

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**GÜNÜMÜZDE FARKLI DİN ÖĞRETİMİ
YAKLAŞIMLARI VE DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşegül AKGÜN

**Enstitü Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Din Eğitimi**

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Suat CEBECİ

HAZİRAN 2009

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

GÜNÜMÜZDE FARKLI DİN ÖĞRETİMİ
YAKLAŞIMLARI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşegül AKGÜN

Enstitü Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Din Eğitimi

Bu tez / /2009 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından

ile kabul edilmiştir.

Prof.Dr. Suat CEBECİ

Prof.Dr. Muhammed AYDIN

Prof.Dr. Recep KAYMAKCAN

Jüri Başkanı

- ☐ Kabul
- ☐ Red
- ☐ Düzeltme

Jüri Üyesi

- ☐ Kabul
- ☐ Red
- ☐ Düzeltme

Jüri Üyesi

- ☐ Kabul
- ☐ Red
- ☐ Düzeltme

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Ayşegül AKGÜN

15/05/2009

ÖNSÖZ

Günümüzde din öğretiminin yapılıp yapılmayacağı tartışmaları, yerini nasıl bir din öğretimi yapalım tartışmalarına bırakmıştır. Her ülke kendi tarihsel, siyasi ve sosyal durumuna göre din öğretimi konusunda çeşitli uygulamalar yapmaktadır. Bunun yanında dünyada değişen bir takım değerler ve anlayışlar da din öğretiminin amaçları, muhtevası, hedefleri ve yöntemleri konusunda belirleyici olmaktadır. Din öğretimi konusunda ileri sürülen bu farklı görüş ve yaklaşımların bir araya toplanıp, değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bundan dolayı “Günümüzde farklı din öğretimi yaklaşımları” konusu önemli görülmüştür.

Bazı toplumların dini ve kültürel anlamda çoğulcu bir özelliğe sahip olmaları, bilgi ve teknolojideki hız, küreselleşme, modernizm, laiklik, insan hakları v.s. gibi sebepler din öğretimi konusunda farklı yaklaşımlar geliştirilmesinin nedenlerindendir. Çalışmamızda farklı görüş ve yaklaşımların bir arada sunularak Türkiye açısından tahlil edilmiştir.

Çalışmanın hazırlanmasında yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Suat Cebeci'ye teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Ayrıca yetişmemde ve bugünlere gelmemde emeklerini ödeyemeyeceğim anneme ve babama da sonsuz şükranlarımı sunarım.

Ayşegül AKGÜN

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	iii
ÖZET.....	iv
SUMMARY	v
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNİN MAHİYETİ.....	4
1.1. Din Eğitimi ve Din Öğretimi.....	4
1.2. İnsan Hakları ve Din Öğretimi.....	8
1.3. Laiklik ve Din Eğitimi	16
1.4. Din Kültürü - Din Öğretimi	24
BÖLÜM 2: DİN ÖĞRETİMİNDE FARKLI GÖRÜŞLERİ BESLEYEN SEBEPLER.....	28
2.1. Sosyal ve Tarihsel Sebepler	28
2.1.1. Modernizm ve Postmodernizm	28
2.1.2. Küreselleşme	30
2.1.3. Çoğulculuk	32
2.2. Siyasi ve Hukuki Sebepler	35
BÖLÜM 3: FARKLI DİN ÖĞRETİMİ GÖRÜŞLERİ	44
3.1. Din Öğretiminin Amaçlarına Göre Görüşler.....	44
3.1.1. Sosyal Din Öğretimi Teorisi:	45
3.1.2. Ekolojik Din Öğretimi.....	48
3.1.3. Ahlakî Din Öğretimi	51
3.1.4. Özgürleştirici Din Öğretimi	54
3.3. Din Öğretiminin Muhtevasına Göre Görüşler	57
3.3.1. Doktriner Din Öğretimi/ Mezhebe Dayalı Din Öğretimi.....	57
3.3.2. Dinler Arası Din Öğretimi	60
3.3.3. Çok Kültürlü Din Öğretimi	65
3.4. Din Öğretimi Yöntemlerine Göre Görüşler	73
3.4.1. Yapılandırmacı Din Öğretimi	73
3.4.2. Fenomenolojik Din Öğretimi	75
3.4.2.1. Paranteze Alma	76
3.4.2.2. Empati yapma.....	76
3.4.3. Yorumlayıcı Din Öğretimi	78

3.4.3.1.Temsil Meselesi	82
3.4.3.2.Yorumlama Meselesi	82
3.4.3.4.Edifikasyon	84
3.4.3.5.Görecelilik.....	86
3.4.3.6.İndirgemecilik	86
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	87
KAYNAKLAR	98
ÖZGEÇMİŞ.....	107

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
AGİT	: Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı
CHP	: Cumhuriyet Halk Partisi
DP	: Demokrat Parti
DKAB	: Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi
Vs.	: Ve sair

Tezin Başlığı: Günümüzde Farklı Din Öğretimi Yaklaşımları ve Değerlendirilmesi**Tezin Yazarı :** Ayşegül Akgün**Danışman:** Prof. Dr. Suat Cebeci**Kabul Tarihi:****Sayfa Sayısı:** V(Ön Kısım)+ 108(Tez)**Anabilimdalı :** Felsefe ve Din Bilimleri**Bilimdalı:** Din Eğitimi

Din öğretimi, dinin belli, bir plana ve programa bağlı olarak okulda verilmesidir. Bireyin kendi dininin öğrenmesi bir ihtiyaçtır. Devlet tarafından bu ihtiyaç giderilmek zorundadır. Dolayısı ile din öğretimi bireyin hakkıdır. Günümüzde din öğretiminin yapılıp yapılmayacağı tartışılmamaktadır. Artık nasıl yapılacağı tartışılmaktadır.

Ülkelerin siyasi sosyal ve tarihi durumları din öğretiminin nasıl yapılacağı konusunda çeşitli yaklaşımların ileri sürülmesine neden olmuştur. Din öğretiminin amaçları içeriği ve muhtevasına göre çeşitli yaklaşımlar ileri sürülmüştür.

Amaçlarına göre dört yaklaşım ileri sürülmüştür: Bunlardan, Sosyal din öğretimi Teorisi, din öğretiminin insanları sosyal problemler konusunda insanları bilinçlendirmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Ekolojik din öğretimine göre din öğretiminin amacı çevreye karşı duyarlı bireyler yetiştirmektir. Ahlaki din öğretimine göre din öğretimi insanların ahlaken iyi olmalarını amaçlamalıdır.

Muhtevasına göre din öğretimi ise üçe ayrılmaktadır: Bunlardan; Doktriner din öğretimi, içeriğini belli bir dinin oluşturduğu yaklaşımdır. Doktriner olmayan din öğretimi ise belli bir dini görüşe ağırlık vermeyen yaklaşımdır. Çok kültürlü din öğretimi ise farklı din ve kültürlerin bir arada olduğu toplumlarda, farklı din ve kültürler bir arada sunulmaktadır. Siyasi ve hukuki statüye göre din öğretimi, zorunlu ve seçmeli olarak ikiye ayrılmaktadır

Yöntemine göre din öğretimi yaklaşımlar altıya ayrılmaktadır: Bunlardan Yapılandırmacı Din Öğretimi, din öğretimi yapılırken öğrencilerin deneyimlerine yer verilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Fenomenolojik Yaklaşım, diğer dinlerin öğretiminde paranteze almayı ve empatiyi öncelemektedir. Yorumlayıcı yaklaşım ise dinin mensubu ile o dinin mensubu olmayanın görüşlerinin birlikte aktarıldığı yaklaşımdır. Dinden öğrenme ise insancılaştırmayı hedef almaktadır. Din hakkında öğrenme ise dinler hakkında sadece bilgilendirmeyi öngörmektedir.

Türkiye’de Din Öğretimi 1982’den sonra zorunlu olmuştur. % 98’i Müslüman olan ülkemizde İslam öğretimine ağırlık verilmektedir. Diğer dinler ise dinlerarası öğretim yaklaşımı ile sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din öğretimi, yeni yaklaşımlar, din eğitimi

Title of Thesis: Different Approaches on Religious Teaching in the Present Day and Evaluation	
Author: Ayşegül Akgün	Supervisor: Prof Dr. Suat Cebeci
Date:	Nu of Pages: V(Pre tex)+108(MainBody)
Department: Philosophy and Religion Sciencec Subfield: Religious Education	
Religious Teaching is given to in schools which is conditional upon specific plans and programs. People's demand is to learning their religion. The government has to over come that the state of demand. So the Religious Teaching is a Benefit for People. In present day it discussed that teaching is necessary or not and how it is made. Political, cultural and historical situations of countries cause different methods of approach that how religion teaching is made. Religious teaching is made out different methods of approach according purposes, contents and proprieties. Accoding to puposes, Religious teaching is divided 4 parts: Theory pf Social Religious teaching makes the community conscious of the sosial problems.Theory of Ecological Religious teaching, brings up sensitive private individuals for the ecological problems. Theory of Ethic religious teaching aims to people have good and right ethiccs. Theory of liberalizing religion teaching aims to people stepherd their religions with no pressure. According to contens, Religious teaching is divded 3 parts. Doctriner religious teaching includes one specific religion. Without Doktriner Religious teachig has not one spesific religion vision. Multicultural teaching is applied the communites wich cover different religions and cultures together. According to statute, Religious teaching is divided 2 parts that obligatory and multiple-choice According to management, religious teaching is divided 6 parts: Theory of Configured Religion Teaching adduce that expeiences of students in teaching is neccasery. Religious teaching with phemenology makes of to belong a religion and not have a religion together. Learning religious education according to a spesific religious. Learning from religious aims to humanize. Learning about religion gives only informations about religion. The religion teaching has become statuary obligation since 1982. Our contry With %98 Muslim focus on İslam Education. The other Religions are education with learning about religions apporach.	
Key Words: Religious teaching, new approach, Religious education	

GİRİŞ

Problem:

Bilindiği gibi din öğretiminin insanın hayatına anlam kazandırma, topluma uyum sağlamasına yardımcı olma, kültürümüzü etkileyen İslam dinini tanıtmaya gibi bir takım amaçları vardır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi için din öğretiminin program ve muhtevasını belirlerken toplumun ve bireyin ihtiyaçlarının dikkate alınması gerekir. Küreselleşme, demokrasi anlayışı, göçler, bilim, teknoloji vb. konulardaki hızlı gelişmeler ve bunun sonucunda ortaya çıkan kültürlerin karşılaşması ve çok kültürlü toplum olguları, kaçınılmaz olarak ülkelerin eğitim sistemlerini de etkilemektedir.

Yaşanan gelişmelerin sonucu olarak din öğretiminin ne olduğu, mahiyetinin ne olması gerektiği, din öğretiminde nasıl bir yöntem uygulanacağı konularında farklı yaklaşımlar geliştirilmiş, farklı görüşler ileri sürülmüştür. Yine bu gelişmelere bağlı olarak kimi toplumlarda din öğretiminin yapılmadığı dönemler olmuştur. Ancak din öğretiminin yapılmadığı dönemlerde bunun hiç de küçümsenmeyecek ölçüde ağır sonuçları olduğu görülmüştür.

Günümüzde artık toplum bireylerine inandıkları dinlerin öğretilmesi bir hak olarak kabul edilmektedir. Ancak değişen toplumsal yapı, siyasi ve hukuki nedenler din öğretiminin nasıl yapılacağı problemini doğurmuştur. Çoğulcu toplum yapısına sahip olan ülkelerde toplumda birlikte yaşama kültürünün oluşabilmesi amacı taşıyan çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Çok kültürlü din öğretimi, yapılandırmacı yaklaşım ve fenomenolojik yaklaşım ileri sürülmüştür. İletişimdeki hız ve küreselleşme farklı dinler hakkında bilgilenme ihtiyacını gerektirmiştir. Bu amaçla farklı dinlerin öğretim içerisinde verilip verilmeyeceği söz konusu olmuştur. Bu amaçla doktriner din öğretimi ve dinlerarası öğretim yaklaşımları ileri sürülmüştür. Ancak bu dinler öğretilirken nasıl bir yaklaşımla öğretileceği konusunda farklı görüşler ileri sürülmüştür.

Michael Grimmit ise din öğretiminin nasıl olması gerektiğiyle ilgili mevcut uygulamaları şu şekilde bir ayrıma tabi tutmuştur: Dini öğrenme, din hakkında öğrenme, dinden öğrenme gibi bir sınıflandırma yapmıştır. Dini öğrenme tek bir dinin, dine inanan biri tarafından öğretildiği durumdur. Din hakkında öğrenme ise betimsel bir öğretimdir. Tek dinli dini öğrenme durumuna karşıt olarak ortaya çıkmıştır. John Hull'a

göre bu yaklaşımın olumsuz tarafı dinlerin içeriğine odaklanma eğiliminde olmasıdır. Dinden öğrenme yaklaşımında ise çocuklarla öğretmenlere odaklanılır din onlar için öğretilir. Bu üçüncü tür din öğretiminde temel amaç çocuğun eğitime katkıda bulunmaktır (Hull, 2003).

Toplumların hukuki yapıları da din öğretiminin hukuki statüsünün ne olması gerektiği konusunda bir takım tartışmalara neden olmuştur. Örneğin Türkiye laiklik prensibinin anayasada yer alması din derslerini olumsuz yönde etkilemiş ve TBMM ‘den herhangi bir karar çıkmamasına rağmen, önce şehir, sora ilkokullarda yavaş yavaş din dersleri kaldırılmıştır. Günümüzde ise yine laiklik prensibi gereği din dersleri devletin gözetimi ve denetiminde okullarda zorunlu hale getirilmiştir. Ancak bu ders yine laiklik ve insan hakları söz konusu edilerek zorunluluktan kaldırılması yönünde görüşler ileri sürülmesine neden olmaktadır. Örneğin Fransa’da ise bu ders yine laik bir ülke olmasından dolayı okullarda hiç verilmemektedir. Dolayısıyla din öğretiminin nasıl uygulanacağı zorunlu mu isteğe bağlı mı mezhepler üstümü olacağı tartışılmaktadır. Din öğretimi konusunda her ülke kendi sosyal ve hukuki durumuna göre bir yaklaşım benimsemiştir. ileri sürülen bu yaklaşımların bir araya toplanması ve tahlil edilmesi araştırmamızın problemini oluşturmaktadır.

Amaç:

Araştırmamızın temel amacı, din öğretiminde ileri sürülmüş bulunan farklı görüş ve yaklaşımları bir araya toplayarak tahlil ve değerlendirmesini yapmak ve bu konudaki temel kavramları açıklığa kavuşturmadır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- Din öğretimi alanında niçin farklı anlayışlara ihtiyaç duyulmuştur?
- Farklı din öğretimi anlayışlarının dayanakları nelerdir
- Hangi hususlarda nasıl/ hangi görüşler ileri sürülmüştür?
- Bu anlayışların amaçları nelerdir?
- Bu anlayışların muhtevası nedir?
- Görüşlerin uygulanabilirlik şart ve imkanları nelerdir?

-Türkiye'nin durumu hangi görüşlerin uygulanmasına daha uygundur?

Önem:

Bu araştırmanın önemi, günümüzde farklı din öğretiminin ve eğitiminin nasıl yapılacağı, amaçları ve muhtevası, dayanakları konusunda, farklı görüşler bulunmaktadır. Bu farklı görüşlerin birbiriyle mukayesesi, uygulanabilirliklerinin sorgulanması, Türkiye'nin bu görüşlerden hangisine daha uygun olacağı araştırmamızın önemini oluşturmaktadır.

Yöntem:

Çalışma, kaynak tarama ve fikir betimleme yöntemi ile yürütülmüştür. Konuyla ilgili olarak ülkemizde düzenlenmiş ulusal ve uluslar arası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler, Türkçe ve Türkçeye çevrilmiş olan yabancı yayınlar, bilgi, belge ve dokümanlar taranarak din öğretiminin amacı, yöntemi, muhtevası ve uygulanış biçimi konularında ortaya atılan görüşler tespit edilmiştir. Konun uzmanları ile de görüşülerek bu görüşlerin bir tasnifi yapılmış ve bu tasnife göre sunulmuştur. Çalışmanın ülkemiz açısından anlamlı bir sonuca ulaşmasını sağlamak bakımından farklı din öğretimi görüşlerinin Türkiye şartları açısından bir değerlendirilmesi yapılmıştır.

Sınırlılıklar:

Bu çalışma çeşitli problemlerin çözümü yolunda ortaya atılmış bulunan din öğretimi görüşlerini tasnif edip, ana özellikleri ile tanıtımını ve değerlendirmesini yapma ile sınırlıdır. Araştırma sonucunda bir model geliştirilmesi söz konusu değildir.

BÖLÜM 1: DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNİN MAHİYETİ

Siyasi ve hukuki yönelişler; sosyal, tarihsel ve kültürel yapı, din öğretiminin nasıl yapılacağı, muhtevasının ne olacağı, hedeflerinin ne olması gerektiği hususunda bir takım görüşlerin ortaya atılmasına neden olmuştur. Bu farklı görüş ve anlayışlara geçmeden önce din öğretiminin mahiyetinin ne olduğunun ortaya konulması gerekmektedir.

1.1. Din Eğitimi ve Din Öğretimi

Din eğitimi ve öğretime geçmeden önce din kavramının üzerinde kısa da olsa durulması gerekmektedir.

Din insanın günlük hayattaki davranışlarına yön veren, hem ferdi hem de toplumu etkileyen sosyo-kültürel bir kurumdur. İnsanın düşünce, duygu, irade, vicdan ve bütün davranışlarına hitap eden din, insanı her yönden şekillendirir (Mehmedoğlu, 2004:13). Tarih boyunca insanlar hiçbir suretle dinden uzak kalmamış, kutsala bağlanma ihtiyacı hissetmişlerdir; bu nedenle din insanlar üzerinde bir şekilde etkisini sürdürmüştür.

Dini inancın bir tecrübe meselesi olması, tarifi yapıldığı dönemde mevcut eğilimler, dinin kendi içerisindeki değer anlayışı, “din” kavramının tanımında farklılıkların olmasına neden olmuştur. Yapılan kapsamlı ve kısa bir tarife göre din; “*İnsan- Allah ilişkisi, insanın kayıtsız şartsız var olan yüce varlığa yönelişi ve onun tarafından kuşatılışı*” olarak tanımlanmaktadır (Bilgin, 1995:15). Batılılar din (religion) kelimesinin önce basit ibadet ve ayin biçimleri için kullanıldığını, daha sonra ise aklın ürünü olan ve insanların oluşturdukları inanç sistemlerini de kapsadığını belirtmişlerdir.

İslam âlimleri ise dini, “*Her konuda insanları, akıllarını, irade ve isteklerini kullanarak hayır olan şeylere götüren, böylece dünya ve ahiret saadetine ulaşmalarını sağlayan ve Allah’ın peygamber aracılığı ile gönderdiği ilahi esasların tümü*” olarak tarif etmektedirler.”(Ayhan, 1997:15).

Din ile ilgili yapılan tarifler birleştirildiğinde din, insanın yüce varlıkla olan ilişkisinden doğan tecrübelerin hayata yansımaları, insanlara belli bir hayat tarzı sunan, belli bir dünya görüşü etrafında birleştiren, yaratıcıya isteyerek bağlanma ve inandıkları doğrultusunda iradi davranışta bulunmasını sağlayan bir kurum olarak tanımlanabilir (Usta, 2001:22).

İnsanı her yönden etkileyen, onun tutum ve davranışlarını şekillendiren, duygu ve düşüncelerini yönlendiren, insanı en ideal olana sevk eden, insanlar için mutluluğu hedefleyen din, eğitim ve öğretimin konusu olmalıdır. Aksi taktirde insanın gerek aşkın varlık ile ve gerekse diğer insanlar ile ilişkileri düzensiz olarak kurulur. Dinle iç içe yaşayan insanlara, mensup oldukları din belli bir sistem dahilinde öğretilmezse, din namına yanlış şeylerin öğrenilmesi de kaçınılmaz olacaktır.

Dodurgalı, insanın kutsalla ilişkisinin eğitimin konusu olması gerektiğini şu şekilde ifade eder:

“İnsan fitratında bulunan Allah tasavvuru, planlı bir şekilde eğitilmezse, yanlış fikirlerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. İnsanda ortaya çıkan inanma, tapınma, kutsala yönelme, kendini ona nisbet etme gibi karmaşık ve kompleks duygular ancak eğitim yolu ile yönlendirilebilir. Dinin bizzatı kendisi eğitim ve öğretim faaliyetidir. Peygamberlerin görevi ise insanı eğitmektir. Öyleyse din ancak eğitim ve öğretim ile gereği gibi öğrenilebilir.”(Dodurgalı, 1999: 27).

Dolayısı ile insanın en önemli motivlerinden olan dinin, gerek toplum ve gerekse bireyin refahını ve gelişmesini hedefleyen eğitim ve öğretimin konusu haline gelmesi önemlidir.

Din eğitiminin ve din öğretiminin ne olduğunu netleştirebilmek için öncelikle eğitim ve öğretim kavramları açıklanmalıdır.

Bireylerin oluşturdukları her topluluğun, istediği insan niteliklerinin olması, eğitim sisteminin de buna göre şekillenmesine neden olmuş ve farklı eğitim anlayışlarının oluşmasına sebebiyet vermiştir. Brenzinka, eğitimin daha tanımında başlayan ayrılıkları insanların farklı çevre ve görüşlere sahip olmasına bağlamaktadır (Tosun, 1999:67).

Yapılan bazı eğitimin tanımları şöyledir:

“Eğitim ferdin sosyalleşmesi ve topluma faydalı bir üye haline gelebilmesi demektir.”(Leif ve Rustin, 1980:11).

“Eğitim, kişinin toplumsal yeteneklerinin gelişmesi ve kişisel gelişmelerinin sağlanması için, seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreçtir.”(Varış, 1978:35).

“Eğitim, çeşitli konularda bilgisi olan yetişkin insanların o konularda bilmeyenlere ve yetişmekte olan insanlara yardımcı olmalarıdır. Eğitim her türlü olay ve eşya karşısında insanın gösterdiği seçilerek ve belirlenmiş tepkiyi gösterir.” (Ayhan, 1997:46).

“Eğitim kişinin beden ve ruh kabiliyetlerini zamanında uyandırmak, ona bir takım bilgi ve beceri kazandırmak, kültür ve medeniyetten devralınan mirasın ilerlemeye mani olmayanlarını gelecek nesle aktarmak, böylece milletin ve toplumun devamına hizmet edebilmek.” (Ayhan, 1997:48).

“Eğitim bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı ve istendik değişme sürecidir.” (Ertürk, 1984:12).

Bütün bu tanımlardan hareketle eğitimi şu şekilde tarif edebiliriz: Kişinin toplumsal ve bireysel yeteneklerinin gelişmesine yardım eden, kültürel birikimin aktarılmasını sağlayan, kişinin kabiliyetlerini geliştiren, kişinin bilgi, beceri ve tutum kazandıran, kişinin kendi yaşantısı yoluyla oluşan; istendik değişme sürecidir. Bu süreç, insanın doğumundan ölümüne kadar devam eder.

İnsanın manevi kabiliyetlerinin gelişmesine yardımcı olan din eğitimi ise eğitim terimleri sözlüğünde, herhangi bir dinin ya da mezhebin inançlarını, dogmalarını aşılama, belletme, uygulamalarını öğretme, bilgi verme, seziş kazandırma, ya da ahlaksal amaçlarla din ya da dinsel edebiyat hakkında öğretim yapma olarak tanımlanmaktadır (Öncül, 2000:328).

Bir başka tanımda din eğitimi, *“bedeniyle maddi aleme bağlı, ruhuyla ulvi ve yüce aleme yükselme arayışında olan insanın şahsiyetini derece derece kemale ulaştırma çabası”* (Çamdibi, 2003:12) olarak tanımlanmaktadır. Çünkü karmaşık maddi dünya bireyin manevi gelişmelerinin önüne set çekmektedir. Bireyin bundan yara almaması onun manevi hayatında yapacağı dönüşümlere bağlıdır (Mehmedoğlu, 2002).

Farklı bir perspektiften din eğitimi şöyle tanımlanabilir:

“Ferde bir hayat tarzı sunmayı; onu belli hayat tarzı içinde toplamayı; ona bir değer biçme ve yaşama tarzı kazandırmayı, yaratıcıya isteyerek bağlanmayı bir takım şeyleri duyma, onlara inanma ve onlara uygun iradi faaliyetlerde bulunmayı sağlayan faaliyetler; aşkın varlıkla ona inanan insan arasındaki ilişkiden doğan tecrübeyi inanan kişinin hayatında tezahür haline getirme süreci ve olgusu.” (Usta, , 2001:25).

Öğretim ise, Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür”(Varış, 1978:16).

Öğretim kavramıyla ilişkili olan öğretme ise, herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyetlerinin tümüdür (Ertürk, 1984).

Öğretim; *“herhangi bir eğitim kurumunda bir gurup öğrenciye belli bir alan veya konularda bilgi verme işi*

Resmi ve gayri resmi durumlarda öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gerekli araç ve gereçleri sağlama ve rehberlikte bulunma işi.

Belli bir şeyi öğretme bilgi verme, bilgi ile donatma”(Alaylıyoğlu ve Oğuzkan, 1976) olarak tanımlanmıştır.

