

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi - Cumhuriyet Theology Journal
ISSN: 2528-9861 e-ISSN: 2528-987X
December / Haziran 2020, 24 (2): 645-664

**Din Eğitiminde Sahih İletişimin İmkânı: Martin Buber Ekseninde Kuramsal
Bir Öneri**

*Opportunity of Authentic Communication in Religious Education: A Theoretical
Proposal on the Axis of the Martin Buber*

Ali Öncü

Dr, Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
*Assistant Professor, Pamukkale University Faculty of Theology
Department of Religious Education
Denizli, Turkey*

ali64oncu@hotmail.com orcid.org/0000-0001-8033-0795

Osman Taşkın

Dr, Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
*Assistant Professor, Trabzon University Faculty of Theology
Department of Religious Education
Trabzon, Turkey*

osmntskn@gmail.com orcid.org/0000-0003-3962-936X

Article Information / Makale Bilgisi

Article Types / Makale Türü: Research Article / Araştırma Makalesi

Received / Geliş Tarihi: 2 March /Mart 2020

Accepted / Kabul Tarihi: 1 June /Haziran 2020

Published / Yayın Tarihi: 15 December / Aralık 2020

Pub Date Season / Yayın Sezonu: December /Aralık

Volume / Cilt: 24 **Issue / Sayı:** 2 **Pages / Sayfa:** 645-664

Cite as / Atıf: Öncü, Ali - Taşkın, Osman. "Din Eğitiminde Sahih İletişimin İmkânı: Martin Buber Ekseninde Kuramsal Bir Öneri [Opportunity of Authentic Communication in Religious Education: A Theoretical Proposal on the Axis of the Martin Buber]". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 24/2 (Aralık 2020): 645-664.

<https://doi.org/10.18505/cuid.697054>

646 | Ali Öncü, Din Eğitiminde Sahih İletişimin İmkânı: Martin Buber Ekseninde Kuramsal ...
Opportunity of Authentic Communication in Religious Education: A Theoretical Proposal on
the Axis of the Martin Buber

Abstract: Religious education is a communication process between teacher and student. Martin Buber is one of the philosophers who attach importance to the communication and relationship that should be established between teachers and students in education. In Buber's dialogue philosophy, it is underlined that a reciprocal relationship should be established between teacher and student. Our study from this point aims to draw attention to the efforts of a sound communication opportunity between teacher and student in religious education in the light of Martin Buber's thoughts.

In this study designed as a qualitative research, the document analysis method was used. In this sense, the main theme of our study is Buber's books and articles translated into Turkish and English. Besides, the studies of Cohen, Friedman, Blenkinsop, and Boschki have also been studied.

The relationship of the individual with the world in Buber's philosophy of dialogue takes place in two styles. The first is the I-S/He relationship style. The person who has this level of a relationship sees the world as an object to be experienced only for himself/herself. For this reason, there is no reciprocity in their relations and experience takes place within the individual. According to Buber, the second type of relationship is based on the I-You perspective. The individual who has this form of relationship makes the world meaningful in an open, sincere, and mutual relationship.

In the education based on I-S/He behavior style, the teacher has a one-way relationship with students, which is not based on reciprocity. In this process, the teacher focuses more on the subject the student will tell. Buber criticizes this kind of education, which is avoided and not related to the student. According to Buber, education should be done according to the I-You behavior style. In this way, it is possible to realize the unique existence of the child and to unite with his/her inner and outer world with the power of mutual relationship and participation.

In order for the learners to establish a sound relationship with the world in general and religious and moral phenomena in particular, the learners should be in contact with religious educators in the first place. In religious education, it is necessary to establish a relationship by the teacher in which religious beliefs and values are not imposed on the student and the authenticity of a student is respected. This relationship is only possible if the student trusts the teacher and knows that the teacher is really with him/her in person. The religious educator should provide the learner with real experiences that s/he can experience and feel and should be able to follow the inner world and thoughts of the learner in this process. In this context, it is necessary to turn onto the reality, problems, and needs of the period in which students live more than the future and adulthood. The tradition should be handled as a living organism that touches the student's life, not in the form of dull, finished events and stories, and focused more on principles and messages than events and people.

As a result, education should aim not only to improve cognitive development and creativity but also to develop and excel in all aspects of the person. For this reason, emotional and social phenomena should be a part of religious education. The best way to include emotional and social phenomena in religious education lies in the relationship between teachers and students. For this reason, we think that it is necessary to concentrate more on relations theoretically between religious educators and learners. In fact, we also aim to remove the issue of communication from a technical issue and place it in an ontological issue perspective. This study aims to be a humble beginning for these purposes.

Keywords: Religious Education, Martin Buber, Religious Communication, Teacher-Student Relationship, I-You Relationship, Reciprocity.

Din Eğitiminde Sahih İletişimin İmkânı: Martin Buber Ekseninde Kuramsal Bir Öneri

Öz: Din eğitimi öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen bir iletişim sürecidir. Martin Buber, eğitimde öğretmen ve öğrenci arasında kurulması gereken iletişim ve ilişkiyi önemseyen filozoflardan biridir. Buber'in diyalog felsefesinde öğretmen ve öğrenci arasında mütakabiliyete dayalı bir ilişkinin kurulması gerektiğinin altı çizilir. Bu noktadan hareketle çalışmamızın amacı Martin Buber'in düşünceleri ışığında din eğitiminde öğretmen ve öğrenci arasında sahih bir iletişim imkanı çabasına dikkat çekmektir.

Nitel araştırma desenine göre tasarlanan bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu anlamda çalışmamızın ana temasını Buber'in Türkçe ve İngilizceye çevrilen kitapları ve makaleleri oluşturmaktadır. Bununla birlikte Cohen, Friedman, Blenkinsop ve Boschki'nin çalışmaları da incelenmiştir.

Buber'in diyalog felsefesinde bireyin dünyayla ilişkisi iki tarzda gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki Ben-O ilişki tarzıdır. Bu tarz ilişki düzeyine sahip olan insan, dünyayı sadece kendisi açısından tecrübe edilecek bir nesne olarak görür. Bu sebeple ilişkilerinde mütakabiliyet yoktur, tecrübe bireyin içinde gerçekleşir. Buber'e göre ikinci tür ilişki biçimi ise Ben-Sen perspektifine dayalı ilişki biçimidir. Bu ilişki biçimine sahip olan birey dünyayı açık, samimi ve karşılıklı bir ilişki çerçevesinde anlamlandırır.

Ben-O davranış tarzına dayalı eğitimde, öğretmen, öğrencilerle mütakabiliyete dayalı olmayan tek yönlü bir ilişki içerisinde. Öğretmen bu süreçte öğrencilerden daha çok anlatacağı konuya odaklanmaktadır. Buber, öğrenciyle ilişki kurulmayan ve öğrenciden uzak kalınan bu tarz eğitimi eleştirmektedir. Buber'e göre eğitim Ben-Sen davranış tarzına göre yapılmalıdır. Böylece karşılıklı ilişki ve iştiraktan doğan bir güçle çocuğun kendine özgü varoluşunu gerçekleştirmesi, iç ve dış dünyasıyla birlik oluşturması sağlanabilir.

Öğrenenlerin genelde dünyayla, özeldi dini ve ahlaki olgularla sahih bir ilişki kurabilmeleri için en başta öğrenenlerin eğitimcileri ile ilişki içerisinde olmaları gerekmektedir. Din eğitiminde, öğretmen tarafından dini inançların ve değerlerin öğrenciye dayatılmadığı, bir öğrencinin özgünlüğüne saygı duyulduğu bir ilişkinin kurulması gereklidir. Bu ilişki de ancak öğrencinin öğretmene güvenmesi ve öğretmenin gerçekten karşısında olduğunu bilmesiyle mümkün olabilir. Din eğitimcisi, öğrenene kendisinin yaşayabileceği, hissedebileceği gerçek deneyimler sunmalı ve bu süreçte öğrenenin iç dünyasını ve düşüncelerini de takip edebilmelidir. Bu bağlamda gelecekte, yetişkinlikten daha çok öğrencinin bulunduğu dönemin gerçekliğine, problem ve ihtiyaçlarına yönelmek gerekmektedir. Gelenek donuk, olup bitmiş olaylar ve hikâyeler şeklinde değil öğrencinin hayatına dokunan, canlı bir organizma şeklinde ele alınmalı, olaylardan ve kişilerden daha çok ilkelere ve mesajlara odaklanılmalıdır.

Sonuç olarak, eğitim yalnızca bilişsel gelişimi ve yaratıcılığı geliştirmeyi hedeflememeli aynı zamanda kişinin bütün yönleriyle gelişmesini ve mükemmelleşmesini de hedeflemelidir. Bu sebeple duygusal ve sosyal olgular, dini eğitiminin bir parçası olmalıdır. Duygusal ve sosyal olguları din eğitimine dâhil etmenin en iyi yolu da öğretmen ve öğrenci karşılaşmasında/ilişkisinde yatmaktadır. Bu sebeple din eğitimcisi ve öğrenenin dahil olduğu ilişkiler üzerine teorik olarak daha fazla yoğunlaşmak gerektiğini düşünmekteyiz. Hatta iletişim konusunu teknik bir mesele olmaktan çıkarıp ontolojik bir mesele perspektifine yerleştirme amacı da gütmekteyiz. Bu çalışma bu amaçlar için mütevazı bir başlangıç olma hedefini taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Martin Buber, Dini İletişim Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Ben-Sen ilişkisi, Mütakabiliyet.

Giriş

İnsan hayatının günlük olarak yaklaşık %80'i iletişimle geçmektedir (Köylü, 2006, 10). İster sözlü ister diğer yollarla olsun insanlar arasındaki bütün öğrenme ve öğretmeler de aslında birer iletişim eyleminden ibarettir (Akt. Cebeci, 2016, 210). Dolayısıyla sağlıklı bir eğitim öğretim sürecinden bahsedebilmek için öncelikle sağlıklı bir iletişimden bahsetmek

gerekmektedir. Özellikle din eğitimcileri hem meslekleri gereği hem de din konusunda insanları aydınlatma sorumluluğu taşıyan samimi birer dindar olarak, iletişim konusunda düşünmek hatta bu konuda uzmanlaşmak zorundadır. Çünkü onların mesleklerinde başarılı olmalarında etkili olan temel etkenlerden biri, hiç şüphesiz sahip oldukları iletişim becerisidir (Certel, 2008, 128). Ancak vakiya bakıldığında bu zorunluluğun zaman zaman görmezden geldiğini söyleyebiliriz. Bu durumun temel sebebi bilgi naklini önemseyen öğretmen merkezli din eğitimi uygulamalarıdır. Öğretmen ya da konu merkeze alındığında, öğrencinin kendisi ve öğrenciyle kurulması gereken iletişim önemsenmemektedir. Bu durum da bir iletişimsizlik durumu ortaya çıkararak konunun ya da öğretmenin kendisini konumlandığı noktadan daha önemsiz ve etkisiz noktalara savrulmasına neden olmaktadır. Çünkü öğrenci kendisini öğretmene kapatmakta ve içinde bulunduğu ortama yabancılaşmaktadır. Hâlbuki öğretim programları incelendiğinde okullarımızda hemen hemen tüm sınıf düzeylerinde seçmeli derslerle birlikte uzun saatler din eğitimi verildiği görülmektedir. Ancak bu eğitimin topluma, özellikle, genç nüfusa etkisi yukarıda ifade edilen iletişimsizlik sebebiyle oldukça sınırlı kalmaktadır. Bu bağlamda Piaget'nin, öğrenmenin çocuk tarafından yapılandırılan bir süreç olduğu düşüncesi (Schunk, 2012, 238) ve Vygotsky'nin, sözel açıklamaların öğretim sürecinde doğal ortamın bir parçası olması gerektiğine dair fikirleri (Schunk, 2012, 242) öğrenen ve öğretene arasındaki ilişkinin mahiyeti hakkında tekrar düşünülmesi gerekliliğini göstermektedir. Bu kuramlar sıklıkla öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecine katılmasını vurgulamakta ve öğrenmeye bir süreç olarak yaklaşmaktadır (Schunk, 2012). Tabii olarak bu sürecin temel bileşeni de iletişimdir. Bu sebeple din eğitimi uygulamalarının merkezinde yer alan bilgi nakli anlayışının yeniden gözden geçirilmesi ve bu durumun sahii bir ilişki kurmaya ne tür etkilerde bulunduğu iletişim ve ilişki kavramları temelinde araştırılması gerekmektedir.

