bir amaç veya kesin değer sahibi olmadığı fikrinden kaynaklanmıştır. Gerçek bilinmezdir ve ancak bilen tarafından anlamlandırılabilir ve bunun ardından artık gerçeklik olmayabilir. Bu nedenle gerçeğliği tecrübeleri ve çevre ile olan etkileşimine dayanarak anlamlandıran ve yapılandıran bilendir.



Modeldeki Yapılandırıcılığı Tanımlama: Neden deneyim ve keşfetmeye dayalı bir yaklaşımla din öğretimi

Fonksiyonel ve pedagojik açıdan, yapılandırıcılık bir öğrenme ortamı oluşturmak veya öğrenenlerin yeni bilgiler inşa etmesini sağlamak için bireysel olarak onlarla ilgili içeriklerin kapsamında sorun çözmeleri için düzenlenmiş bir ortam, yaklaşım veya stratejisi olarak tanımlanabilir. Dinler bağlamında bu sorun çözme süreci sorgulama olarak tanımlanabilir. Mantıksal bir dünyada cevapları bulunmayan cevapların tanımlanması ve irdelenmesi konusundaki tecrübe, farklı tecrübe ve tanıdık bağlamların daha ilgili görüldüğü sosyal ilişkilerden gelen bireysel bir bilgi dağarcığıdır. Bu sebeplerle, özel felsefi ve ruhani boyutları olan ve bu özel bağlamda sorunların irdelenmesi ve çözümü için diğer dinlerdeki ifadelerin anlamları hakkında derin bilgi sahibi olmak ve farklı bağlamlarla ilgili akranları ile tartışmaya gösterilen tutum, öğrenmeyi oluşturur. Bariz belirli bir öğrenme hedefi ya da tek doğru cevabın olmayışı, diğer insan kaynakları ile işbirliği ihtiyacı, ve bir rehberden özel veya genel yönlendirme alması bu yaklaşımın yapısalıcı olarak tanımlanmasının sebepleridir. Sorun-çözme üzerindeki ilgili vurgusu nedeniyle açıkça görülebilir ki, dinin tartışılması ve öğrenimi, çözüm ve yol bulmak için sorgulama yönteminin kullanılması sorunlara yaklaşımda ve tartışmada birçok yol olduğunu gösterir ve sorun hakkında büyük sayıda farklı düşünce şekillerini destekler ve bu analiz becerilerinin ve yaratıcı çıktılarının gelişmesine yol açar.

Ayrıca belirtmek gerekir ki, bu alanda çokça kullandığımız ve birçok anlam yüklediğimiz "sorun-çözme" terimi netleştirilmelidir. Din ve dinler arası eğitimde ve öğrenimde, çözüm tek yönlü değildir. Bazı öğrenciler inanç ve kesinlikler konusundaki fikirlerinin değiştirmekte dahi sorun yaşayabilirler, ancak öğrenmeleri beklenen şey diğerinin fikirlerini kabul edebilme becerisidir ve geleneksel içerikte verilen geleneksel bilgiye dayanmaları değil, sorgulama terimine dayalı yaklaşımla bilginin sahipliğini geliştirmeleridir. LIFE yaklaşımının amacı öğrencilerin inandıkları geleneksel dinler hakkında ve diğer dinlerdeki insan değerleri konusunda daha derin bilgi sahibi olmak, ve bunları tartışabilmek ve olumlu karşılayabilmektir.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LEARNING
INTERCULTURALITY
FROM RELIGION



LIFE modelinde, yapılandırmacı eğitim üst seviye düşünme becerileri geliştirmenin potansiyel avantajlarından faydalanmaya niyetlidir. Yapılandırmacılık, sorgulama yaklaşımı ile birlikte, içsel veya kendinden motivasyon oluşturabilir. Kendinden motivasyon yüksek not vermek gibi dış kaynaklı motivasyon kaynaklarından daha benzersiz ve uzun dönemli ilgi oluşturabilir.



Pedagojik din öğretim modeli (PTRM)

İLKELER

Yapılandırmacılık: insanların nasıl öğrendiği hakkında gözlem ve bilimsel çalışmaya dayanan teori. İnsanların dünyayı deneyimledikleri şeyler ve bu deneyimlerin düşünceleriyle kendi anlayışı ve bilgisi ile inşa ettiğini söylemektedir. Kişiler **kendi bilgilerinin aktif yaratıcılarıdır**. Bunu yapmak için sorular sormalı, araştırmalı ve bildiklerini değerlendirmelidirler.

- **Öğretim uygulaması:** öğrencileri aktif teknikleri (deneyler, gerçek dünya problem çözme) kullanarak daha fazla bilgi oluşturmak ve daha sonra ne yaptıklarını ve anlayışlarının nasıl değiştiğini düşünmeye teşvik etmek. Öğretmen, öğrencilerin önceden var olan kavramlarını anladığından emin olur ve aktiviteyi onlara hitap edecek şekilde yönlendirir ve onlara dayanarak geliştirir.

İşbirlikli Öğrenme: öğrencilerin anlamlı bir soruyu keşfetmeleri veya anlamlı bir proje oluşturmaları için **birlikte takım kurdukları** öğretim ve öğrenme yöntemi. Bir dersi tartışan bir grup öğrenci ya da internet üzerinden ortak bir görevde birlikte çalışan farklı okullardan öğrenciler, işbirlikli öğrenme örneğidir.