Bir diğer tanımda ise öğretim, *“plan ve programa bağlı olarak yürütülen güdümlü ve kasıtlı etkilenmeler”(Küçükahmet,1986: 1)* olarak tanımlanmaktadır

Görüldüğü gibi eğitim öğretimi de içine alan bir kavramdır. Belli bir öğretimin gerçekleştirilmesi istenen durumda olsun veya herhangi bir öğrenme taşımayan durumlarda olsun her türlü etkileşimde eğitim söz konusudur. Öğretimde ise plan ve program söz konusudur. Öğretim eğitim işinin düzenli çalışmalarla planlı ve kontrollü bir şekilde, kurumlaştırılarak gerçekleşmesidir.

“Öğretim insanlara neyin doğru neyin yanlış olduğunu öğretecek, eşya ve olaylar hakkındaki sorulara doğru olan bilgileri kazandıracaktır. Eğitim ise insanın irade ve davranışlarını iyi ve doğru olan tarzda kullanılmasını sağlayacaktır. Onun için eğitim ve öğretim birbirini tamamlayan çalışmalar olarak düşünülmelidir.”(Küçük, 1981:246).

Din öğretimi ile kastedilen dinin, belli bir plan ve program dahilinde öğretim kurumları aracılığı ile öğretilmesidir.

Din öğretimi kişinin kendi dini hakkında yeterli derecede bilgi edinmesini amaçlar. Sosyal, kültürel, siyasi bir takım gelişmeler sonucu insanın kendi dini hakkında yeterli bilgi sahibi olmasının yanında, diğer dinler hakkında da bilgi edinmesinin gerekliliği söz konusudur.

Okulda yapılan din öğretimi için bazı çevreler öğretim yapın eğitim yapmayın şeklinde karşı çıkmaktadırlar. Bunun sebebi eğitimin davranış değiştirme öğretimin ise böyle bir amacının olmadığı şeklindeki görüştür (Cebeci, 2003:94). Öğretimde bilgi verme, öğrenmeyi kılavuzlama söz konusudur. Verilen bilgi elbette ki insan davranışları üzerinde bir takım değişikliklere sebebiyet verecektir.

Çoğu zaman din öğretimi ile Din eğitimi birbirinin yerine kullanılmaktadır; ancak din eğitimi din öğretiminden daha geniş kapsamlı olup kişinin gerek ailesi, gerek çevresi, gerekse bir takım yaygın öğretim kurumlarından kişinin kendi inancı ile ilgili bilgi edinmesidir. Din eğitimi kişinin doğumundan önce başlayan ve hayatının sonuna kadar devam eden bir süreçtir. Din öğretimi ise daha önce belirttiğimiz gibi bu eğitimin okulda planlı ve programlı bir şekilde yürütülmesidir.

Belli bir plana ve programa göre yapılan din öğretimi ile aile, çevre ve yaygın eğitim kurumları aracılığı ile yapılan din eğitimi ortak bir takım unsurlara sahiptir. Gerek din öğretimi ve gerekse din eğitiminin muhtevasını ahlak ve haklar oluşturmaktadır. Her ikisi de manevi değerlerin kazandırılmasını hedeflemekte, insanın sosyal ve üstün yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktadır (Parladır, 1999: 67). İnsana Allah inancını öğreterek hayatın değerini ve önemini anlatmaktadır. Hem din eğitimi ve hem de din öğretimi İnsanın sıradan bir canlı olmadığını, hem bu dünya hem öteki âlemin olduğunu dolayısıyla da yaşamın bir anlamı olduğunu vurgular. İnsanın hayatının düzende olabilmesi için insana yol gösterir. İnsana bir takım ilkeler kazandırır. Topluma iyilik, hoşgörü gibi moral değerler ancak din eğitimi ve öğretimi ile kazandırılabilir (Ayhan, 1997).

1.2. İnsan Hakları ve Din Öğretimi

Din eğitimi ve öğretimi tartışmalarının kilit noktalarından birini insan hakları ve özgürlükler teşkil etmektedir. Mesele din eğitimi ve öğretiminin hak ve özgürlükler kapsamında mütalaa edilip edilmemesidir. İnsan hakları, kavram olarak insanların sahip oldukları hak ve özgürlükleri içine alır. Genellikle birbirlerinin yerine kullanılan hak ve özgürlük kavramları birbirlerini içermektedir; ancak hak, özgürlüklerin kanunlarla güvence altına alınmasını ifade etmesi yönüyle özgürlükten ayrılmaktadır. Kabaloğlu hak ve özgürlük arasındaki ayrımı şöyle ifade etmektedir:

“Özgürlük, hakların ortak kökenidir; haklar ise, özgürlükleri sağlamak için kişiye verilen hukukça tanınan meşru yetkililerdir. Hakkın mahkeme önünde öne sürülebilme özelliği bulunmaktadır. Daha çok uygulama safhasında gündeme gelen hak, özgürlükler üzerinde etkide bulunur, güvence altına alınmasına katkıda bulunur. Özgürlük yapabilmek ve karar verebilmek ise, hak istemektir.”(Kabaoğlu, 2002:16).

Din öğretiminin haklar kapsamında mı yoksa özgürlükler kapsamında değerlendirileceği hususu, din öğretiminde çeşitli uygulamalara sahne olmuştur. Avrupa’nın bazı ülkeleri ve Amerika’da din dersi özgürlükler alanı içerisinde algılanmıştır. Bunun sonucu olarak, devlet, vatandaşın dinine karışmayı özgürlüğüne müdahale olarak algıladığı için, din öğretimini özel kesime yani ilgili dinin temsilcisi cemaatlere ve kurumlara bırakmaktadır. Masraflarını ise kendisi karşılamaktadır (Aydın, 2008). Avrupa’nın birçok ülkesinde din öğretimi hak kavramı içerisinde algılanmakta ve devlet okullarında ders olarak okutulmaktadır.

İnsan hakları konusunda tarihi süreç içerisinde birçok gelişme olmuştur. 20. yüzyılın ikinci yarısında Avrupa’da dâhil olmak üzere çeşitli ülkelerde totaliter rejimlerin insan haklarına saygı göstermemesi, ikinci Dünya savaşı öncesi ve sonrasında yaşanan üzücü olaylar, savaştan sonra milletleri insan haklarını korumaya yöneltmiştir. İlk önce Birleşmiş Milletler kapsamında ortaya çıkan girişimler, daha sonra bölgesel sözleşme ve belgelerle, özellikle Avrupa Konseyi bünyesinde geliştirilmiş ve yaptırıma bağlanmıştır (Reisoğlu, 2001:6).

Birleşmiş milletler anlaşmasının ilkeler ve amaçlar başlığı altında şu ifadeler insan haklarına saygılı olunması gerektiğini belirtmiştir: *“İrk, cinsiyet, dil ve din ayrımı gözetilmeksizin, herkes için insan haklarına saygıyı geliştirip özendirmede uluslararası işbirliğini geliştirecek bir merkez olmaktır”*.

Bu ifade aynı zamanda insan haklarından ne anlaşılabileceğini de göstermektedir: Buna göre insanların dinine, diline, statüsüne, rengine bakılmaksızın; insana insan olması hasebiyle tanınan haklara “insan hakları” denilmektedir. Birleşmiş milletler anlaşmasında yer alan ilke ve amaçları açıklığa kavuşturmak amacıyla 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Bildirisi yayınlanmıştır. Türkiye 1949’da bildiriye onaylamıştır¹.

¹ İnsan Hakları Evrensel Bildirisi 27. 5. 1949 tarihli resmi gazetede yayınlanmıştır.

İnsanlar inanma ve inançlarını yaşama ve öğrenme ihtiyacı içerisinde. İnançlarına saygı gösterilmesi insan için bir haktır. İnsanların bir dini benimsemesi onların özgürlük alanı içerisinde olduğu gibi, kişinin kendi dinini öğrenmesi de kişiye hak olarak sunulmuştur. Nitekim İnsan Hakları Evrensel Bildirisinin 18. maddesinde bu husus yer almaktadır: *“Herkesin düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne hakkı vardır. Bu hak, din veya topluca, açık olarak ya da özel biçimde öğrenim, uygulama, ibadet ve dinsel törenlerle açığa vurma özgürlüğünü içerir”*. 7. maddesi ise kanun önünde eşitliği ve kanundan eşit şekilde yararlanmayı herkes için hak olarak görmektedir.

İnsan hakları evrensel beyannamesinde eğitim ve öğretim hakkı 26. maddede şu şekilde geçmektedir:

1- Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yüksek öğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.

2- Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirir ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir

3- Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek ana babanın hakkıdır.

Türk Medeni Kanunu’nun 266. maddesi, son maddenin iç hukukumuzda yer aldığını göstermektedir. Bu maddeye göre çocuğun dini terbiyesini tayin ana babaya aittir. Ana babanın bu husustaki hürriyetini tahdit edecek her türlü mukavele muteber değildir. Avrupa danışma meclisi hukuki ve idari sorunlar komisyonu 5 Eylül 1949 tarihli proje önerisinde, 2. maddenin 11. fıkrası, 10 Aralık 1948 tarihli evrensel beyannamenin 26. maddesinin 3. fıkrasına uyumlu olarak ailelerin çocuklarına verilecek eğitim türünü garanti etmektedir.

Evrensel Bildiri’de yer alan maddeler doğrultusunda şunlar söylenebilir: Kişiler istedikleri din eğitimini çocuklara vermek üzere okullar kurabilir. Devlet ebeveynin rızası olmadan çocuklara din eğitimi veremez. Ana babanın rızası olmak koşuluyla çocuklara resmi okullarda din öğretimi verilmesine herhangi bir engel yoktur. Hatta 26. madde gereği din öğretiminin devlet okullarında verilmesi gerektiği söylenebilir. Evrensel beyannamenin 2. maddesi gereği verilecek olan din öğretimi insan haklarına

saygıyı güçlendirecek, dini hoşgörüyü teşvik edecek nitelikte olmalıdır (Bolay, Türköne, 1995:100). Bireylerin kendi dinlerinin eğitimi ve öğretimi kendileri için özgürlük ve hak olduğu gibi aynı zamanda kültürlerin birbirlerini tanınması, hoşgörü ve saygının yaygınlaşmasında diğer dinlerin ve kültürlerin öğretimi önemli görülmüştür.

1976'da yürürlüğe giren, İlkelerini milletlerarası hukuk kuralı haline dönüştüren, eğitimle ilgili hükümler ihtiva eden iki sözleşme söz konusudur: Ekonomik, Sosyal, Kültürel Haklar Uluslar Arası Sözleşmesi. Bu sözleşmelerin eğitimle ilgili 13. maddesi şu şekildedir: *“Herkes eğitim olanağı tanınır. Eğitim, kişiliği geliştirmeye, insan hak ve özgürlüklerine saygıyı güçlendirmeye yönelik olarak yapılır. İlköğretimin zorunlu ve ücretsiz olması sağlanır.”* Aynı maddenin 3. fıkrasına göre de okul seçme özgürlüğü ve buna bağlı olarak kendi inancı doğrultusunda ahlak ve din öğretimi görmelerinin sağlanması devletin ödevidir.

Avrupa'da eğitim alanı ve insan hakları konusunda meydana gelen gelişmeler üzerinde önemli etkenlerden birisi de Avrupa Konseyidir. Konsey, hem okullardaki dini farklılıkları incelemekte ve hem de demokratik vatandaşlık eğitimine büyük ilgi göstermektedir.

Nitekim Konseyde başkalarının haklarına saygı gösteren, dinler arası diyalogu teşvik eden, kültürlerarası eğitim kavramı ortaya çıkmıştır. Her ülkenin din ve devlet ilişkilerinin farklı olması, okullarda din öğretimi uygulamalarının da farklı olmasına yol açmıştır. Bu nedenle kamusal bir kurum olan Konsey, başlangıçta tarafsız olmuştur. Ancak 11 Eylül olaylarından sonra kültürler ve dinler arası karşılıklı anlayışın olması gerekliliği düşüncesi doğmuş ve dinlerin terörizme karşı olduğu gösterilmiştir. Din eğitimi ve öğretimi kültürlerarası eğitim projesinin kapsamına alınmıştır. Bunun için İtalya, Hollanda, Almanya, Yunanistan, İngiltere, Litvanya ve Danimarka'dan gelen üyeleri de içeren çalışma gurubu kurulmuştur. Devletlerin müfredatlarında din öğretimine nasıl yer verildiğine bakılmaksızın, kültürlerarası eğitimin bir parçası olarak çocuklara dini ve laik çeşitlilik konusunda eğitim verilmesini tavsiye etmiştir (Jackson, 2007). Avrupa Konseyi, din öğretiminin bir hak olarak görülmesinin de ötesinde, hoşgörünün oluşması için din öğretimini gerekli görmektedir. Avrupa Konseyinin kurulmasından kısa bir süre sonra “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi” aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 15 ülke tarafından imzalanmıştır. Avrupa insan hakları

sözleşmesinde de eğitim ve din öğretimi özgürlüğü ve hakkı ile ilgili maddeler yer almıştır.

Avrupa İnsan Hakları sözleşmesinin 9. maddesiyle din öğretimi, dini açıklama ve din özgürlüğü hükme bağlanmıştır: “*Bireyler dini inançlarını, tek başlarına veya toplu olarak, alenen veya özel olarak, ibadet, öğretme ve ayin yoluyla açıklayabilirler*”.

Maddedeki öğretim ve uygulamalar, bütün inanç açıklama biçimlerini kapsamaktadır. Öyle ki, bunlar bireyin bireysel ve toplumsal yaşamın bütün alanlarına ulaşabilmesi için bireye yeni yollar açmaktadırlar. Mesela, bütün sanat dalları veya kişisel yetenekler öğretimin bir parçası olabileceği gibi, değişik ve klasik dini anlayışlara uymayan bir takım davranış ya da pratikler de bir din ya da inancın ortaya konulma şeklini ihtiva edebilirler. Nitekim Divana göre pratikler ve öğretme faaliyeti bir dini inanca dayanabileceği gibi dayanmayabilir de. Burada aşılması gereken demokratik toplum düzeninin gerekleri olan saygı, hoşgörü ve değişik düşüncelere açık görüşlü olmaktır. Maddenin kapsamı, kişilerin gerek kendi gerekse çocuklarının eğitimini serbestçe yapmalarını gerektirmektedir. 9.madde kapsamı geniş olan bir maddedir. Bu maddede herkese dini inancını başkalarına ve kendi çocuklarına öğretme hakkı verilmektedir. 9. maddedeki herkesin öğretebilmesi hakkı ülkemizde tanınmamıştır (Yaşar, 2007).

İnsan Hakları Sözleşmesinin Eğitim özgürlüğüne ilişkin ek 1. Protokolün ikinci maddesi şöyledir: “*Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana babanın kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir*”.

İkinci madde iki temel özgürlük alanından bahsetmekte ve devleti iki ödevle yükümlü tutmaktadır:

-Eğitim hakkı temel bir haktır. Kimse bu haktan mahrum edilemez. Her ne olursa olsun çocuklarına bu hakkı sağlamalıdır.

-Eğitim ve eğitim kurumlarında çoğulculuk anlamına gelen ana ve babanın çocuklarına kendi dini ve felsefi inançlarına uygun olarak eğitme hakkına saygı göstermelidir.

Bu iki unsurdan ilki eğitim hakkına ikincisi eğitim özgürlüğüne işaret etmektedir (Yaşar, 2007).

“Ana ve babanın çocuklarına kendi dini ve felsefi inançlarına uygun olarak eğitime hakkına saygı göstermelidir”. Bu hakkın çocuğun rüşt yaşı ile doğrudan ilgisi vardır. Madde daha çok çocuğu en savunmasız zamanlarında, devletin ve kamu görevlilerinin herhangi bir ideoloji doğrultusunda yönlendirmelerine karşı korumayı amaçlamaktadır. İnsan hakları divanına göre ana babanın felsefi inançlarına saygı devletin dini ve felsefi nitelikteki bilgilerin yayılması ya da aktarılması imkânının mutlaklığı değildir. Eğer devlet ile ana baba hakkı karşı karşıya gelirse çocuğun eğitim hakkına mani olmama konusunda uzlaşılmalıdır. Ana baba seçme hakkını kullanarak özel okulları tercih edebilir (Yaşar, 2007).

Bu maddeye birçok ülke çeşitli çekinceler koymuştur. Ülkelerin koyduğu çekinceler, eğitim hakkının uygulanışının doğurduğu farklılıkları göz önüne sermektedir. Yunanistan bu maddede geçen “felsefi” ifadesine iç hukuk hükümlerine uygun olma rezervi koymuştur. İngiltere ise 2. madde ile eğitimin etkili bir formasyon ile sunulması ve ölçüsüz masraflara neden olmama ölçüsünde kabul etmektedir. İsveç ise eğitimin ailelerin felsefi inançlarına göre yapılabilmesini, resmi İsveç kilisesinden başka dinlere mensup olanları din öğretiminden muaf tutma şeklinde anlamıştır. Ancak İsveç kilisesi dışındakilerin eğitim hakkının karşılanmasını, tatmin edici bir eğitimin uygulanması koşuluna bağlar. Türkiye ise protokolün ikinci maddesini Tevhid-i tedrisata aykırı olmama çekincesi ile kabul eder. Tevhid-i tedrisat, laik eğitim yanında özel kuruluşlarca açılan dinsel eğitime dayalı ikili bir sistemi önlemek amacıyla hak ve özgürlüklerin kanunlarla güvence altına alınmasını ifade etmektedir.

Bu çekinceler dışında birkaç iki ülkede protokole bildirim yapmakla yetinmişlerdir. Hollanda eğitim alanında sadece ailelerin haklarına saygı göstermekle yetinilmemesi, gerektiğinde mali olarak yardımda bulunmak suretiyle bu hakkın kullanılmasını temin etme zorunluluğu bulunduğunu ifade etmiştir. İrlanda, eğitime verilen öneme rağmen, 2. maddeye, ailelere, çocuklarını ister evde veya ister özel okul, ister devlet tarafından kabul edilmiş, isterse devlet tarafından kurulmuş okul olsun eğitim hakkını açık bir şekilde garanti etmediğine dair bildirimde bulunmuştur. Almanya ise 2. madde hakkında devlete hiçbir şekilde dini ve felsefi okulların finansmanını sağlama ya da katkıda bulunma mecburiyeti yüklenmemelidir bildiriminde bulunmuştur. (Yaşar, 2007)

Probleme neden olan felsefî inançlar tabiriyle divan şunun anlaşılmasını kastetmiştir: İnsan onuruna aykırı olmayan, toplumda demokratik saygıyı hak eden inançlar hariç; ırkçılık, uyuşturucu, savaş kışkırtıcılığı gibi uluslar arası hukukun suç saydıkları kabul edilmeyecektir (Yaşar, 2007).

Görüldüğü gibi her ülke kendi sosyal ve hukuki durumuna göre maddeyi uygulamaktadır. Kişilerin toplum düzenini bozmayacak inançlarını öğrenmeleri ve öğretmeleri kişiler için hak ve özgürlük olarak görülmüştür. Bu noktadan sonra tartışılan şey, kişinin bu öğretiminin nasıl olacağıdır. Avrupa Konseyi bunu kültürlerarası eğitim projesinde belirttiği gibi kültürlerarası hoşgörü sağlayacak bir şekilde olmasını öngörmüş, diğer din ve öğretilerinde öğretim kapsamına alınmasını önermiştir.

Nipkow, bu hususta şunları söylemektedir:

“Din özgürlüğü devletin temel görevleri arasındadır. Eğer farklı inançların, kendi dini miraslarını geliştirme hakları varsa bütün toplum hayatı, dinler veya mezhepler arasında rekabete sahne olmadan zenginleştirilebilir. Bunun için dinlere eşit şartlar sağlanmalıdır. Kişi müfredat programının bir parçası olan din eğitimi ya da ahlak eğitimi seçebilmelidir.”(Nipkow, 2003:70).

1982 yılında yürürlüğe giren anayasamızın 24. maddesinde din ve ahlak eğitimi “KİŞİNİN HAK VE ÖDEVLERİ” genel başlığı altında yer almıştır. Madde şu şekildedir:

“Din ve Ahlak Eğitim ve Öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitimi ve öğretimi kişinin kendi isteğine küçüklerinde kanuni temsilcilerine bağlıdır”.

Tartışma konusu olan bir başka husus; din öğretiminin helal, haram, sevap, günah gibi bir takım kavramlarının özgürlükleri kısıtladığı ve bunun beyin yıkama olduğu yönündeki görüştür. Ancak Selçuk’un da dediği gibi kişinin temel hakkı olan din eğitimi devlet tarafından karşılanmazsa şurada veya burada eksik veya yanlış bilgilerle donatılacaktır. Asıl beyin yıkama ise budur (Selçuk, 2000a).

Din eğitimi, öğrencinin dini tutumunu geliştirecek bir şekilde verilmeli ve verilen bu eğitim öğrenci üzerinde olumlu bir etki yarattıktan sonra öğrenci hiçbir zorlama

olmadan kendi özgür iradesiyle kabul edebilmelidir (Peker, 1997:259). Din öğretimi belletici ve baskı altına alıcı değil konuları ve sorunları çözümleyici bir tarzda verilmelidir. Bazı kimseler dine bağlanmayı aşkın bir varlıkla kucaklaşma halinden ziyade bir itaat karşısında boyun eğme olarak algılar. Özgürlük ve itaat arasında bir seçim yapmaları gerekiyormuş gibi hissederler. Bu noktada eğitimcinin asıl yapması gereken seçilecek olanı dayatmak değil, seçmeyi öğretebilmektir. Asıl husus Özgürlük ve otoritenin farklı görünümlerinden kaynaklanmaktadır (Selçuk, 2000b). Bu şekilde yapılan bir eğitim ve öğretim özgürlüğü ve insan haklarını kısıtlayan bir eğitim değil; özgürleştirici bir eğitim olur.

Eğitimle ilgili asıl uğraşılması gereken husus çocuklara gerçekte karşılaşabilecekleri fırsatlar yaratmak ve kendi teorilerini, kategorilerini yapılandırmaları için bu süreci kolaylaştırmaktır (Baker, 2003:234). Din dersi neye inanacakları konusunda özgür olması gereken çocukların ve gençlerin bu temel hakkını kullanmaya yönelik olmalıdır. Din dersi diğer inanç sahipleriyle özgürce diyalog kurma ve kendi inancı konusunda özgürce karar verebilecek yeterliliği kazandırmalıdır (Noormann, 2000:22). Din öğretimi çocuğa herhangi bir dini inancı zorla benimsetemez. Bir dinin ritüellerini zorla yaptıramaz. Bu yapıldığı takdirde İnsan hakları ve özgürlüğüne müdahale olacaktır. Bireylerin temel hak ve özgürlükleri alanına giren inanma ve inandığı değerleri öğrenme mevzuu, aynı zamanda kişilerin inançlarını yorumlayabilme, sorgulayabilme ve inançlarına eleştirel olarak ta bakabilmelerini sağlamalıdır.

Din öğretimi yapılırken sunulacak olan değerler insan beninin anlaması ve anlamlandırması gereken bir obje olarak sunulursa bu durumda öğrenci, öğrenme sistemini harekete geçirerek, sahip olduğu değerler ile ona bir anlam kazandırır. Kişi bunun sonucunda özgürce bir seçim yapar. Eğer insan benine şekil vermesi gereken bir husus olarak anlaşılırsa; bu durumda öğrenme sistemleri tam olarak işletilemez. Değerler kısa yolda kabul veya reddedilir (Tosun, 1999:523). Din ve vicdan hürriyeti kişinin inanacağı dini serbestçe seçmesini ya da reddetmesini gerektirir. Kişinin bu seçimi yapabilmesi için, seçime konu olan şey hakkında yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir. Kişinin bilmediği bir dine körü körüne inanması ya da onu peşinen reddetmesi taklit ya da taassuptan başka bir şey değildir. Taklit ve taassup ise

özgürlüğün en büyük düşmanıdır. Kişinin taklit ve taassuba düşmemesi için kişilerin din eğitimi ve öğretimi ihtiyacı temin edilmelidir (Gürtaş, 1982:138).

1.3. Laiklik ve Din Eğitimi

Din eğitimi ve öğretimi konusunda en çok tartışılan mevzulardan biri laiklik ilkesidir. Din öğretiminin Laikliğe uygun olup olmadığı sürekli gündeme gelmektedir.

“Laik” kelime manası itibariyle, Latince laicus aslından alınmış Fransız bir kelimedir. Lügat manası, ruhani olmayan kimse, dini olmayan şey, fikir müessese, sistem, prensip demektir. Katolik dünyada insanlar 2’ye ayrılır. Bunlardan bir kısmına “clerge” denir ki bunlar din adamlarıdır ve ruhaniler sınıfını teşkil ederler. Bu sınıfta kendi içinde Reguler ve Seculer diye 2 zümreye ayrılır. I. Zümreye dâhil olan ruhaniler, hayattan uzak yaşayan ve manastıra kapanıp ömürlerini ibadetle geçiren zahitlerdir. II. Zümre ise papaz piskopos gibi halk içinde ve herkesle birlikte yaşayan kilise hadimleri ve bilfiil dini vazife gören ayin sahipleridir. İşte laik diye bu iki zümreden hiçbirine mensup olmayanlara denir. Kelimenin bu manası genişletilerek dini olmayan ve ruhani bir mahiyet taşımayan fikir, müessese, prensip, hukuk ve ahlaka da laik denilmiştir. Şu halde laik hukuk denince dini esas almayan hukuk, laik devlet denince de dini akide ve esaslara dayanmayan devlet anlamak lazımdır (Başgil, 1954:148).