Geçtiğimiz yüzyılda iletişim ve ilişki kavramları çerçevesinde düşünen en önemli filozoflardan birisi Martin Buber'dir. Bu sebeple biz, bu çalışmada öğretmen ve öğrenci (öğreten ve öğrenen) arasındaki ilişki sürecini Martin Buber'in felsefi düşüncesi çerçevesinde analiz etmeyi ve konuyla ilgili çeşitli öneriler geliştirmeyi hedefliyoruz. Böylece din eğitiminde öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim sürecine teorik bir temellendirme yapmaya katkı sağlayacağımızı düşünüyoruz. Buber'in düşüncelerini temel almamızın nedeni, düşünürün felsefi görüşlerinin öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin önemini temellendirmede sağlam bir kuramsal zemin oluşturmaya uygun görünmesidir. Dolayısıyla bu çalışmanın ana meselesi iletişim ve öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkidir. Çünkü öğretmen ve öğrenciyi bir araya getiren ve öğrenmenin meydana gelmesini sağlayan temel durum iletişim sürecidir. Öğreten ve öğrenen kişi iletişim sürecindeki ilişkilerinde birbirlerini sürekli tanımlama halindedir. Bu tanımlamalara göre iletişimdeki ilişkiler ya kabullenme ya reddetme ya da umursamama halindedir. Taraflar iletişim sürecinde birbirlerini denk görürlerse eşit ilişki içinde iletişimlerini sürdürürler. Eşit olmayan ilişki içinde olanlar ise kendilerini diğer gruptan farklı veya üstün görürler (Koç, 2014, 40-41). Buna göre eğer öğrenci öğretmenini kendine denk görmezse veya bir kaynak olarak görmezse, ondan gelen hiçbir bilgiyi kabul etmeyecek ve öğrendiklerine bir değer vermeyecektir. Aynı şekilde öğretmen de öğrenciyi değer vermezse, onu muhatap olarak görmezse, sadece kuru bilgi aktarımından ibaret olan mekanik işleymen öteye geçemeyecektir. Bu sebeple öğrenme sürecinde bir kaynak olarak öğretmenin muhatap olan öğrenciyi konumlandığı nokta öğrenme ve eğitim açısından oldukça önemlidir.

Türkiye'de dini iletişim ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların bazılarında dini iletişimin süreç boyutu (kaynak, kaynaktan mesajın alıcıya gitmesi, dönüt vb.) ele alınmıştır (Kaya, 1998; Köylü, 2006; Koç, 2014). İletişim konusuna farklı açılardan yaklaşan çalışmalar da literatürdeki yerini almıştır. Örneğin; Türkmen, doktora çalışmasında iletişim konusuna İslam Hukuku çerçevesinden yaklaşmış ve konuyu iletişimin tarihsel gelişiminden ele alarak derinlemesine incelemiştir (Türkmen, 1996). Gümrükçüoğlu (2014) ise doktora çalışmasında iletişim konusuna Kur'an perspektifinde yaklaşmış ve iletişim ile ilgili kavramları, iletişim ilkelerini, kullanılan dil ve ifade kalıplarını derinlemesine incelemiştir. Düzenli'nin

(2019) yapmış olduğu çalışma ile birlikte iletişim konusu biraz daha özel alanlarda incelenmeye ve çalışılmaya başlamıştır. Düzenli, çalışmasında Mevlana'nın iletişim dili üzerine inceleme ve değerlendirmelerde bulunmuştur. İletişim konusuyla ilgili olarak yapılan çalışmalardan bizim çalışmamıza en yakın olan çalışma Tüzer'in (2009) Buber'in diyalog felsefesi ve bu felsefenin eğitime yansımalarıyla ilgili yazdığı makaledir. Bu makalede de Buber'in diyalog felsefesinin eğitim açısından çeşitli uzanımları incelenmiştir. Yurt dışında genel eğitim üzerine Blenkinsop (2005), din eğitimi üzerine Boschki'nin (2005) birer makaleleri bulunmaktadır. Bu makalelerde de Buber'in diyalog felsefesinin eğitim alanına sağlayabileceği katkılar üzerinde durulmuştur. Bütün bu literatür değerlendirmesinin sonucu olarak din eğitimi alanında Martin Buber'in iletişim felsefesini ele alan bir çalışmanın olmadığı ve çalışmamızın literatürdeki bu boşluğa bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmamızda Buber'in düşüncelerini bir başlangıç noktası olarak ele alıp, din eğitiminde iletişim meselesinin teknik bir meseleden varoluşsal bir sürece taşınması gerektiğine inanıyoruz.

Jean Jacques Rousseau ve Johann Heinrich Pestalozzi'den beri birçok eğitimci pedagojik ilişkinin önemini vurgulamıştır. Yirminci yüzyılın başında, Martin Buber, Herman Nohl ve Janusz Korczak gibi düşünürler de, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi anlamamıza özel bir katkı yapmıştır. Ancak bu ilişkinin din eğitimine yansımaları ve din eğitimi açısından önemi nedir? Bu soruya nitel araştırma modeline uygun olarak doküman analizi yöntemiyle cevap aranmaktadır. Bu nedenle teorik bir değerlendirme olan çalışmada öncelikle Martin Buber'in felsefi görüşleri ele alınacak, daha sonra öğrenme sürecinde iletişim modelleri ayrı başlıklar halinde vurgulanacaktır. Buber'in felsefesi ile ilgili bazı eleştirilere değinildikten sonra ilişkisel din eğitimi ile ilgili çıkarımlar ifade edilerek çalışma sonuçlandırılacaktır. Şimdi Martin Buber'in konumuzla ilgili olan felsefi görüşlerine daha yakından bakabiliriz.

1. Martin Buber Düşüncesinde Dünyayla İlişki Tarzları

Buber'in eğitim düşüncesini kavrayabilmek için öncelikle onun diyalog felsefesini ana hatlarıyla gözden geçirmek gerekmektedir. Buber' göre insan açısından var olan, ya yüz yüze varlık ya da pasif objedir (Buber, 2000, 58). Bu çerçevede, Buber'in, bireyin dünya ile ilişkisini iki tarza indirgediğini ifade edebiliriz. Bu tarzlardan ilki, Ben-Sen davranış tarzı iken ikincisi, Ben-O davranış tarzıdır. Aslında Buber'in düşüncesi her şeyden önce varlık ile ilgilidir. O, gerçek varlığın ilişki içindeki varlık (being-in-relation) olduğunu işaret eder. Bu bağlamda tek başına, ilişki içinde olamayan varlık bir soyutlamadan ibarettir (Vogel, 1970, 159). Bundan sonraki kısımda bu davranış tarzlarının Buber için ne anlama geldiğini ve bu anlamın bizim çalışmamızla bağlantısını kurmaya çalışacağız. Bu çerçevede öncelikle, Ben-O davranış tarzı, ardından da Ben-Sen davranış tarzı hakkında kısaca bilgi verilecektir.

1.1. Ben-O: İlişkisizlik Dünyası

Buber için birey dünyada kurduğu ilişkiler içinde anlam bulur. Yani ister Ben-O davranış tarzı içinde isterse de Ben-Sen ilişkisi içinde olsun o daima bir başka varlıkla ilişki halinde anlaşılabilir. Bu nedenle insanın dünyası iki boyutlu bir dünyadır. Bu dünyaya uygun olarak onun davranışı da iki boyutludur. Yine neden-sonuç ilişkisi içinde onun Ben'i de iki boyutludur. Bu anlamda Ben-O kelime çiftindeki Ben ile Ben-Sen ilişkisi içindeki Ben birbirinden farklıdır (Buber, 2017, 71). Ben-O davranış tarzındaki Ben dünyayla olan ilişkisini kendi beni çerçevesinde kurgular. Dolayısıyla bu ilişkide herhangi bir karşılıklılık yoktur. Bu tür bir ilişki tek taraflıdır. Buber bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

"Ben bir şeyi algılarım. Ben, bir şeyi hissedirim. Ben, bir şeyi hayal ederim. Ben, bir şeyi isterim. Ben, bir şeyi sezerim. Ben bir şeyi düşünürüm. Bir insanın hayatı, bütün bunlardan ve benzerlerinden ibaret değildir sadece. Bunlar ve benzerleri O âleminin temelleridir" (Buber, 2017, 72).

Bu satırlarda da görüldüğü gibi Ben-O davranış tarzında herhangi bir karşılıklılık ya da müteakiliyet söz konusu değildir. Burada Ben, karşısındaki varlığa tamamiyle bir sahip olarak hükmeder ve onu kendi amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır. Buber bu durumu

650 | Ali Öncü, Din Eğitimi Sahih İletişimin İmkânı: Martin Buber Ekseninde Kuramsal ...

insanın dünyayı tecrübe etmesi olarak ifade eder (Buber, 2017, 73). Bu anlamda Ben-O davranış tarzında insan tecrübe ettiği dünyaya iştirak edemez. Çünkü tecrübe bireyin içinde gerçekleşir, bireyle dünya arasında değil (Buber, 2017, 74). Bu durum yani tecrübe etme hali Buber için oldukça olumsuzdur. Çünkü birey gibi tecrübe edilen dünya da tecrübeye iştirak etmez, tecrübe edilmeye razı olur, bu durumda da pasif olarak kaldığı için tecrübeye kendinden bir şeyler katma ihtimali ortadan kalkmış olur (Buber, 2017, 74). Böyle bir ortamda ilişki tek taraflı olacağı için bir taraf pasif diğer taraf da aktif olacaktır. Pasif olan taraf zaman içinde kendi öznelliğini yitireceği için aktif olan taraf da kendi aktifliğini ve eyleme kudretini kaybedecektir. Bu durumda karşılıklı iki öznenin var olmasının gerektiren ortamın zamanla karşılıklı iki nesnenin var olduğu bir ortama dönüşmesine neden olacaktır. Böyle bir ortamda pasif olan taraf, kendi olmak olarak nitelendirilebilecek ayırıcı vasfını kaybedeceği için gerçeklikten kopacak ya da başka bir gerçekliğin tahakkümü altında cansız parça haline gelecektir. Yani kendisinden beklenene uyum sağlayacaktır.

Buber, Ben-O davranış türüne zaman zaman dünyaya uyum sağlama olarak da isim vermiştir. O ilk çalışmalarından olan *Daniel ile Konuşmalar* isimindeki kitabında Ben-Sen ilişki türünü *anlama* kavramıyla karşılarken Ben-O davranış türünü ise *uyum sağlama* kavramıyla ifade etmektedir (Friedman, 1955, 35-38). Ben-O davranış türüne karşılık gelen *uyum sağlama* perspektifine örnekler verecek olursak şunları söyleyebiliriz:

Bir şehirde yolunu bulmaya çalışan adam o şehirdeki evleri çoğunlukla öteki evlere ve sokaklara olan uzaklık ve yakınlıkları çerçevesinde yani belli bir kontekstin içinde değerlendirir. Evler, bireysel olarak dikkatini çekmez. O sadece yolunu bulmaya çalışan biridir ve evlerden her biri bulmaya çalıştığı yöne göre onun için dikkat çekici ya da anlamsızdır. İşte bu tarz bir adam uyum sağlamaya dönük bir adamdır (Friedman, 1955, 219). Bahsedilen kişinin ilişkileri de Ben-O kelime çifti çerçevesinde şekillenir. Bireysel şeyler onun ilgisini çekmez. Her şeyi belli bir bağlamda değerlendirir. Dolayısıyla mekanik ve katı bir dünya görüşüne sahiptir.

Şüphesiz, Ben-O davranış tarzı bireylerin hem bilimsel çalışmalarda hem teknolojik aletlerle olan ilişkilerinde çoğunlukla baskın olan tarzıdır. Bilim dünyasından da bir örnek verecek olursak: Herhangi bir ağaç türü hakkında çalışan botanik bilimci onunla çalışırken kendini ona uydurur ya da onu kendine uydurur. Şöyle ki, o, ağacı değerlendirirken çoğunlukla onun çevresiyle olan ilişkisine dikkat eder. Onu diğer bitkilere göre sınıflandırır ve onlarla karşılaştırır. Ağacın önemi ya da önemsizliği diğer ağaçlarla olan ilişkilerine bağlıdır ya da bilim adamının çalışması için sağladığı faydaya bağlıdır. Fakat bu yolla ağacın kendisi hakkında gerçek bir bilgi edinemez (Friedman, 1955, 220). Atomlar hakkında çalışan bir fizikçi düşündüğümüzde de aynı durumla karşılaşırız: O çalışmasını yaparken elektronların birbiriyle olan ilişkisini irdeleyip bu ilişkiyi kendi çıkarına göre manipüle etmeye çalışır. Yani onları kendi hipotezine uydurmaya çalışır. Bilimsel teoremini ispat etmek için onları gözlemler. Onlarla ilişkisinin temel sebebi, ya maaş almaya devam etmektir ya Nobel ödülü kazanmaktır ya da insanlığa faydalı bir icat yapmaktır. Bu bilim adamı hiçbir zaman elektronların ne anlama geldiği üzerinde düşünme ihtiyacı hissetmez. Çünkü dünyadaki nesnelere birbiriyle yana yana konumlanmış varlıklar olarak düşünür. Kendini onlardan ayrı ve onları manipüle edebilir gördüğü için de onların anlamları üzerinde düşünme ihtiyacı hissetmez.