İşbirlikçi öğrenme (Kooperatif öğrenme), işbirlikli Öğrenmenin özel bir türüdür: Öğrenciler, yapılandırılmış bir etkinlikte küçük **gruplar halinde birlikte çalışırlar**. Çalışmalarından bireysel olarak sorumludurlar ve grubun bir bütün olarak çalışması da değerlendirilir. İşbirlikçi gruplar yüz yüze çalışırlar ve **bir takım olarak** çalışmayı öğrenirler. Küçük gruplarda öğrenciler **güçlü** yönlerini paylaşabilir ve zayıf **becerilerini** geliştirebilirler. **Kişilerarası** becerilerini geliştirirler. **Çatışma** ile başa çıkmayı öğrenirler. İşbirliği grupları net hedeflerle yönlendirildiğinde, öğrenciler keşfedilen konulardaki **anlayışlarını** geliştiren çok sayıda etkinlikle uğraşırlar.

İşbirlikçi Öğrenme Ortamını oluşturmak için **üç şey** gereklidir:



- Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri gerekir, ancak aynı zamanda meydan okunurlar.
- Grupların herkesin katkıda bulunabileceği kadar küçük olması gerekir.
- Öğrencilerin birlikte çalıştıkları görev net bir şekilde tanımlanmalıdır.

Burada sunulan işbirlikçi ve işbirlikli öğrenme teknikleri öğretmenler için bunu mümkün kılmaya yardımcı olmalıdır. Ayrıca, işbirlikli öğrenmede küçük gruplar, aşağıdakileri de sağlar:

- Öğrenciler aktif olarak katılımcıdır;
- Öğretmenler bazen öğrenen olabilirken, öğrenciler de bazen öğretebilir;
- Her üyeye saygı gösterilir;
- Proje ve sorular öğrencilerin ilgisini çeker ve meydan okur;
- Farklılık desteklenir ve her katkı değerlidir;
- Öğrenciler çatışmalar ortaya çıktığında çözmeyi öğrenirler;
- Üyeler geçmiş tecrübe ve bilgilerinden faydalanır;
- Amaçlar açık olarak belirlenmiştir ve rehber olarak kullanılır;
- İnternet erişimi araştırma malzemesi olarak sağlanır;
- Öğrencilerin kendi kendine öğrenme konusunda yatırım yapılır.



Uygulama Modeli

"Ben, öğretmen olarak bizim sorumluluğumuzun, sadece kimyayı sağlamak değil, aynı zamanda öğrencileri öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak ve teşvik etmek olduğuna inanıyorum" (Johnstone).

10 EĞİTİM KURALI:

1. Ne öğrendiğiniz, zaten bildiğiniz ve anladıklarınız tarafından kontrol edilir.
2. Nasıl öğrendiğiniz geçmişte başarılı bir şekilde nasıl öğrendiğinizle kontrol edilir.
3. Öğrenmenin anlamlı olması gerekiyorsa hem mevcut bilgiye hem de zenginleştiren ve genişleten becerilere bağlanmak zorundadır.
4. Birim zamanda işlenecek malzeme miktarı sınırlıdır.
5. Geribildirim ve güvence, rahat öğrenme için gereklidir ve değerlendirme insancıl olmalıdır.
6. Kavrama, öğrenme stilleri ve motivasyon yoluyla sağlanmalı.
7. Öğrenciler, öğrenmelerini kendi kafalarının içinde neler olduğunu kendilerine sorarak sağlamlaştırmalıdır.
8. Bağları tatbik etmek ve güçlendirmek için tam anlamıyla problem çözme için bir alan olmalıdır.
9. Yaratmak, savunmak, denemek ve hipotez oluşturmak için alan olmalıdır.
10. Öğretmek için verilen fırsat olmalı (öğretene kadar gerçekten öğrenmezsiniz).

1. Ne öğrendiğiniz, zaten bildiğiniz ve anladıklarınız tarafından kontrol edilir.

1. Adım - Öğrencilerin din hakkında ne bildikleri / Din nedir Ön tartışma (tüm sınıf yer alıyor)
(1 saat)

2. 2. Nasıl öğrendiğiniz geçmişte başarılı bir şekilde nasıl öğrendiğinizle kontrol edilir.

2. Adım - çalıştığımız konuyla ilgili ne biliyorsunuz (sınıfa geçmiş deneyimlerini sorun)



3. Öğrenmenin anlamlı olması gerekiyorsa, hem mevcut bilgiye hem de zenginleştiren ve genişleten becerilere bağlanmak zorundadır.

3. adım - Soruları cevaplama: Model Din ile ilgili soruların bir listesini sağlar.

Bu yaklaşımın temelindeki teori: belirli bir dinin doğası ve anlatımı olmadan dini öğretmek mümkün değildir. *Modelin amacı, "din tarihini nasıl çalışacağını" önermek değil, dinlerin incelenmesi, çokkültürlülüğe etkisi üzerinde deneyler yapmaktır.*

> **Soruların** doğası ve kavramsal boyutu: *Tartışma, kavramsal ifadelerle ilgili herhangi bir sorudan kaçınılarak yol gösterilmelidir.* Çocuklar için dillerinin dobra olabilmesi ve başkalarının dogmatik konularından etkilenmemesi (veliler, diğer öğretmenler vs ...) önemlidir.