Hristiyanlığın zuhuru sıralarında Roma devleti görünüşte kuvvetli ise de, hakikatte çürümüş ve çöküntü alametleri göstermeye başlamıştı. Bu durumdaki bir devlette yeni doğan din için iki seçenek söz konusuydu: Ya devlet işlerine karışıp onunla çürümek ya da uzak kalarak temizliğini muhafaza etmek. Hristiyan azizi Saint Paul” Sezara ait olanı Sezar’a, Allah’a ait olanı Allah’a bırakınız diyerek ikinci şıkkı tercih etmiştir (Başgil, 1954:169).

Ülkemiz de ise laikliğin benimsenmesi ve bir anayasa maddesi haline getirilmesi, batıdaki gibi tarihi ve sosyolojik gelişmeler sonucu değildir. Atatürk’ün, din adına herhangi bir tavır takınmaksızın, dini siyasi ve dünyevi menfaatlerine alet edenlere engel olmak; bu nedenle laikliği benimseyerek onun siyasete alet edilmesini önlemek için, laikliği cumhuriyetimizin temel niteliklerinden biri olarak ortaya koyduğunu söylemek mümkündür (Kaya, 1998:149). Ancak laiklik anayasada ilk yer aldığı anda dinsizlik olarak anlaşılmıştır. Bu durum ülkemizde din derslerini olumsuz yönde

etkilemiştir. TBMM'nin konu ile ilgili herhangi bir kararı olmamasına rağmen din dersleri önce şehir ve sonra köy okullarından kaldırılmıştır. Öğretmenlerin kadroları başka alanlara kaydırılınca zamanla durum kendiliğinden yayılmıştır. 1928'den 1946 yılına kadar din eğitimi alanında boşluk yaşanmıştır (Bilgin, 2001:71).

Bugün batıda laiklik din ile devletin ayrılması şeklinde anlaşılmaktadır. Devlet herhangi bir dini ya da mezhebi diğerine üstün tutmaz. Laik devlette kanunlar prensiplerini dinden değil sırf ihtiyaçlardan ve hayat realitelerinden alır. Laik olmayan devlette ise kanunları dini esaslar teşkil eder. Laik olan devlette, devletin dine karışmaması, dinin iman, ibadet, talim ve tedris işlerine ve dinin ahkâmını kendisine rehber olarak almaması anlamına gelmektedir. Bu, devletin dini teşkilata ve halkın dini ihtiyaçlarını karşılamaz demek değildir. Halkın dini ihtiyaçlarını temin etmek devletin görevidir. Laik devlet, halkın ibadet ve dualarına, bunları yerine getiriş biçimlerine karışmaz. Ancak ibadetler şayet ferdi birer fiil olmaktan çıkıp, ictimai bir hal alırsa, bu durum devleti alakalandırır. Talim, tedris, neşir, telkin ve ibadet gibi ferdi fiillerden değildir. Bundan dolayı her ictimai fiil gibi talim, tedris işinin de devletin gözetim ve denetimi altında olması gayet tabi bir durum arz etmektedir (Başgil, 1954).

Parmaksızozğlu laiklik ile din derslerinin durumunu şu şekilde ortaya koymaktadır:

“Mezhepler, tarikatlar v.b. akımlarının kontrolünü sağlamak, bunların milli birliği sarsıcı olmalarını engellemek, modernleşme önündeki engelleyici etkilerin önüne geçebilmek amacı ile Türkiye Cumhuriyetinin laiklik anlayışında batıdakinden farklı bir durum ortaya çıkmış ve memleketteki dini hayatın sevk ve idaresi, dini eğitimin yürütülmesi sorumluluğu Anayasa ve ona bağlı çeşitli kanunlarla yine devlete bırakılmıştır. Laiklik bundan sonra vatandaşların dini vecibelerini ifasındaki vicdan hürriyetinde kendini gösterecektir. Şu halde dini eğitimin gerçekleştirilmesi için devlet gerekli tedbirleri almalı fakat hiçbir vatandaşı bunları yapmak için zorlamamalıdır. İşte bu noktadan sonra din bilgisi derslerinin muhtevası ne olmalı ve ne oranda gerçekleşmelidir problemi ile karşı karşıya kalmaktayız.” (Parmaksızozğlu, 1966:45).

İnanmak, insanda tabii olan bir durumdur. İnançlar aynı zamanda insanların davranışlarını da yönlendirmektedir. İnanan insanın, inancını tatbik etmesi ve inancı konusunda eğitim ve öğretim alma isteği, kişinin en temel hakkıdır. Devlet insanların bu haklarını temin etmekle yükümlüdür. Devlet toplumun güvenliği, huzur ve refahını teminle görevlidir. Bundan dolayı toplumsal bir faaliyet olan din eğitim ve öğretimi,

toplumsal huzur ve refahın sağlanması için devlet tarafından temin edilmeli ve kontrol altına alınmalıdır. Nitekim din eğitimi ve öğretiminin olmadığı dönem içerisinde halk din eğitimi ihtiyacını sağlıksız yollarla gidermeye çalışmış ve sonuçları ise ağır olmuştur.

1982 anayasasının 24. maddesinde din eğitimi şu şekilde yer almaktadır:

“Din ve ahlak eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din ve ahlak eğitimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitimi ve öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerinde kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır”.

Bu hükümden şu sonuçlar çıkmaktadır:(Bolay veTürköne, 1995).

- Devletin gözetimi ve denetiminden bağımsız bir din eğitimi ve öğretimi yapılamaz.
- Din kültürü ve ahlak eğitimi ilk ve orta dereceli okullarda zorunludur.
- İsteğe bağlı olarak din eğitimi yapmak serbesttir.

Bu anayasa maddesi gereğince, din eğitimi ve öğretiminin devletin gözetimi altında yapılacağı ilkesi yer almıştır. Bu maddeyle “din eğitimi ve öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumları arasında okutulacak zorunlu dersler arasındadır hükmü” yer almıştır. Ancak kimileri, devletin bu dersi gözetim altında tutmak adına zorunlu olarak okutmasının hak ve özgürlüklere aykırı olduğunu ve seçmeli olarak verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Kimileri ise bu dersin tamamıyla bir kültür dersi haline getirilip, seçmeli din dersi verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Kimileri, Türkiye cumhuriyetinin bu konuda geçirdiği tecrübelerle dayanarak, kayıt dışı din eğitiminin ülkeye, ülkenin laik yapısına zarar verdiğini; bundan dolayı devletin gözetim ve denetimi altında tutulmasının gerekli olduğunu ve zorunlu olması gerektiğini ileri sürmektedir. Kimileri ise din eğitimi ve din öğretimi arasındaki ayrıma vurgu yaparak din eğitiminin isteğe bağlı, din öğretiminin ise devlet kontrolünde zorunlu olarak okutulması gerektiğini belirtmektedir. Laiklikle din öğretiminin bir türlü konumlandırılamamasından kaynaklan tartışmalar ve görüşler şu şekildedir:

Tayyar Altıkulaç, din öğretiminin okullarda zorunlu olarak okutulmasının laiklikle çelişen bir yönünün olmadığını, okullarda verilen din öğretiminde okutulan konuların devletin denetiminde olduğunu, 24. maddeyi düzenleyenlerin bu ülkede yetişen

gençlerin kendilerini, ailelerini ve toplumlarını daha iyi tanımalarını öngördüklerini söylemektedir. Altıkulaç, din öğretiminin zorunlu olup din eğitiminin ise zorunlu olamayacağını, ancak isteğe bağlı olarak yapılabileceğini belirtmektedir (Altıkulaç, 2007).

Yine Türkiye'nin geçirdiği tarihi tecrübeler sonucu, DKAB dersinin zorunlu olarak kalmasını savunan bir diğer akademisyen'de Recep Kaymakcan'dır. Kaymakcan; DKAB dersinde gerek İslam dışı dinlere ve gerekse İslam içerisindeki farklı yorumlara yer verilmesini bir diğer alternatif olarak sunmaktadır. Kaymakcan, bunun yapılması halinde ise; isteğe bağlı din eğitimi dersi konulabileceği görüşündedir (Kaymakcan, 2007a).

DKAB dersinin zorunlu olarak kalması gerektiğini söyleyen bir başka akademisyen ise Suat Cebeci'dir. Cebeci, laikliğin şimdi daha güçlü olduğunu, toplumun ise önceki yıllara göre daha fazla hoşgörü ve dayanışma içerisinde olduğu hususuna değinerek; DKAB dersinin zorunlu olarak okutulmasının toplumda huzur ve güvenin oluşmasında önemli katkıların olduğunu belirtmektedir. Dünya'da kültürlerin birbirleriyle daha fazla entegre oldukları günümüzde milli varlığımızı koruyacak ve geliştirecek manevi değerlerimizin güçlü olmasına her zamankinden daha çok ihtiyacımız vardır. Türkiye'nin önemli kazanımlarından biri olan din öğretiminin devlet eliyle legal zeminde verilmesi olduğunu söyleyen Cebeci, ülkede birlik, bütünlük ve huzurun sağlanması için devletin belirleyici rolünün olmasının gerektiğini; din öğretiminin de bunlardan biri olduğunu söylemektedir. Cebeci bu dersin geçmişte olduğu gibi isteğe bağlı olmasının ise bir takım kutuplaşma ve kamplaşmalara yol açacağını söylemektedir.

Avrupa'ya baktığımızda ise; Avusturya, Biranya, Danimarka, Finlandiya, Hollanda, İsveç, Yunanistan'da din öğretiminin zorunlu olarak okutulduğunu görmekteyiz.

Din dersinin zorunlu olarak verildiği bazı ülkelerde, bu dersten muaf olmak isteyen öğrenciler zorunlu olarak bir ahlak dersi almaktadırlar. Nitekim Avusturya, Finlandiya ve Almanya bu ülkelerdendir. Portekiz'de ise bu dersi almak istemeyen öğrencilere "kişisel ve sosyal gelişim" dersi verilmektedir. Bu okullarda din dersinin zorunluluğu muafiyet durumunda alternatif bir ders alınması şartından kaynaklanmaktadır. Danimarka'da ise kilise üyeleri için zorunlu olan din dersi, kiliseye üye olmayanlar için

zorunlu değildir. Herhangi bir muafiyet hakkı olmadan din dersinin zorunlu olduğu ülkeler ise; Büyük Britanya, Hollanda, İsveç, Yunanistan ve Belçika'dır.

Yine anayasa'nın 24. maddesindeki, DKAB dersi dışındaki eğitim ve öğretimin isteğe bağlı olarak öğretilmesi ilkesinin işletilemediği; dolayısıyla da DKAB dersinin zorunlu olması gerektiği fakat din eğitiminin yine devlet denetiminde isteğe bağlı olarak verilmesi gerektiği ileri sürülmektedir.

Halis Ayhan; Anayasanın 24. maddesi gereğince bu dersin zorunlu olarak okutulmasına devam etmek gerektiğini, ancak dersin müfredat olarak öğrencileri din değiştirmeye zorlayacak nitelikte olmaması gerektiğini söylemektedir. Yaşanan toplumun dini ve diğer dinler hakkında bilgilendirmeler esas alınmalı, bütün dinlere ve mezheplere nesnel nitelikte yaklaşılmalıdır. Bunu sağlamak için ise DKAB derslerinin müfredatından din eğitime yönelik konuların çıkarılması gerektiği; kültür ve sanat ile ilgili konulara ise ağırlık verilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Ayhan, bununla ilgili Birleşmiş Milletlerin 1981 tarihli din ya da inanca dayalı her türlü hoşgörüsüzlük ve ayrımcılığın kaldırılması bildirgesinin metninde “çocuk anne ya da babasının ya da yasal vasinin isteklerine karşı din ve inanç öğrenimi almaya zorlanamaz” maddesinin yer aldığını ve Türkiye'deki uygulamanın bunun tam tersi olduğunu, din dersinin 1982 anayasasına dayanarak okullarda zorunlu olarak okutulduğunu söylemektedir. Ancak Ayhan zorunlu din öğretiminin devletin uzun yıllar geçirdiği tecrübelerinin bir sonucu olduğunu belirtmektedir (Ayhan, 2002).

Din eğitimi ve öğretimi ile ilgili çeşitli çalışmalar yapan Ensar vakfı ise Din eğitiminin anayasanın 24. maddesine dayanarak isteğe bağlı olarak verilmesi gerektiği görüşündedir. Bu Türkiye'nin geçirdiği tecrübelerinde bir sonucudur. Özellikle 11 Eylül saldırılarından sonra Dünya'da din eğitime olan ilginin hesaba katılmasıyla din öğretiminin zorunlu olması gerekliliğinin daha iyi anlaşılacağına vurgu yapmaktadır. Ensar vakfı, DKAB dersinin toplumda hoşgörü ve barışın sağlanmasına, Toplumda ortak bir din dilinin oluşmasına katkı sağladığını belirterek, DKAB dersinin zorunlu bir ders olması gerektiğini ifade eder. Ancak Ensar grubu, din öğretiminin “özgürlükçü bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini ve dolayısıyla da isteğe bağlı din eğitimi ve öğretiminin yapılması gerektiğini söylemektedir. 1982 Anayasasında “*DKAB dersi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitimi ve*

öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine küçüklerin de kanuni temsilcilerine bağlıdır.” Maddesine işlerlik kazandırılması, “ isteğe bağlı din eğitimi” şeklinde farklı din ve dini anlayışlarında eğitim ve öğretime imkân verebilecek bir dersin hazırlanması gerektiğini ileri sürmektedir. İsteğe bağlı olarak verilecek bu dersin ise, Tevhid-i tedrisata uygun olarak okullarda, pedagojik formasyon sahibi kişilerce, ücretsiz olarak ve herhangi bir ücret ödenmeksizin finansmanının devlet tarafından ödenmesi önerisinde bulunmaktadır (Ensar, 2007).

Diyanet İşleri Başkanı Ali Bardakoğlu ise, DKAB dersi zorunlu olarak kalması gerektiği; din eğitiminin ise isteğe bağlı olarak verilmesi gerektiği görüşündedir. Bardakoğlu; DKAB dersi ile din dersinin birbirinden ayrılması gerektiğini, din eğitiminin her din sahibinin kendi dininin eğitimini alabilmesi olarak tanımlamakta ve din eğitiminin laikliğin de bir gereği olarak seçmeli olması gerektiğini söylemektedir (Bardakoğlu, 2007).

Konuyla ilgili sabancı vakfı bünyesinde ülkedeki birçok akademisyenin de içinde bulunduğu bir platform gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak, yapılan çalışmalarda ülkemizde ailelerin çocuklarına kendi dini inançları doğrultusunda “din eğitimi” verilmesi yönündeki talepleri de dikkate alınmış ve bu talebin nasıl karşılanabileceği yönünde tartışmalar yapılmıştır. Tartışmalar sonucunda üzerinde aşağıdaki ilkeler üzerinde fikir birliği yapılmıştır:

-Din eğitimi isteğe bağlı olmalıdır. Zorunlu veya seçmeli ders olarak okullarımızda okutulmamalıdır. Aksi takdirde, yukarıda belirtilen ilkelerin ruhuna ters bir durum ortaya çıkacaktır.

- İsteğe bağlı din eğitimi, örgün eğitim çerçevesi içinde planlanmalıdır.

-İsteğe bağlı din eğitiminin içeriği Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içerik ve felsefe boyutuyla çelişmeyecek şekilde tasarlanmalı ve uygulanmalıdır.

-İsteğe bağlı din eğitimi üniversite mezunu, pedagojik formasyon almış ve din eğitimi yukarıda yazılı ilkeler doğrultusunda uygulayabilecek din bilgisi öğretmenleri tarafından verilmelidir.

-İsteğe bağılı din dersi veren öğretmenlerin masraf ve ücreti için devlet bütçesinden herhangi bir pay ayrılmamalıdır.

-İsteğe bağılı din dersinin uygulaması ile ilgili olarak örgün eğitim kurumları, ibadet yerleri ve Halk Eğitim Merkezi gibi farklı uygulama alanları, yaz kursları veya televizyon gibi farklı uygulama modelleri önerilmiştir. Tartışmalarda her önerinin avantaj ve dezavantajları olduğu ortaya çıkmıştır. Bu alternatiflerin ülkemizdeki inanç çeşitliliğini yansıtan katılımcı bir süreç içerisinde uzmanlar tarafından tartışılması ve kabul edilebilir, uygulanabilir ve sürdürülebilir bir öneri geliştirilmesi gerekmektedir (<http://www.erg.sabanciuniv.edu/>).

Avrupa’da ise isteğe bağılı olarak din derslerine yer veren ülkeler, İrlanda, İspanya ve İtalya’dır.

Din dersini seçmeli olarak verildiği İrlanda’da okulların birçoğu devletten destek alan Katolik okullardır. Bu okullarda düzenli olarak din dersi verilmektedir. Devlet okullarında ise din dersi seçmeli bir derstir. Din dersinin seçmeli olarak okutulduğu İspanya ise, din dersini seçmeyenlere alternatif başka bir ders vermektedirler. Bu dersin adı “inceleme etkinlikleri” veya “ Toplum, Kültür ve Din” dir. İtalya’da ise Katolik din dersi isteğe bağılıdır. Aileler dönem başında çocuklarının bu dersi alıp almayacağını yazılı beyanatla bildirirler.

Din öğretimi daha önce de belirtildiği gibi, çocuğun kendi dininin gereklerini bilme ve yapmayı sağlayacak şekilde okulda verilen bir öğretimdir. Din öğretiminin zorunlu, din eğitiminin seçmeli olması gerektiğini düşünenlerin önerdiği çözüm yolu DKAB dersinin tamamıyla bir kültür dersi olarak, din eğitiminin ise isteğe bağılı olarak verilmesi şeklindedir. Bu şekilde din gibi insan hayatını her yönüyle etkileyen aşkın kurumun kültüre indirgenerek verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Din, kültürü etkilemektedir. Din öğretimi yapılırken maddi ve manevi kıymetlerin teşekkülünden oluşan kültürel unsurlar verilmelidir. Ancak din öğretimi yapılırken bunun kültür öğretimine indirgenmemesi gerekmektedir. Din dersine alternatif olarak ahlak dersini görenler de vardır. Dini ahlak eğitiminden de ayıramayız. Dinle temellendirilemeyen bir ahlak anlayışının hedefine ulaşması zor gözükmektedir. İnsanlar için gerekli moral değerler ancak dinin rehberliği ile kazanılabilir. Bundan dolayı din öğretimine alternatif olarak konulan ahlak dersi çözüm yolu değildir.

Ülkemizde’de din öğretiminin zorunlu olmasının laikliğe ve insan hakları ile çelişkili bulanlar bu dersin seçmeli olarak okutulmasını önermektedirler. Ancak daha önce de ifade edildiği gibi din öğretiminin ülkede zorunlu olarak okutulması yaşanan tarihi tecrübeler sonucudur. Din öğretimin zorunlu olarak devlet gözetimi ve denetiminde yapılması ise laiklik prensibinin bir gereği olarak uygulanmaktadır.

Bu nedenle eğitimin gayesi insanı terbiye edip yetiştirmekse, aynı gayeyi güden dini ondan ayırmaya gerek yoktur. Dine ait eğitim ve öğretimin bir usul içinde düzenli ve resmi kaynağı olmazsa, kayıt dışı bir din eğitimi olacaktır. Eğer mecburi olan çağda ve yerde, kişiye anahtar olan bilgi ve beceri verilmezse, başka kaynağa ve başka yerlere muhtaç olacaktır. Başka kaynağa ve başka yerlere muhtaç etmemek, devletin denetimi altında olan eğitim ve öğretimin kişinin ihtiyacı ve kabiliyeti doğrultusunda verilmesi ile mümkün olacaktır (Küçük, 1981:246). Bu yüzden din öğretimi vatandaşın beklentilerini dikkate almalıdır. Nitekim din derslerinin tekrara programa alınması da halkın talebidir.

Laik batı ülkelerinde, din eğitimi ve öğretimi faaliyetlerini görmekteyiz. Okullarda din öğretiminin meşruiyeti laiklik ve vicdan hürriyeti çerçevesinde tartışılmaktadır. Her ülke laiklik ve din öğretimini kendi yapısına uygun olarak bir şekilde çözmüştür. Laiklik ve din öğretiminin birbirine zıt olarak görülmesi, bu kavramın kendi özünden değil bu kavramı anlayanların dünya görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Bu ülkelerin birçoğunda din öğretimi ülkelerin sosyal ve hukuki durumlarına paralel bir şekilde, hem devlet okullarında verilmekte ve hem de devlet tarafından tanınan cemaatlere okul açma hakkı verilerek kendi dinlerini öğretme hakkı verilmektedir.

Din eğitimi ve din öğretimi ayrımının yapılması da laiklik kavramıyla bağlantılıdır. Bu ayrımın yapılma nedeni, eğitimde davranışta bulunmanın olması, öğretimde ise böyle bir durumun olmaması şeklinde sunulan gerekçedir. Ancak öğretim de davranışta bulunmaktan hali değildir. Çünkü öğrenme insan davranışlarını değiştirir. Bunun için öğrenme kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmıştır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, öğretmenin din öğretimi neticesinde öğrenciyi dini pratikleri yerine getirip getirmeme noktasında zorlamasıdır. Şayet dini pratiklerini yerine getiren öğrenci ile getirmeyen öğrenci arasında ayrımcılık yapılıyorsa laiklik ilkesine aykırı davranılmış olunur. Laikliğe asıl aykırı olan bir kimseye inanmadığı halde bir dinin zorla kabul

ettirilmesi, kişinin inancından dolayı küçümsenmesidir (Cebeci, 2003). Bir kişiye zorla bir dinin kabul ettirilmeye çalışılması laikliğe aykırı olduğu gibi din hakkında bilgisizliğe mahkûm etmek ve kişiyi cahil bırakmakta, kişinin vicdanını din aleyhine baskı almak demektir (Gürtaş, 1982:138).

1.4. Din Kültürü - Din Öğretimi

Din öğretimi kavramının netliğe kavuşması için din kültürü ve din öğretimi ilişkisinden ne anlaşılmalıdır? Aynı şeyi mi ifade ederler? Yoksa farklı şeyleri mi ifade etmektedirler? Sorularının yanıtlanması gerekmektedir. Bu amaçla, önce kültür ve din kavramlarının ne olduğunu ve ne tür bir bağa sahip olduklarını açıklamaya çalışalım:

“Kültür” kelimesi Latince “Cultura”dan türetilmiştir. Latince “Cultura” ekip biçmek ve toprağı sürmek anlamlarına gelmektedir(Perek, 1968:197). Fransızca’da “Cultur”; yetiştirme, ekim yeri, tarla, kafa ürünleri, ekin anlamına gelmektedir. Fizikte ise beden eğitimi karşılığıdır. Türkçe’de ise “kültür” kelimesi, ziraat, genel bilgi, spor tekniğı, duyuş düşünüş ve hayat tarzı karşılığı kullanılmaktadır (Sözlük, 1985:427).

Kültür, bireyin kendini gerçekleştirmesine ve bizzat gelişmenin gelişimine katkıda bulunduğu ölçüde, tüm alanlarda, insan ve insanlığın ortaya koyduğu ilerlemelerin bütünüdür. Kültürü hem eğitim ve hem de sosyal çevre şekillendirir (Moles, 1983:17).

Bir çok kavramda olduğu gibi kültür kavramı da tam olarak tanımlanamayan bir kavramdır. Kültürle uğraşan ilim adamları, bu konuda farklı şeyler söylemektedirler. Başta sosyolog, sosyal psikolog ve antropolog olmak üzere kültür tarihçilerince olmak üzere, kültür kelimesinin ifade ettiği anlam tam olarak tanımlanmamıştır. Kültürü tarif etmedeki güçlüğü sebebi, terimlerin değişmesi ve ilimlerin sürekli gelişmesinden kaynaklanmaktadır.

Kültür, bir toplumun üyesi olarak; insanoğlunun öğrendiğı bilgi, sanat, gelenek, görenek v.b. yetenek ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür.

Kültür; inançlar, değer hükümleri, örf ve adetler, zevkler, insan tarafından meydana getirilmiş her şeye verilen addır. Kültür, bir milletin fertlerinin iştirak halinde bulunduğu manevi hayattır. Sosyo-kültürel hayattaki bütün faaliyet ve aletlerin ortaya koyduğu, somutlaştırdığı manalar değerler, bunların karşılıklı tesir ve ilişkilerinin

bütünlüğüdür (İşçi, 1995:22). Tarih içerisinde kültürsüz bir topluma rastlanmadığı gibi dinsiz bir topluma da rastlanmamıştır (Günay, 2001:5). Dolayısı ile kültür ve din birbiri ile etkileşim halindedir.