Buber, Ben-O davranış tarzını tanımlamak için *tecrübe* kavramının yanında *malumat* kavramını da kullanır. Hem *tecrübe* hem de *malumat* kendini objesinden ayrı ve farklı olarak görür (Friedman, 1955, 227). Çünkü Buber'e göre nesnel bir düşünme ortaya çıktığı anda Ben'e sadece bir görünüş kalır. Böyle bir görünüşte ise Sen örtük kalır. (Buber, 2017, 148). Bundan dolayı bu ilişkide herhangi bir iştirak gerçekleşmez.

Buber'e göre bilimin dünyası ve diyalog dünyası da birbirinden farklıdır. Bilim dünyası çoğunlukla gerçek dünyayı soyutlayarak sınıflandırmayla ilgilenir ve bu dünyayı anlamada başarısız olur. Daha önceki kısımlarda da vurgulandığı gibi belli bir anlama gayesinden söz edilemez. Buber bu noktada iddialarını daha da ileri götürerek Ben-O davranış tarzındaki O'nun obje olmasından ötürü varlıktan mahrum olduğunu ifade etmektedir. Çünkü o "devam eden değil, hareketsiz kalan, duran, koparılan, sertleşen, göze çarpan, ilişkiden mahrum"

dolayısıyla da varlıktan mahrum olandır (Buber, 2017, 82). Varlıktan mahrum olduğu için de ilişkiye iştirak etmesi mümkün değildir.

Ben-O davranış tarzında birey dünyayı sadece kendi amaçları ve hedefleri doğrultusunda değerlendirir. Bu sebeple de gerek insanlar olsun gerek başka varlıklar her şeyi hükmedilecek nesnelere olarak görür (Czubaroff, 2000, 171). Bu nedenle ilişkilerinde herhangi bir mütekabiliyet söz konusu değildir. Kendini merkeze aldığı için dış dünyaya yabancılaşarak zamanla bencilleşir ve ötekiyle sahil bir ilişki kurma imkânını kaybeder. Bu ilişkisizlik sınıf ortamına yansıdığında eğitimsizliği de beraberinde getirir. Çünkü ister öğretmen olsun isterse öğrenci, tecrübenin bireyin içinde kalmasına ve Sen'in zenginliğine dolayısıyla da Ben'in zenginliğine kapalı kalmasına neden olur. Yukarıda da ifade edildiği gibi Ben-O kelime çiftindeki Ben ile Ben-Sen kelime çiftindeki Ben iki farklı dünyada yaşamaktadırlar. Buber'e göre Birey Ben-O dünyasını gerçeğe dönüştürmek için diyalog arayışı içinde olmalıdır. (Lyon, 1971, 112). Ancak bu şekilde Ben-Sen dünyasına ulaşabilir.

Ben-O davranış tarzının ardından şimdi de Ben-Sen ilişki tarzını irdelemeye çalışacağız. Ardından da bu davranış tarzlarının eğitime olan yansımaları hakkında değerlendirmelerde bulunacağız.

1.2. Ben-Sen: İlişki Dünyası

Ben-Sen kelime çiftine dayanan perspektif, bireyin, dünyayla olan ilişkisini sahip olmak, hükmetmek yerine ortaklık yani *iştirak* üzerine kurmasına dayanmaktadır. Bu iştirak kendini, yaşanan somutluk içinde ve bu somutluk aracılığıyla bulur. Bu somut durum içinde süje ve obje yoktur. Ben ve Sen vardır (Buber, 2000, 46). Ben-Sen ilişki tarzı açıklık, aracısızlık, karşılıklılık ve ilişki esnasında orada bulunmaya karşılık gelir. Bu özellikler sadece insanla insan arasında olması hasebiyle değil, insan ve diğer varlıklar arasında olması hasebiyle de önemlidir (Buber, 2003, 7).

Buber'e göre Ben-Sen ilişkisi içerisinde Sen diyen bir kimse Ben-O davranış tarzının aksine herhangi bir şeye sahip değildir, o sadece ilişki içerisinde (Buber, 2017, 73). Bu ilişkinin en temel özelliği de mütekabiliyet yani karşılıklılık ifade etmesidir. Buber'e göre birey başka bir şeyle Ben-Sen ilişkisi içinde karşılaştığında -doğal olarak bu karşılaşma herhangi bir gaye ya da amaca bağlı olmamalı- buradaki sen artık şeyler arasında bir şey olma ya da şeylerden oluşan bir şey olma özelliğini kaybetmektedir (Buber, 2017, 77). Dolayısıyla tecrübe ve tariften kurtulmuş olur. Sadece kendi ne ise o olmaklığı ile ilişkiye dâhil olur. Böyle spontane bir durumda ise hem Ben hem de Sen ilişkiye iştirak eder. Buber'e göre gerçek hayatın beşiği buradadır yani bu şekilde bir ilişkide herhangi bir hile meydana gelmez (Buber, 2017, 78). Çünkü bu ilişki tarzında herhangi bir aracı söz konusu değildir. Bu durum Buber tarafından şu şekilde ifade edilir: "Hiçbir kavram, evvelki hiçbir bilgi ve tasavvur, Ben ve Sen arasına giremez. Hâfıza, kendi özelliğinden sıyrılıp bütünlüğe daldıkça, değişime uğrar. Hiçbir gaye, hiçbir hirs ve ümit, Ben ve Sen arasına giremez..." (Buber, 2017, 81).

Ben-Sen ilişkisi karşılıklı açıklık ve dürüstlüğü imler (Friedman, 1955, 219). Ben-O davranış türünü anlattığımız bölümde Buber'in bu davranış tarzını *uyum sağlama* kavramıyla da karşıladığımız ifade etmiştik. Buber, Ben-Sen ilişki tarzını da *anlama* olarak ifade etmektedir (Friedman, 1955, 219). Günlük dili normal halinden daha üst seviyedeki bir anlama çıkararak şiir, bu duruma güzel bir örnektir. Okuyucu şiiri tahlil etmeye çalışmak yerine, kendini onunla somut bir karşılaşma haline bırakmalıdır. Buber'in ifadeleriyle söyleyecek olursak "tecrübeyi tecrübe etmeyi amaçlayan kişi zorunlu olarak anlamı kaçıır." (Buber, 2000, 49). Çünkü anlamak isteyen insan kendini bütün varlığıyla Ben-Sen ilişkisine dâhil eder. Uyum sağlamak isteyen insan tecrübelerini başka tecrübelerle ilişkilendirme halindeyken anlamak isteyen insan kendini tamamen o andaki tecrübenin içine bırakır (Friedman, 1955, 221). Buber'e göre kişi anlama, kendini tecrübeye bırakarak ve "gerçekliğin bütün gücü önünde saklanmadan" ve kendini ona gerçekten açarak ulaşır (Buber, 2000, 50). Oyun oynayan çocuğun dünyadan tamamen soyutlanıp kendini oyuna bırakması da bu duruma örnek olarak verilebilir. Buber,

652 | Ali Öncü, Din Eğitiminde Sahih İletişimin İmkânı: Martin Buber Ekseninde Kuramsal ...

herhangi bir çocuk için gökyüzündeki yıldızlar ile kesilen saçlarının anlam bakımından farklılık arz etmediğini belirtir (Friedman, 1955, 223). Çocuk her iki durumda da tecrübeye aynı istek ve arzusuyla katılır.

Bu verilen örneklerden de anlaşılacağı gibi Ben-Sen ilişki tarzında karşılıklı samimiyet ve açıklık söz konusudur. Birey ilişki esnasında bu durumun biricikliğini ve eşsizliğini göz önüne alarak herhangi bir ön koşul ve kabulden uzak olarak mütakabiliyete iştirak eder. Dolayısıyla içinde bulunduğu iletişim süreci aracılığıyla Ben-Sen ilişkisindeki Sen'in zenginliğinden istifade eder, ona ve ufkunda beliren dünyaya yabancı kalmaz.

Burada vurgulamamız gereken önemli noktalardan birisi de Buber'e göre Ben-Sen ilişki durumu sürekli olarak sürdürülebilir değildir. Dolayısıyla Ben-Sen ilişki türü bir süre sonra Ben-O davranış türüne dönüşür. Çünkü her iki durum da birbiri için tamamlayıcı vazifesi görür (Buber, 2003, 13). Bu anlamda birey mutlak Ben-Sen ilişkisinde de mutlak Ben-O davranış türünde de daimî olarak kalmaz. Günlük hayatın içinde Ben-Sen ve Ben-O ilişki türleri arasında durmadan devinir. Bu devinim devam ettiği müddetçe insan hakiki var oluşunu gerçekleştirme imkânına sahip olur. Bu devinim ortadan kalktığında ise insanın kişisel ve sosyal hayatı hakikiliğini yitirir (Buber, 2003, 13). Buber'e göre buradaki asıl mesele, gündelik hayatın tesisi esnasında, bu ilişki tarzlarından hangisinin mimar, hangisinin de onun yardımcısı olacağı meselesidir. Çünkü ona göre Ben-Sen ilişki tarzı yardımcı olamaz, çünkü mimar olmadığı durumda hemen ortadan kaybolur (Buber, 2000, 149). Günümüzde bu ilişki türleri arasındaki denge bozulmuştur. İnsanlar sürekli uyum sağlama peşinde koştukları için gerçek hayatı unutmuşlar ve hayaletlere dönüşmüşlerdir (Friedman, 1955, 222).

Peki, bu durum, yani insanların ilişki türlerini Ben-O davranış tarzında geliştirmeleri eğitim kurumunu nasıl etkilemiştir? Aşağıdaki bölümde bu soruya cevap aranacaktır.

2. Buber'in Dünyayla İlişki Tarzlarının Eğitime Yansımaları

2.1. Ben-O: Tecrübe Olarak Eğitim

Yukarıda ifade ettiğimiz gibi Buber, Ben-O perspektifini dünyayı tecrübe etmek olarak değerlendirir. Bu tecrübenin içinde çoğunlukla dünyayı fethetme arzusu da mündemictir. O, bu durumu şu şekilde ifade eder: "Gittikçe bir O hâline gelen şey, daha sonra, bir O olarak kabul edilir, tecrübe edilir ve kullanılır; dünyada kişinin yolunu tayin etme plânı için ve en sonunda dünyayı 'fethetme plânı için, diğer şeylerle birlikte kullanılır." (Buber, 2017, 109). Bu bağlamda öznenin dünyayı -bu dünyanın içinde kendisi dışındaki tüm varlıklar tekil ve çoğul olarak dahildir. Ben-O perspektifinden değerlendirmesi onunla ilişkisini hükmetme ve tahakküm üzerine kurması anlamına gelmektedir. Bu açıdan öğrenciler, öğretmen onlarla iletişim kurmadan önce de belli bir kişiliği imlerler, nihayetinde insandırlar fakat öğretmen onlara yönelmediği sürece Ben-O kelime çiftindeki O olarak kalmaya mahkûmdurlar (Buber, 2003, 14).

Ben/O yaklaşımına sahip olan öğretmenin öğrencilerle iletişimi tek yönlü veya iki yönlü olacak şekilde gerçekleşmektedir. Tek yönlü iletişim modelinde ilişki tek bir yol veya çizgi sürecinden ibarettir. Öğretmen bir kanal vasıtasıyla öğrenciye bir mesaj gönderir. Bu modelde önemli olan gönderen kişinin mesajıdır. İşte düz anlatım yolu ile monolog şeklinde yapılan din eğitimi faaliyetlerinde alıcının rolü ihmal edilmektedir. Önemli görülen mesajın, alıcıda ne tür bir etki veya karşılık meydana getirdiği bilinmemektedir. Tek yönlü iletişim anlayışından kurtulup iki yönlü iletişim modelini benimseyen öğretmen ise; mesajı alıcıya gönderip, alıcının olumlu ya da olumsuz dönütünü dikkate almaktadır. Bu modelde öğretmen, alıcının mesajı yorumlama şekli ve göstereceği tepki ile ilgilenmektedir (Köylü, 2006, 25-29). Bu dönüte rağmen, alıcının ihtiyaçları, duyguları ve karakteri ihmal edilmektedir. Çünkü öğretmen ve öğrenci arasında sağlıklı bir ilişki ortaya çıkmamaktadır.