Kutudaki Wittgenstein'in böcekleri - Bu da **Özel Dil Argümanı** olarak bilinir ve nörolojik bilim adamı Mary'ye biraz benzemektedir. Wittgenstein'in Felsefe Araştırmalarında, **içgözleme bakış biçimimize ve duyularını tanımlamak için kullandığımız dili nasıl etkilediğini** sorgulayan bir düşünce deneyi önerdi. Düşünce deneyi için Wittgenstein, her biri "böcek" diye bir şey içeren bir kutuya sahip bir grup bireyi hayal etmemizi istemektedir. Hiç kimse başkasının kutusunun içeriğini göremez. Herkesin böceklerini tanımlaması istenir; ancak her kişi kendi böceğini bilir. Ancak her birinin kutusunda farklı şeyler olabileceği için, her insan kendi böceğinden bahsedebilir. Sonuç olarak, Wittgenstein, müteakip açıklamaların "dil oyununda" bir parçası olamayacağını söylüyor. Zaman içerisinde, insanlar kutularında neler olduğu hakkında konuşacak, ancak "böcek" kelimesi basitçe "bir kişinin kutusunda bulunan şey" anlamına gelmeye başlayacaktır.

Bu garip düşünce deneyi neden rahatsız ediyor? Zihinsel deney, örnekteki "böcek" kelimesinin zihnimize benzediğini ve başka birinin zihninde bunun nasıl bir şey olduğunu tam olarak bilemeyeceğimizi belirtiyor. Başkalarının yaşadığı şeyleri veya perspektiflerinin benzersizliğini tam olarak bilemiyoruz. Bilinç kavramı ve Qualia (şahsi ve kişiyle yakından bağlantılı tecrübenin niteliği/doğası) fenomeni denilen zorlu soruyla çok ilgili olan bir konudur.



4. Birim zamanda işlenecek malzeme miktarı sınırlıdır.

Tartışmayı saat sonundan sonra teşvik etmeliyiz.

Geribildirim ve güvence, rahat öğrenme için gereklidir ve değerlendirme insancıl olmalıdır.

Tartışma, kolaylaştırıcı rolündeki öğretmen tarafından yönlendirilir.

- **NE** - Öğretmenler, öğrencilerinin sosyal, kültürel ve dilsel deneyimleriyle alakalı ve bunları yansıtan bir öğrenim ortamı geliştirmelidir. Öğrencilere kılavuzluk, arabulucu, danışman, eğitmen ve savunuculuk yaparak, kültürel ve topluluk temelli bilgileri sınıftaki öğrenme deneyimlerine etkili bir şekilde bağlamaya yardımcı olurlar.

- **NEDEN** - Ladson-Billing (1995), kültürel açıdan alakalı öğretim için önemli bir kriterin hem evde hem de okul kültürlerinde yetkinliği beslediğini ve desteklediğini not eder. Öğretmenler, öğrencilerin ev kültürel deneyimlerini, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi için bir temel olarak kullanmalıdır. Bu şekilde öğrenilen içerik öğrenciler için daha önemlidir ve okulda öğrendiklerinin gerçek hayat durumlarına taşınmasını kolaylaştırır (Padron, Waxman & Rivera, 2002).

- **Nasıl:**

Öğrencilerin kültürleri hakkında bilgi edinin

- Öğrencilerin evlerindeki kültürlerini yansıtan eserler paylaşmalarını sağlayın
- Öğrencilerden aileleriyle paylaştıkları gelenekler hakkında yazı isteyin
- Öğrencilerin kendi kültürlerinde farklılıkları araştırmasını sağlayın

Öğrenme yaklaşımlarında farklı öğrenme tarzları ve dil yeterliliklerine uygun değişiklikler

yapın

- İşbirlikli öğrenme grupları başlatın (Padron, Waxman & Rivera, 2002).
- Öğrencilerin kitap kulüpleri ya da edebiyat çevrelerine katılımlarını sağlayın (Daniels, 2002).
- Öğrenci-yönetimli tartışma grupları kullanın (Brisk Ve Harrington, 2000).



- Öğrencilerin anlama ve dil gelişimi ihtiyaçlarını karşılayacak şekillerde konuşun (Yeldin, 2004).

Öğrenci Toplulukları içindeki çeşitli kaynaklar kullanın

- Topluluk üyelerinin farklı başlıklarda öğrencilerle konuşmasını sağlayın.
- Topluluk üyelerinin öğrencilerle çeşitli konularda konuşmasını sağlayın.
- Sınıf öğrencilerinin velilerini bir soruna alternatif yaklaşımlar göstermeleri için davet edin (örneğin, matematikte: çeşitli yollarla bölme yapma, ondalık sayıları adlandırma vb.).

6. Kavrama, öğrenme stilleri ve motivasyon yoluyla sağlanmalı.

Öğretmenler bu tartışmayı neden yaptıklarını açıklamak için zaman ayırmalıdır.

7. Öğrenciler, öğrenmelerini kendi kafalarının içinde neler olduğunu kendilerine sorarak sağlamlaştırmalıdır.

Metod SORULARA dayanmaktadır, bu nedenle, felsefi olarak bir sorunun ne olduğunu öğretmen açıklamalıdır.

8. Bağları tatbik etmek ve güçlendirmek için tam anlamıyla problem çözme için bir alan olmalıdır.

Metod SORGULAMAYA dayalıdır, ve "gerçek, bilgi veya ilim arayışı- sorgu yoluyla bilgi arama" olarak tanımlanmaktadır.