Ziya Gökalp, kültür kavramı için ekin ekme, mahsul, tarla anlamına gelen “hars” kelimesini kullanmıştır. Kur’an’ı Kerim’de de “hars” kelimesi tarla(Bakara, 2:232), ekin, ürün(En’am, 6:136), kazanç (Şura, 42:20) olmak üzere birbirine yakın üç anlamda kullanılmaktadır. Ziya Gökalp’e göre, insanları birbirine bağlayan çeşitli kültür kurumları, o toplumun harsını oluşturur. Gökalp medeniyet ile kültürü birbirinden ayırır. Gökalp’e göre medeniyet çeşitli milletlerin malıdır. Medeniyet milletlerarasıdır; çünkü her medeniyet, çeşitli milletlerin ortak bir yaşam sürmesi sonucu oluşmuştur. Buna göre kültür milletlere has, medeniyet ise milletlerarasıdır (Gökalp, 1995).

Kültürün dini ve manevi boyutuna dikkat çeken Mümtaz Turhan kültürü şu şekilde tanımlamaktadır:

“Kültür, bir cemiyetin sahip olduğu maddi manevi kıymetlerden teşekkül eden öyle bir bütündür ki, cemiyet içinde mevcut her nevi bilgiyi, alakaları, itiyatları, kıymet ölçülerini, görüş ve zihniyet ile her nevi davranış şekillerini içine alır. Bütün bunlar birlikte, o cemiyet mensuplarının ekserisinde müşterek olan ve onu diğer cemiyetlerden ayırt eden hususi bir hayat tarzını ifade eder.” (Turhan, 1972:56).

Kültürün bir parçası olan, ancak ondan daha da aşkın bir konumda bulunan “din” hakkında birçok tanım yapılmıştır. Din kavramını her ilim kendi zaviyesinden tanımlamıştır. Din hakkında yapılan bu tariflerin geneline baktığımız zaman, dinin insanın ayrılmaz bir parçası olduğunu ve insanoğlu ile birlikte var olan bir kurum olduğunu görmekteyiz. Din her ne kadar Allah tarafından peygamber aracılığı ile gönderilmiş olsa da, insan tarafından hayata geçirilmektedir. Din, insanın tutum ve davranışlarıyla var olduğu gibi onun bütün yapıp etmelerinde de dinin etkisini görmekteyiz. Nitekim insanla birlikte var olan, insanların oluşturduğu kültürde de dinin etkisinin olması bundan dolayıdır. Nitekim Ziya Gökalp kültürün iki unsurdan oluştuğunu söyler: Bunlar, ülküler ve değerlerdir. Ülküleri toplumsal özlem ve beklentiler oluşturmaktadır. Değerleri ise toplumsal inançlar belirlemektedir. Bir toplumda dinden, maneviyattan bağımsız bir kültür var olamaz; ancak dini sadece kültürel bir unsur olarak göremeyiz. Dinin sadece kültürel bir kurum olarak kabul etmek; dini kültüre indirgemek olur. Din, kültürü etkilemekle birlikte, insanı aşkın bir

varlığa bağlamasından dolayı kültüründe ötesindedir. Dinin toplumsal hayata yansması ve kültürü etkilemesi dolayısı ile din salt kültürel bir unsur olarak algılanmamalıdır. Din kültürleşirse, kültüre millilik özelliği kazandıran asli fonksiyonundan uzaklaşmış olur.

Okullarda verilen din dersinin adı, 1982 yılında “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” olarak değiştirilmiştir. Türkiye’de din ve laikliğin bir türlü konumlandırılmamasından kaynaklanan bu isim değişikliği, dinin sadece kültürel boyutuyla verilmesini öngörmektedir. Türkiye’de zaman zaman din kültürünün, içerik olarak kültür dersi olarak verilmediği, dinin kültürel unsurlarının öne çıkarılarak öğretim yapılması gerektiği söylenmekte ve tartışılmaktadır.

Din dersinin bir kültür dersi haline getirilmesinde, karşımıza iki problem çıkmaktadır:

1-Bu ders şayet bir kültür dersi olacaksa, bu dersin içeriği ne olmalıdır.

2-Bundan kasıt tamamıyla dersten dini unsurların çıkarılması ve kültürle etkileşim içerisinde olan yönlerinin sunulması ise din öğretiminin kişinin manevi yönden zenginleşmesi, dininin gereklerini yapabilecek seviyeye gelebilmesini sağlama amacı gerçekleştirilebilir mi?

Şubat 2006’da Avrupa Konseyi ve dini cemaatlerin ortak eylemi adlı Rusya’da bir toplantı düzenlenmiştir. Bu toplantıya belli başlı dinlerin temsilcileri, Avrupa Konseyine üye ülkelerin otoriteler, politikacılar, üniversite hocaları katılmışlardır. Burada din eğitiminden maksat, genç nesillerin dinlerle ilgili cehaletlerini yok etmek için mücadele etmek ve birlikte yaşamaya katkıda bulunmak olarak açıklanmıştır. Ne öğretileceği söz konusu olmuş; bazıları dini kültürün öğretilmesi gereğini savunurken bazıları ise imana dayalı kültürlerarası öğretim taraftarı olmuşlardır (Beraud, 2007:233).

Kişinin kendi dininin gereklerini yapabilecek seviyede olmasını hedefleyen din öğretimi, dini kültürel bir unsur olarak sunan, dini kültüre indirgeyen “din kültürü” anlayışı ile uyuşmamaktadır. Din az önce de belirtildiği gibi gelenek görenek, musiki, edebiyat gibi salt beşeri bir unsur değildir. Beşerin hayatını her yönüyle etkileyen, aşkın bir güçle bağlantısını kuran, kişiyi manevi ve ruhi olarak geliştiren bir unsurdur. Bundan dolayı dinin salt kültürel bir unsur olarak sunulması, din öğretiminden ziyade, kültür öğretimi demek olur ki bu da din öğretimin asli gayesini gerçekleştiremez.

Öcal'ın da dediği gibi; DKAB dersinin arzulanan amaçlara ulaşabilmesi için dersin adı din bilgisi olarak değiştirilmeli ve çocuklara gerçek anlamda ve yalnızca dini bilgilerin öğretileceği ders haline gelmelidir ve müfredat zenginleştirilmelidir (Öcal, 1997). Kaldı ki Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin müfredatı da tam olarak bir kültür dersi de değildir. Bu dersin müfredatında çeşitli akidevi esaslar, ibadetler bulunmaktadır. Eğer bunlar çıkarılırsa da içi boşaltılmış bir ders olur ki buna da din öğretimi denilemez. Bir takım kaygılarla, 1982 yılında ismi değiştirilen bu dersin “ din dersi” olarak değiştirilmesi yerinde olacaktır.

Köylü konuyla ilgili şu değerlendirmelerde bulunur:

“Benim şahsi kanaatim şudur ki: eğer dinlerin bi zatihi sahip oldukları manevi, ahlaki ve evrensel değerleri yaşatılamaz ve onlardan faydalanılamazsa, çok yakında insanlar dini sadece kültürel bir öge olarak görüp, onu fazla önemsemeyeceklerdir. Çünkü insan canını bile feda etmek istediği inancından bir fayda göremeyecekse, o inanca çok da fazla bağlı kalmayacaktır.”(Köylü, 2004:201)

BÖLÜM 2: DİN ÖĞRETİMİNDE FARKLI GÖRÜŞLERİ BESLEYEN SEBEPLER

2.1. Sosyal ve Tarihsel Sebepler

Gerek genel eğitim ve öğretim, gerekse din eğitimi ve öğretimi dünya'daki tarihsel ve sosyal hadiselerden etkilenmektedir. Dünya'da tarihsel süreç içerisinde yaşanan küreselleşme, çoğulculuk, çok kültürlülük, göçler, modernizm ve postmodernizm insanları, eğitimde bir takım değişikliklere, yeni arayışlara yöneltmiştir. Sosyal ve tarihsel açıdan ülkeleri etkileyen olgular; dini yapıyı, eğitim anlayışlarını dolayısı ile de din öğretimini etkilemiştir. Din öğretiminin yeri, dinin yerinden bağımsız olamayacağı gibi eğitimin yerinden de bağımsız değildir. Batı ülkelerinde yaşanan hızlı ve köklü tarihsel olaylar ve toplumsal değişiklikler sonucu dinin öğretimi ve eğitimi konusunda yeni yaklaşımlar ve anlayışlar ortaya konulmaktadır.

2.1.1. Modernizm ve Postmodernizm

Din öğretimini etkileyen sosyal ve tarihsel hadiselerden biri olan modernizm, “modernus” kelimesinden türetilmiş olup, kökleri 15 ve 16. yy’la kadar dayanmaktadır. Pozitivist, teknoloji kökenli ve rasyonel eğilimli olan bir düşüncedir. Modernitenin savunucuları olan Durkheim, Simmel ve Parsons gibi düşünörlere göre modernleşme farklılaşmanın, teknolojinin, bireyselliğin, özgürlüğün, teknolojinin hakim olduğı bir sistemdir (Aslan ve Yılmaz, 2001:96). Modernizm üstünlüğü akla vermektedir. Modernizmin aklın üstünlüğünü kabul etmesi, bireyselliğe ilişkin bir özgürlük arzusu geliştirmiştir. Mesela batıda Protestanlıkta herhangi bir aracı olmadan günahın Tanrı’ya itiraf edilmesi, kişilere daha fazla bireysel özgürlük tanımıştır. Bu özgürlükler konusunda ABD büyük rol oynamıştır. Anayasada özgürlüğe yer verilmesiyle dini çoğulculuk ve mezhepler arası geçiş konusunda da önemli açılımlar sağlanmıştır. Modernizmin üstünlüğü akla vermesi, modernistleri dinin akılla çeliştiğı görüşüne itmiştir. Her şeyde akılı ölçüt kabul eden modern dünya, dini saf dışı bırakmak istemiştir. Modern öncesi dönemde öne çıkan büyük dinler niteliğini kaybetmiştir. Asrın en önemli özelliklerinden birisi de hiçbir dinin veya kültürün hâkim din veya kültür olarak varlığını sürdürememesidir. Batıda bugün 440 çeşit dini grubun bulunduğı söylenmektedir. 20. yy’da batı da Hıristiyanlık dini dışındaki mezhepler hissedilir derece

de artmış ve Hıristiyanlıkla rekabet edecek hale gelmiştir (Köylü, 2006b). Modern dünyada insanların dine bakış açıları değişmiştir. İnsanlar dünya hayatına daha da önem vermeye başlamışlardır.

Modern dönemde dinlerin etkileri zayıflamıştır. İnsanların Allah'ı her an yaratıcı olarak değil de sadece kozmik süreci başlatan bir ilk neden olarak görmesi bunun kanıtıdır. Modernizm inanç ve uygulamaları ortadan kaldırmamış; fakat inanç şekilleri değişikliğe uğramıştır. Modernleşme ile birlikte insanların mutluluk anlayışları da değişmiştir. Geçmiş dönemde insanlar ahiret mutluluğunu ön planda tutarken artık dünya mutluluğu ön plana çıkmıştır. Modern dönemde artık insanlar için görevden ziyade haktan, otoriteden ziyade otonomiden, yardımlaşmanın yerine kişisel menfaat, toplumsallaşma yerine bireyselleşme kavramları hâkim olmuştur (Köylü, 2006b). Modern dönemin hedeflediği akılcı, rasyonel insan tipinin yetişmesinin yolu da eğitimden geçmekteydi.

Aydınlanma ile başlayan ve gücünü akla güven, geleneğe ve tanrısal olana tepki şeklinde başlatan modern düşünce bu idealini eğitim yoluyla gerçekleştirmeye çalışmıştır. 17.ve 18. yy. bizzat eğitim çağı olmuştur. J. J. Rousseu, düzenin sağlanması, doğaya uyum, toplumdaki uyumun sağlanması için akl-ı selim sahibi, iyi insan yetiştirmenin gerekli olduğunu söylemiştir. Bu düşünceden hareketle farklı felsefi teorilere bağlı farklı eğitim anlayışları ortaya çıkmıştır (Uludağ, 1996). Modernizm öncesinde eğitimi her yönüyle şekillendiren din, modernizm döneminde bu işlevini yitirmiştir.

Aklın egemen olduğu modern toplumlar laik bir öğretim sistemi içerisinde dine bireyin vicdanında yer açan, bunun için dinin bir olgu olarak öğretilmesi gerektiğini kabul eden bir anlayışa sahiptirler. İnsana insan olarak değer veren bu toplumlarda dinlerin hoşgörü, sevgi, saygı gibi hümanist değerleri ön plana çıkmaktadır. Batıda sanayileşme ve rönesansla birlikte akla önem verilmiş ve öncelikle hümaniter değerler ön plana çıkmıştır. Modern toplumlarda kutsal olan ile olmayan arasında ayrım yapılmıştır. Dolayısı ile din hayatın bütününe kapsamamıştır. Bu durumda da dine bireylerin vicdanında yer verilmiştir. Cumhuriyet döneminde modern bir toplum olabilmek için laik ve modern bir sistemin gerekliliği fark edilmiş ve zihniyet değişimine ihtiyaç duyulmuştur. Zihniyet değişimi için öncelikle akli ve rasyonel temeller üzerine

oturtulan bir din öğretilmek istenmiştir (Göçeri, 2001). Türkiye’de din eğitimi politikaları da buna göre şekillenmiştir.

Modernleşmeden sonra postmodernizm dönemi gelmektedir. Batıdaki aydınlanmacı harekete tepki olarak ortaya çıkan postmodernizm kavramı, ilk defa 1939 yılında tonnybee tarafından kullanmıştır. Postmodernizm; Modernizmin tarih, kültür, din için koyduğu ilkelerin tam olarak işletilemediği ve yerine yenilerinin de konulamadığı bir dönemin zirvesi niteliğindedir (Aslan ve Yılmaz, 2001:100). Postmodernizm farklılığı ve hetorejenliği öngörmektedir. Doğrunun tek bir tane değil birçok olabileceğini söylemektedir. Postmodernizm kültürel göreceliliği öngörmektedir.

Postmodern toplumda her alanda yoğun bir bireyselleşme söz konusudur. Toplumda geçerli değer tasavvurları çoğullaşmıştır (Hesapçioğlu, 2004). İzafiliğin, kültürel çoğulculğun, pluralizmin arttığı dönem olan postmodern dönemde, yeni anlayışlar ortaya çıkmıştır. Ekolojik sorunlar, gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerin sorunları, postmodernistlere göre evrensel bir kültür eğitimini gerektirmiştir (Uludağ, 1996:96). Kültürlerarası eğitim, çoğulcu eğitim sistemleri postmodernist düşünce tarafından onaylanmaktadır. Dine çok fazla yer vermeyen modernizmin aksine postmodern dönemde, dine yer verilmiş, farklı dinler ve mezheplerin varlığına imkân tanıyan bir tavır sergilemiştir (Bolay, 2006:394). Bu da din eğitimi ve öğretiminin varlığının tartışılmasından ziyade çoğulcu toplumlarda yerellikleri de göz ardı etmeden nasıl bir eğitim yapılacağı sorularını gündeme getirmiştir.

2.1.2. Küreselleşme

Günümüzde birçok sosyal hadiseyi etkileyen Küreselleşme; ticaretin, sermayenin, ürün ve hizmetlerin giderek daha fazla uluslararası hale gelmesi sonucu 1980’lerden itibaren sıkça kullanılan terimlerden biri olmuştur. 1960’ların başında McLuhan’ın “ Medyayı Anlamak” isimli eseriyle bu kavram meşhur olmuştur.

Küreselleşme kökleri 16.yy’a kadar uzanan modern Avrupa’nın teknolojik ve ekonomik gelişmesinin bir sonucudur (Köylü, 2006:28). Küreselleşmenin en önemli göstergelerinden biri ekonomik alanda yaşanan gelişmelerdir. Dünya ekonomik açıdan en zengin dönemini yaşamaktadır. Dünyada ekonomik küreselleşmeden ziyade kültürel açıdan bir küreselleşme söz konusudur. Küreselleşme bir yandan yerellikleri azaltarak

ortak bir kültür oluşturmakta; öte yandan ise küresel köyün içinde alt köylerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. İnsanlar ulusal-yerel değerleri bir tarafa bırakmadıkları gibi köklerine daha sıkı sarılmaktadırlar (Altaş, 2003). Küreselleşmeyle birlikte melez ırkların oranı saf ırkların oranını geçmiştir. Çeşitli iletişim ve ulaşım vasıtaları aracılığıyla insanlar; açlık, baskı, eğitim, iş, seyahat gibi nedenlerden dolayı birlikte yaşamaktadırlar. Küreselleşme bağlamında eğitimin tanımı da değişmektedir. Oktay eğitim açısından küreselleşmeyi şu şekilde tanımlamaktadır:

“Eğitim, birbiri ile bu kadar yakın ilişki içinde olan dünya toplulukları arasında rahatça dolaşabilecek, çalışabilecek, hatta farklı ortamlarda yaşayabilecek insanı yetiştirmektir.” (Oktay, 2004:17). Buna göre eğitimin görevi, farklı kültürlerde ve coğrafyalarda başarılı insanların yetişmesine katkıda bulunmaktır.

Küreselleşme bir yandan savaş ve şiddet olaylarını içermekte; diğer yandan ise bolluk ve refahı, huzuru sağlamaktadır. Küreselleşmenin en büyük etkileri ahlak alanında görülmektedir. İnsanlara bir takım özgürlüklerin verilmesi insanlarda psikolojik ve sosyo- ekonomik problemlere neden olmuştur. Nüfus dengesi bozulmuştur. Bunun dışında ekonomik adaletsizlikler, sosyo-ekonomik adaletsizlikler, savaş ve çatışmalar, ekolojik dengenin bozulması küresel nitelikli sorunlar olmuşlardır. Küreselleşmenin bu kötü etkilerini aşabilmek için hoşgörü, saygı ve sevgi temeline dayanan bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Köylü, 2006b).

Küreselleşme, bilinen dinlerin dışında kabile dinlerinin bile yüzeye çıkmasına sebebiyet vermiştir. Küreselleşme ile birçok farklı din ortaya çıkmıştır. İnsanlar daha önce adını bile duymadıkları dinler hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Birlikte eğitim görmek, seyahat etmekte, beraber yaşamakta, birbirleri ile ilgili filmler izlemektedir. Bu durum da dinler arasında dışlayıcı bir anlayıştan kapsayıcı ve çoğulcu bir anlaşıya geçişi sağlamıştır. Hristiyan felsefesinin kavramları olan dışlayıcı ve kapsayıcı yaklaşımlar, Farklı dinsel cemaatlerin bir arada yaşama zorunluluğu, gittikçe giriftleşen sosyal ilişkiler, ortaya çıkan sorunlara pratik çözümler üretilmesi ihtiyacıyla kilise kendi dışında da hakikat olabileceğini kabul etmektedir. Dolayısıyla da kurtuluşa Hristiyanlık dışındaki diğer dinlerin de ulaştıracağını kabul etmektedirler (Altaş, 2003). Dinlere kapsayıcı ve çoğulcu bir anlayışla yaklaşan Bilgin şöyle demiştir:

“İnanç dinlerin değişmeyen asıl olan yönü; şeriatlar ise, toplumların geçmişlerinden gelen birikimlerinin ve içinde yaşadıkları şartların bu inanç ile etkileşimin sonucu ve bu sonucun bilginler tarafından sistemleştirilmesi. Dinin tek olduğu görülünce farklı dinler şeriatlar olarak görülmektedir...dil ve kültür farklılığından doğan şeriatların farklılığı sebebiyle, dinlerin mensupları birbirlerini küfür ehli olarak görebilmiş Allah'ın farklılıklara izin vermesi onun hikmetidir.... İnsanlara imanın ve dinin özünde birlik denildiği zaman hiçbir din mensubu hatta inançsızlar bile itiraz etmiyor. Demek ki yapılması gereken şey, dinin aslının ve özünün her dinde bulunması gereken noktanın her din mensubunca bilinmesinin sağlanması.”(Bilgin, 2003:205).

Küreselleşmeyle birlikte, adını daha çok duyduğumuz, daha çok bir araya geldiğimiz, farklı kültürden dinden insanlarla huzur içinde yaşayabilmenin sağlanması için kapsayıcı ve çoğulcu anlayış artık bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacın giderilmesinin yolu da eğitim ve öğretimden geçmektedir.

2.1.3. Çoğulculuk

Küreselleşmeyle birlikte var olagelen kavramlardan birisi olan Çoğulculuk ve çok kültürlülük, eğitim ve din eğitimi anlayışlarına yansımıştır. Kültürel farkların birer zenginlik kaynağı olarak görülmesi gerektiği, kimi din eğitimcileri tarafından vurgulanmaktadır. Geleceğin öğrencileri, günümüzden daha çoğulcu bir toplumda yaşayacaklarından, onların diğer milletlerin dinlerini ve kültürlerini öğrenen çok yönlü bir programla yetiştirmeleri gerektiği ön plana çıkmıştır. Bu konuda din eğitimcilerine önemli görevler düşmektedir. Adalet, sevgi, barış dolu bir krallığı isteyen Hristiyanlar, tüm varlıkların birbirlerine bağlı olduklarını söyleyen Hindular, sosyal adaletten söz eden Müslümanlar elele verip kürselleşmenin olumsuz etkilerinden kurtulabilirler. Bu farklı dinlere mensup insanlara inançlarındaki bilgeliği dikkate alarak manevi açıdan zenginleşebilecekleri öğretilmelidir. Bu amaçla öğrencilere dinlerin farklılıklarından ziyade ortak yönleri öğretilmesi gerekmektedir. En azından diğer dinleri küçültücü tavırlardan uzaklaştırmalıdır. Her din ve öğretisi kendi kültürü ortamı içerisinde değerlendirilmelidir (Köylü, 2006). Küreselleşme ile birlikte artık ötekini olduğu gibi kabul etme, asimilasyondan ziyade karşıdakini anlama durumu söz konusudur. Kültürlerarası diyalog ve hoşgörü anlayışını geliştirmek amacıyla din eğitimi ve öğretiminde farklı görüşler mevcuttur. Küreselleşme ve bilgi teknolojilerindeki değişme ve gelişmeler, dini çoğulculuk, çok kültürlülük eğitim sistemini etkilemiştir.

Uluslararası düzeyde daha çok işbirliğine gidilme gereği duyulmuştur. Din öğretimi içindeki her unsur da küreselleşmeden etkilenmiştir.

Bilgin, çoğulcu bir anlayışın gençlere kazandırılmasının öneminden şu şekilde bahseder:

“Her din mensubu sadece kendisinin hakikati temsil ettiğini söylemektedir. Kur’an’ın bu noktadaki tavsiyesi, bu iddialarla vakit kaybedip düşmanlıkları arttırmak yerine, iyilikleri arttırmak için yardımlaşmak ve çabalamak. Böyle bir zihniyetin yerleşmesi için, yeni yetişenlere kazandırılması gereken eğitimde temel vasıfların yeni baştan tartışılıp düzenlenmesi gerekir. Günümüz şartlarında eğitimin yeni yetişenlere kazandıracağı şey çoğulculuk, yani din farklılıklarına, ulus ve tarih konusunda birbirine karşıt bakış açılarına rağmen, birlikte barış içinde yaşamının topluma nasıl yansıtılacağı. Öğretmen eğitimi azınlıklarında katılımını sağlayacak şekilde değiştirilebilir. Önemli olan farklı düşünce tarzlarını birbirine yaklaştırmak değil, yetişmekte olanları farklı düşünce tarzlarına, farklı yaşam biçimlerine sahip insanlarla ilişki kurabilecek konuma getirebilmek meselesidir.”(Bilgin, 2003:209).