Buber öğretmenin öğrenciyle ilişki kurmadığı ve öğrenciden uzak kaldığı bir eğitim anlayışının, "Ben-O perspektifine dayalı, bölünmüş ve profesyonelleşmiş bir anlayışın" modern bireyde yalnızlıktan kaynaklı derin bir kaygıya sebep olduğunu düşünmektedir. Çünkü

bu tarzda bir eğitim toplumun ve insanlığın ruhsal gücünü erozyona uğratmaktadır (Cohen, 1983, 11). Sınıfta Ben-O bakış açısıyla bulunan bir öğretmen önceki bölümde de ifade edildiği gibi öğrenciyi zaman içinde varlıktan mahrum bırakacaktır. O sadece sınıfa girer, anlatmayı planladığı konuları öğrencilerine aktarır ve sınıfı terk eder. Onun karşısında canlı ve yaşayan öğrenciler yoktur, bunun yerine cansız, zamanının belli bir noktasında donmuş nesnelere vardır.

Buber tek yönlü bilgi nakline dayalı geleneksel eğitim sistemini eleştirdiği gibi modern eğitim sistemini de eleştirmektedir. Ona göre modern eğitim sistemi geleneksel eğitim sistemini eski kuşakların kutsamış olduğu bilgileri yeni kuşaklara aktarmakla ve bunu yaparken de merkeze, öğretmeni almakla eleştirirken kendisi de çoğunlukla öğrencilerin yaratıcılık yönüne odaklanmayı tercih etmiştir. Ancak eğitimin bütün amacı çocuğun doğal yeteneklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının keşfi ve geliştirilmesi değildir. Asıl olan, karşılıklı ilişki ve iştiraktan doğan bir güçle çocuğun kendine özgü varoluşunu gerçekleştirmesi, iç ve dış dünyasıyla birlik oluşturabilmesidir. Kısaca amaç, çocuğun bir birey olabilmesidir (Tüzer, 2009, 24). İnsan sadece yaratıcılık yeteneği üzerinden eğitime kalkındığında, zaman içinde insan sadece kendini düşünür hale gelmektedir. Ama Buber'e göre birey dünyada tek başına yaşamamaktadır. Bu sebeple de bireye yaratıcılık gücünün yanında iletişim ve diyalog gücünün de kazandırılması gerekmektedir (Cohen, 1983, 31).

Öğretmen öğrencilerle ilişkisini Ben-O perspektifine yerleştirdiğinde öğrenciler gibi kendisi de iletişim ortamına yabancılaşır. Çünkü öğretmen diyaloga kapalıdır. Öğrencileri birer nesne olarak gördüğü için anlattığı ders çoğunlukla bildiği konuları tekrar etmekten ibaret kalacaktır. Bu durum ise onun zaman içerisinde öğretmeye ve sınıfa yabancılaşmasına sebep olur. Dolayısıyla ortamda birbirine yabancılaşmış iki özne ortaya çıkacaktır. Bu noktada Buber'in ortaya koymuş olduğu perspektiflerden farklı olarak Ben-Ben ilişkisi ya da Ben-Hiç ilişkisi ortaya çıkmaya başlar. Hâlbuki sahih bir iletişimin ortaya çıkabilmesi için mütakabiliyet oldukça önemlidir. Bu mütakabiliyet sağlanamazsa iletişim imkânı da ortadan kalkmaktadır. İletişimin olmadığı öğrenme ortamında ise öğrenme gerçekleşemez.

Ben-O perspektifine yönelik eleştirileri, Buber'den bağımsız olarak Freire'nin kült kitabı *Ezilenlerin Pedagojisi*'nde de görebiliriz. Freire, bu kitapta, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin fatih, fetih ilişkisine dayanmasının yanlış olduğunu ifade eder. Bu tarzdaki bir eğitim yaklaşımının istenen sonuçları veremeyeceğini belirtir. Bu tarzdaki bir ilişkinin temelinde diyalog karşıtı ve insanlara boyun eğdirmeyi amaçlayan bir hüviyete sahip olduğunu ifade eder (Freire, 2014, 129).

Erich Fromm'un düşüncelerinde de yukarıdaki düşünceye benzer bir yaklaşım bulunabilir. Konuya öğrenenler açısından baktığımızda öğretmenleriyle olan ilişkilerini *Ben-O* perspektifine yerleştiren öğrenciler okula ve öğrenmeye de bu tarzda yaklaşacaklardır. Fromm'a göre bu tarz yaklaşımda bulunan öğrenciler, öğrenilenlerin içeriği üzerinde düşünmezler. Dolayısıyla edinmiş oldukları bilgiler onların düşünce dünyasının bir parçası haline gelmez ve gelişimlerine herhangi bir katkıda bulunmaz (Fromm, 2016, 52). Bu öğrencilerin çoğunlukla tek amacı öğrenilmiş olanı saklayıp tutabilmektir. Bu nedenle öğrenmiş oldukları aracılığıyla yeni bir sentez ve düşünce üretmeye de ihtiyaçları yoktur (Fromm, 2016). Bu davranış tarzına sahip öğrenciler ve sahip olduğu otoriteyi öğrencilere hükmetmek için kullanan öğretmenin dünyaya bakış perspektifi *Ben-O* kelime çiftidir.

Sonuç olarak Ben-O iletişim yaklaşımı, öğrencilerin gerek öğrenmelerinde gerekse gelişimlerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Çünkü öğrenciyi dokunmayan, öğrenci ile iletişim kurulmayan hiçbir eğitim aktivitesi, ne kadar bilgi aktarılsa aktarılsın bir kazanıma dönüşmemektedir. Ayrıca öğrenci ve öğretmen arasında kurulamayan ilişki, etkileşim, öğrencinin öğrenmeye, derslere hatta okula karşı olumsuz bir tutum beslemesine neden olabilmektedir. Öğrenci bu durumda sadece mecbur olduğu için okula gelmektedir. Bu nedenle eğitimde Ben-Sen yaklaşımını merkeze alan bir yaklaşıma ihtiyaç duymaktayız.

2.2. Ben-Sen: İlişki Olarak Eğitim

Buber'e göre Ben-Sen ilişkisi bir süreç sonucunda oluşmaktadır. Bu nedenle Ben-Sen ilişkisini eğitim açısından ele almadan önce bu süreci açıklamaya çalışalım. Buna göre Buber, Ben-Sen ilişkisine yönelik süreçte üç ana ilişki biçimi (soyut diyalog, asimetrik ilişki ve Ben-Sen ilişkisi) tanımlamıştır. İlişkinin ilk formu soyut ama karşılıklı bir içerme deneyimidir (Buber, 2003, 99). Bu deneyimle Buber, birinin bir başkasını tanıma kabiliyetine sahip olduğu ve iki kişinin karşılıklı olarak birbirlerini farklı, aynı zamanda ilişki kurabilecekleri bir kişi olarak tanıdığı bir aydınlanma anını kastedmiştir. Bu, Buber'in tanımladığı gibi, tam bir mütakabiliyet değildir. Çünkü bu form daha çok ilişki potansiyelinin entelektüel bir keşfidir (Blenkinsop, 2005, 300). Bu durumu eğitim açısından ele aldığımızda öğrenci ile öğretmen ilk karşılaşmalarında, öğrenci öğretmen ile ilişki kurma potansiyelini kendi içinde sorgular. Eğer bu potansiyeli görürse Ben-Sen ilişkisine bir kapı aralar. Bu açıdan öğretmenin öğrencide bu potansiyeli ortaya çıkaracak niteliklere sahip olması ve öğrenci ile Ben-Sen ilişkisine açık olduğunu göstermesi gerekmektedir.

Buber'in *asimetrik ilişki* olarak tanımladığı ikinci adım, tek taraflı bir katılım deneyimini (eğitimsel ilişkiyi) ifade etmektedir. Burada öğretmenler, öğrencilerin üzerinde bir konuma sahiptir, tam mütakabiliyet söz konusu değildir. Ancak bu konum Ben-O'daki ilişkisizliği ifade etmemektedir. Daha açık bir ifadeyle, düşünceli bir öğretmen öğrenciye yeni deneyimler sunarken, öğrencinin duyarlılığını hissetmeli ve değişiklikleri görebilmelidir. Tıpkı sahilde yürümeye başlayan bir çocuğu izleyen ebeveyn gibi öğretmen, öğrenciyi izlemeli ve bulunduğu farkında olmadan öğrencinin tecrübe etmesine, risk almasına ve keşfetmesine izin vermelidir. Buber, asimetrik ilişkinin tehlikeli olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü öğretmen, öğrenci gerçeğini göz ardı ederse, keyfi davranmaya veya propaganda yapmaya meyledebilmektedir. Bu sebeple öğretmen ilişkide yaşanan ortak durumun her iki ucunda da durmaya çalışmalıdır (Blenkinsop, 2005, 301).

Asimetrik ilişki, çocuğun farkına varması, kendini keşfetmesi, ilişkinin doğası ve önemi konusunda bilinçli hale gelmesi ve başkalarına destek sunabilmesi için devam etmekte olan bir sürecin başlangıcıdır. Bu noktada eğitimci artık bir rehber değil, bir arkadaştır. Çünkü çocuk şimdi somut ve karşılıklı bir katılım deneyimine dayanan diyalog ilişkisinin üçüncü biçimine gerçekten girebilir. Bu ilişki insan ruhlarının gerçek katılımı olan Ben-Sen ilişkisidir. Buber'in önerdiği şey, eğitim ilişkisini öğretmen ve öğrenci arasında daha karşılıklı bir süreç haline getirmek ve gerçek diyalogla çocukları yetişkinliğe hazırlamaktır. Bu karşılıklılık asimetrik bir ilişki değil, diyaloga eşdeğer olarak iki kişinin bir araya gelmesidir. Ancak o zaman öğretmen ve öğrenci birbirlerini destekleyebilir ve birbirlerinin öğrenmelerini kolaylaştırabilir (Blenkinsop, 2005, 302). Bütün bunlardan hareketle şu ifade edilebilir: Öğretmen öğrencilerine bilgi aktaran ya da onları potansiyellerine göre ilerleten veya öğrenciyi nesne yerine koyan bir kişi değildir. Aksine, karşılıklı sahil ilişkisi besleyen, onlara güven aşıl原因, onları ilişki içinde öteki olarak tecrübe edebilen ve onların dünyayı tanımasına ve sağlıklı seçim yapmasına ve bu sayede insan olmalarına katkıda bulunan kişidir (Buber, 2003, 19). Dolayısıyla eğitim dediğimiz konu nihayetinde karakterle ilgilidir. Bu eğitim de sıklıkla öğretmen ile öğrenci arasında mütakabiliyete dayanan bir ilişkinin sonucunda etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir.

Buber'in eğitimle ilgili görüşlerini ele aldığımızda onun somut önerilerde bulunmaktan kaçındığını ifade etmek yerinde olacaktır (Simon, 1967, 544). Bundan dolayı ondan alıp okullardaki eğitim programlarına uygulayabileceğimiz bir yöntemler silsilesi yoktur. Fakat onun Ben-Sen ilişki tarzı öğretmenler tarafından dikkate alınması gereken felsefi bir zemin olma imkânını da içinde barındırır. Yapılacak farklı okumalar ve değerlendirmelerle Buber'in altını çizmiş olduğu farklı başlıklar ortaya çıkabilir. Biz hem bu çalışmanın hacmini dikkate alarak hem de Buber düşüncesini genel olarak yansıttığını düşündüğümüzden Ben-Sen davranış tarzına bağlı olarak eğitim düşüncesini dört başlıkta toplamayı uygun gördük. Aşağıdaki bölümde bu başlıkları teker teker ele alarak Ben-Sen davranış tarzının sınıf içindeki özelliklerini açıklamaya çalışacağız.

2.2.1. İştirak ve Mütakabiliyet

Ben-Sen davranış tarzına bağlı eğitim anlayışına baktığımızda karşımıza en başta *ilişki* ve *iştirak* kavramları çıkmaktadır. Diyalog felsefesinde öteki insanlarla ilişki içinde olmak her zaman hayati öneme sahiptir. Çünkü insanın asıl mahiyeti ancak insanlar arasındaki ilişkide tezahür eder (Moore, 1996, 98). İlişki sadece insan olan Ben ile insan olan Sen arasında değil doğayla, toplumla ve nihayetinde Tanrı ile olan ilişkidir. Bu anlamda Buber için eğitimcinin görevi en başta öğrencilerin dünyayla sahil bir ilişki kurmalarını sağlamaktır (Cohen, 1983, 14). Bu ilişkinin başlangıcı da onların öncelikle öğretmenleriyle sahil bir ilişki kurabilmelelidir. Dolayısıyla öğrencinin dünyaya iştirak edebilmesi onun okulda öğretmeniyle olan ilişkiye iştirak edebilmesiyle yakından ilgilidir. Bu iştirakin gerçekleşebilmesi için ise öğretmenin davranış tarzının Ben-Sen ufkunda cereyan etmesi gerekmektedir.