Sorgulama için içerik- Ne yazık ki geleneksel eğitim sistemimiz doğal sorgulama sürecini engelleyecek şekilde çalışmaktadır. Sınıf atladıkça öğrenciler gittikçe daha az soru sormaya eğilimli olmuştur. Geleneksel okullarda, öğrenciler çok soru sormamayı ve bunun yerine dinleyip istenen cevapları tekrar etmeyi öğrenmişlerdir.

9. Yaratmak, savunmak, denemek ve hipotez oluşturmak için alan olmalıdır.

Tartışmada herkes kendi fikrini ifade etmekte özgürdür ancak fikirler Gerçekler veya biyografik anlatıya uygun olmalıdır.



10. Öğretmek için verilen fırsat olmalı (öğretene kadar gerçekten öğrenmezsiniz).

Öğretmenler (din öğretmeni veya diğerleri) kendi öğretim tarzlarını kullanmakta özgürdür.

Tartışılacak soruların listesi (exemplum)

- Bilim, dinin yerine geçebilir mi? (Prof. Bruce Hood).
- Bilim insanların neden dini göz önünde bulundurmalıdır? (Prof. Robert McCauley).
- İnsanlar yaş ilerledikçe daha fazla mı az mı dindar olurlar? (Prof. Jacqueline Woolley).
- **Eğer insanlar özel ise ve Dünya zeki yaşamın bulunduğu tek gezegen ise (en azından insanlar kadar zeki), neden tüm evren yaratılmıştır? Neden yüzlerce milyon galaksi ve binlerce milyar yıldız yaratmakla uğraşmıştır?**
- **Neden mükemmel bir Tanrı-herşeye gücü yeten ve herşeyi bilen-bizim ibadethane/Cami'ye gidip ona dua etmemizi ister?**

Uygulamanın birlikte gerçekleştirilmesi

1. *Kendi katkınızı tartışmak*

Toplantıda Metod tartışıldıktan sonra, FVM (TELCO) bir toplantı için ve Modelin son hali için katkı isteyecektir

Sorular listesi oluşturmak (her ortak 10)

2. *Metod'un öğretmenler ile denenmesi*

Sonbahar okulu sırasında (1. dönem) Metodu tartışmak için açıklamak için öğretmenler ile toplanma

3. *Metod'un okullarda denenmesi*

- Sorgu Odaklama faaliyetinin sunumu
- Soruların olası listesi
- Öğrencilerin küçük gruplara bölünmesi (5-6)



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LEARNING
INTERCULTURALITY
FROM RELIGION



- Çocuklarla soruların konunun gerekirse birden fazla derste tartışılması (3 saat)
- Ortak cevapların geliştirilmesi (2 saat)

4. Sorular için videoların oluşturulması

(Soruların bazıları dini uzman veya felsefeciler tarafından sunulmalıdır. Soruları sunmak cevapları konusunda ip ucu anlamına gelmez.)

- Video 5 dakika sürmelidir (en fazla)
- Video Platforma dahil edilecektir.



LIFE Pedagojik Modeli

Öğretmene tavsiyeler- Din konusunda tartışma oluşturmadan önce Uygun Hitap Kurallarına uyulacağından emin olmanız gerekir. Genellikle, öğrencilere dinlerini tanımlarken hangi hitap tarzı veya ismi kullanmak istediklerini sormak faydalı olacaktır. Sınıf tartışmaları sırasında, mümkün olduğu kadar öğrencilere isimleriyle hitap etmek önemlidir. İsimlerin doğru telaffuz edilmesi kültürel farkındalık ve saygı gösterdiğinden, çok önemlidir. Hatırlayın- eğer şüpheniz varsa öğrencilere danışın. Etnik merkezci tonlardan kaçınarak kapsayıcı bir dilin kullanılması teşvik edilmelidir.

Her türlü **sınıf saygısızlığından** kaçınılması çok önemlidir:

- Sınıf içinde uygulama esnasında kültürel dışlanma ve saygısızlığa karşı için açık net kurallar koyun;
- Sözlü ve Sözsüz olarak, iletişim kurun ve tüm öğrencilere karşı karşılıklı yüksek saygı beklentinizi gösterin;
- Öğrencilerle ortak anlaşmaya varılmış bir "adap kuralı" belirleyin ve uygunsuz sınıf davranışları için disiplin uygulamaları belirleyin;
- Sözlü veya sözsüz önyargılı, peşin hükümlü ve doğasında ayrımcılık olarak düşünülen, her türlü davranışa anında tepki verin; Öğrencilerin İrkçi, cinsiyetçi ve kültürel olarak hassas yorumlarına tolerans göstermeyin;
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını göz ardı etmeyin veya önem vermemezlik yapmayın. Örneğin, sorulara yanıt verirken bir gruptan ziyade diğerine kayırma eğilimi göstermeyin;
- Öğretim uygulamalarınızda ve tartışma içeriklerinde basmakalıp inanış ve önyargılı varsayımlardan kaçınin;
- Kültürel ve Dilbilimsel farklılıkları ona birey veya azınlık grupları hakkında bilgi verirken, kendi fikir beyanlarınız yerine, yayımlanan bilginin ve araştırmaların kaynağını açıkça ifade edin. Benzer şekilde, öğrencilerinizin farklı veri



kaynakları/delillerden faydalanarak kendi fikirlerini ve eleştiri fikirlerini geliştirmelerini destekleyin.