Çok kültürlülüğü tetikleyen unsurlardan birisi göçlerdir. Gelişmiş ülkelerde doğum oranının artması, tehlikeli, kirli, bakım işleri konusunda çalıştıracak elemana ihtiyaç duyulması, gelişmekte olan ülkelere üstün iş yapabilecek kişilere olan ihtiyaç sebebiyle göçler olmaktadır. Bu da bir takım sorunlara neden olmaktadır. Meseleye küreselleşmenin beşiği olan Amerika açısından bakacak olursak, göç ve sorunlar daha net olarak görülür. ABD’de 2000’li yıllarda göçmenlerin nüfusu 55 milyon civarındadır. Bunlar ırk, sınıf, cinsiyet olarak problem olabilmektedir (Köylü, 2006). Başta ABD olmak üzere meydana gelen göçlerle birlikte göçmenlerin yaşantılarıyla ilgili birçok teori ortaya atılmıştır. Bunlardan biri, göçmenlerin kendi yaşam tarzlarını terk ederek çoğunluğun normlarına uyumunu ifade eden asimilasyondur. Diğer yaklaşım ise göçmenlerin farklı kültürlerin bir arada yaşamasını mümkün gören kültürel çoğulculuk yaklaşımıdır. Günümüzde 20 milyondan fazla göçmeni barındıran Avrupa, zorunlu olarak çok kültürlü bir yapıya gitmek zorunda kalmıştır. Göçmenler gittikleri ülkelere sadece göç etmezler aynı zamanda bütün kültürel kimliklerini de taşırlar. Bunlar arasında en belirgin olanı dini inanç ve ritüellerdir. Dolayısı ile göçmenlerin göç ettikleri ülkelerde, yaşadıkları sorunların başında öncelikle din ile ilgili problemleri gelmektedir. Bu sorunlar genel itibarıyla, dinlerini öğrenebilecekleri kurumların oluşturulması ve dinsel pratikleri yerine getirecekleri kurumların oluşturulması ile

ilgilidir. Bu bağlamda dinin hangi kurum tarafından öğretileceği, dini öğretecek ve dinsel uygulamaların gerçekleştirilmesini sağlayacak kişilerin eğitimi çeşitli tartışmalara konu olmuştur (Eren, 2007:269). Problemlerin çözümü ile ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Göçler, küreselleşmenin hız kazandırdığı, farklı kültürlerin bir arada yaşamasını onaylayan bir tanınma politikası olan Çok kültürlülük eğitim ve öğretim dolayısıyla da din eğitimi ve öğretimi konusunda farklı anlayışların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Tanınma farklı kültürlerin eğitim ve medya organlarıyla kendilerini ifade etmelerine imkân vermektedir. Küreselleşme, en küçük bir farklılığı bile vurgulayarak, siyasal açıdan bunu farklı kültürler açısından hak ve özgürlüğün parçası olarak gören bir anlayışın yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Çok kültürlülük; bir toplumu oluşturan farklı renk, dil, din, ırk ve tarihe sahip olan toplulukların aynı sınırlar içerisinde ve bir siyasal birim halinde beraber yaşamalarıdır. Bu durumu Sovyetler birliği ve ABD 'de görebilmekteyiz. ABD çok kültürlülüğü bireysel özgürlükler ve siyasal kimliklerin korunması şeklinde uygulamıştır. Sovyetler birliği ise bireysel özgürlüğü yok saymış ve dolayısı ile dağılmıştır. Kültürleri bir araya getirme ve bütünleştirme özelliği olan çok kültürlülük ulusal vatandaşlık kavramını da beraberinde getirmiştir. Vatandaşlık bireyin devlet ve diğer insanlarla olan ilişkilerini ifade etmektedir. Bu amaçla İskoçya'da kültürel vatandaşlık eğitim programı hazırlanmıştır. Küresel vatandaşlık başkalarına saygı gösterme ve önem verme değerlerine sahip olan, adil ve eşit bir şekilde paylaşmayı bilen bireylerin yetişmesini öngörmektedir. Küreselleşme homojenliğe karşı yerel değerleri ön plana çıkarmıştır. Çoğulculuk tasarımı üretme, diğer dinlere karşı bakışın değişmesi ve hoşgörü için din öğretiminde yeni anlayışların gelişmesi zorunludur. Bu anlamda kültürlerarası, mezheplerüstü, fenomenolojik din öğretimi yöntemleri gelişmiştir. Bu anlayışlar dinin nasıl öğretileceği sorusunu da ortaya çıkarmıştır. Göçlerin uzun zaman önce başlamasına rağmen, din öğretiminde yeni yöntemlerin aranmasının yeni oluşu yerel değerlerin ortaya çıkmasıdır (Atlas, 2003:17). Dünyada küresel etkiler sonucu din Öğretiminde yeni arayışlar ortaya çıkmıştır. Bu arayışlar sonucu ortaya konan modeller din eğitimi etkinlikleri olmuştur.

Modernleşme, postmodernizm ve küreselleşmeyle birlikte bireyselleşmenin artması; dinlerin de artık kurumsal olmaktan çıkıp bireysel bir hale gelmesi; insanların dini

inançlarında değişikliklere neden olmaktadır. Yapılan çeşitli anketler, batı Avrupa ülkelerinde, insanların dine karşı bakış açısının ve dini yaşayışın değişmekte olduğunu göstermektedir. Avrupa ülkelerinde kiliseye bağlılık gitgide azalmaktadır. Avrupa’da 1990 yılında yapılan bir ankette kiliseye haftada bir katılım sağlayanların oranı % 29, ayda bir katılanların oranı % 8, noel ve paskalya bayramı gibi günlerde katılanların oranı % 8, yılda bir katılanların oranı % 5, hiç katılmayanların oranı ise % 40’tır. Araştırmada yaşlılara oranla gençlerde katılımın daha az olduğu görülmektedir (Davie, 2005:27). Avrupa’da görülen dinden uzaklaşmanın sebeplerinden biri modernizmle birlikte bireyselleşmenin ve rasyonel düşüncenin artmasıdır. Avrupa’da ekonomi ve siyasi hayat gelişirken dinin kamusal önemi de azalmaya başlamıştır (Davie, 2005:33). Nipkow, kilisesizleştirme hareketinin toplumu dinden uzaklaştırdığını söylemektedir. Bunun sebebi ise ateist bir yaklaşımın hakim olduğu, Hristiyanlıkla dinin birbirinden uzaklaşması yolunu açan sekülerleştirme çabalarıdır. Bireylerin dinden uzaklaşmasının diğer bir nedeni de dini olanın özgün hale getirilmesidir (Hoenen, 2003:92). Mokrosh, dinden uzaklaşma ve herhangi bir mezhebe bağlı olmamaksızın yaşamının Alman gençliği üzerindeki etkilerini şu şekilde belirtir: Her 7 gençten birinin ailesinde meydana gelen üzücü ölüm olaylarının kişiyi tanrının varlığını sorgulamaya itmiştir ve bireysel bir inanç oluşmaya başlamıştır. Gençler artık Hristiyanlığın kendilerine yararının ne olduğunu sorgulamaktadırlar. Dolayısıyla dinin kendilerine getireceği mutluluk ile ilgilenmektedirler. Artık gençler arasında bir takım dini sembollerde anlamını yitirmiştir (Mokrosh, 2003). Din algısında meydana gelen bu değişim ve dönüşümler din öğretimini etkilemiştir. Bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek, ilgilerini çekebilecek bir din öğretimi nasıl olmalıdır sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

2.2. Siyasi ve Hukuki Sebepler

Din öğretimi ile ilgili farklı anlayışların oluşması siyasi ve hukuki durumla da ilişkilidir. Daha önce de belirttiğimiz gibi ülkelerin anayasalarında laikliğe yer vermeleri ya da yer vermemeleri din öğretimini de etkilemiştir. Sadece laiklik ilkesinin benimsenişi değil, bu ilkeyi anlama biçimleri de din öğretimi uygulamaları ve anlayışlarını şekillendirmiştir.

Türkiye’de devlet laiklik ilkesi gereğince din eğitimi ve öğretimini kontrol altına almayı öngörür. Yaşanan tarihsel tecrübeler de din öğretimini kontrol altına almayı gerektirmiştir. Devlet bu eğitimi cemaatlere bırakmaz. Devlet, okullarında kendi eliyle zorunlu olarak okutur. Nitekim Anayasanın 24.maddesinde din öğretimi; *“Din ve ahlak eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitimi ve öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerinde kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır”* şeklinde belirtilmiştir. Madde hak ve ödevler başlığı altında yer almıştır. Dolayısıyla devlet kişinin din eğitimi ve öğretimini hak olarak görmekte ve dolayısıyla da bunu kendi eliyle vermektedir. 1990’dan sonra yapılan bir takım değişikliklerle bu dersin zorunluluğuna bazı istisnalar getirilmiştir. Buna göre İslam dışı dinlere mensup olanlar bu derse katılmama hakkına sahiptirler. Ancak olarak katılmayacak öğrencilere alternatif herhangi bir seçenek sunulmamıştır.

Din öğretimi her devletin din ve devlet ilişkilerine göre konumlandırılmıştır. Ülkelerin genel politikasına göre şekillenmiştir. Ülkelerin eğitim politikalarının şekillenmesinde çoğulculuğun farklı varyasyonlarını görmekteyiz. Ayrıca 11 Eylül saldırıları, yaşanan savaşlar, dinin dolayısıyla da din öğretimini siyasi, sosyal sahada gündeme getirmiştir. Bu bağlamda Avrupa Konseyi, UNESCO kültürlerarası eğitim, dinlerarası eğitim gündeme gelmiştir. Uzmanlar kendi ülkelerinin siyasi ve hukuki yapısı açısından farklı din öğretimi görüşleri ileri sürmektedirler.

Almanya: Bir AB birliği ülkesi olan Alman anayasasında sekülerizm ve laiklik kavramları kullanılmamıştır. Fakat Alman anayasalarının, dini herhangi bir kuruma ayrıcalık tanımaması, Almanya’nın laik bir ülke olduğunu belirler. Almanya’da devlet belirli bir dini cemaate ayrıcalıklı davranamaz. Devletin belirli bir grup ile özdeşleşmemesi onun tarafsızlığı anlamına gelir. Bundan devletin ateist olduğu anlamı çıkmaz. Devletin tarafsızlığından onun dini cemaatlere müdahil olmayacağı anlamı da çıkar. Devlet, dini cemaatlerin işlerine müdahalede bulunmaz. Almanya’da dini cemaatler tüzel kişilik konumundadır. Devlet pozitif tarafsızlık ilkesini benimsemiştir. Bu da devlete dini aktif bir şekilde destekleme ve dinin kendisini ifade edeceği bir ortam hazırlama fırsatını vermiştir. Bu yasa devletin dini ihtiyaçları dikkate almasını gerektirmektedir. Din öğretimi buna bağlı olarak -herhangi bir dine bağlı olmadığını söyleyen okullar hariç- seçilmesi zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Bu ders devletin

denetim hakkına zarar vermeyecek şekilde devletin denetiminde yapılır (Robbers, 2008).

Alman anayasasında mevcut hoşgörü anlayışı inanç özgürlüğünü beraberinde getirmiştir. İnanç özgürlüğü okullara pozitif hoşgörü açısından dua seansları düzenleyebilme hakkı tanımıştır. Tabii bu dua seanslarına isteyen öğrenciler katılacaktır. Devletin, okullarda hoşgörü ortamını sağlama veya dua saatlerini düzenlemesinin ardında şu yatmaktadır. Çocukları zorunlu olarak eğitime tabi tutan devlettir. O halde zorunlu olarak bulundurduğu bir mekânda çocukların ihtiyaçlarını da yine devlet karşılamak zorundadır. İnanç ve din özgürlüğüne paralel olarak kimse zorunlu olarak din öğretimi almaya zorlanamaz. Veli öğrencinin din öğretimi hakkını kontrol eder. 14 yaşına geldiği zaman öğrenci din eğitimi ve öğretimi alıp almayacağına kendisi karar verir (Robbers, 2008).

Belçika: Yine bir Avrupa ülkesi olan Belçika’da da kilise ile devletin birbirinden ayrılması durumu söz konusudur. Ancak bu ifade; kilise ile devletin karşılıklı olarak bağımsız olduğu şeklinde anlaşılmaktadır. Belçika Fransa’nın aksine laik ve seküler olarak tanımlanmaz. Devlet kiliselerin içişlerine müdahalede bulunmaz. Anayasa gerek bireysel ve gerekse toplumsal olarak ibadetlerin gerçekleştirilmesini teminat altına almakta ve hiç kimsenin zorla dini ibadetler yapmaya zorlanamayacağı hükmünü ihtiva etmektedir. Belçika’da devlet ve kilisenin bağımsız olması ve çoğulcu bir toplum yapısının bulunması devletin tarafsız bir konumda bulunmasını gerektirmiştir. Belçika anayasasına göre ülkede yaşayan fertlerin inandıkları din doğrultusunda eğitim görmeleri anayasal bir haktır ve anayasaya göre bu hakkı engelleyici işlemler yasaklanmıştır. Katolik, Protestan, Yahudi ve İslam inançlarından birini seçmek kaydıyla din dersi okullarda zorunlu dersler arasındadır. Belçika’da öğrenciler için din dersi konusunda iki seçenek söz konusudur. Birincisi, tanınmış dinlerden birinin öğretildiği din dersi; ikincisi ise herhangi bir dine dayalı olmayan ahlak dersi. Bu derslerden muaf olmak isteyenlere okul yönetimleri muafiyet hakkı tanımaktadır (Torfs, 2008).

Avusturya: Avusturya’da devletin bir kilisesi yoktur. Anayasa, din ve inanç özgürlüğünü teminat altına alır. Ayrıca anayasaya göre dini topluluklar kamuda faaliyet gösterebilirler. Anayasada herhangi bir laiklik tanımı yoktur. Avusturya, anayasa ve

temel prensipler açısından laik bir ülkedir. Devlet herhangi bir mezhep ya da dine ayrıcalıklı olarak davranmaz. Dinin topluma çoğulcu bir şekilde katılması ve devletin bu ortamda hükümran olmayacağı esası hâkimdir. Devlet; eğitim, sosyal, sağlık v.s gibi alanlarda insanlara hizmet sunarken kendisi herhangi bir din ile özdeşleşmemelidir. Devlet her ne kadar dinlere ve dini topluluklara karşı tarafsız olsa da onların gelişmesi için katkıda bulunur (Potz, 2008: 82).

Federal Anayasaya göre Avusturya okul sisteminin amaçlarından biri de, gençlerin dini değerlerinin eğitimle gelişmesini sağlamaktır. Bu Avusturya okul sisteminde dini boyutun ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre din dersinin zorunlu olduğu devlet okullarının ve devlet tarafından tanınan okulların sınıflarında, eğer öğrencilerin çoğunluğu herhangi bir Hristiyan mezhebine bağlı bulunuyorsa hac bulundurmak zorunludur. Devletin tanıdığı bir kilise ya da cemaate mensup öğrencilerin kendi mezheplerinin esaslarının yer aldığı din derslerinin; ilkokul, ortaokul, eğitim, ziraat ve orman kolejlerinde bulunması zorunludur. Diğer okullarda ise bu dersler seçmelidir. Eğitim yılının başında öğrenci velileri çocuklarının dersten muaf olmaları için dilekçe ile başvurursa (14 yaşının altındaki öğrenciler) dersten muaf tutulur. Bu yaşın üstündekilerin kendilerinin muafiyet talep etme hakları vardır. Devletin tanıdığı herhangi bir cemaate ya da dini gruba mensup olmayan öğrenciler, zorunlu olarak genel müfredat içinde ahlak dersi almak durumundadırlar (Potz, 2008).

Devlet okullarındaki din dersinin organizasyonu ve yürütülmesi, ilgili kilise ve cemaatlere aittir. Devlet sadece okuldaki bir takım yetkilileri ve disiplin yönetmelikleri aracılığıyla verilen din öğretimini denetleyebilir. Devlet okullarında okutulan din derslerinin müfredatı kilise ve dini cemaatler tarafından okutulmaktadır. Din öğretimi sınıflarını düzenleyen devlet değil dini cemaatlerdir.

Hollanda: Hollanda'da 1976'da kilise-din ayrımı gerçekleşmiştir. Ancak Hollanda'da kilise devlet ayrımı Fransa'daki gibi değildir. Hollanda'da devlet taraf tutmaz ve dini bir hüküm koymaz. Kilise devlet ayrımı sadece kurumsal bir ayrım olarak anlaşılmaktadır. Kilise ve devletin ayrı olmasından dolayı Hollanda'da din işleriyle ilgili herhangi bir bakanlık bulunmaz. Hollanda dini inançlar açısından her zaman çoğulcu bir ülke olmuştur. Ancak diğer dinlere kıyasla Hristiyanlık bu ülkede daha yaygındır. Hristiyanlık içerisindeki mezhepler de bu ülkede yaygındır. Ayrıca Yahudi, Hindu ve

Müslüman topluluğu da bulunmaktadır. Hollanda aynı zamanda seküler bir ülkedir. Hollanda'da din farklı alanda kendisini gösterip kökleşebilmektedir. Hollanda'da kiliseler veya kiliseye bağlı organizasyonlar sosyal ve kültürel hayatta her zaman etkin olmuşlardır. Hollanda'da dini özgürlüğün garanti altına alınması, vatandaşlara eşit muamelede bulunulması, anayasa hükümlerinde mevcuttur. Anayasada din ve vicdan özgürlüğünün kurumsal boyutuna atıf yoktur. Bireysel boyutuna atıf vardır. Ancak anayasanın 6. maddesinde diğer temel haklar gibi kurumsal hakları da koruduğunu belirtmiştir. Kiliseler de din özgürlüğü ve diğer temel haklardan faydalanmaktadır (Vanbijterveld, 2008).

Hollanda'da cemaat okullarını yönetenler okulların mezhebe mi bağlı olacağı yoksa herkese mi açık olacağını belirleme yetkisine sahiptirler. Devlet okulları da din öğretimi verir; fakat bu öğretim genel ve tarafsızdır. Devlete bağlı okullarda belirli bir dinin öğretimini içeren dersler normal müfredatın dışında seçmeli olarak verilebilir. Bu dersin giderleri devlet tarafından finanse edilir. Din dersi öğretmenini (hem genel ders için hem seçmeli için) okul idaresi tayin eder. Din öğretimi alma konusunda çocuklar için herhangi bir yaş sınırlaması yoktur. Herhangi bir kilisenin ya da dinin verdiği derse her yaştan çocuk katılabilir. Aileler çocuklarını pazar okullarına ya da çocuk kiliselerine götürürler. Pazar okulu ve kilise okulundan sonra da kilise ayinine devam eder (Vanbijterveld, 2008).

İspanya: 1978 yılında yayınlanan anayasa dini çoğulculuğu benimsemiştir. Çoğulculuk, özgürlüğün normal bir yansıması olarak algılanmıştır. 1978 anayasası dini ve din karşıtı aşırılıklara bir duruş sergilemiştir anayasa dört prensip üzerine bina edilmiştir. Bunlar: a-Din özgürlüğü: Bu ancak başkalarının hakları ihlal edildiğinde kısıtlanabilir.

b-Eşitlik: Tüm vatandaşlar yasalar karşısında eşittir. Hiçbir cemaate ya da dini gruba ayrımcılık yapılamaz.

c-Tarafsızlık: devlet dini konularda tarafsızdır. Dini konulara müdahalede bulunmaz. Bir din hakkında hüküm vermez. Devlet dini çoğulculuğa saygı göstermelidir.

d-İşbirliği: devlet kiliseler veya dini gruplarla işbirliği yapar. Karşılıklı olarak özerk durumlarını korurlar ancak bu özerklik katı bir ayrışma gerektirmez işler dostça yürütülür (Martinez, 2008).

İspanya’da devlet okullarının yanında özel okullarda vardır. Devlet okulları devlet veya özerk bir kuruluş tarafından yönetilirler. Bu okullar herhangi bir dine eğilimli olamazlar. Özel okullar ise dini ya da seküler eğilimli olabilirler. Dernek veya özel teşebbüsler tarafından okul açılabilir. Bu dini cemaatlere okul açma hakkını da vermektedir. Devlet okullarının müfredatında Katolik öğretisi ağırlıklı din dersleri bulunmaktadır. Vatikan’la yapılan 1979 Eğitim ve Kültürel İşler Anlaşması’nın I-VII. maddelerine dayalı olarak devlet okullarında Katoliklik öğretilir. Bu anlaşma, devlet okullarında Katolik din derslerine yer verirken, anayasanın yürürlüğe girmesinden sonra diğer dinlerin de uygulanması noktasında hiçbir yasal hüküm ortaya koymamıştır. Ancak 1990 Eğitim Sistemi Genel Düzen Yasası, din derslerinin devletle dini cemaatler arasında yapılacak anlaşmalarla verilmesini öngörölmüştür. O tarihe kadar sadece Katolik kilisesi anlaşma yapmıştı. Ancak 1992’de Protestan, Yahudi, Hristiyan topluluklarla da anlaşma imzalanmıştır. Bu anlaşmaların 10. maddesinde din dersleri yer almıştır. Buna göre devlet okullarında ve kamu fonlarıyla desteklenen okullarda öğrencilerin ve ailelerin talep etmesi neticesinde din dersleri seçmeli olarak verilecektir. Katoliklik dışındaki derslerin finansmanını devlet 1996 yılında en az 10 kişinin sınıfa girmesi şartını koyarak ödeyeceğini taahhüt etmiştir (Martinez, 2008).

İsveç: İsveç anayasası, vatandaşlarına dini inançlarını yaşama noktasında özgürlük tanıır. Avrupa insan hakları ve tüzel özgürlükler sözleşmesine bağlı olan İsveç anayasasında kamu düzen ve sağlığı için gerektiğinde bu haklar kısıtlanabilir. Anayasada laiklik ve sekülerizm şeklinde bir tanım yoktur. İsveç halkının az bir kısmının kiliseye devam etmesi nedeniyle devlet, vatandaşların herhangi bir cemaate bağlı olmasına olumlu bakmaktadır. Cemaatler demokrasiyi canlandıran hareketler olarak nitelendirilir. Dolayısıyla cemaatlerin okul açma yetkileri vardır. Anayasada din konusunda herhangi bir hüküm yoktur. Dolayısıyla devlet okullarında zorunlu ibadet ve dua saatleri de yoktur. Din dersinde bütün dinler öğretilir. Devlet tarafından belirlenen müfredat takip edilir. Devletin okul sisteminde öngördüğü değerlere uymak ve izin almak kaydıyla cemaatler okul açabilirler (Friedner, 2008).

İtalya: Anayasa din özgürlüğünün bireysel bir hak olduğunu ortaya koyar. İtalya ateist ve agnostik inanışlarda dahil olmak üzere tüm vicdani kanaatleri teminat altına alır. Dini ritüellerin toplumsal ahlak kurallarına aykırı olmaması şartıyla din özgürlüğü vardır.

Dini cemaatler İtalya’da da tanınır ve hatta toplumun temel taşı olarak görülür. Din ve devlet ayrılmıştır. Din devlete müdahale edemeyeceği gibi devlette dini hiçbir şeyi kendi amaçlarına alet edemez. Anayasaya dini cemaatler için “eşit özgürlük” prensibi konulmuştur. Burada dini çoğulculuğu destekleme düşüncesi hâkimdir. Anayasada laiklik tanımı yoktur; ancak anayasa mahkemesi laikliği şöyle tanımlamıştır: “ *Laiklik devletin dine ilgisiz olması değil, dini ve kültürel bakımdan çoğulcu bir sistemde din özgürlüğünü teminat altına almasıdır*” temel nokta kamusal alanda dine müdahalede bulunmamaktır. İtalya laikliği dine karşıtlığı ifade etmez. Dolayısıyla İtalya laikliğini Fransa’dan ayırmak için laisite kavramı kullanılmaktadır. 1989’da ilan edilen İtalyan laikliği 1946’da ilan edilen Fransa laikliğinden farklı olsa da aynı köktendir. İtalyan laikliği devletin din özgürlüğünü teminat altına almasıdır. Anayasada ya da diğer kanunlarda din öğretimi ile ilgili herhangi bir hüküm yoktur. Bu tür hükümler “ izinli dinler” konusunu ele alan anayasanın kararnamesinde ve cemaatlerle yapılan anlaşmalarda bulunmaktadır. Dini gruplar tarafından yürütülen din öğretimi veya devlet tarafından yürütülen din öğretimi faaliyetlerine devam eden çocuklarla ilgili herhangi bir yaş sınırlaması yoktur. Anayasaya göre çocuklar, Katolik din dersi alıp almamaya 16 yaşında kendileri karar vermektedirler. Devlet özel niteliğe sahip dini okulları destekler. Devlet okulunda Katolik din dersi öğretilmektedir. Katolik din öğretimi isteğe bağlıdır. Aileler ya da öğrenciler eğitim yılının başında bu dersi almak isteyip istemediklerini beyan ederler. Ayrıca devlet okullarında diğer dinden olan öğrencilere isteğe bağlı olarak dinlerinin bazı temel prensipleri ve gelenekleri öğretilir. Ancak bu dersler kiliselerin belirlediği ve okul yönetiminin onayladığı isimler tarafından verilir. Bu din dersleri okulda yoktur. Okulda dinin sadece kültürel öğelerine yer verilir (Ferrari, 2008).

Polonya: Anayasa’nın 25. maddesinin 5. fıkrasında laiklik ilkesi açık bir şekilde yer almaktadır:

“Kilise ve dini kuruluşlar eşit haklara sahiptir, devlet insanların dini, felsefi ve hayata bakışları konusunda tarafsız davranmaktadır. Devlet ile kilise ve diğer kuruluşlar arasındaki ilişkiler bu kuruluşların özerkliğine ve kendi alanlarındaki bağımsızlığına karşı saygı ve ortak hedeflerde işbirliği yapma temelinde şekillenmelidir. Laiklik ilkesi “Polonya din ve vicdan konusunda tarafsızdır.”

Devletin resmi kilisesi yoktur. Dini cemaatler Polonya tarafından da tanınmaktadır. Ancak devlet laik bir ülke olduğundan dolayı dini cemaatleri finanse etmez. Din

öğretimi okullarda isteğe bağlıdır. Öğrencilerin büyük bir kısmı bu derslere devam etmektedir. 16 yaşından sonra bu devam oranı azalmaktadır. Anayasaya göre anne baba çocuklarını kendi inançları doğrultusunda yetiştirme hakkına sahiptir. Ancak yetiştirme sırasında çocuğun yaşının ilerlemesine bağlı olarak onun din ve vicdan hürriyetine saygı gösterilmelidir. Yönetmeliğe göre bir dini gruba bağlı öğrenci sayısı yediyi bulduğu zaman onlara özel din dersi açılması gerekmektedir. Ya da bir başka özel okulla anlaşılabilir. Bu durumda ise öğrenci sayısı 3 olmalıdır. Ders müfredatı kilise tarafından ve milli eğitim tarafından belirlenir. Öte yandan özel dini okullar mevcuttur. Bu okullar devletten kişi başına yardım alırlar. Katoliklik hakimdir (Rynkowski, 2008).