Kanaatimizce Ben-Sen temel kelimesinin ufkunda cereyan eden bir eğitim tecrübesi her şeyden önce ortaklığa da büyük önem verir. Freire bu davranış tarzına sahil öğretmenin öğrencilerle belli bir hedefe birlikte yürüdüğünü ve bu yürüyüş esnasındaki davranış tarzının çoğunlukla ortaklığa dayandığını iddia eder. Bu yaklaşımı, diyalogcu eylem olarak ifade eden Freire'ye göre öğretmen artık karşısındaki öğrencinin "kendi varlığını harekete geçirmiş bir sen" olduğunun bilincindedir (Freire, 2014). Öğrencilerin üzerinde tahakküm kurmaya çalışmaz. Bunun yerine dünyayı dönüştürmek, onu adlandırmak için onlarla iş birliği içinde olur (Freire, 2014, 160). Bu, öğrencilerin kendilerini birer özne olarak kabul etmeleri ve derslerde buna göre tavır takınmalarını sağlar. Dolayısıyla öğretmen ve öğrenci arasında hakiki bir iletişim zemini yakalanmış olur.

Fromm, iletişimde *Sen* olarak görülen öğrencileri şu şekilde tarif eder:

"Ders sırasında anlatılanları yakalayıp not etmekle kalmazlar, dinlerler, ama pasif dinlemeden farklı olarak, olaya aktif bir tepki gösterirler ve üretici biçimde yaklaşırlar. Dinleme eylemi, onlar için canlı bir süreçtir ve öğrenci duydukları ile kendi bilgileri arasında paralellikler kurarak, kendi düşüncesini geliştirmeye yönelir. Kısaca, ders bitince elinde kalan, eve taşıyıp sonradan ezberleyebileceği bir anlatı paketi değildir." (Fromm, 2016, 52-53).

Öğrencilerin bu tavra sahil olmalarının temel nedeni kendilerini iletişim halinde ve öğrenme sürecine ortak olarak görebilmeleridir.

Ben-Sen perspektifine sahil olan bir öğrenme ortamında hem öğrenci hem de öğretmen aktif haldedir. Öğrenciler aktiftir çünkü öğrenme sürecine ortaklardır. Aynı durum öğretmen için de geçerlidir. Öğrencileriyle *Ben-Sen* ilişkisi kuran öğretmen kendini onlara açar. Öğrencilerle diyaloga hazırlıklı ve isteklidir. İşte bu ilişki içinde olma hali eğitim açısından oldukça önemlidir. Çünkü sahil bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenenle öğretmenin müttekabilyet çerçevesinde ilişki içinde olması gerekmektedir.

Öğrenmede ve iletişimde empatide bulunma, öğretmenin öğrenciye empati ile yaklaşması literatürde oldukça sık bir şekilde vurgulanmaktadır. Empati, duygusal olarak kendimizi başkasının yerine koymak, olaylara onlar açısından bakabilmek ve onlar gibi düşünebilmektir. Empatik tepki veren bir kişi, kendisine sorununu ileten kişinin rolüne girer, olaylara o kişinin bakış açısıyla bakar. Yani kendisine iletilen sorun karşısında, toplumun ya da kendisinin düşüncelerini dile getirmez, doğrudan doğruya karşısındaki kişinin duyguları ve düşünceleri üzerinde odaklanarak, o kişinin ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamaya çalışır (Dökmen, 2016, 175-176). Ancak empati yapmak bile muhatabı, Buber'in ifade ettiği *Sen* konumuna erişirmemekte, *O* konumunda bırakmaktadır. Empati yaparak öğretmen öğrenciyi anlamakta, ona anlayış göstermekte veya öğrenciye göre bir öğretim faaliyeti yürütmektedir. Ancak öğrenciye asla müttekabilyet esasına göre karşılıklı bir ilişki içerisine girmemektedir. Çünkü empati, bireyin öteki olmasını, dolayısıyla kendini kaybetmesini içermektedir. Birey kendi özelliklerini bir kenara bırakmaktadır. Kendi konumunu terk edip, öğrencinin konumuna ulaşmaya çalışmaktadır. Ancak Buber'e göre ilişkisel öğrenmede müttekabilyet söz konusudur. Birey asla kendi benliğini bir yana koymamalıdır. Bütün bunların yanında bir kimseyi *O* konumundan *Sen* konumuna almada empati yardımcı bir araç olabilmektedir. İletişimin sırrı, kendi paradigmalarımızı başkalarına dayatmak değil, karşımızdakinin paradigmasını keşfederek onun dünyasına bakabilmektir (Koç, 2014, 80).

Öğrencilerle kurulacak olan Ben-Sen ilişkisini öğretmen tek başına kuramaz. Fakat onun görevi bu karşılıklılık ve iştirake açık olmaktır. Daha önce değindiğimiz gibi, öğretmen öğrenciyi ilişki için zorlamamalıdır. Ancak öğrenciyle karşılıklı ilişki kurabileceği fırsat, ortam ve durumlar yaratmalıdır. Ayrıca öğrencilerden böyle bir talep geldiğinde, öğretmen bu talebe cevap verebilecek bir halde bulunmalıdır (Buber, 2003, 14). Bu durumun sağlanabilmesinin en önemli şartlarından birisi öğretmenin öğrencilerden gelen sorulara her zaman açık olmasıdır. Çünkü öğrencilerin soruları, onların kendi gerçeklikleriyle doğrudan ilişkilidir. Onlar soruları aracılığıyla öğretmenleri kendi gerçekliklerine davet ederler. Öğretmen ve öğrenci arasında kurulması gereken bu gerçeklik bağı Ben-Sen davranış tarzının önemli unsurlarından birisidir. Bu sebeple bu konu aşağıda biraz daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2.2.2. Gerçeklik

Buber eğitimin ve eğitimcinin gerçeklikle daimî bir dirsek temasında olması önemlidir. Buradaki gerçek, öğrencinin gerçekliğidir (Cohen, 1983, 14). Buber'e göre öğrenci salt kognitif manada tecrübe edilebilecek, ölçülüp biçilebilecek, kullanılabilir bir nesne değildir. Aksine öğrenci, iştirak edilecek, karşılıklı bulunulacak ve etkileşim içerisine girilecek bir gerçekliktir (Tüzer, 2009, 21). Ancak günümüz eğitim sistemleri her ne kadar *öğrenci merkezli* bir yaklaşıma sahip olduklarını iddia etseler de, sınav odaklı bir eğitim sisteminin sonucu olarak, eğitimde öğrencinin gerçekliğinin yerine sınav ve konuların gerçekliği ön plana alınmaktadır. Bu anlamda Buber, hem nakilci ve dikteci olarak nitelendirilen geleneksel eğitimi, hem de bu eğitime alternatif olarak getirilene öğrenci merkezli modern eğitimi eleştirmektedir (Tüzer, 2009, 22). Çünkü geleneksel yöntem öğretmene çok önem atfederek modern, öğrenci merkezli yöntem de öğrenciye çok fazla sorumluluk yükleyip onu öğretmenin rehberliğinden mahrum bırakarak Ben-Sen ilişki biçimini, diyalog için gerekli zemini zedeler (Morgan & Guilherme, 2012, 12). Eğitimin bütün amacı çocuğun doğal yeteneklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının keşfi ve geliştirilmesi değildir. Asıl olan, karşılıklı ilişki ve iştiraktan doğan bir güçle çocuğun kendine özgü varoluşunu gerçekleştirmesi, iç ve dış dünyasıyla birlik oluşturabilmesidir (Tüzer, 2009, 24). Bu bağlamda Buber'e göre bu süreçte hem öğretmen hem de öğrenci kendilerine has rolleriyle sorumluluk almalıdır.

Öğrencilerin gerçekleri içinde yaşadıkları çağla ve toplumla ilgilidir. Başka toplumlardan ve çağlardan yöntem ve teknikler alınıp onlara uygulandığında, gerçek anlamda verim alınamamaktadır. Ayrıca bu durum onlarla olan ilişkinin yerini tecrübeye bıraktığı anlamına gelir. Çünkü Buber'e göre eğitimin amaçları kelimelerle değil, eğitim işini yürüten öğretmenlerin eylemleriyle belirlenir (Cohen, 1983, 16). Bu anlamda Ben-Sen ufkunun önemli bileşenlerinden birisi de derste ya da ders dışında aktarılmaya çalışılan anlamların öğrencinin gerçekliğiyle, onun o andaki haliyle doğrudan ilişkili olması gerekmektedir. Öğrencinin gerçekliği merkeze alındığında öğrencinin biricikliği, kendiliği ve seçme özgürlüğü ön plana çıkarılarak, karşılıklı ilişki sürecinde kendisini keşfetmesi ve geliştirmesi söz konusu olmaktadır. Aksi halde, öğrencinin gerçekliğine hitap etmeyen ve nakil yoluyla anlatılan konular öğrenci için hiçbir anlam ifade etmeyecektir. Öğretmen ise hem öğretmenliğe hem de öğrencilerine karşı yabancılaşacaktır.

Öğretmenin öğrencinin gerçekliğine dâhil olabilmesi için onun ihtiyaçlarının farkında olması ve onu dinlemesi gerekmektedir. Böyle bir dinleme ise öğrencinin kendini cesurca ifade edebildiği, kendi anlamlarını oluşturabildiği, öğretmenin kendi bakış açısını öğrenciye dayatmadığı bir ortamda tezahür eder (Gordon, 2011, 207).

2.2.3. Güvenli Rehberlik

Buber'in eğitim düşüncesinde öğretmen ve öğrencinin karşılıklı güveni oldukça önemlidir ve öğretmen eğitim sürecinde doğal olarak rehber konumundadır (Murphy, 1988, 97). Buber, öğretmeni bilgi nakleden bir birey olarak görmemektedir. Buber'e göre öğretmen, dünyayı öğrencilere getiren, öğrencilerin o dünyayla karşılaşma olasılığına izin veren ve nihai olarak öğrencileri o dünya ile ilişki kurma imkânı sunan bir rehber konumdadır. Öğretmenin işi, öğrencilere ilişki için izin vermek, bu ilişkiye girmelerine imkân sağlamak ve ilişkiye dâhil

olmalarını sağlamaktır. Bu süreç ancak rehberlik kavramı ile açıklanabilir. Öğretmenin görevi, öğrencilere rehberlik etmektir. Bununla birlikte öğretmen, öğrenciyle ilişkiye girme gerçeğini kabul ederek, kendisi hakkında da daha fazla şey keşfedebilmekte ve böylece bir sonraki öğrenciyi daha iyi destekleyebilmektedir. (Blenkinsop, 2005, 302).

Eğitimci, öğrencilerin ne olduğunu hissetmeli, kendi eylemlerinin onları nasıl etkilediğini ve kendini bu öğrenciler olarak nasıl hayal ettiğini deneyimlemelidir. Ancak, bu süreç yalnızca öğrencileri ilişkiye dâhil etme, onları onaylama ve güven ile gerçekleştirebilir. Eğitimdeki ilişki, saf diyaloglardan biridir ve güven, eğitim ilişkisinin en içten başarısıdır (Buber, 2003, 98). Eğitimci, çocuğu hayatına katmış olmalıdır. Buber'e göre öğretmen, öğrencilerin-deki hem ışığı hem de karanlığı sevmek zorundadır. Burada, öğrenci içindeki kıvılcımı ortaya çıkarmanın, bu kıvılcımın ışığını görmeyi ve ardından kıvılcımın diğer kıvılcımlarla ilişkiye girmesini engelleyen karanlık duvarları yıkarak ortaya çıkmasına izin vermenin rolünü görüyoruz. Bu kıvılcımların birbirine bağlanması yoluyla, karşılıklılık içinde, öğrencilerin kendilerini keşfetmeye başlayabilmeleri mümkündür. Buber'in kastettiği eğitim öğrenciyi gerçekliğe doğru yönlendirme özelliğine sahiptir. Bu yönlendirmeyi yapabilecek olan öğretmen de gerçeklik ve görünüş arasındaki farkın ayırıcısı olan öğretmendir (Buber, 1957, 105). Dolayısıyla buradaki rehberlik öğrencinin dünyaya karşı takınacağı varoluşsal tutumla da ilgilidir.