- Ayrıca, **açık ve kapsayıcı sınıf tartışmalarını** desteklemek çok önemlidir:
- Öğrencilerinizden "Farklı bir fikir veya bakış açısı paylaşmak isteyen var mı?" gibi açık uçlu ifadeler kullanmalarını isteyin.
- Öğrencileri yalnız bırakmak veya herhangi birini "odak noktası" yapmaktan kaçının, özellikle kültürel veya kişisel hassasiyet içeren konuları tartışırken. Örneğin, bir öğrenci kendisini stres altında hissedecektir eğer tüm ülkesi veya kültürel mirasını temsilen konuştuğunu düşünürse;
- Çatışmalı konular konuşulurken sıralı konuşmayı teşvik edin. Örneğin, öğrencilerin kendi fikirlerini açıklamakta olduğu kadar diğerlerinin fikirlerini de dinledikleri (ve cidden üzerinde düşündüklerinden) emin olun;
- Öğrencilere nasıl öğrenmekten hoşlandıklarını ve mümkün ise, sizin kendi öğretiminiz ve öğretme uygulamalarınızı bunlara nasıl uyumlu hale getireceğinizi inceleyin.

Başvurular ve daha fazla kaynak

Banks, J. A. (1994) *Multi-ethnic Education: Theory and Practice*. (Çoklu-etnik eğitim: teori ve uygulama) Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Bromley, K. D. (1998). *Language art: Exploring connections*. (Dil sanatı : bağlantıların keşfi) Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

Garcia, E. (1994). *Understanding and meeting the challenge of student cultural diversity*. (Öğrenci kültürel çeşitliliğini anlamak ve başa çıkmak) Boston: Houghton Mifflin.

Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2001). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. (Çoğulcu bir toplumda çok kültürlü eğitim) New York: Prentice Hall.

Westwood, M. J., Mak, A. S., Barker, M., & Ishiyama, I. (2000). *Group procedures and applications for developing sociocultural competencies among immigrants*. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(4), 317-330. (Göçmenler arasında Grup uygulamaları ve sosyo-kültürel yeterliliklerin geliştirilmesi. Danışmanlığın ilerletilmesi uluslararası dergisi)



Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (1995). *A framework for culturally responsive teaching*, Educational Leadership, 53(1), 17-21. (Kültürel sorumluluğu olan öğretim için bir çerçeve, Eğitimsel Liderlik)

Woods, P. R., Barker, M. C., & Daly, A. (2004). *Teaching intercultural skills in the multicultural classroom*. (Çok kültürlü sınıfta kültürlerarası becerilerin öğretimi) Paper presented at the 4th Annual International Conference on Business, Honolulu, June 21-24. (21-24 Haziran, Honolulu, 4üncü Yıllık Uluslararası İş Konferansında sunulan çalışma)

Sorular nasıl kullanılmalı - Bölüm A: Tartışmanın Ayarlanması

Tartışmanın ve seçilen soru/ların amacının anlaşılması oldukça önemlidir. Sonrasında tartışma sonunda ulaşılmak istenen bir veya daha fazla öğrenme amacının belirlenmesine başlayın ve bunun neden yaptığınızı açıklayın! Öğretmen bir yöneticidir ve tartışmanın uygun kapsayıcı konular üzerinde yükseldiğini garanti etmelidir. Sorunun “cevabının” ayrıntılı bir cevap gerektiren bir şey olmasını sağlamak çok önemlidir.

Bölüm B: Tartışmanın Uygulanması

Birkaç tane yan soru veya düşünce tetikleyici ifade geliştirmek tartışmanın kendi yolunda devam etmesini sağlamak için yardımcı olacaktır Öğretmen tartışmadan önce ortaya konabilecek konu veya başlıkları düşünmesi cevabın detaylı olması için gereklidir;

Geçmiş bilgileri araştırın: Öğretmen bunları direkt olarak öğrencilere vermeyecek olsa da (**tartışma yapmanın amacı budur**), öğretmen/yönetici konu başlığını detaylı olarak bilmelidir.

Öğrencilerin önceki fikirlerini düşünün ve onlarla birlikte tartışmadan önce katılabilmeleri için neleri **bilmeleri** gerektiğine karar verin. Öğrenciler konu hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukça tartışmaları da o kadar derinleşebilecektir. Eğer öğrenciler konu hakkında yeterli bilgiye sahip değilse, oturum öğretmenin yönlendirdiği bir hale gelecektir.

Tartışmaya yaklaşım **mümkün olduğunca anlık ve duygusal olmak zorundadır**. Böylece öğretmen tartışma geliştirme kararını önceden bilgi hazırlığı yapılmasını istemeden verebilir. Tartışmanın sonunda öğretmenin **başlıklar listesi** hazırlaması ve öğrencilerden bunlar hakkında bilgilerini veya araştırmalarını istemesi tavsiye edilir. Din ve karşılıklı anlayış kültürünü daha



güçlü yapmak için, öğretmen tartışmayı ortak bağlamlara genişletmeyi önerebilir ve tartışmaya aile ortamını dahil etmek için bazı velileri sınıfa davet edebilir. Faaliyetin sonunda tartışmanın bir kaydını almak ve öğrencilerden yayımlanan "tutanakların" onaylanmasını istemek önemlidir.