Yunanistan: AB üye ülkelerinin aksine resmi bir Ortodoks kilisesi vardır. Yunanistan'da din özgürlüğü garanti altına alınmıştır. Bu özgürlük bütün dinleri ve ateist inançları kapsar. Geçmişte din dersi Ortodoksluğun inanç esaslarına uygundur. 1949 yılında danıştayın verdiği kararla Ortodoks öğretmenler atanmaktaydı. Ancak 1988 yılında bu durum değişti. Ortodoks olmayanlarında öğretmen olarak atanmasına karar verildi; fakat inanç özgürlüğüne kısmi kısıtlama vardır. Buna göre din tanınan din olmalı; gizemli bir tarikat veya bir mezhep olmamalıdır. Aynı zamanda bu din genel düzeni ve ahlaki prensipleri rencide etmemelidir. Çeşitli dinlerin ibadet yerleri açması izne tabidir. Dolayısıyla okullarda Ortodoks kilisesinin yasalarına uygun din dersi verilmektedir. Ortodoks olmayanlar bu dersten muaf olabilmektedirler. Aileler çocuklarını kendi inançlarına göre yetiştirebilirler. Her dini mezhep kendi okulunu açabilir (Papastatis, 2008).

Fransa: Anayasanın birinci maddesinde Fransa'nın bütün vatandaşlarına kanun önünde köken, ırk ve din farkı gözetmeksizin eşit haklar sağlayan bölünmez laik, demokratik ve sosyal bir cumhuriyet olduğu ifade edilmektedir. Anayasada laikliğin tanımı yoktur. Devlet dini konularda tarafsızdır. Kamu hizmetlerini dinin dışında tutar. Fransa'da aynı inanca sahip insanlardan oluşan dini cemaatler tanınabilirler. Ancak bu dini gruplar denetime tabi tutulur. Fransa anayasasında din ile ilgili metinleri en az olan Avrupa ülkesidir. Fransa'da halkın dini isteklerini karşılayan her hangi bir kurumun varlığı da söz konusu değildir. Kişiler bu taleplerini karşılayan kurumlara başvurabilirler. Fransız anayasası kamu yetkililerinin din eğitimi vermelerine karşı değildir. Ancak devlete bağlı okullar ise bu durumdan istisna tutulmuştur (Mesner, 2008).

Fransa’da din ile ilgili bilgiler laiklikten dolayı var olan dersler arasında (tarih, coğrafya, edebiyat, felsefe) verilmektedir. Bu eğitimde din dersleri yoktur. Dini herhangi bir otoritenin müdahalesi de yoktur. 1881 tarihinde ücretli okullar, 1882’de ise mecburi ve laik olan kamuya ait okullara dair olan ferry kanunlarına göre din öğretimi kaldırılmış ve bunun yerine moral ve vatandaşlık öğretimi konulmuştur. Fakat dileyen ailelerin okul dışında haftanın bir günü çocuklarına din eğitimi verme hakları vardır. 1886’da goblet kanunu ile okul ortamında laiklik gerçekleştirilmiştir. 1980’lerde ise bazı çevreler din eğitiminin verilmesi meselesini yeniden sorgulama imkânı bulmuşlardır. Bazı dernekler milli eğitimdeki bürokratlar ve çeşitli araştırmacılar tarafından bazı dernekler kurulmuştur. Amaç öğrencilerin bu konudaki kültür eksikliklerini gidererek kendi kültürlerini ve dünyayı anlamalarına yardımcı olmaktır. Böylece 6. sınıfların kitaplarına kitab-ı mukaddesi anlama metinleri konmuştur. Aynı yıl, ortaokul kitaplarına Hristiyanlığın ilk dönemleri ile medeniyetlerin kavşak noktası olan 12. yy. da Akdeniz konu olmuştur. 2002 yılında Regis Debrary’in milli eğitim bakanlığına hazırladığı “ laik okulda dini vakıanın öğretimi” raporu ile yeni bir aşama kaydedilmiştir (Beraud, 2007:229).

İngiltere: İngiltere; Galler, İrlanda, İskoçya’dan oluşan Birleşik Krallık ülkelerinden birisidir. Birleşik Krallığın herhangi bir yazılı anayasası yoktur. Bazı temel belgeler ve anlaşmalar anayasal belgeler olarak görülmektedir. Birleşik Krallıkta Hristiyanlığın resmi bir statüsü vardır (Catto ve Davie, 2008:151). İngiltere’de 1870 yılında din eğitimi okutma yetkisi okula girmiş ve bu dersin belli bir mezhebe göre okutulmaması gerektiği belirtilmiştir. 1944’te din eğitimi devlet okullarında zorunlu hale gelmiştir. Kilise devletin eğitime müdahale etmesine izin vermiştir. İngiltere’de farklı din mensuplarının çoğalması, eğitim alanındaki gelişmeler nedeniyle din öğretiminin amacıyla da bir takım değişiklikler olmuştur. Din dersinin öğrencilerin bir dinden diğerine geçmelerini sağlayacak şekilde verilmemesi amaçlar arasında yer almıştır. İngiltere’de bundan dolayı çeşitli din öğretimi fenomenolojik, yorumlayıcı yaklaşım şeklinde çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. İngiltere’de kilise okullarında ise belli bir mezhebe göre din eğitimi planlanıp uygulanmaktadır. Ayrıca çeşitli yerel eğitim otoritelerince yürütülen çeşitli topluluklara ait çeşitli dini topluluklara ait okullar da bulunmaktadır.(Kaymakcan, 2004).

BÖLÜM 3: FARKLI DİN ÖĞRETİMİ GÖRÜŞLERİ

3.1. Din Öğretiminin Amaçlarına Göre Görüşler

Amaç, ihtiyaç ve isteklerle bunları tatmin edecek ve davranışa kılavuzluk edecek, iyi kabul edilen özellikleri oluşturma isteğidir. Eğitimde ise amaç, iki özellik içerisinde ele alınmaktadır. Bunlardan biri insanın potansiyel kalitelerini geliştirerek, onun toplumun iyi bulduğu özellikleri taşıy hale getirilmesidir. Diğer tip hedefler ise bir iş veya mesleki yeterlilik kazandırmaya yöneliktir. Eğitimde “iyi insan” yetiştirilmesi, hedefi tarif eden en genel kelimedir. “İyi insan”ın özellikleri ise toplumun değerlerine göre değişmektedir (Parladır, 1995). Bu yüzden amaç toplum tarafından kabul edilebilir davranışların birey tarafından yapılmasını sağlamaktır.

Eğitimin amaçlarının her çağda farklılaştığını görmekteyiz. İlkel toplumlarda, gençlerin çevreye basit bir şekilde uyumu, eğitimin amaçları arasında yer almıştır. Eski Yunan’da zihnen ve bedenen her yönden mükemmel bireylerin yetiştirilmesi eğitimin görevleri arasında sayılmıştır. Roma’da ise eğitim; işe yararlılığı, iyi bir konuşmacı olmayı ve yuvaya bağlı olmayı temel amaçları arasında saymıştır. Orta çağ Avrupa’sında ise eğitim, insanları sırf öteki dünyaya hazırlamayı amaç edinmiştir. Rönesans döneminde ise bireyin özgür düşünce ve insani amaçlarla gelişmesi eğitimin görevi olarak görülmüştür. Günümüzde eğitimin görevi ise sağlığını koruyan, kendisinin ve ailesinin geçimini sağlayan, toplumsal ilişkiler kurabilen bireyler yetiştirmektir (Sabır, 2003). Dünyadaki tarihi ve kültürel olaylar, sosyal ve siyasi bir takım değişimler ve gelişmeler din öğretiminin amaçlarının ne olması gerektiği konusunda belirleyici olmuştur. Din öğretiminin amaçları konusunda ileri sürülen yaklaşımlar şunlardır: Din öğretiminin toplumdaki sorunlar (fakirlik, adaletsizlik gibi) üzerinde durması gerektiğini söyleyen sosyal din öğretimi yaklaşımı. teknolojinin ilerlemesi ile birlikte çevre kirliliğinin artması; dolayısıyla da çevre konusunda duyarlı bireylerin yetiştirilmesi amacını güden ekolojik din öğretimi yaklaşımı. Din öğretiminin bireye saygı, sevgi, barış ve ahlaki değerlerin kazandırılmasını amaç edinmesi gerektiğini söyleyen ahlaki din öğretimi yaklaşımı. Din öğretimin kişiye eleştirel bir bakış açısı kazandırarak, kişinin dine kendi isteğiyle yönelmesini amaç edinmesi gerektiğini söyleyen, özgürleştirici din öğretimi görüşü.

3.1.1. Sosyal Din Öğretimi Teorisi:

Yirminci yüzyılın başlarından itibaren din öğretimi daha çok psikolojik temellerle ilgilendi. Bundan dolayı din öğretimi, sadece dini gelişim ve psikoloji alanında bir takım çalışmalar yapmıştır. Artık din öğretiminin sosyolojik boyutlarıyla da ilgilenilmeye başlanılmıştır. Sosyal din öğretimi teorisi de bunlardan birisidir.

Bugün dünyada yaşanan teknolojik ve bilimsel gelişmeler, küreselleşme ve göçler geleneksel teolojik faraziyelerin yeniden sorgulanmasını gerektirmiştir. İnsanlar yaşanan gelişmeler sonucu dini inançları sorgulayarak kabul etmektedirler. Bir dinin gerçek ya da gerçek dışı oluşu dinin insanlara sağladığı değerlere göre ölçülmektedir. Dinlerin insan hakları, sosyal barışı temin edip etmeme, ahlaki değerlere ne derece yer verdiği dinin kabulünde etkin bir rol oynamaktadır. Yaşanan tüm bu gelişmeler artık geleneksel din öğretimi metotlarının da yeniden gözden geçirilmesi ve yeni metotların ortaya atılmasını gerektirmiştir. Din eğitimcileri bu çerçevede inanılan dinin bizlere ne gibi faydalar kazandırdığı, inanılan dinin barış sosyal adalet ve mega krizlere çözüm yolu üretip üretmedikleri sorusunu sormuşlardır (Köylü, 2006a). Sosyal problemlere çözüm yolu üretebilmek için dinlerin bu konudaki söylemlerinden yararlanma amacı, din öğretiminde sosyal içerikli problemlere yer verilmesi anlayışını doğurmuştur.

Din eğitimi ve öğretiminin rolü insanları bir dine mi inandırmaktır? Yoksa toplumu daha iyi yaşanır hale mi getirmektir? Soruları bu teorinin temel sorularıdır. Bu teorinin öncülerinden olan George Albert Coe, bu konuya dikkat çekerek hem bireysel olarak inancın ve hem de toplumsal olarak reformun önemli olduğunu savunmaktadır. Din öğretimi burada toplumsal olarak iyiliğin ve ahlaki erdemlerin nasıl geliştirileceği üzerinde durmaktadır. Coe'ya göre din öğretiminin amacı; sosyal düzenin inşası, barış ve adalet konularına, fakirlerin ve baskı gören kişilerin haklarına saygı gösteren bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bu konunun teorisyenlerinden biri olan Eliot ise, din öğretiminin hedefinin bireysellikten ziyade işbirliğine yönelen ve toplum sorunlarıyla ilgilenen bireyler yetiştirmek olduğunu söylemektedir (Köylü, 2004:203). Toplumsal sorunları din öğretiminin hedefine koyan teorisyenler, bunu gerçekleştirmek için İncil'den, Hristiyan öğretilerinden faydalanılması gerektiğini belirtmektedirler.

Bu din öğretimi teorisi Latin Amerika'da ortaya çıkmış bir teoridir. Bu ülkede açlık, sefalet, fakirlik, toplumsal sınıflar arasında tezatlık hat safhadaydı. Bundan dolayı

sosyal din öğretimi teorisinin içeriğini de genel olarak adalet prensipleri oluşturmaktadır. Bu yaklaşımın öncüsü Paulo Fireire olmuştur. Fireire'ye göre eğitim insanlığın olabilmesi için bir araçtır.

Sosyal teoloji temel olarak adaletsizlik, zulüm, baskılar sonucu oluşan ızdıraplar ve bunlardan kurtulma yollarını araştırmaktadır. Bu konuda da Hristiyanlık üzerine yoğunlaşarak Hristiyanlığın bu noktada felsefi, değer ve gerçek uygulamalarının geçerliliğini araştırır. Bu nedenle bu düşüncenin temelini zulme ve baskıya uğrayan insanlar ile buna neden olanlar oluşturmaktadır. Kurtuluş teolojisi tanrının mutlak olduğu, kurtarıcı olduğu, insan tabiatında adalet, barış için güçlü bir isteğin olduğuna vurgu yapar (Köylü, 2006a).

Sosyal din öğretimi teorisinin amacı, inançlı insanların sosyo-kültürel dünya hakkında eleştirel olarak düşünmelerine yardımcı olmak ve bu sosyal durum için çeşitli faaliyetler oluşturmalarını sağlamaktır. Bu modelde din öğretimi; sınıflar, forumlar ve diğer eğitimsel olaylar, kamu işlerini içine alarak bir toplumsal fonksiyon oluşturmalıdır. Bu modelde ahlak önemlidir. Sosyal din öğretiminin görevi sadece mazlumları kurtarmak değil, zulmedenlerin de durumlarını kurtararak onları insanileştirmektir (Köylü, 2004). Sosyal dengenin sağlanması ve kurtuluşun gerçekleşebilmesi için sağduyulu bireylerin yetişmesi önemlidir.

Sosyal din öğretimi teorisyenleri Hz. İsa'yı örnek alırlar. Zira o da fakir ve mazlumlara yardım etmiştir. Ancak kurtuluş teologlarına göre Hz. İsa'nın öğretilerini sadece bilmek değil, aynı zamanda uygulamak gerekmektedir. Tanrı'yı bilmek yeterli değildir; aynı zamanda onun yolunda da gitmek gereklidir (Köylü, 1994). Teorisyenler, Hz. İsa'yı ve kutsal metinleri sadece bilmek değil; tatbik etmeninde önemli olduğunu söylemektedirler.

Köylü sosyal din öğretimi teorisyenlerinin metot ve yöntemlerini altı başlık altında ele almıştır:

Bilinçlendirme Modeli: Zulüm ve baskının tabiat ve nedenlerini incelemek, adaletsizliği ve zulmü teşvik eden mevcut şartların karakterini anlamaya çalışmak amacıyla Hristiyan Praxis'inin yer aldığı tarihi durumu incelemeyi amaçlayan bir metottur. Bu metodun öncülerinden olan Fierier köylüler üzerinde bu metotla ilgili bir

araştırma yapmıştır. Araştırmasının ilk aşamasında köylülerin yaşam tarzları hakkında fikir edinebilmek için, köylülerden akıllarına gelen ilk kelimeleri söylemelerini istemiştir. Daha sonra bu kelimelerin, özellikle de zulüm ve baskının sosyal yapılarıyla olan ilişkilerinin keşfedilmesi istenmiştir. Üçüncü aşamada ise sosyal yapıda var olan problemler tanımlanmıştır. Son aşamada ise çeşitli stratejiler belirlenmiştir.

Gitme ve Görme: Bu model üçüncü dünya ülkelerindeki halk ile ülkeyi yöneten dini ve siyasi liderler ile görüşme ve ziyareti kapsamaktadır. Rahat bir ortamda yaşayan insanlar bu ziyaretlerle fakir insanların ne durumda olduklarını görmüş olurlar.

Yabancıları, Dışlanmışları ve Mazlumları Davet Etmek: Dışlanmış, fakir ya da her hangi bir şekilde zulme uğrayan insanları kendi inanç toplumu içine davet etmek suretiyle onların tecrübelerini paylaşmayı esas alır. Kişi kendisine göre daha iyi durumda olanı görür. Bu model sayesinde zengin ve fakir olan insanlar birbirlerinin hayat hikâyelerini dinleme ve paylaşma, yeme ve içme, birlikte bir takım projelere ortak olma şansına sahip olur.

Barış ve Adalet Eğitimi: Barış, adalet konuları, adaletsizliğin nedenleri, kilise öğretisi ve değişimin ne şekilde olacağı konuları mevcuttur. Burada bizzat adaletsizlik ve zulme uğrayan kimselerle birlikte olunarak, onların yaşam tarzları bizzat tecrübe edilmeye çalışılır. Daha sonra eyleme geçilir. Hayır, v.s gibi konular hayata geçirilmeye çalışılır.

İncil Çalışması: İncil'e tanrının gönderdiği bir kitap olarak bakılır. İncil Hermönitik açıdan incelenir.

Base Community: Bu teori İncil'in merkezliğine, fakir ve mazlumlara karşı bağlanmaya, adalet ve barış eğitimi kadar adalet ve barış için mücadeleye ve bu konuda kilise ve din adamlarının rolüne öncelik veren bir topluluktur. Bu topluluk düzenli bir şekilde bir araya gelen birkaç aileden oluşur. Bu aileler beraberce İncil okur; yer içer; toplumsal sorunlar üzerinde tartışırlar (Köylü, 2004).

Bu model toplumun değişik katmanları arasında empati kurulmasını sağlayarak toplumsal barışın sağlanmasını hedeflemektedir. İnsana insanca değer verildiği bir toplum oluşturmak bu modelin hedeflerindendir. Hristiyan teolojisine göre oluşturulan yaklaşımda, toplumsal anlamda refahın sağlanması için adaletin, barışın, sevginin yaygınlaşması ve bunun toplumun her kesimine yayılması amacı güdülmektedir. Bunun

içinde İncil'den yararlanılmakta, incilin yorumlanması ve Hristiyanlığın öğretilerinin tatbik edilmesi gerektiği söylenmektedir. Toplumsal düzenin inşasına Kur'an-ı Kerim'de de bir takım vurgular vardır. İnsanlar, birlikte hareket etmeye, fakirlere ve mazlumlara yardım etmeye teşvik edilmiştir. Sosyal refahın sağlanması hedeflenmiştir.

Nitekim İslam kelime manası itibarıyla de barış, esenlik anlamına gelmektedir(İsfehani, 1992:423). Kur'an-ı Kerimde şöyle buyrulmaktadır: “ *Ey inananlar, bütün varlığınızla barışa gidin...* (Bakara:208). Hz. Muhammed bir hadisinde şöyle buyurmaktadır“ *Sizden herhangi birinize din kardeşi özür dilemek için gelirse o kişi haklı da olsa haksız da olsa bunu kabul etsin. Eğer barışı kabul etmezse, bütün inanların başında toplanacağı Kevser havuzuna o kişi gelemes.*” (Nisaburi, tsz:154). Hz. Muhammed, Mekke ve Medine döneminin ilk yıllarında muhataplarına karşı daima barışçıl bir yol izlemiş, İnsanları hikmet ve güzel öğütlerle(Ali İmran:159, Nahl:16) dine davet etmiştir. İslam dininde Sosyal denge için barış, sevgi ve beraberliğin önemine dikkat çekilmiştir.

3.1.2. Ekolojik Din Öğretimi

Son 50 yıl içerisinde dünya nüfusunun hızla artması, sanayi ve teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi, doğal kaynakların giderek tükenmesi, çevre sorunlarının büyük boyutlara ulaşması, insanları bu sorunların nedenlerini bulmaya ve çeşitli çözüm yollarını araştırmaya itmiştir. Maddi alanda gelişmelerin yaşandığı günümüz dünyasında insani değerler ise gitgide tahrip edilmektedir. Böyle bir durumda din öğretiminin rolü ne olmalıdır. Eğer dinler insanlara rehberlik edip onları doğru yola iletiyorlarsa, bu sorunlara da katkıları olması gerekmektedir (Zümrüt, 2006). İnsanlar için büyük öneme sahip çevre kaynaklarının tahribi sonucu çevre konusunda duyarlı bir toplumun oluşması için dinin gücüne ihtiyaç duyulmuştur.

Bu teorinin ortaya çıkış nedeni de dünya üzerindeki eko sistemin bozulmaya başlaması, nüfus ve tabi kaynaklar sorunu, israf, çevre kirliliği, tabiat düzeninin bozulmasıdır. Ancak din öğretimi alanındaki çalışmalara bakıldığında zaman ekosistem mevzuunun göz ardı edildiği görülmektedir. Oysa insanın içinde yaşadığı ve insan için hayati öneme sahip olan ekosistem din öğretimi çalışmalarına dâhil edilmelidir (Köylü, 2004). İnsanın diğer varlıklarla da ilişkileri üzerinde çalışılmalıdır. Çevredeki bozulmalara baktığımız zaman, bunun müsebbibinin insan olduğunu görmekteyiz. Dolayısı ile din öğretimi

insanın çevresi ile uyum içerisinde, ona zarar vermeden yaşama bilincini bireylere aşılmalıdır.

İnsan varlığının ekolojisi tüm dinleri ilgilendirmektedir. Bu teoriyi savunanlardan biri olan Freudenberg, insanlara tüm hayat şekillerinin kutsal olduğu duygusunun aşılmasının gerekli olduğunu söylemektedir. Bu da postmodern ahlak anlayışına göre tüm varlıkların fitri bir varlığı olduğu ve bir değeri olduğu anlamına gelmektedir (Köylü, 2004).

Günümüzde artık canlı türleri yavaş yavaş ortadan kaybolmaktadır. Ekolojik sistem hızlı bir şekilde değişmektedir. İnsanların ahlaki anlayışları konusunda ve dünya görüşleri konusunda bir takım değişiklikler söz konusudur. İnsanlar yaşam tarzlarını hakim olma ve manipüle etme üzerine kumuşlardır. Çağdaş dünyada artık insan tabi sistemlere hakim olmayı istemektedir. (Köylü, 2004) Bu da ekolojik sistemin bozulmasına yol açmaktadır.

Miller'in dediğine göre ilk dönemlerde, tabiat tamamıyla tanrı'nın eylemleri içerisinde düşünülmektedir. İnsanoğlu'nun rahatına ve kullanımına sunulmuş bir fenomen olarak görülmektedir. Her şeyin insanoğlunun hizmetine sunulduğu fikri hakim idi. Ancak daha sonra insanoğlunun tabiatı itibariyle yıkıcı ve bozucu bir canlı olduğu anlaşıldı. Eğer kozmik çevreyle ilgilenecek yeni bir ahlak ve teoloji geliştirilmezse bu yıkım daha fazla olacaktır (Köylü, 2004). Tabiattaki tahribin hat safhaya ulaşması bu teolojiyi geliştirilmiş oldu.

Burada din öğretiminin oynadığı rol ise inananlara sorumluluklarını bildirmektir. İnsan kendisinin ne olduğunu, ne anlama geldiğini ve kimliğini korumak için neler yapılması gerektiğini sorgulamalıdır. Bunun için bazı teologlar insanların eski ahitteki teolojik unsurlara dönmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre insanlar yaratılışın Allah'ın olduğu, toprağın bir hediye olduğu, Allah'ın hakimiyetini devam ettirmede insanların halife olduğunu ve istediklerini yapmakta serbest olmadıkları düşüncesine geri dönmelidirler (Köylü, 2004).

Ekolojik açıdan insanlara nasıl bir din öğretimi yapılması gerektiği konusunda Zümrüt şu önerileri sunmaktadır:

“1-Her şeyden önce doğa ile insan arasındaki ilişkiyi vurgulayarak, insanında doğanın bir parçası olduğu, doğaya verilecek herhangi bir zararın doğrudan insanın kendisine döneceği anlayışı kazandırılmalıdır.

2-Çevrenin ve eko sistemin bir bütünlük oluşturduğu ve belli bir düzene sahip olduğu, bu düzenin bozulmasıyla çevre sorunlarının da ortaya çıkacağının bilinmesi gereklidir.

3-Bireylerin sağlıklı bir çevrede yaşaması bir hak olduğu kadar, böyle bir çevrenin oluşturulması, korunması ve sürdürülmesinin de aynı zamanda bir görev olduğu benimselmemelidir.

4-Sağlıklı bir çevre ile insan sağlığı arasındaki ilişki vurgulanarak, temiz bir çevrenin insan sağlığının hemen hemen en temel şartlarından biri olduğu ve bu nedenle korunması gerektiği benimselmemelidir.

5-Ekosistemle ilgili olarak başta çağımızın en etkili iletişim araçları olan TV, radyo ve medyadan yararlanarak, daha sağlıklı ve bilinçli bir şekilde kamuoyunu çevre konusunda aydınlatmak ve bilgilendirme görevini yapmada onlara yardımcı olmak gerekir.

6-Kimyasal atıklarla ilgili olarak yeni yaklaşımlar geliştirmek ve nükleer kirlenmede dâhil olmak üzere, hem denizi ve hem de karayı bu atıklardan koruma yolları geliştirmelidir.

7-Yerleşim yerlerini, iklimleri, kaynakları, hayvanları, bitkileri ve bölgesel özellikleri dikkate alarak, yeni ve tedavi edici teknolojiler üretmek gerekir.

8-Bu konuları işleyen teknolojiler ışığında Tanrı- tabiat ve insan ilişkisini düzenleyen bir teolojik sistem geliştirmelidir.

9-Son olarak da, tüm yukarıdakileri gerçekleştirmek için, bir eğitim teorisi ve modeli geliştirerek, teolojiyi arka plan olarak alıp, öğrenenlerde ekolojik sorumluluk bilinci oluşturulmalıdır.” (Zümrüt, 2006: 24)

1993’te bu konuya Dünya dinleri parlamentosu da yer vermiştir. Tüm insanları barışa, tabiat dostu bir yaşam için küresel ahlaka davet etmişlerdir. İnsanlara ekolojik yönden nasıl bir eğitim verileceğinin cevabı araştırılmıştır. Burada önemli olan eko sistemin korunması ile ilgili herkesin bir şeyler yapması gerektiği bilincinin verilmesidir.