2.2.4. Açıklık

Eğitim dünyasında olan her şey (yani, müfredat, fiziksel çevre ve öğretmenin insani varlığı) öğrencinin dünyasının bir parçasıdır ve öğretmen, varlığı hakkında düşünceli olsun olmasın, seçimler yapmıştır. Bir anlamda öğretmen bir dünyayı *yaratıyor*, *her yüze dokunuyor* ve öğrenci bağlantı kurmayı seçerse kendisi ile ilişki olasılığını sağlıyor. Bu durumda, öğretmen düşünceli ve yarattığı dünyanın farkında olmalıdır. Örneğin, öğretmen öğrenciyi getirdiği değerler ölçeğinin farkında olmalı ve bu değerleri ortaya koymalıdır. Açık olmalı ve bu değerleri öğrenciyle ilgili olarak yaşayan bir durumdan çıkarmalıdır. Buber'in eğitimciye verdiği bu sorumluluk, merkezleştirilmiş ya da bağımsız akademik sistemlerden vazgeçmesinin sebeplerinden biridir (Blenkinsop, 2005, 304). Çünkü günümüz eğitimi bireyin gerçekliğinden gittikçe uzaklaşmaktadır. Bu durumda da eğitim konuları, öğrencilere açık hale gelmemekte, hatta öğrenci tarafından yabancı bir nesne olarak görülmektedir. Bu sebeple öğretmen öğrencilerin doğrudan önünde duran gerçekliktir ve bu gerçeklik açık seçik olarak öğrenci tarafından gözlemlenmektedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisinden ayrılmadan önce öğretmenin kolaylaştırıcı rolünden bahsetmeliyiz. Öğrenciyle ilişkiye girdikten sonra öğretmen, öğrencinin ihtiyaçlarını ve onun hayatta gidebileceği yönler hakkında fikirler edinmeye başlamaktadır. Bu fikirler yoluyla öğretmen, öğrencinin ihtiyaç duyduğu eğitim yolunu belirlemektedir (Buber, 2003, 101). Bu nedenle, eğitimcinin çocuğa ihtiyaç duyduğu anda ihtiyacı olanı sağlamak için kolaylaştırıcı bir işlevi bulunmaktadır (Blenkinsop, 2005, 302).

Bu bölümde açıklamaya çalıştığımız bu dört madde şüphesiz Ben-Sen ilişki tarzını bütünüyle temsil etmeyebilir. Çünkü Ben-Sen ilişki tarzı kendi bütünlüğünün bu şekilde parçalanmasına ve teknik terimlere indirgenmesine izin vermemektedir. Fakat konunun okuyucular tarafından daha iyi anlaşılması ve sonraki çalışmalar için referans olması adına böyle bir düzenleme yapmayı uygun gördük.

Ben-Sen ilişki tarzına sahip bir öğretmen her şeyden önce öğrencilerin içinde buldukları eğitim ortamına iştirak etmelerini sağlar. Bunu yaparken mütakabiliyete ve ortaklığa büyük önem verir. Öğrencilerin gerçekliği ile öğretim programının gerçekliğinin uyuşmadığı durumlarda bu uyuşmazlığı öğrenciler lehine çözmeye çalışır. Hedef ve içerik belirleme sürecinde onların gerçekliğine temas etmeye çalışır. Çünkü o her şeyden önce öğrencilerin dünyayla olan ilişkilerini düzenlemeyi hedefler. Öğrencilerin kendi gerçeklikleri ile dünyanın gerçekliklerini kurduklarına *güvenli rehberlik* sağlayarak yardımcı olur. Öğrenciler, öğretmenlerle kurdukları ilişki ufkunda, arkadaşlarıyla ve dünyayla ilişki kurarlar. Dolayısıyla öğretmen her konuda *açıklık* ilkesine de dikkat etmesi gerekir. Çünkü Ben-Sen davranış tarzının kendini konumlandıracağı zeminin *açıklık* ilkesine göre oluşturulması gerekir. Öğrenci bu

658 | Ali Öncü. Din Eğitiminde Sahih İletişimin İmkânı: Martin Buber Ekseninde Kuramsal ...
açıklık halinde kendisinden beklenileni ve bu konuda ne yapacağını daha berrak kavrama imkânına sahip olur.

Buber'in Ben-Sen davranış tarzını ifade ettikten sonra şimdi de onun felsefi görüşlerine yapılan önemli bir eleştiriyi dile getirmek istiyoruz. Buber'in düşüncesinde, karşılıklılık ilişkisi eşit değildir. Asimetriktir. Eğitimci ve çocuk arasında seviye bakımından büyük bir fark vardır. Dolayısıyla, arkadaşlık ilişkisinden farklı olarak, eğitimsel ilişkinin büyük oranda tek taraflı olması gerekir. (Boschki, 2005, 119). Buber'in neden böyle düşündüğünü anlamak için, onun Hasidik¹ geçmişine bakılmalıdır. Hasidik geleneğinde, haham öğrencilere karşı yüce bir konumda durmaktadır. Haham ve öğrenci arasında ilişki çok yakın ve diyaloga dayansa da öğretmen ve öğrenci arasında her zaman seviye farkı bulunmaktadır. Buber'in Yahudi geleneğine kuvvetli bir bağlılığı olması sebebiyle, diyalog düşüncesine rağmen, eğitim ortamında seviye farkı kendisini hissettirmiştir (Boschki, 2005, 119). İlişkisel eğitimi benimseyen Korczak ise eğitim hakkında tüm asimetrik düşüncelerin terkedilmesi gerektiğini düşünmektedir. Çocukların kendilerini daha üst düzeyde görecektir öğretmenlere değil, aynı seviyede birlikte yaşayacak ve birlikte öğrenecek öğretmenlere ihtiyacı olduğunu iddia etmektedir. Korczak bu görüşünü bizzat uygulayarak, kendi kurduğu ve yönettiği yetimhanelerde, gece gündüz demeden çocuklarla ve gençlerle zamanını paylaşarak desteklemektedir (Boschki, 2005, 120).

Buber hakkında yapılan önemli eleştirilerden birisi de, Ben-O ve Ben-Sen ilişki türlerinin pedagojik faaliyetlerde nasıl tezahür edeceğini açık bir şekilde belirtmemesidir. Dolayısıyla Ben-O ve Ben-Sen dünyaları, pedagojik alanda zaman zaman ideolojik bir slogan olarak da alınmıştır (Woo, 2012, 830) Bu eleştiriyi kendi çalışmamız çerçevesinde değerlendirecek olursak, Buber'in düşünceleri bizim için bir son noktayı değil, başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Bizim çabamız bu başlangıç çerçevesinde ilişki temelli yeni bir pedagojik formülasyon oluşturmaya çalışmaktır.

3. İlişkisel Din Eğitimi

Bu bölüme kadar Buber'i ve Buber'in Ben-Sen ilişkisini anlamaya çalıştık. Bu başlıkta ise Ben-Sen ilişkisinin din eğitimine yansımalarına odaklanacağız. İlk olarak Buber'in din eğitimi görüşlerinden kısaca bahsetmeliyiz. Buber üç ilişki türünden bahsetmektedir; insan-tanrı, insan-doğa ve insan-insan. Buber, din eğitiminde insana tanrının doğası hakkında bilgi vermek yerine, insana Tanrı ile tanışabileceği yolları göstermek istemektedir (Friedman, 1959, 5). Her ne kadar dua gibi ibadetlerle insan tanrı ile doğrudan ilişki kurduğu düşünülse de, insan Tanrı ile doğrudan ilişki kurarak tanışamaz. Bu sebeple insanın tanrı ile tanışması ve ilişki kurması için, insanın doğa ve insanla ilişki kurması gerekmektedir (Etscovitz, 1969, 280). Böylece insan, tanrı ile de tanışmış olur. Bu sebeple Buber din eğitiminin kendisinin "diyalog" olması gerektiğini düşünmektedir (Friedman, 1959, 6).

Buber'in din eğitimi anlayışını genel olarak gördükten sonra şimdi, "*Din eğitimcisinin, muhatabıyla olan ilişkisi önemli midir?*" sorusuna cevap verelim. Konuyu örgün din eğitiminde görev alan din öğretmenleri açısından ele aldığımızda, öncelikle etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmenle öğrenci arasında normal bir iletişim sürecinden daha fazlası gereklidir. Yapılan çalışmalarda öğretmen tutumu ve öğretmen-öğrenci ilişkisiyle ilgili faktörlerin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Akt. Arıcı, 2007, 171) Etkili öğrenmenin yanında, DKAB öğretmenleri öğrenciler için dini ve ahlaki birer davranış modelleridir. Bu konuda yapılan bir çalışmada öğrencilerle iletişim düzeyi yüksek olan DKAB öğretmenlerinin dini ve ahlaki davranışları öğrenciler tarafından daha çok gözlemlendiği ve model alındığı ortaya çıkmıştır (Taşkın, 2018, 114, 120). Öğrencilerle iletişim hakkında yapılan çalışmaların genelinde DKAB öğretmenlerinin öğrencilerle iyi düzeyde iletişim kurabildiği anlaşılmaktadır (Dündar, 2001, 39; Arıcı, 2007, 180; Algur, 2009, 67). DKAB

¹ Hasidizm: Dindar anlamına gelen "hasid" sözcüğünden gelir. Ortodoks Yahudiliği temsil eder. 18. yüzyıl sonlarında Doğu Avrupa'da (Polonya) İsrail Ba'al Şem Tov tarafından kurulan dini bir harekettir.

öğretmenleri de öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişki kurma boyutunda kendilerini yeterli görmektedir (Koç, 2010, 129; Asri, 2005, 74; Şimşek, 2006, 121).

Sadece örgün eğitimde değil, yaygın din eğitimi alanında da iletişim unsuru muhatap açısından oldukça önemli görülmektedir. Söz dili, beden dili ve kılık-kıyafetle ilgili göstergeleri güçlü din görevlilerinin cemaat tarafından kabul görme, benimsenme katsayılarının yüksek olduğu, diğer bazı eksiklikleri kapatma işlevi gördüğü, bunun aksine iletişim becerileri düşük olanların ise diğer meziyetlerinin dikkate alınmadığı anlaşılmıştır (Cebeci, 2016, 210). Ayrıca din görevlilerinin %45'i mesleklerinde en çok güçlük çektikleri hususun iletişim olduğunu belirtmiştir. Din görevlilerinin %46,4'ü, cemaatle din görevlisinin ilişkilerini olumsuz etkileyen en önemli sorunun ne olduğu şeklindeki soruya "iletişim sorunu" cevabını vermiştir. Halkın sadece %17'si din görevlilerini mesleki bilgi ve beceri yönünden eksik görürken, %29'u insanlarla ilişki yönünden, %36,5'i de iletişim yönünden eksik görmektedir (Cebeci, 2016, 210).

Görüldüğü üzere gerek örgün gerekse yaygın eğitimde öğretmen ile muhatap arasında iletişim oldukça önemli bir olgudur. Buna rağmen ilgili çalışmalarda ele alınan iletişim Buber'in üzerinde durduğu gibi karşılıklı mütekabiliyete dayanan bir iletişim seviyesinde değildir. Bu çalışmalarda iletişimden kasıt, sorulara cevap verme, ders içinde veya ders dışında rahatlıkla konuşma, problemlerini anlatma ve yardım etme gibi faktörlerdir. Eğer dini ve ahlaki olarak karşımızdaki bireylerin davranışlarında değişiklik olmasını bekliyorsak, onların gerçekliklerini göz önünde bulunduran, kendi hayatını/davranışlarını açık bir şekilde ortaya koyan, rehberlik ve mütekabiliyete dayalı bir iletişime ihtiyaç duyulmaktadır. Bir paradigma değişimi olarak, iletişimde bireyin/öğrenenin ve bireyle/öğretmenle arasındaki iletişimin daha ön plana çıkması gerektiği kanaatindeyiz. Çünkü dini ve ahlaki konular, sadece konu veya bilgi boyutunda kalmayıp; bireyde karşılık bulan, hayatına etki eden ve onu dönüştüren bir yapıya sahiptir. Konu merkeze alındığında içeriğin bireydeki karşılığı veya bireye etkisi hakkında herhangi bir çaba gösterilmez. Yani birey ihmal edilir.