İleri Faaliyetler

Öğretmen;

- Tartışma sonrasında bir mini proje, ilgili materyal okuma (dergi veya gazete makalesi), veya bir video izleme, vermeli,
- Tartışma sonunda ulaşılmak istenen öğrenim sonuçlarını açıkça ifade etmeli, böylece öğrencilerini amaçtan haberdar etmeli. Böylece onlar anahtar beceriler ve bilgiye ve nasıl uygulayacaklarına daha fazla odaklanabilecektir.

Önerilen soru listesi

Maneviyat

1. Bazı insanlar ruh sahibi varlıklar olduklarını ifade ederken aynı zamanda bir tanrıya inançları olmadığını da ifade etmektedir.

- "Ruh sahibi olmanın" ne demek olduğunu tanımlayın;
- Kendi dininizde ruh sahibi olmak ne demektir (Eğer inançlı iseniz) tanımlayın.

2. Birçok önemli düşünür, bilim insanı ve felsefeci maneviyatçı insanlar olduklarını ifade etmişlerdir.

- Bazılarını düşünün ve düşüncelerini maneviyatlarının nasıl etkilediğini tanımlayın;
- Siz kendi hayatınızı maneviyat duygularınızın nasıl etkilediğini ve yönlendirdiğini tanımlayın ve sunun.

3. Farklı dini ortamlarda yaşayan bir çok insan herhangi bir maneviyat sahibi olmadıklarını ifade etmektedir.

- Bu felsefi durumun ne olduğunu tanımlayın ve mümkünse sizce manevi duyguların olmaması gibi bir durum olabilir mi ifade edin;



- Eğer siz de "manevi olmayan" bir kişi olarak kendinizi tanımlıyorsanız, kendi durumunuzu tanımlayın."

Daha genç öğrenciler için:

- Maneviyat nedir tanımlayın;
- Kendi dininizde maneviyyat fikri hakkında bildiklerinizi tarif edin.

Dinler Tarihi ve Organizasyonu

4. *Bütün kültürel ve tarihsel bağlamda dinler, tarihsel sürecin evrimi ile sıkı sıkıya ilgilidir.*

- Gerçek sosyal ve politik durumunuzun yaratılmasının tarihsel olarak dinlerin etkisi ile nasıl belirlendiğini tanımlayın ve tartışın;
- Eğer dininiz Yaşadığınız Ülkede en fazla uygulanan din değilse, dininizin varlığının tarihsel anlamını ve güncel duruma yol açan süreci tanımlayın.

5. *Din duygusu oluşması sürecini dini kurumlarının (ibadethaneler, mezhep, tarikat ve diğerleri) varlığı etkiler*

- Ülkenizdeki bu kurumları tarif edin;
- Bazılarıyla doğrudan temas halinde misiniz? Bu kurumlar ve faaliyetleri hakkındaki deneyim ve fikirlerinizi tanımlayın.

6. *Genel olarak, bir din aşağıdaki öğeleri ile tanımlanır:*

- İnançlar(emin olmak için din varlığını ilan eden ayet);
- Törenler(resmi ritüeller);
- İbadethane(bir ortak ibadet).
- Tecrübelerinizde üç öğeyi tanımlayın (inanmayan biri olsanız bile);
- Ülkenizde sizin uyguladığınız/uygulamakta olduğunuz din nasıl yaşandığını tanımlayın;
- Siz çocukken ailenizle birlikte (eğer varsa) uyguladığınız veya arkadaşlarınızdan duyduğunuz dini törenler nasıldı tanımlayın.

Daha genç öğrenciler için:

- İbadethane nedir tanımlayın



- Dininizde ibadethane kurumu hakkında bildiklerinizi tanımlayın

Dini uygulamalar

Bir dini törendeki dini uygulamalara katılmak zihinde rahatlama veya huzur duygusu elde etme amaçlıdır. Bazı durumlarda dini uygulamalar şiddet ve aşırı duygularla ile bağlantılıdır, eskiden ve bazı toplumlarda hala, insanlar geçmiş atalar veya hayvanlara inanırlar ve doğanın ruhani güçler tarafından etkilendiğine iman ederler. Diğer bazı dinler tekil tanrıya (tektanrıci), bazıları çoklu tanrıya (Hinduizm) ve diğerleri ise hayatın maddi boyutunun yokluğuna (Budizm) inanırlar. Tüm bu dini ifadeler bazı özel tören ve uygulamalarla bağlantılıdır.

- Sizin dininizdeki temel uygulamalar nelerdir? Sizler bu uygulamaları yaparken ne hissediyorsunuz açıklayınız;
- Sizin dininizdeki bir kişinin hayatında var olan bu törenleri açıklayın ve tanımlayın, özellikle: dine giriş, dini eğitim, evlilik ve birliktelik, ölüm;
- Bazı törenlerin yeni fatihler tarafından zorla eklenmesine rağmen sizin geleneklerinizde eskiden var olduğu zannı ve modern günümüzde artık uygulanmadıkları fikrinin sizde olup olmadığı ve sebebini açıklayın
- Bazı törenler yeni fatihler tarafından empoze edilmiş ve bazen de yerel toplumlar eski geleneklerini koruyarak onları yeni empoze edilen dinle harmanlamışlardır. Bu durum "bağdaştırıcılık" (syncretism) olarak bilinmektedir. Bu sürece örnek olabilecek şeyler biliyor musunuz? Örnekler bulup araştırın ve bunları sınıf arkadaşlarınızla paylaşın.