Her insan kainata ve çevresine inancı ve ideolojisinin perspektifinden bakar. Nitekim İslamiyet gelmeden önce insanlar çevreye anlamsız bir varlık olarak bakarken, Kur’an-ı Kerim kainata yaratıcıyı bildiren bir unsur olarak bakmıştır (Güngör, 2008:136). Böylece Kur’an toplumun hayat anlayışını da değiştirmiştir. İslam’da çevre anlayışı şu

şekildedir: Kur'an'da kâinat Allah tarafından çok ince hesaplarla yaratılmış hassas bir düzene sahip olduğu belirtilmektedir: *“Güneş de, ay da bir hesap iledir. Yıldızlar ve ağaçlarda ona secde etmektedir. O göğü yükseltmiş ve ölçü koymuştur”*(Rahman 55:5-7). Kâinatta hiçbir şey lüzumsuz yere yaratılmamıştır (Sad 38:27, Duhan, Al-i İmran 3:91; Duhan, 44:38). Kâinatta bulunan her türlü varlığın rızkı Allah'a aittir(Hud 11:6, Ankebut 29:60, Hicr 15:20, Zariyat 51:58). Allah insanlara sahip olduklarını emanet olarak vermiştir(Bakara 2:284). Dolayısı ile emanete sahip çıkmalı ona zarar vermemelidir. Nitekim Allah insanı çevresini ve sağlığını korumaktan sorumlu tutmuştur. Çevrenin bozulması insanın ihmalkârlığından ve kusurlarından kaynaklanmaktadır. Nitekim bir ayette Allah, şöyle buyurmaktadır: *“İnsanların kendi elleri ile yaptıkları yüzünden denizde ve karada düzen bozuldu. Böylece Allah belki yaptıklarından dönerler diye onlara yaptıkları şeylerin bir kısmının acı sonuçlarını tattırır.”*(Rum 30:41) Demek ki Harikulade bir sisteme sahip olan kâinatın bozulmasında insan sorumludur. Bundan doğan zararları da yine kendisi ödemektedir. Kur'an insanları bu konuda bilinçli olmaya çağırmaktadır.

3.1.3. Ahlaki Din Öğretimi

Ahlak, belli bir dönemde belli insan topluluklarınca benimsenmiş, bireylerin birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen törel davranış kurallarının, yasaların ve ilkelerin toplamıdır. Ahlak farklı toplumlarda ve farklı zamanlarda kapsamı ve içeriği değişen değerler alanıdır (Akarsu, ts). Ahlak iyi ve güzel olanın yapılması gerektiğini gösteren bir kavramdır.

Dinler inançlı bir toplum yetiştirmeyi hedefledikleri gibi aynı zamanda insanlardan belli ahlaki kurallara dikkat etmelerini de istemektedirler. Bu yaklaşımda din öğretiminin insanları ahlaki yönden geliştirecek nitelikte olması öngörülmektedir. Dinler ahlak ile iç içedir. Din İnsanlardan iyi ve güzel davranışlarda bulunmasını istemektedir. Hz. Muhammed'in ahlakın önemine dair söylediği sözlerde bunu göstermektedir. Hz. Muhammed şöyle buyurmaktadır: *“Müminlerin iman yönünden en mükemmeli, ahlak yönünden en güzel olanıdır.”*(Ebu Davut:114). Yine bir başka hadisinde efendimiz, kıyamet gününde mizanda güzel ahlakın ağır geleceğini söylemektedir (Tirmizi:62). Dolayısı ile gerek kişi gerekse toplumu ayakta tutan ahlaki değerlerin din derslerinde verilmemesi kaçınılmaz bir durumdur.

İnsanlar iynin ne olduğunu bilmektedirler; fakat bir takım çıkar, menfaat, v.s. gibi durumlardan dolayı kişiler her zaman ahlaki karar verememektedirler. Bu nedenle çocukların ve gençlerin ahlak eğitiminde dinle temellendirilen bir anlayış gerekmektedir (Selçuk, 2000a). Dolayısıyla da ahlaki değerleri önceleyen bir din öğretimine öncelik verilmelidir.

Eğitimin hedefinin insanın manevi yönünü geliştirmeye yönelik olması gerektiğini düşünen Parladır, madde veya bencil isteklere ihtiyacımız olduğu kadar değer vermek gerektiğini ve onun üstünde gerçek değerleri, diğer insanları, tabiatı bir saygı konusu haline getirmenin dinin ve eğitimin görevi olması gerektiğini ileri sürmektedir (Parladır, 2003). Parladır, bu düşünceleri ile ahlaki din öğretiminin ilkelerini belirlemektedir.

Din ve ahlak derslerinin ayrı ayrı verildiği çeşitli ülkelerde bu derslerin ortaklaşa yapılması üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu ülkelerden biri olan Hamburg’da 1998 yılında din ve ahlak dersleri arasında bir işbirliği yapılması ngrlmştr. Bu amaçla bir çalışma yapılmıştır. Bu alışma ‘‘Hamburg rts’’ adıyla ortaya konulmuştur. Bu rt 1998 yılında çocukların ve genç neslin açlığının konu edildiği bir resimdir. Hamburg şehrinden belirli görüntülerin hakim olduğu resimde fakirlik, zorbalık, sevgi, yalnızlık ve toplumsallık işlenmiştir. Resimde; göçmenler, yerliler ve yabancıların olduğu çoğulcu bir dünyanın hakim olduğu görülmekteydi. Haç oğulcu dünyanın kenarında bir yere bırakılmıştır. Ama günlük yaşama nüfuz etmektedir. Resimde çok renkli elleri bir sofraya davet eden bir toplum vizyonu haa yüklenmiştir. Kiliseler gibi camiler, sinagog ve mabetler ise başka bir dünyanın, tanrının dünyasının sembolleridir. Dinler bir araya gelerek zorbalık ve yıkıcı kitlelerin girişimlerine karşı mücadele etmek zorundadırlar. Hoenon’a göre; Hamburg’ta ayrı ayrı okutulan ahlak ve din dersi birbiri içine geçebilen, birbirinden ayrılabilen bölümlerden oluşabilir. Ortaklaşa işlenen din ve ahlak dersinde çağın problemleri üzerinde durulabilir. İkinci bölümde ise dinler ve ahlaki anlayışlar sorgulanabilir (Hoenon, 2003).

Farklı dinden farklı kültürden insanların artık daha fazla karşılaşması, hoşgörü, barış, sevgi, kardeşlik gibi ahlaki duyguların eğitimine daha da önem verilmesine sebebiyet vermiştir. Bunun için global bir ahlakın zorunluluğu şart olarak görülmüştür. Küng’e göre farklı kültürden insanlar bir arada yaşamak istiyorlarsa, bir değer sistemini paylaşmaları gerekmektedir (Karagülle, 2005). Küng’n global ahlak olarak

isimlendirdiği projesinde evrensel barış, huzur, refahın nasıl sağlanacağı sorusunun cevabı aranmıştır.

Küng, insanın satılamaz ve başkasına devrolunamaz hakkı olan insani şeref ve saygınlığı uyarınca her insana insanca muamele edilmesi gerektiğini söylemektedir. Tüm insanlar için iyi ve doğru olan şey, insanları koruyan geliştiren ve onları başarıya ulaştırandır. Bunun içinde insani bir toplum adına insanlar çaba sarf etmelidirler. Bunlar yapılırken de insani değerleri temin etme hususunda dinlerden istifade edilmesi öngörülmektedir. Dinler olmadan insani olanın tam fonksiyonunu yerine getiremeyeceği belirtilmektedir. İnsanlar, “*kendisi için yapılmasını istemediğini başkası için de yapma ya da kendisine yapılmasını istediğin şeyi başkalarına da yap*” prensibiyle hareket etmelidirler (Karagülle, 2005). Toplumda ahlaki değerlerin yaygınlaşması için dini referanslardan faydalanılmasına vurgu yapılmaktadır. Ahlaki din öğretiminin içeriğini barış, sevgi, dayanışma gibi hususlar oluşturmaktadır.

Küng; evrensel bir ahlak için geliştirdiği çalışmasında, global ahlakın prensiplerini şu şekilde belirlemiştir: Zorbalıktan uzak olan ve bütün hayatlara saygılı bir kültürü, dayanışma kültürünü ve adil bir ekonomik düzeni, hoşgörüye dayalı bir kültürü ve dürüstlük içinde bir kültürü, hakların eşitliğini ve erkekle kadının eşitliğini taahhüt etmek (Karagülle, 2005). Bütün bu prensiplerin gelişmesi için, akla, bilime dayalı ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun bir din öğretimi yoluyla ahlaki gelişime destek olunmalıdır. Hoşgörü, saygı, sevgi, güven, ihtimam, eşitlik, işbirliği, empati temeline dayanan öğrenme tecrübeleriyle duyusal zekanın gelişmesine yardım etmek din öğretiminin hedeflerindendir (Selçuk ve Tosun, 2005).

Din öğretiminin hedefinin insan-ı kâmil yetiştirmek olduğunu belirten Öcal, kişinin özel hayatında dikkat etmesi gereken hususları helal ve haram olan söz tutum ve davranışları kavratmanın din öğretiminin görevi olduğunu ifade etmektedir. O ayrıca saygı ve sevgi kurallarını, ahlaki kurallara riayet etmeyi öğretmenin, çocuğa ve gençlere inandıkları yüce varlığa karşı şükran borcu olduğunu benimsetmenin, ibadet etmenin lüzumunu kavratmanın din öğretiminin hedefi olması gerektiği (Öcal, 1998) görüşündedir.

3.1.4. Özgürleştirici Din Öğretimi

Bazı insanlar İnanma ile özgür olma arasında ters orantı olduğunu düşünmektedirler. Özgür olmak için hiçbir dini inanca sahip olunmaması gerektiğini ileri sürmektedirler. Ancak inanmak birey için bir ihtiyaçtır. Tarih boyunca gelmiş geçmiş bütün toplumlar bir inanç biçimine sahip olmuşlardır. Öyleyse bu ihtiyaç nasıl giderilmelidir? Bu ihtiyaç, bireyin hiçbir baskı altında kalmadan zihni bir takım açılımlar da yaparak kendi isteği ile dine yönelmesini sağlayacak bir eğitimle giderilebilir.

Özgürleştirici din öğretimi, öğrencinin hiçbir baskı ve zorlama altında kalmadan, kendiliğinden dine yönelmesi, seçim yapabilme melekeseine ulaşabilmesidir.

Özgürleştirici bir din öğretiminin yapılabilmesi için bireyin sunulan bilgi karşısındaki konumunu önemseyen Aydın, dini değerleri keşfeden, benimseyen, onları kullanarak hayatını dizayn edebilen aktif bireyler yetişebileceği gibi, bilgiler sunulduğunda onları hiç sorgulamadan kabul edebilen pasif nitelikte bireylerinde yetişebileceğini söylemektedir. Dolayısı ile inanma ve bağlanmanın niteliği, inanmaya yönelme biçimi önem arz etmektedir. Bundan dolayı ezberci ve kalıplara bağlı bir şekilde inanan birey körü körüne bir inanca sahip olur. Eleştirerek, sorgulayarak inanan birey ise özgür bir inanan haline gelmektedir (Aydın, 2008). Aydın özgürleştiriciliği bir araç olarak görmekte ve hedef olarak kişinin inançlarına samimi olarak bağlanmasını koymaktadır. Nitekim İslam düşünmeye önem vermiş, insanın düşünen bir birey olmasını önemsemiştir.

Din öğretiminde belletici ve baskı altına alıcı bir tutum yerine, konuları çözümleyici ve yorumlayıcı bir yaklaşım yer almalıdır. Ortaya atılacak yeni fıkirlere ihtiyaç vardır. Mevcut anlayışlardan birinin zorla kabul ettirilmesi fikrine karşı olmak gerekmektedir. Anlama, anlamlandırma faaliyetine destek olmak gerekmektedir (Selçuk, 2000b).

Selçuk, din eğitiminin bir zihin eğitimi olabilmesi gerektiğini; öğrenciye aklını kullanmanın ve insan onuruna yaraşır bir hayat sürmenin yollarının gösterilmesi gerektiğini söylemektedir. Selçuk'a göre Bu hedef din öğretiminin genel hedefidir(Selçuk, 2000b).

Din öğretimi yapılırken yetişecek olan nesle din hakkında doğru bilgiler vermek ve bunlar üzerinde düşüncelerini sağlamak gerekmektedir. Körü körüne uygulayıcı

olmayan ne yaptığının bilincinde olan bir nesil yetiştirmek özgürleştirici din öğretiminin ana hedefidir. Çocukların öğrendiklerini hangi amaçla, ne için öğrendiklerini bilmeleri, kendileri için önemini ve faydasını öğrenmek, üzerinde tartışmak, konulara sorgulayıcı bir bakış açısıyla yaklaşmak tercihlerini de özgür bir şekilde yapmalarını sağlayacaktır(Selçuk, 2000a).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminin nasıl olması gerektiği konusunda şu tespitle oldukça açıklayıcıdır:

“DKAB dersi Türk kültürünü büyük ölçüde etkilemiş olan İslam dinini yetişmekte olan kuşağa tanıtmalıdır. Okul toplumu hiçe sayamaz. Bundan dolayı DKAB Dersi programı, toplumun çoğunluğunun inancı olan İslam dininin ibadetleri ile günlük davranışlarla ilgili konulardaki bilgi istek ve ihtiyaçlarını karşılamak durumundadır. Ancak bunu yaparken, isteyen öğrencilerin, dinin gereklerini rahatça yerine getirebilecek, niçin inandığını, ibadet yaparken bunun ne anlama geldiğini, okuduğu dua ve surelerin anlamını düşünebilecek, inançlarıyla davranışları arasında bir bütünlük sağlayabilecek şekilde yetişmelerine özen göstermelidir. Bu sebeplerden dolayı DKAB dersinin islamı benimsetmeye yol açtığı iddiasında bulunula bilir. Ancak programın ilkeler kısmında da belirtildiği üzere bu derste öğrenci inanmaya zorlanamaz. Din dersi zorlama değil bilgilendirmeyi amaçlamaktadır.”(Shewenk, 2000:117)

Özgürleştirici bir din eğitimi yapılması gereğini savunanlar din eğitiminin öncelikli gayesinin dindar bir insan yetiştirmekten ziyade, kişinin din konusunda nasıl bir tutum takınacağına karar vermesinin gerektiğini ileri sürmektedirler(Kılıç, 1999). Doğru bir şekilde anlatılan ve anlaşılan din konusunda bireyler dindar olma ya da dindar olmama arasında bir tercihte bulunacaklardır. Bu, bireyin kendi iradesi ile varacağı bir karardır. Dolayısı ile bu süreçte yapılacak şey bireye dini bilginin doğru olarak aktarılmasıdır.(Tosun ve Selçuk, 2005) Özgürleştirici din eğitiminin bireyi bilinçli olarak dindarlaştırmaya sevk etmesi gerektiği üzerinde duranlar da vardır. Nitekim Aydın bireyin aktif bir inanan olması gerektiğini vurgularken tam da bunu ifade etmektedir. Cebeci ise şöyle demektedir:

“Toplumda haksızlık ve adaletsizlik oluşturmamak, yetenekleri köreltmemek ve vicdanları hırpalamamak için dini ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencileri arzu ve istekleri yönünde özgür bırakan, onlara her türlü yatay ve dikey geçiş imkânlarını açık tutan esnek bir düzenleme esas almalıdır.”(Cebeci, 2005:100).

Peker, din eğitiminin öğrencilerin dini tutumlarını geliştirmeyi hedeflemesi gerektiği görüşündedir. Öğrencinin herhangi bir baskı ya da zorlama olmaksızın bu tutum ve

davranışları yapabilmeleri, öğretmenin olumlu davranışları ve öğrenciler üzerinde bıraktığı olumlu etkiye bağlıdır (Peker, 1999).

Temelini düşünce, insan, hürriyet, ahlaki ve kültürel mirasa saygının oluşturduğu din öğretimi; insana saygıyla, insanı tanıma anlama onun iç âlemine nüfuz etmeyi gaye edinmektedir. Hürriyete saygı ile insanın gelişmesine ambargo koyan her uygulama insan hürriyetine saygısızlık olarak görmektedir. Bundan dolayı din öğretiminde belletici ve baskı altına alıcı yaklaşımın yerine konuları çözümleyici ve yorumlayıcı bir yaklaşım öngörülmektedir (Selçuk, 2000b).

Düşünceye saygı ile “benim doğrum biricik doğrudur; benim dışındakiler hep yanlıştır” düşüncesinden sıyrılmak ifade edilmektedir. Benim doğrum en doğru olabilir. Ancak ben kendi doğrularımı sorgulamadığım müddetçe; onlara bağlılığım peşin hüküm mesabesindedir. Bu durum doğrularımı zayıflatma tehlikesi ile beni karşı karşıya bırakır. İnanç ve kabullerimizin örtülü ve açık dayanakları vardır. Bu dayanaklar kişiliğimizden, kültürümüzden, kaynaklanabilir. Bunların farkında olmak, sağlam olanı bulup çıkarmak ve sonunda bir yargıya varmak ancak saygılı bir tavır sonunda mümkün olabilir (Selçuk, 2000b).

Selçuk, din öğretiminin birleştiren ve özgür kılan olmak üzere iki kriteri olduğunu söylemektedir. İnsanın seçme ve eylem özgürlüğüne sahip olması eylemlerinin sorumluluğunu yüklenebilmesi için yeterli değildir. Bilgi edinmek ve sebepleri görebilmek meseleleri ile karşı karşıyadır. Öğretmen öğrencisini kendi aklına sahip olma noktasına getirecektir. Önemli olan kendi akıl yürütme gücünü kullanarak, varlık karşısında tavır almasını öğrenmesidir. Eğitiminin üzerine düşen aşkın otorite ile özgürlük arasında seçim yapmak zorunda hisseden insanlara seçilecek olanı dayatmak değil seçmeyi öğretmektir (Selçuk, 2000b).

Yılmaz ise özgürleştirici din öğretimine farklı bir boyuttan yaklaşmaktadır. Yılmaz’a göre; dini konularda özgürce seçim yapabilecek bireyler yetiştirmek din öğretiminin öncelikli hedefleri arasındadır. İnsan özgür iradesini kullanarak yüksek seviyeye ulaşabildiği gibi en düşük seviyeye de düşebilmektedir. Dolayısı ile özgürlük, insanın dini inanç ve yaşam tarzını kendi iradesi ile seçmesi ve diğer insanlara bağlılıktan kurtulup hür bir yaşam sürebilmesidir. Ancak buradaki özgürlük değer tanımamazlık değil, kişinin kendi şahsiyetini ayaklar altına alarak başkalarına köle vari bir şekilde

davranmasıdır. Din öğretiminin öngördüğü özgürlük insanın kendi hemcinslerine değil sadece yaratıcısına boyun eğmesidir. Din öğretimi insanları belli bir yöne şartlandırmaktan ziyade, onların kendi akıl yürütme güçlerini sağlıklı bir şekilde kullanmalarını sağlamalıdır (Yılmaz, 2003). Yılmaz, özgürleştiriciliği dine yönelmede hedef ya da yöntem olarak almaktan ziyade, aşkın varlık dışı yönelmelerin özgürlüğü kısıtlayacağını belirtmiştir. İnsanların yüce varlıktan başkasına boyun eğmemelerini özgürleştirici din öğretiminin kıstası olarak belirlemiştir.

3.3. Din Öğretiminin Muhtevasına Göre Görüşler

3.3.1. Doktriner Din Öğretimi/ Mezhebe Dayalı Din Öğretimi

Mezhebe dayalı din dersi ya da confesyonel din dersi olarak ta isimlendirilen Doktriner din dersi, öğretmenin öğrencilere istenilen dini öğretmesine dayanmaktadır. Doktriner din öğretimi, iyi birer din mensubu yetiştirmeyi gaye edinmektedir. Confesion kelimesi sözlükte itiraf, günah çıkarma, din kabulü, mezhep anlamına gelmektedir. Mezhebe dayalı din dersinden sadece bir din kastedilmeyip, diğer dinler de kastedilmektedir. Bunun sebebi batı dillerindeki religion kelimesinin Türkçedeki hem din ve hem de mezhep kelimelerini karşılamasıdır. Bu dersin programı, ilgili din tarafından yapılır ya da onaylanır. Mesela Belçika, Almanya ve Avusturya’da din derslerinin programlarını ilgili dinin temsilcisi yapar. Bu çerçevede Katolik din dersinin programını Katolik kilisesi, Protestan din dersinin programını Protestan kilisesi yapmaktadır (Aydın, 2001).

Doktriner teriminin, biri Vatikan öncesi II. Roma Katolik eğitimi gibi tek bir bakış açısının öğretildiği yaklaşım(at gözlüğü takmış doktrinercilik), diğeri daha açık uçlu bir yaklaşım olarak bilinen yeni doktrinercilik olmak üzere iki anlamı vardır. 1960’larda popüler olan bu yaklaşım Hristiyanlığın yanı sıra diğer dünya görüşlerini de bünyesinde toplayan bir yaklaşımdır. At gözlüğü takmış doktrinercilikten farkı, herhangi bir düşünce sisteminin esaslarını öğretmekten kasıtlı olarak kaçınmış olmasıdır. Ancak Hristiyanlık dışındaki diğer dinlere hoşgörü ile yaklaşılacak ekstra dinler olarak bakılmasından ve kabul edilen bakış açısına bir artı değer kazandırmasından dolayı eleştirilmiştir (Shepherd, 2003).

Shepherd, burada asıl önemli olan hususun doktriner bakış açısının değerinin arttırılmasından ziyade değer nasıl arttırılmış olduğuna bakmanın gerekli olduğunu

belirtmektedir. Bunun ise “eleştirel” ve “eleştirel olmayan” olmak üzere iki yolla gerçekleştirildiğini söylemektedir.

Eleştirel olmayan doktrinercilik önyargılı olması, cevaplanması zor soruları dikkate almaması ve yüzeysel olması nedeniyle gençleri gerçek dünyaya hazırlamaz. Dinin ya da düşünce sisteminin esaslarından uzaklaşabilme tehlikesini de bünyesinde barındırır. (Shepherd,2003) Bu nedenlerden dolayı kabul görmez.

Eleştirel doktrinercilik ise; belirli bir dini görüşün değerinin arttırılmasını isterken diğer görüşlere de adil davranılmasını öngörür. Cevaplanması zor olan soruları ortaya atmaktan çekinmez; gençleri gerçek dünyaya hazırlar. Geleneksel olarak doktrinercilik bu şekilde değildir; ama olmaması için herhangi bir neden yoktur. Eleştirel doktrinerciliği kullananlar, diğer dinlere karşı doğru bir anlayış kazanmak ve bu dinlerle iletişim kurabilmek için paranteze alma ve empatiden yararlanırlar. Bu nedenle eleştirel doktrinerciliğe fenomenolojik doktrinercilite denebilir. Eleştirel doktrinercilik farklı görüşleri kavramamızı sağlamakla kalmaz; karşı tarafın bizim inandıklarımıza neden inanmadıkları sorusunu da açıklığa kavuşturur (Shepherd, 2003). Shepherd’ın Eleştirel doktrinercilik dediği doktrinercilik, fenomenolojik din öğretimini çağrıştırmaktadır. Fenomenolojide olduğu gibi eleştirel doktrinercilikte objektif olabilmenin unsurlarından olan paranteze alma ve empati önerilmektedir.

Bu yöntem sayesinde farklı görüşlere sahip olan insanlar birbirlerinin kabullerine saygı duymayı ve takdir etmeyi öğreneceklerdir. Dolayısı ile doktrin merkezli olmayan din öğretimi ile eleştirel doktrin merkezli din öğretimi fenomenolojik metodu paylaşmış olacaklardır. Eğer böyle bir yaklaşım olursa doktrin merkezli yaklaşım ile doktriner olmayan yaklaşım arasındaki farklılık kaybolacaktır. Eleştirel doktrinerciliğin kişinin kendi inancında kaybın olması, güvensizliğin olması şeklinde olumsuz bir yönü olabileceği gibi; kişinin olgunlaşması yolunda mesafe kat etmesi şeklinde olumlu bir yönü de bulunmaktadır. Eleştirel doktriner din öğretimi ile mezheplerüstü din öğretimi benzerdir. Her ikisinde de hakikatin yüceltilmesi esastır (Shepherd, 2003).

Mıdema; doktriner din öğretimi veren okulları dışa dönük, içe dönük ve çift yönlü olmak üzere üç kısma ayırmaktadır. Birinci tipteki okullar özerk olmakla birlikte, mutlak ve doğru inancın sadece kutsal kitaptaki tanrı ve onun oğlunda bulunduğu görüşü hakimdir. Bu görüşün okulda, lisede ve ailelerde misyoner bir mesaj olarak

sunulması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle doktrin merkezli eğitim veren okulların varsayımları ile ailelerinki aynıdır. İkinci tipteki okullarda ise, öğrencilerin dini farklılığından dolayı ve din konusunun anne ve babaların görüşlerine bağlı olma zorunluluğundan kaçınmak için öğretmen ve öğrencilerden okulun dini ortamlarıyla açık bir şekilde iletişim kurmalarını istemektedirler. Okul, anne babaları okul programında yer alan dini varsayımları kabullenen öğrenciler dışındakilere kapalıdır. Üçüncü tipteki okullar ise Hristiyanlık dini geleneğinin hakim olduğu okullardır. Ayrıca bu okullarda diğer dinlerdeki tanrı ile Hristiyanlıktaki tanrının aynı olduğu düşünülmektedir (Mıdema, 2003).