Son iki-üç yüzyıldır ortaya çıkan değişimlerle birlikte eğitim farklı bir boyut almıştır. Okullar toplumu şekillendirmede bir araç olarak görülmüştür. Ne var ki okullar yapay ortam ve yapay öğrenmelerle bireyin dini ve ahlaki hayatında bir dönüşüm sağlayamamaktadır. Bilgi kazandırma ve öğrenci seçimi üzerine kurulu olan eğitim sistemi bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını veya bireydeki davranış değişikliklerini uzun yıllar göz ardı etmiştir. Bu yüzden modern okullar öncesinde zaten yüzyıllardır uygulandığı üzere doğal ve insan merkezli bir eğitim anlayışına geçilmesi gerekmektedir. Bu sebeple din ve ahlak eğitiminde etkin ve kalıcı bir öğrenmeyi sağlamak için, sosyal öğelere daha çok önem vermemiz gerekmektedir. Bu sebeple Buber'in ilişkisel pedagoji yaklaşımı din eğitimine önemli açılımlar sağlamaktadır. Bu anlamda ilişkisel din eğitimini, yukarıda açıklamaya çalıştığımız iştirak-mütekabiliyet, gerçekçilik, güvenli rehberlik ve açıklık adlı dört temel olgu ile ilişkilendireceğiz.

Öğrencilerin dünyayla, çevreleriyle ve özelde dini ve ahlaki olgularla sahip bir ilişki kurabilmeleri için en başta öğrenenlerin din eğitimcileri ile ilişki içerisinde olmaları gerekmektedir. Bu ilişki de Ben-Sen gibi, mütekabiliyete dayanmalıdır. Din eğitiminde, öğretmen tarafından dini inançların ve değerlerin öğrenciye dayatılmadığı, bir öğrencinin özgünlüğüne saygı duyulduğu bir ilişkinin kurulması gereklidir. Bu ilişki de, ancak öğrencinin öğretmene güvenmesi ve öğretmenin gerçekten karşısında olduğunu bilirse ortaya çıkabilir (Friedman, 1959, 11). Burada din eğitimcisinin, sadece karşı tarafa belirli davranış veya bilgileri sunan tek yönlü bir iletişim içerisinde olmaması gerekmektedir. Çok yönlü (transactional) iletişim adı verilen hem kaynak hem de alıcının iletişim sürecinde eşit derecede sorumluluk paylaştığı bir iletişim ile öğrencilere yaklaşmamız gerekmektedir. Bu modelde öğretmen ve öğrenci arasında muayyen bir bağlam içerisinde sözel ya da sözel olmayan aynı anda algılama yoluyla karşılıklı bir anlam paylaşımı görülmektedir (Köylü, 2006, 25-29). İşte din eğitimi sürecinde tek yönlü veya iki yönlü bir iletişim sürecinden, bu çok yönlü modele geçilmesi gerekmektedir. Bu durum da ancak Ben-Sen düzeyinde mütekabiliyete dayalı bir ilişki ile gerçekleştirilebilir.

Din eğitimcisi, öğrenene kendisinin yaşayabileceği, hissedebileceği gerçek deneyimler sunmalı ve bu süreçte öğrenenin iç dünyasını ve düşüncelerini de takip edebilmelidir. Ancak günümüzde din eğitimi dersleri alan öğrencilerin derslerde deneyimledikleri çoğu şey anlamsızdır. Yetişkinler, bu eğitimi gelecek adına faydalı olduğunu düşünerek, şimdiki ihmal etmeyi meşru görmektedir. Fakat gerçek şudur ki, bu tür din eğitimi faaliyetleri şimdiki zamanla bir ilişkisi yoktur ve öğrencilerin gerçekliklerine hitap etmemektedir (Etscovitz, 1969, 279). Bu sebeple din eğitiminde gelecekte, yetişkinlikten daha çok öğrencinin bulunduğu dönemin gerçekliğine, problem ve ihtiyaçlarına yönelmek gerekmektedir. Eğitim, öğreten ve öğrenen taraflar olarak değil de yapılandırıcılık yaklaşımında da vurgulanan iki tarafın da öğrendiği bir süreç olmalıdır. Biz burada din eğitimcisinin ne davranışçı öğretmen ne de bir rehber olması gerektiğini vurguluyoruz. Din eğitimcisi öğrenenle yoldaş olmalıdır. İşte bu arkadaşlık Buber'e göre Ben-Sen'e ilerlemenin son adımındır. Burada din eğitimcisi, öğrenene tahakküm eden bir birey değildir. Diyaloğa eşdeğer iki kişi bir araya gelmiştir. Bu kişiler birbirlerini destekler ve birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederler. Zira sınıf öğrenme ortamlarında yapılan çalışmalara göre öğretmen-öğrenci ilişkisinde, öğretmenlerin öğrencileri etkilerken, öğrencilerin de öğretmenlerini eşit düzeyde etkilediği bilinmektedir (Akt. Saydam & Telli, 2011, 23).

Öğrenen ile mütakabiliyet kuran öğretmenin din eğitiminde dikkat etmesi gereken ikinci etmen gerçekliktir. Bu anlamda daha önce değindiğimiz üzere Buber, herhangi bir çağda ve toplumda yapılan eğitim öğretim çalışmalarının prensipleri ve felsefesinin o çağa ve o topluma ait olduğunu vurgulamaktadır. Buna bağlı olarak din eğitimcisinin, öğrenenin yaşadığı çağ ve toplumu mutlaka dikkate alması ve ona göre bir eğitim vermesi gerekmektedir. Ancak başta yaygın din eğitiminde olmak üzere, birçok din eğitimi faaliyetinde geçmişin özlemi, vurgusu görülmektedir. Din eğitiminde sadece geçmişin tekrarı, bugünün problem ve ihtiyaçlarına cevap verememektedir. İslamî geleneğin, kültürün ve biyografilerin, bugünün ve bugünde yaşayan insanların gerçekliklerine hitap etmesi gerekmektedir. Bunun için de var olan gelenek ve birikim ile öğrenen arasında mütakabiliyete dayalı bir ilişkinin kurulması gerekmektedir. Her iki taraf kendi gerçeklikleriyle değerlendirilmelidir. Gelenek donuk, olup bitmiş olaylar ve hikâyeler şeklinde değil de, öğrencinin hayatına dokunan, canlı bir organizma şeklinde ele almak, olaylardan ve kişilerden daha çok ilkelere ve mesajlara odaklanmak gerekmektedir. Aksi durumda din eğitiminde ele alınan birçok konu veya ahlaki erdem, öğrencinin gerçekliğine uymamakta, öğrenci için anlamsız bir olgu haline dönüşmektedir.

İlişkisel din eğitiminin bir başka boyutu güvenli rehberliktir. Buber'e göre öğretmenin görevi öğrenciye bilgi nakletmek için bir şeyler yapmak değil; dünyayı öğrenciye getirmek, o dünya ile öğrenciyi karşılaştırmak, öğrenciye destek sağlamak ve öğrencinin dünya ile ilişki kurmasına rehberlik etmektir. Buna bağlı olarak din eğitimcisi öğrenene belirli bilgileri aktarmak veya ezberletmek yerine; dini duygu ve davranışlara yoğunlaşmalıdır. Bunun için de dini ve ahlaki olgularla öğrenenleri buluşturmak gerekmektedir.

Birey, gündelik hayatı içerisinde kendisini gerçekleştirmesine yönelik uygun cevaplar aramakta, o cevaplara göre bir tutum belirleme isteği ortaya çıkmakta ve bu isteğe göre davranışlarda bulunmaktadır (Ege, 2015, 93). Bu anlamda din ve ahlak eğitimi dediğimiz olgu sadece bilgi aktarımı ile bireyin bu ihtiyacını karşılayabilecek kapasiteye ulaşamaz. Günümüzde de gittikçe etkisi yayılan dini danışmanlık ve rehberlik yaklaşımı, iletişimsel din eğitiminin önemini göstermektedir. Muhatap ve öğretmen arasında gerçekleşen karşılıklı iletişim sürecinde, muhatap öğretmenin rehberliği altına girmektedir. Bu sebeple din eğitimcilerinin, bireylerin bu rehberlik ihtiyaçlarına daha çok odaklanmaları gerekmektedir. Nitekim sahabe Hz. Muhammed'e hangi durumlarda nasıl davranacaklarını sürekli olarak sormuşlar ve danışmışlardır. Yani Hz. Muhammed, sahabenin dini hayatını bir kurallar silsilesi ile veya nakledecek bir bilgi kaynağı ile değil, onların ihtiyaç ve problemlerine göre şekillendirmiştir. Bu eğitimin etkililiği, Hz. Muhammed'in sahabe ile olan iletişiminde hayat bulmaktadır.

İlişkisel din eğitiminde din eğitimcisinin açıklığı çok önemlidir. Açıklıktan kasıt, öğretmenin öğrenciye getirdiği değerlerin farkında olması, bu değerleri kendisinin de ortaya koy-

masıdır. Öğretmen açık ve sabit olmalı ve bu değerleri öğrenciyle ilgili olarak yaşayan bir durumdan çıkarmalıdır. Günümüzde din ve ahlak eğitiminde en büyük sorunlardan bir tanesi de bu açıklığı sağlayamamaktadır. Din ve ahlak eğitimcilerinin söylemleri ile davranışları arasında farklılaşmalar gözlemlendiği zaman, anlattıklarının kıymet-i harbiyesi kalmamaktadır. Bununla birlikte bazı din eğitimcileri de kendi davranışlarını öğrencilerden saklamaktadır. Yani din eğitimini sadece anlatım/aktarım olarak görmektedir. Bu yüzden kendi yaşantılarını ya saklamakta ya da kendi davranışlarına önem vermemektedir. Ancak ilişkisel din eğitiminde öğrenen ile kurulan ilişkide, öğrenci öğretmenin dini veya ahlaki davranışlarını açık bir şekilde görmelidir.

Bu makalede ilişkisel din eğitiminde öğretmenin öğrenci ile etkin bir ilişki kurması gerektiğini vurguladık. Boschki, ilişkisel din eğitiminde öğretmenin kendi dışında başka olgularla da öğrenciyi ilişki içerisine koyması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna bağlı olarak ilişkisel yaklaşıma dayalı din eğitiminin beş boyutu olduğunu iddia etmektedir (Boschki, 2005, 123-124). Buna göre ilişkisel din eğitimi en başta gençlerin kendileri ile ilişki kurmalarına yardımcı olmalıdır. Dinler; meditasyon unsurları, sembolik eylemler ve sessizlikte yapılan egzersizler gibi birçok öge ile bu kişisel ilişkiyi desteklemektedir. Bu sebeple, devlet okullarında veya mabetlerde olsun, bireyi kendi ile ilişki kurduracak imkânları din eğitiminin bir parçası haline getirmeliyiz. Bunlar insanların kendileriyle olan ilişkilerinin farkında olmalarına ve olumlu bir benlik kavramı bulmalarına yardımcı olabilir.

Boschki'ye göre ilişkisel din eğitiminde ikinci boyut, bireyin dini öğrenme ve öğretme sürecinde, başkalarıyla ilişki kurmasıdır. Ona göre öğrenme yalnızca, sınıf arkadaşlarıyla, akranlarıyla, kişinin kendine ait ve diğer dini ve kültürel geleneklere ait kişilerle gerçek etkileşimlerinde *yaparak* mümkündür. Bu tür eylem dizilerinin sıklığı ve çeşitliliği arttıkça, bireyin dini ve etik öğrenmesi üzerindeki etkisi de artar. Buber'in kişisel kimliğinin yalnızca diğer insanlarla karşı karşıya gelmelerle inşa edildiğine ilişkin temel görüşü, farklı dinlerin ve kültürlerin üyeleri arasındaki karşılaşma için de geçerlidir. Dinsel öğrenme her zaman şu anlama gelmelidir: Yalnızca İslam, Budizm, Hinduizm ve diğer dinler hakkında teorik bilgi öğretmek ve öğrenmek değil, aynı zamanda bu tür dinlerin üyeleriyle rekabet etmeyen bir ortamda karşılaşmak, gençler tarafında somut bir öğrenme ortamı oluşturmaktır.

Dini bir gelenek içinde yaşayan insanlarla karşılaşmak, aynı gelenek içinde doğanlar için kendini tanımaya yardımcı olabilir. Diğerleri için onlarla karşılaşmak, başka bir mezhebin temsilcisinden veya başka bir dinin temsilcisinden, kendi dini hayatını nasıl anlayabildiğini ve yaşadığını doğru şekilde öğrenme imkânı sunar. Bu karşılaşmalar, rekabetçi olmayan bir ortamda ve eşit düzeyde gerçekleşirse, olumlu bir kişisel ilişki için başlangıç noktası olabilir. Bu, dini öğrenmeyi büyük ölçüde zenginleştirecektir (Boschki, 2005, 125).