Daha genç öğrenciler için:

- Sizin daha çok sevdiğiniz Ayin hangisidir tanımlayın ve nedenini açıklayın
- Kendi dininizin kökenleri hakkında bilginiz var mı? Arkadaşlarınızla bunu tartışın

Teoloji (Dinbilim)



Teoloji dini inançların, uygulamalarını ve tecrübenin araştırılmasıdır, özellikle tanrı ve dünya ile tanrı arasındaki ilişki. Teoloji felsefe kaynaklı dini inanç ve ilahiyatı inceleme disiplindir ve geleneksel olarak kökeni ve formatının kaynağı olan Hristiyanlık ile sınırlıdır ancak diğer dinlerin bazıları, İslam ve Yahudiliği de kökenleri nedeniyle kapsamaktadır. Teolojinin konuları arasında Tanrı, insanlık, dünya, kurtuluş ve diğer dünya (dünyanın son günleri) vardır

Bu disiplinin konuları birçok başka makalede ele alınmıştır. Kutsal veya mübarek ifadelerinin sistematik tanımlamaları için agnostizm; ateizm; deizm; çift tanrılık; tek tanrılık; doğaya tapınma; panteizm; çok tanrılık; tanrıçılık; ve totemcilik başlıklarına bakınız. Belirli dinler içerisindeki temel teolojik konular hakkında araştırmalar için, bkz doktrin ve dogma. britannica.com

- Bizler ne kadar tanrıya benzer ve ne kadar tanrıdan farklıyız?
- Kutsal metinleri kim yazdı (Kur'an, incil ve diğerleri) ve bunlarda ne yazdığını öğrenmek neden (veya değil) önemli?
- Kutsal metinlerin doğru olup olmadığını nasıl bilebiliriz?
- Birçok dinde Tanrı insanları kurallarına uymazlarsa cezalandırır, ama bir çok dinde (en azından çoğunda) tanrı insanları sevdiğini doğrular, öyleyse neden ceza (yaşarken veya ölüm sonrası) verir?
- Birçok din doğru yoldaki insanlara iyi ve sonsuz hayat sunar ölüm sonrası. Aşağıdakiler konusunda kendi inancınız ve duygularınızı tarif ediniz;
- Tanrı neden bizden ibadet ister? Tanrı'ya nasıl ibadet ederiz?
- Eğer Tanrı ne düşündüğümü, neye ihtiyacım olduğunu biliyorsa neden ona dua etmem gerekiyor?
- Birçok dinde Tanrı bizi incitenleri affetmemizi ister, Neden? Diğer bazı dinlerde Tanrı kurallara uymayanlara tepki gösterip onları cezalandırmamızı ister. Neden? Arkadaşlarınızla düşünce ve duygularınızı tartışın.

Daha genç öğrenciler için:

- Senin için dindar bir insan olmak önemli mi?
- Günlük hayatında sence Tanrı sana nasıl yardım ediyor?



Kaynakça

Dewey, John

Klasik Okuma:

Dewey, J. (1916). *Demokrasi ve eğitim*. New York, NY: MacMillan & Co. Bu Dewey'nin ABD'de ilerici hareketi doğuran ufuk açıcı çalışmasıdır.

Dewey, J. (1933) *nasıl düşünüyoruz: Eğitim süreçlerindeki yansıtıcı düşünmenin ilgisi hakkında yeni bir ifade*. Boston: D. C. Heath.

Bu düşünme ve öğrenme süreçlerinin bir araştırmasıdır: Dewey'in deneyim, etkileşim ve yansıma ile ilgili endişeleri iyice araştırıldı, doğrusal düşünme modelleri ile ilgili endişeleri ile birlikte.

Dewey, J. (1938) *Deneyim olarak Sanat*. New York: MacMillan.

Bu Dewey'in eğitim konusundaki en kapsamlı (ve son) çalışmasıdır.

Johnson, J.R. (2003) *Dewey and Vygotsky: Eğitimde sosyal yapısalcılığın iki farklı görüşünün karşılaştırılması*. Tez özetleri uluslararası bölüm A :Beşeri ve Sosyal Bilimler. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press. Özet no: DA3088475.

Bu çalışma, Vygotsky ve Dewey'nin sosyal yapısalcılık ve eğitim reformu düşüncelerini karşılaştırır.

Hung, D.W.L. *Bilginin sosyal inşasında düşünce arabulucuları olarak metaforik fikirler : Dewey ve Vygotsky'nin yazılarından Mecazlar*. International journal of instructional media 29(2), 197-215. (Uluslararası Eğitsel medya dergisi)

Bu çalışma kavramların içselleştirilmesi ve bilginin sosyal olarak inşası için Dewey ve Vygotsky tarafından tanımlanan metaforik fikirlerin gücüne odaklanmıştır.

Vanderstraeten, R. (2002) *Dewey's transactional constructivism*. (Dewey'nin aktarımlı yapısalcılığı) Journal of Philosophy of Education 36(2), 233-247. (Eğitim felsefesi dergisi)

Bu çalışmada, yazar, Dewey'nin çalışmalarının yapısalcı bilgi kuram ve yapılandırıcı eğitimin neye önem verdiğini açıkladığını savunmaktadır.

Bandura, Albert

Klasik Okuma:

Bandura, A. (1986). *Düşünce ve eylemin sosyal temelleri: Sosyal bilişsel kuram* Englewood, NJ: Prentice Hall.

Öğrenenlerin bilişsel ve sosyal gelişimindeki şekillendirmenin etkisini araştıran muhteşem bir çalışma; bu çalışma bireylerin sosyal ve bilişsel gelişiminde toplum doğasını güçlü bir şekilde desteklemektedir.



Bandura, A., Ross, D., and Ross, S.A. *saldırğan modellerin taklidi yoluyla saldırğanlığın iletimi*. Anormal ve sosyal psikoloji dergisi, 63,575-582

Bartlett, Frederic C.

Bartlett , F.C. *Sosyal Yapısalcılık* British Journal of Psychology, 18, 388-390. (İngiliz psikoloji dergisi)

Bartlett grup içerisindeki ithal adetleri ortaya çıkararak ve yeni formlara gelişmeye eğilimli farklı sosyal etkenleri tanımlamaktadır. Yapısalcılık, grubun belki de hiçbir üyesinin farkında olmadığı, genel bir gelişim eğilimini izlemektedir (PsychINFO Database Record ©2004 APA, all rights reserved)

Bruner, Jerome S.

Bruner, J.S. (1960). *The Process of Education*. Boston: Harvard University Press (Eğitim süreci)

Bruner, J.S. (1964). *Toward a theory of instruction*. (Bir Eğitim kuramına doğru) Boston: Harvard University Press.

Yazar hem çocukların nasıl öğrendiğini hem de öğrenme ve tam potansiyellerine ulaşabilmeleri için nasıl en iyi şekilde desteklenebileceklerini tanımlamaktadır. Bruner eleştirel düşünceyi geliştirmek amacıyla sınıf faaliyetlerinde karşılaştırmayı desteklemektedir. Ayrıca iskele kurulumu için adımları da tanımlamıştır.

Bruner, J.S., (1971). *The process of education revisited*. (Eğitim sürecinin tekrar gözden geçirilişi) Phi delta kappan. 53, 1, 18-21

Bu yayım zamanında, Bruner, eğitimdeki algı konusundaki bir çok düşüncesini güncellemiştir.

Clancey, William J.

Clancey, W.J. (1997) *Situated cognition: On human knowledge and computer (yerleşik algı: insan bilgisi ve bilgisayar gösterimi*

hakkında) Boston: Cambridge University Press.

Algı sadece yüksek seviye "deneyim" olarak değil aynı zamanda dünyada insanların kendi yollarını bulması, çevresindekileri görmenin yeni yollarını bulma, ve faaliyetleri koordine etme becerisi olarak da görülmektedir. Bu yaklaşıma "yerleşik algı" denilmektedir.

Eisner, Eliot W.

Eisner, E.W., & Peshkin, A. (1990) *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (Eğitimde niteliksel sorgu : DEvam eden tartışma). New York: Teachers College Press.

Eisner, E.W. (1991) *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice* (Aydınlanmış göz: niteliksel sorgulama ve eğitim uygulamalarının geliştirilmesi). New York: Macmillan.



Eisner, E.W. (1994a) *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (Eğitimsel hayal gücü: Okul programlarının tasarlanması ve değerlendirilmesi). 3rd ed. New York: Macmillan.

Bu, dönemin en baskın kişilerinden birinin, müfredat geliştirme kitabıdır. Okuyucularına müfredat planlama ve eğitim hedefleri oluşturmada en büyük yaklaşımları anlamada yardım etmek için tasarlanmıştır.

Eisner, E.W. (1994b) *Cognition and curriculum reconsidered* (Algı ve müfredat tekrar gözden geçiriliyor). 2nd ed. New York: Teachers College Press.

Algı ve müfredat, son on yıl içerisinde eğitim öğrencileri için bir elzem okuma metni haline gelmiş ufuk açıcı bir kitaptır Eisner kendi klasik çalışmasını güncellemiştir. Sonuç "Algı ve Müfredat tekrar" iki yeni bölüm ve arada geçen yıllardaki reform çabalarının eleştirisi gibi bölümler eklenmiş, büyük ölçüde yenilenmiş bir çalışmadır. © Amazon.com

Montessori, Maria (1870-1952)

Montessori, M. (1916). *The Montessori Method. Montessori yöntemi*) New York: Schocken Books.

Piaget, Jean

Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child* (Dil ve çocuk düşüncesi). New York: Harcourt Brace.

Rogoff, Barbara

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context* (*Düşüncede çiraklık: sosyal ortamda algı gelişimi*). New York: Oxford University Press.

Vygotsky, Lev

Vygotsky, L. (1926). *Mind in society* (Toplumda Zihin). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Widmaier, W. W.

Widmaier, W.W. (2004) *Theory as a factor and the theorist as an actor: The 'pragmatist constructivist' (Etmen olarak teori ve aktör olarak yapılandırmacı) – lessons of John Dewey and John Kenneth Galbraith. (John Dewey ve John Kenneth Galbraith dersleri)* International Studies Review, 6(3), 427-446. (Uluslararası araştırma değerlendirmeleri)

Bu çalışma John Dewey ve John Kenneth Galbraith'in fikirlerinin bir karşılaştırmasıdır.