İlişkisel din eğitiminin üçüncü boyutu, daha geniş bir ortamın, sosyal ve politik bağlamın ve bir bütün olarak dünyanın farkında olmaktır. Bu sebeple bireyler başkalarının dini geleneklerini tanımalı ve onlara hoşgörü ile yaklaşmalıdır. İlişkisel din eğitimi çocukların kültürel ve dini çeşitlilik deneyimleriyle kültürel olarak diğer çocuklarla birlikte olmalarına yardımcı olacak bir din eğitimi fırsatı sunmaktadır. Bu nedenle dini eğitim, tanımlamaları destekleme görevi ile sınırlı kalmamalı, aynı zamanda başkalarıyla kişisel karşılaşmaları da içermelidir.

Boschki'ye göre ilişkisel din eğitiminin dördüncü boyutu, ilk üç boyutu da içine alarak bireyin Tanrı ile ilişki kurmasıdır. Bu boyut eksikse, eğitim istediğiniz herhangi bir şey olabilir, ancak dini eğitim olamaz. Esasında Buber'in eğitim anlayışı asıl itibarıyla kişi/ilişki merkezli olmakla birlikte nihai anlamda teolojik bir işlevi haizdir. Çünkü Buber'in gözünde modern eğitimcinin esas görevi kişiyi kendi varoluşundan sorumlu tutarak Tanrıyla yüz yüze getirebilmektir (Tüzer, 2009, 37). Çocuklar ve gençler, Tanrı hakkındaki "*Tanrı var mı? Eğer öyleyse, hangi ilişkide bana, ben de ona karşı dururum? Beni izliyor mu? Ona güvenebilir miyim? İnsanlar acı çektiği zaman o nerede? Ölümünden sonra bizi bekliyor mu?*" gibi soruların birçoğunu sadece bilişsel olarak cevaplamazlar. Bu sorulara ancak belirli bir dini geleneğe

662 | Ali Öncü. Din Eğitiminde Sahih İletişimin İmkânı: Martin Buber Ekseninde Kuramsal ...

sahip bireyler, yaşamışlıkları yoluyla cevap verebilirler. Bu sebeple bireyi Tanrı ile ilişki içerisinde sokabileceğimiz enstrümanları daha sık kullanmamız gerekmektedir. Ayrıca kendi gerçekliklerinden ve öğretmenin açıklığından faydalanarak mütekabiliyete dayalı ilişkiyle büyük bir tecrübe paylaşımı gerçekleşme imkânına da sahibiz.

İlişkisel din eğitiminin son boyutu zamanla olan ilişkimizi vurgulamaktadır. Bu, “*Nereden geliyorum? Başlamadan önce neydi? Hayatımın sonunda ne olacak? Ölümümden sonra ne olacak? İçinde bulunduğum ilişkiler sona erme tehlikesiyle mi karşı karşıya?*” gibi sorularla kendi yaşam ve biyografimizin yanı sıra başkalarının, toplumun ve tarihin zamanını ifade eder. Zamanın, ilişkinin diğer tüm boyutlarını kapsadığını söyleyebiliriz.

Özetlemek gerekirse duygusal ve sosyal olgular, dini eğitiminin bir parçası olmalıdır. Duygusal ve sosyal olguları din eğitimine dâhil etmenin en iyi yolu öğretmen ve öğrenci karşılaşmasında/ilişkisinde yatmaktadır. Din eğitimi süreci, Ben-Sen arasındaki ilişkinin tüm boyutlarının farkında olma ya da duyarlı hale gelme ile karakterize edilebilir. Bu sebeple, öğretme ve öğrenme süreci sadece entelektüel bir süreç olmamalıdır. Yalnızca bilgiye (içeriğe) odaklanan din eğitimi, dini öğrenmenin ilişkisel ve duygusal yönünü unuttur. Bu sebeple ilişkisel din eğitiminde, din eğitimcisi öğrenen ile gerçeklik, güvenli rehberlik ve açıklığa dayalı bir mütekabiliyet kurmalıdır. Bununla birlikte din eğitimci ilişkisel din eğitiminde, öğrenenin kendisi, sosyal çevresi, başkaları, Tanrı ve zamanı ile de ilişki kurmasında yardımcı olması gerekmektedir.

Sonuç

Öğrenme ortamında öğrencinin aktif olabilmesi için öğretmen ve öğrenci arasında sahici bir iletişim olması gerekmektedir. Sahici bir iletişim için de öğretmenin Ben-Sen perspektifine sahip olması ve öğrencilerle diyaloga açık olması gerekmektedir. Aksi söz konusu olduğunda yani öğretmen Ben-O perspektifine sahip olduğunda iletişim yerini tahakküme ya da alıcıyı yok saymaya bırakmaktadır. Herhangi bir tahakküm ortamında ise öğrenmenin ortaya çıkması mümkün değildir. Çünkü tahakküm muhatabı özne olma halinden nesne olma haline dönüştürür. Nesne haline gelmiş öğrencilerin ise öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları mümkün değildir. Aynı durum öğretmen içinde söz konusudur. Öğretmenin öğretme sürecine aktif olarak katılabilmesi için karşısında onunla diyaloga açık öğrenciler bulunması gerekir. Böyle bir durum söz konusu olmadığında ise öğretmen bildiklerini tekrarlamaktan başka bir etkinlik yürütmemiş olur. Görünürde ders anlatır halde olsa da aslında hem o hem de öğrenciler pasiftirler. Çünkü iletişim imkânı ortadan kalktığı için derse aktif olarak katılma imkânını da kaybetmişlerdir. Bu sebeple hem öğretmenin hem de öğrencinin aktif olduğu sınıf ortamları oluşturulmalıdır. Çünkü anlamlı bir öğrenme ancak bu ortamlarda cereyan eder. Bu ortamların en temel özelliği de mütekabiliyete dayalı sahici bir ilişki zemininin inşa edilmiş olmasıdır. Çünkü eğitim yalnızca bilişsel gelişimi ve yaratıcılığı geliştirmeyi hedeflemez aynı zamanda kişinin bütün yönleriyle gelişmesini ve mükemmelleşmesini de hedefler. Bu gelişimin önemli şartlarından birisi de öğrencinin dünya ile olan ilişkisi hakkında ona yol göstermektir. Çünkü ilişkinin her bireyin ve özellikle de hala kendi kimliğini arayan gençlerin yaşam dünyası için kurucu olduğunu düşünüyoruz. Öğrenci öğretmeni aracılığıyla önce diğer insanlar ardından diğer varlıklar ve son olarak da Tanrı ile sahici bir ilişki kurmanın şeklini öğrenebilir. Yani bizim karşılıklı ilişkiden bahsetmemizin nedeni sadece okul müfredatının öğrencilere daha iyi aktarılmasını sağlamak değildir. Bunun yanında öğrencinin sınıftaki ortam aracılığıyla kendi var oluşunu bencillik ve tahakküm yerine özgeci ve iştirake dayalı bir zeminde inşa etmesine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle karşılıklı ilişkinin unsurlarını ilişkisel bir eğitim teorisine entegre etmenin mümkün hatta zorunlu olduğunu düşünüyoruz. Çünkü günümüzde gerek eğitimin gerekse din eğitiminin en önemli sorununun iletişimsizlik ya da ilişkisizlik olduğunu düşünüyoruz.

Kaynakça

- Algur, Hüseyin. *İlköğretim ikinci kademe din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde öğretmen-öğrenci iletişimi (Bayrampaşa örneği)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2009.
- Arıcı, İsmail. "Öğrencilerin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenine yönelik tutumları". *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2/12 (2007), 169-189.
- Asri, Safinaz. *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri (Göller bölgesi örneği)*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005.
- Blenkinsop, Sean. "Martin Buber: Educating for relationship". *Ethics, Place and Environment* 8/3 (2005), 285-307.
- Boschki, Reinhold. "Re-reading Martin Buber and Janusz Korczak: Fresh impulses toward a relational approach to religious education". *Religious Education* 100/2 (2005), 114-126.
- Buber, Martin. *Pointing the Way Collected Essays*, New York: Harper & Brothers, 1957.
- Buber, Martin, *Tanrı Tutulması*. çev. Abdullatif Tüzer. Ankara: Lotus Yayınevi, 2000.
- Buber, Martin. *Between Man and Man*. Chicago: Routledge, 2003.
- Buber, Martin. *Ben ve Sen*. çev. İnci Palsay. İstanbul: Kopernik Kitap, 2017.
- Cebeci, Suat. "Din görevlisinin Gençlerle İletişim Becerileri". *Gençliğin Gelişimi ve Problemleri Karşısında Din Görevlileri Sempozyumu*. ed. Abdullah İnce. 209-216. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2016.
- Certel, Hüseyin. "Din-İletişim İlişkisi ve Dini İletişim Engelleri". *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 21 (2008), 127-158.
- Cohen, Adir. *The Educational Philosophy of Martin Buber*. London: Fairleigh Dickinson University Press, 1983.
- Czubaroff, Jeanine. "Dialogical rhetoric: An application of Martin Buber's philosophy of dialogue". *Quarterly Journal of Speech* 86/2 (2000), 168-189.
- Dökmen, Üstün. *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi Kitapevi, 2016.
- Dündar, Naci. *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kişilik ve karakter bakımından değerlendirilmesi*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2001.
- Düzenli, Tülay. *Dini İletişim Açısından Mevlânâ Üzerine Bir Araştırma*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019.
- Etscovitz, Lionel. "IV religious education as sacred and profane: An interpretation of Martin Buber". *Religious Education* 64.4 (1969): 279-286.
- Freire, Paulo. *Ezilenlerin Pedagojisi*. çev. Dilek Hattatoğlu - Erol Özbek. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2014.
- Friedman, Maurice. *Martin Buber: The Life of Dialogue*. Chicago: Routledge, 1955.
- Friedman, Maurice. "Martin Buber's "theology" and religious education". *Religious Education* 54/1 (1959), 5-17.
- Fromm, Erich. *Sahip Olmak Ya Da Olmak*. çev. Aydın Arıtan. İstanbul: Say Yayınları, 2016.
- Gordon, Mordechai. "Listening as Embracing the other: Martin Buber's philosophy of dialogue". *Educational Theory* 61/2 (2011). 207-219.
- Gümrükçüoğlu, Süleyman. *Kur'an'da İletişim Dili*. İstanbul: Etkileşim Yayınları, 2014.
- Kaya, Mevlüt. *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*. Samsun: ETÜT Yayınları, 1998.
- Koç, Ahmet. *Din Eğitiminde Etkili İletişim*. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2014.
- Koç, Ahmet. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri". *Değerler Eğitimi Dergisi* 8/19 (2010), 107-149.
- Köylü, Mustafa. *Psiko-Sosyal Açından Dini İletişim*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2006.
- Lyon, James K. "Paul Celan and Martin Buber: Poetry as dialogue". *Publications of the Modern Language Association of America* 86/11 (1971), 110-120.

664 | Ali Öncü. Din Eğitiminde Sahih İletişimin İmkânı: Martin Buber Ekseninde Kuramsal ...

- Moore, Donald J. *Martin Buber Prophet of Religious Secularism*. New York: Fordham University Press, 1996.
- Morgan, William John - Guilherme, Alexandre. "I and Thou: The educational lessons of Martin Buber's dialogue with the conflicts of his times". *Educational Philosophy and Theory* 44/9 (2012), 979-996.
- Murphy, Daniel. *Martin Buber's Philosophy of Education*, Dublin: Irish Academic Press, 1988.
- Saydam, Gözde - Telli, Sibel. "Eğitimde bir araştırma alanı olarak sınıfta öğrenci-öğretmen ilişkileri ve öğretmen etkileşim ölçeği (QTI)". *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi* 28/2 (2011), 23-45.
- Schunk, Dale. *Learning Theories an Educational Perspective*. Boston: Pearson, 2012.
- Simon, Akibah Ernst. "Martin Buber, the educator". *The Philosophy of Martin Buber*, ed. Paul Arthur Schilpp & Maurice Friedman. 543-576. Illinois: Open Court Publishing Company, 1967.
- Şimşek, Eyüp. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (Erzurum Örneği)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2006.
- Taşkın, Osman. *Ortaokul ve lise öğrencilerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin rol modeli*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018.
- Türkmen, Ali. *İslam İletişim Hukuku*. Samsun: Erol Ofset Matbaacılık, 1996.
- Tüzer, Abdüllatif. "Varoluşçu düşünür Martin Buber'in diyalog felsefesi ve bu felsefi yaklaşımın eğitim açısından uzanımları". *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)* 4/8 (2009), 17-40.
- Vogel, Manfred. "The concept of responsibility in the thought of Martin Buber". *Harvard Theological Review* 63/2 (1970), 159-182.
- Woo, Jeong-Gil. "Inclusion'in Martin Buber's dialogue pedagogy". *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15/4 (2012), 829-845.