Bunun yanında doktriner bir din öğretiminin kişinin kendi dinini yeterince öğrenmesi sebebiyle önemli olduğunu savunanlar da vardır. Kendi dinini iyi öğrenen, tek yönlü ve hoşgörüden uzak yorumlara katılmaz. Eğer bu kişi başka din ve kültürlerle de bir arada yaşıyorsa, o dinin mensuplarının da inançlarını öğrenecek ve karşılıklı anlayış ve işbirliği için çaba harcayacaktır (Lahnemann, 2003). Bu nedenle doktriner din öğretiminde bu hususun göz ardı edilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Kişinin kendi dininin öğrenimini alması önemlidir. Ancak, doktriner bir şekilde din öğrenimi almak özellikle de çoğulcu toplumlarda ayrımcılığı körükler. Bundan dolayı diğer dinler hakkında bilgi verirken dinlerin kendilerini tanıttığı şekilde bir öğretim yapmak önem arz etmektedir.

Bu bağlamda “dini öğrenme”, “dinden öğrenme” ve “din hakkında öğrenme diye yöntemle olduğu kadar muhteva ile de ilgili olan üç kavram öne çıkmakta ve din eğitimciler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Bunlardan ilki tamamen doktriner din öğretimi yaklaşımı ile aynı anlamı ifade etmektedir, diğerleri ise bunun alternatifi durumundadır. Bunları kısaca açıklamaya çalışalım:

Dini öğrenme (Learning religion): Michael Grimmit’in, batıdaki din öğretiminin temel türlerinden biri olduğunu söylediği dinden öğrenme yaklaşımı, tek dinin din öğretimi programı olarak, dine inanan biri tarafından öğretildiği yaklaşımdır. Hedefleri dine inanan öğrenciler yetiştirmek, dini inancı ve faaliyetleri arttırmaktır. Bu tür öğretim de inanç kaynaklı öğretimde denilebilir. Dini öğrenme öğrencilerin dinin gerçek olduğunu ve din kurallarına uygun olarak yaşamayı öğrenmesi demektir. Bu dini öğretim toplumda çoğulculuğun ortaya çıkmasıyla sorgulanmaktadır. Çoğulculuğun

ortaya çıkmasıyla ya din eğitimini tamamen terk etme olur. ya da farklı inançlara sahip her çocuk farklı sınıflarda kendi dinini ayrı ayrı görür (Hull, 2003).

Din Hakkında Öğrenme (Learning English): Grimmer'in din hakkında öğretim yaklaşımını çağrıştırmaktadır. Bu yaklaşım tek dinli öğretime tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu öğretim sadece eğitimseldir. Herhangi bir dine üstünlük taslama ya da bir dinin esaslarını öğretmeye yönelik olmayan din öğretimi yaratma amaçtır. Bu yaklaşımın olumsuz tarafı ise dinlerin içeriğine odaklanma eğiliminde olmasıdır (Hull, 2003). Bu yaklaşımda dinler dıştan bakış açısına göre öğretilmeye çalışılır. Bu din öğretimi yaklaşımı bir nevi karşılaştırmalı din öğretimidir. Bu yaklaşım betimsel, objektif, tarihsel ve eleştireldir. bu yönüyle de din hoşgörüyü herhangi bir katkı sağlamamaktadır.

Dinden Öğrenme (Learning From Religious): Öğrencinin ihtiyaçları merkeze alınmaktadır. Ancak öğrenciden dini inanç ve uygulamalara katılması istenmemektedir. Dinlerden nasıl fayda edinileceği bu yaklaşımın temel sorusudur.

3.3.2. Dinler Arası Din Öğretimi

Dinler arası, mezhepler arası yöntem olarak da isimlendirebileceğimiz bu yöntem Avrupalı aydınlanmacılar tarafından ileri sürülen bir yaklaşımdır. Öncelikle farklı Hristiyan mezheplerinin öğretimi için ortak bir din öğretimi savunulmuştur (Mokrosh, 2003). Bunun nedenlerinden birisi de Protestan ve Katolik mezhepleri arasındaki sınırların erimesidir. Fakat göçler, teknolojinin gelişmesi, iletişimdeki hız, toplumların çeşitliliğinin artması nedeniyle diğer dinlerinde öğretime konu edilmesine ihtiyaç duyulmuştur (Bakker, 2003). Dinler arası öğretim, öğrencilerin sahip oldukları dinsel gelenek ve dünya görüşleri yanında, çevrelerindeki diğer dinsel gelenekleri ve kültürleri de dikkate alan bir öğretim modelidir. Bu modele göre öğrenci din dersini tek bir dünya görüşüne göre değil, diğer dünya görüşlerini de beraber öğrenecektir.

Aydın, dinler arası öğretimin gerekliliğini şu şekilde ifade etmektedir:

“Günümüz dünyasında dini ve kültürel izolasyon dönemi artık yavaş yavaş sona ermektedir. Çünkü dini ve kültürel çoğunluğun kaçınılmaz bir realite olarak karşımıza çıktığı post modern dünyada biz farklı din mensuplarıyla ilişkilerimizde yeni bir çağın başlangıcını şahitlik etmekteyiz. Artık bu dönemde katı ve saldırgan

söylem ortadan kalkmaktadır. Dünya'nın küresel köy haline gelmesi çeşitli inançları kültürel ve coğrafi olarak belli sınırlara hapseden eski anlayışı değiştirmiştir. Ayrıca dünyamızın sahip olduğu mevcut dinsel ve kültürel zenginliğin ve çeşitliliğin korunarak nesillerden nesillere aktarılması için dinler arası eğitim modeline ihtiyaç vardır.”(Aydın, 2003:270).

Diğer inançtan olanları kendi dinine sokma çabası, vicdan özgürlüğüne aykırı olarak görülmektedir. Modern çağın çoğulcu toplumunda din öğretimi farklı inançtan müminlerin düşünce dünyasına girerek, onları mümkün olduğunca tanımak ve birbirine tanıtarak düşüncelerini hissettirmek durumundadır (Bilgin, 1999). Özellikle çoğulcu toplumlarda toplumsal huzurun sağlanabilmesi için bu öğretim yaklaşımı önemlidir. Çoğulcu olmayan toplumlarda da diğer dinlerin öğretimi bir ihtiyaçtır. Artık iletişimin hızlanması, bilgi çağının yakalanması, küreselleşme v.b. gibi sebeplerden dolayı farklı dinlere mensup insanlar birbirleriyle daha çok karşılaşmaktadırlar. Bu yüzden diğer dinlerin öğretimi önem kazanmaktadır.

Dinler arası bir öğretim için öğretmenler üzerine büyük yük düşmektedir: Öğretmenler dinler arası diyalogu temele almalı; diyalogu sağlayabilmelidir. Birleştirici ve iş birliğine dayalı bir din öğretimi olmalıdır. Din dersi öğretmeni mutlaka bir dini görüşü temsil etmelidir; fakat diğer dinlere de açık olmalıdır. Din dersi öğretmenlerinin görevi sadece kendi dininin veya mezhebinin öğrencilerine aktarılması değildir. Aynı zamanda öğrencilerin dini kimliklerinin oluşmasında onlara yardım etmektir (Mokrosh, 2003). Bu da ancak farklı dinlere mensup kişilerin bulunduğu müşterek sınıflarda uygulanması ile mümkündür.

Dinler arası öğretim için farklı uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Rotterdam'da bir öğretmen yetiştirme okulu, dinler arası öğretim yöntemi için farklı bir politika geliştirmiştir. Farklı dini alt yapılardan gelen azınlıkların oluşturduğu öğretmenler, Hristiyan kolejlerinde eğitim vermek için gönderilmişlerdir. Bu durum Rotterdam'da birçok tartışmaya sebebiyet vermiştir. Bundan dolayı Rotterdam'da bir vakıf Hristiyan etnik azınlık alt yapısı olan bu aday öğretmenlerin kabul edilmesinin avantajı ve dezavantajını araştırmıştır. Bunun için 6 müslüman öğretmen adayı öğrencinin pilot çalışmalarını yapması amacıyla vakfın okullarına davet edilmişlerdir. Ancak uygulamanın oldukça başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Müslüman öğretmenler Hristiyan okuluna uyum sağlamamışlardır. Fakat bu öğretmenler aynı zamanda,

öğretmen kolejinin uygulama eğitimlerini yapan oldukça normal öğrenciler olmuşlardır. Aday öğretmenler uygulamalarını gerçekleştirirken ortaya çıkan problemler, öğrencilerin dini altyapı farklılıklarından daha çok kültürel veya etnik altyapılarından kaynaklanmıştır. Ancak bir yıl süren projede öğrencilerin fikri alt yapılarının değiştiği görülmüştür.

Dine ait olan ve olmayan kavramların, öğretmenler ve öğrenciler tarafından nasıl anlaşılacağı önemlidir. Mesela kimse Hristiyan geleneğinden tam olarak ne anlaşılacağını bilemez. İnsanların bir dine inanması ile onu uygulaması, anlaması farklı farklı olabilmektedir. Roterdam modelinde de Öğrencilerden öncelikle Hristiyan olmanın ne olduğu sorusuna cevap vermeleri istenmektedir. Aynı şekilde tüm öğretmenlerin (Müslüman olduğunu söyleyen öğretmenlerin de) uygulamaları ve anlayışları farklılık gösterebilmekteydi. Aynı istekleri ve idealleri paylaşan toplumda din; bütüncül, katı ve değişmez olarak görülmemelidir. Tam tersine insanları değişik deneyimlere iten uygulamaların, ritüellerin dinamik olarak gruplaşması olarak anlaşılmalıdır. Öğretimin içeriğine çoğulculuk dahil edilmelidir. Gerek öğrenci gerekse öğretmenlerin kendi görüşlerini oluştururken, belli bir geleneğin parçası olmak yerine, her çeşit kültür ve gelenekten etkilendiklerini göz önünde bulundurmamız gerekmektedir. Okul ortamında çoğulculuğa yer vermek bilginin, gerçeğin, doğrunun tek olduğu sistemlerden farklı olmaktadır. Çocuklar farklı kültürlerin, sistemlerin olduğunu keşfettikleri gibi, farklı dini geleneklerin olduğunu da keşfetmelidirler. Mesela çocuklara Mekke ya da Roma öğretildiği zaman sadece bunların kendi geleneklerindeki anlamı verilmemeli aynı zamanda çocuklara bu şehirlerin ait olduğu dini geleneğe bakmaksızın saygıdeğer bir inanan için ne anlam ifade ettiği de açıklanmalıdır. Bunu yaparken öğrencilere farklı yorumlama tekniklerini öğretmek de gereklidir. Asıl önemli olan çocuklara gerçeğe karşılaşılabilecek fırsatını sunmaktır. Kendi kategorileri ve teorilerini oluşturmaları için yardım etmektir. Bakker dinlerarası bir öğretimin olabilmesi için çeşitliliğin eğitim kurumunun bir özelliği olması gerektiğini söylemekte, çeşitliliğin olmadığı Hollanda'daki eğitim bloklaşmasını eleştirmektedir. Okullardaki çoğulculuk azınlık çocuklarını çoğulcu ve çok kültürlü bir toplumla tanıştırmak ve bu toplumda nasıl yaşayacaklarını öğretmek olmalıdır. (Bakker, 2003)

Lahmann dinlerarası öğretimin ilkelerini belirlerken şu tespitlerde bulunmaktadır:

-“Bazı dini geleneklerin öğretileri iyice açıklanmalı ki çoğulcu dünya’da iyice anlaşılabilirsin. genç öğrencilerin deneyim ve yaşantıları ile ilişkilendirilmelidir.

- Dinler sadece kendi ülkesini değil, dünyada birbirlerini ne ölçüde sorgulayıp tetiklediklerini bilmelilerdir.

- Dünya’da diğer dinler sadece din dersinde değil aynı zamanda diğer branşlarda da öğretilmelidir.

-Dünya dinleri, sadece bir dinin bakış açısından eleştiriye maruz kalmamalıdır. Bu yüzden dinlerin esası sorgulanmalıdır.

-Diğer dinlerin öğretimi demek; dinlerle aynı zamanda muhatab olmayı kabul etmek demektir. Diğer din mensupları ve onların yaşantılarıyla da kişisel olarak diyaloga girmek hedef olmalıdır.

-Diğer dinler öğretim konusu yapılacağı zaman sorulacak soru şu olmalıdır: Acaba başkaları kendilerini kendi inançlarında bizim algıladığımız şekliyle mi görmektedirler.

-Diğer dinlerin öğretimi, öğrencilerin kendi görüşlerinin çeşitliliği içinde kendi bulundukları yerin tespitinde ve kendi inançlarını daha iyi anlamalarında önemlidir.

-Diğer dinlerin öğretimi insanın bağlayıcı inançları, mevcut dünya ve egoist olmayan bir yaşam biçimi üzerinde çalışılmasını gerektirmektedir.”(Lahnemann, 2003).

Dinler arası eğitim için ilk yıllarda çocuklara kendi dini gelenekleri öğretilir. Bundan sonra farklı dini dünya görüşlerinin meydana geldiği bir içerik sunulabilir. Öğrenciler okul içinde ve okul dışında dini geleneklerin çoğulculuğunu öğrenmelidirler. Çünkü sadece bir geleneğe göre verilen eğitim öğrencileri birlik beraberlik bilgi zenginliğinden yoksun bırakır (Mıdema, 2003). Dolayısıyla da öğrencilerin kendi dini gelenekleri ihmal edilmemekle birlikte, diğer dinlerin öğretimi yapılmalıdır.

Avrupa Konseyinde din eğitiminin ana hatları belirlenirken dinler arası eğitime temas eden şu esaslar konulmuştur:

-Din eğitimi diğer dinler dikkate alınarak düşünülmelidir. Konuları yüzeysel anlamak dini ve kişinin kendisini anlaması için yeterli değildir.

-Dini ve ahlaki prensiplerin kaynağı, gerçek hoşgörü ve önyargıya karşı mücadele etmek için gerekli davranışları içermesidir. Bunun anlamı çok dinli bağlamda bir din öğretimi yapılması ve kişinin kendi dini üzerinde derin bir şekilde çalışmasıdır.

-Gençlere dini hoşgörü örnekleri olarak diğer dinlerden örnekler verilmelidir. Kişi bu karşılaşmalarda iki yol seçebilir: Bunlardan etkili olanı, dinlerin üyelerini çağırmak, diğer inançlar ve gelenekler kadar kendi diniyle ilgilenmek veya diğer yerleri ziyaret etmek. Farklı inançların bilgili insanlarıyla tartışmalar yapmak, canlı ve güçlü bir şekilde dinler arası anlayışı geliştirmek amaç olmalıdır(Nipkow, 2003). Nitekim Avrupa konseyi hoşgörü ve barışın gelişmesi amacıyla doktrinler arası bir din öğretimini öngörmektedir. Ancak diğer dinlerin öğretimi kişinin kendi dinini üstünkörü öğrenmesine sebep teşkil etmemelidir.

Yine, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği teşkilatı bünyesinde yürütülen, 2007 yılında düzenlenen, din öğretimi ile ilgili önemli çalışmaların yapıldığı ve kararların alındığı AGİT raporunda diğer dinlerin öğretimi hoşgörü ve barışın oluşması, çatışmaların önlenmesi için önemli görülmüştür. AGİT'in din öğretimi ile ilgili aldığı kararlardan bazıları şunlardır:

-Eğitimde herkesin inanç ve din özgürlüğüne saygıyı vurgulamak önemlidir.

-Dinler ve inançların öğrenilmesi yanlış anlamayı ve tek tipleştirmeyi önleyebilir.

-Dinler ve inançlar hakkında bilgi edinmek herkesin din ve inanç özgürlüğüne saygı duymayı pekiştirebilir. Demokrasiyi güçlendirir.

-Dinler ve inançlar hakkında bilgi sahibi olma diğerlerinin haklarına saygı duymayı ve çekişmeleri azaltmayı pekiştirir.

-Diğer dinler hakkında bilgi sahibi olmak nitelikli bir eğitim için önemlidir.

-Din ve inançlar hakkında öğretimin zorunlu dersler halinde verildiği durumlarda bunlara katılması gerekenlerin din ve inanç özgürlüğünü ihlal etmeyecek biçimde yeterince tarafsız ve objektif olması gerekir.

3.3.3. Çok Kùltürlü Din Öğretimi

Öncelikle çok kùltürlülüğün temel karakteristiğı olan çoğulluk kavramından hareket etmek gerekmektedir. Çoğulluk genel itibariyle farklı değerlerin, kuralların, dünya görüşü ve inançların çokluğu tarzında anlaşılabilir (Ziebertz, 2006). Çoğulculuk terim olarak hakikatin tabiatının birden fazla olduğı ve insan düşüncesinin gerçeğe oldukça farklı yönlerden de ulaşabileceğini ifade eden felsefi bir teori olarak kullanılmaktadır. Çoğulculuk dinler arasında herhangi bir ayırım yapmadan tüm dinlerin kaynak, doğruluk, ahlaki prensip, hidayet noktaları açısından eşit bir statüye sahip olduğunu kabul etmek demektir (Köylü, 2003).

Çoğulluk genel olarak bir çeşitliliğı ifade etmektedir. Çoğulculuk ise çoğulluğı kabul etmeye yönelik bir tabirdir. Çoğulculuk kavramı birçok kategoride ele alınabilir: Felsefi çoğulculuk, etik çoğulculuk, dini çoğulculuk, politik çoğulculuk, kültürel çoğulculuk (Skei, 2006). Çoğulculuk kaçınılmaz bir durumdur. Çoğulcu bir toplumda her ferдин kendi görüş ve değerlerini koruyarak yaşaması önem arz eden bir durumdur. Hiçbir fert ya da grup başkalarının görüş ve düşünceleri üzerinde baskı yapma hakkına sahip değildir. Eğer bu yapılırsa çoğulcu bir toplumda barış ve sevgi hüküm sürer. Ancak dünyadaki dinlerin hem geçmişte ve hem de günümüzde bir çatışma içerisinde oldukları unutulmamalıdır (Ziebertz, 2003).

Knitter, çoğulcuğun gerekliliğini daha çok dünya dinleri hakkındaki genel bilgilerin artması ve tüm insanları tehdit eden sorunların çözümüne dayandırır (Köylü, 2003). Geçmişte kuruluş aşamasında her bir dinin kendi kimliğini ve birliğini ortaya koyup kanıtlaması açısından, dışlayıcı bir tutum takınmaları normal olsa da; günümüzde sevgi, barış, dostluğun oluşması ve devam etmesi için dünya dinlerinin beraberce hareket etmeleri gerekli olarak görölmektedir.

Lee ise dini çoğulcuğun gerekliliğini daha çok bu farklı dinler arasındaki karşılıklı ilişkiye dayandırmaktadır. Ona göre dini çoğulculuk her din mensubunun kendi dinini takdir etmesini ve daha iyi yaşamasını sağlar. Lee, Hristiyanlığın diğer dinlerle ilişkileri sonucu, kilise, kurtuluş, ayin, karışık evlilik v.s. gibi birçok anlayışlarının değiştiğini söylemektedir. Lee, farklı din ve geleneklerle ilişkinin Hristiyanlığın meyvelerini sunma açısından önemli olduğunu söyleyerek, zımni olarak diğer insanların Hristiyanlığın meyve ve semerelerine ihtiyacı olduğunu söylemekten de geri

durmamaktadır. Göçler sonucu meydana gelen dini ve kültürel çoğulculuk eğitimin nasıl yapılacağı sorusunu da gündeme getirmiştir. Bir toplumda insanların aynı milletten olduğu dönemlerde tabii olarak dini-mezhebi bir eğitim mevcuttu. Ancak 1960'lerden sonra meydana gelen bir takım sosyal ve siyasal gelişmeler sonucu, hem dini liderler ve hem de siyasetçiler farklı dinlere mensup olan bu insanların eğitimlerini ciddi bir şekilde gözden geçirmeye karar verdiler. Son asırlarda meydana gelen göçler yoluyla çoğulculuk artık batıda bir yaşam tarzı haline gelmiştir. Çağımızdaki çoğulculuk konusunda en fazla dikkati çeken dini alandaki çoğulculuktur. Özellikle Katolik kilisesinin 1960'lı yıllardan itibaren başlattığı dinler arası diyalog sürecinde, başta Hristiyanlığın kendisi olmak üzere, diğer dinlerin doğruluk ve hakikat derecesi ile bu dinlere bağlı olan kişilerin bir arada nasıl eğitim ve öğretimlerinin yapılacağı gündemi meşgul etmiştir. Dünya'nın çeşitli bölgelerinden farklı din ve ırklardan ABD'ye yapılan göçler sonucu farklı Hristiyan mezhepleri kendi inançlarını aşlamak için okullar kurmuştur. Fakat anayasa'da din özgürlüğüne ilişkin hükümlerin yer alması, birleşmiş milletler teşkilâtının ulusal dinlerin eşitliği statüsünü ve dünya dinlerini geliştirme hedefi ABD' nin çoğulcu bir toplum oluşturmaya zemin hazırlamıştır (Köylü, 2003).

Dini çoğulculuk konusunda akla gelen ilk isimlerden olan Hick, geçmişte kurtuluşun sadece Hz. İsa aracılığı ile olacağını Hristiyanlığın temel akidesi olarak görmüştür. Ancak Hristiyanlığın daha sonra farklı din mensuplarıyla bir araya gelmesi sonucu tüm insanlığın kurtuluşunu isteyen sevgi tanrısının sadece küçük bir azınlığın kurtuluşunu istemeyeceği görüşüne ulaşır. Hick, kilisenin kurtuluşu sadece Hristiyanlıkta gören Batlamyusçu teorisinin (bu teoriye göre dünya merkezde, etrafındaki gök cisimleri güneşte dahil olmak üzere onun etrafında dönmektedirler) hakim olduğunu söyler. Kopernik teorisinden esinlenerek geliştirdiği teorisinin daha kapsayıcı ve çoğulcu olduğunu söylemektedir. Nasıl ki Kopernik teorisinde güneş merkezi duruma geldiyse, tanrıyı merkeze yerleştirip Hristiyanlıkta dahil olmak üzere, tüm dinler tanrı merkezinin yörüngesinde, onun etrafında dönmekte ve hizmet etmektedirler. Hick Hristiyanların bu geleneksel kurtuluş görüşünden vazgeçip evrensel bir kurtuluşçu anlayışa geçmeleri gerektiğini belirtmektedir (Hick, 2006).

Çoğulculuk konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Nipkow, çoğulculuğu katı ve esnek olarak ikiye ayırmaktadır: Eğer bir din hakkında belli detaylar hakkında yargıda

bulunabiliyorsak, esnek çoğulculuktan söz ederiz. Bu çoğulculukta görüşler karşılıklı bir şekilde aktararak diyalog içerisine girilir. Burada kişi karşılaştığı geleneği temsil eden kişiye bu geleneği nasıl yorumladığını soracaktır. Bunun sonucunda dinlerin ve dini geleneklerin bireysel yorumları arasında birçok farklılık görülecektir. Sonuç olarak bazı temel değerler arasında anlaşmazlıkların olduğu, bazılarının ise kabul edilebilir olduğu görülecektir. Kendi grubunun hakikatini tek hakikat olarak kabul etmek ise katı çoğulculuktur. Ancak katı çoğulculuktaki bu durum incelendiği zaman görülecektir ki bu durum farklı dini geleneklerden ziyade; sosyal açıdan var olan farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Baker, 2003).

Farklı din, dil ve gelenekleri içerisinde barındıran çok kültürlülük ise; çoğulcuğu içeren, zorunlu asimilasyonu öngörmeyen, farklı kültür gruplarına kendi dillerinde yayın ve eğitim hakkı tanıyan bir kavramdır. Çok kültürlülük, küreselleşen dünya’da her topluluğun ürettiği farklı inançlar ve bu inançların ürettiği, etkileşim içerisinde bulunduğu farklı kültürlerin tüm ayrıntılarının korunmasını hedeflediği iddia edilmektedir. Çok kültürlülükte, tüm dünya vatandaşlarının birbirlerini tanıyarak birlikte yaşama kültürünü oluşturmaları üst hedeftir (Altaş, 2003b).

Çoğulculğun bir başka türü olan, çok kültürlü din öğretimi kavramı genel olarak, çok kültürlü bir bilgi, tutum ve değerler manzumesini belli bir dinin öğretim süreci içinde bireye kazandırılması olarak tanımlanmaktadır. Bu anlayışla birlikte farklı din mezhep ve anlayışların bir arada yaşamak durumunda olduğu topluluklara her bir farklılığa kendi dini eğitimlerini sağlamak, farklılıkların karşılaşmasını ve birbirlerini tanımalarını sağlayan din öğretimi düzenlemeleri çok kültürlü olarak isimlendirilmektedir (Altaş, 2003b).

Birinci ve ikinci Dünya savaşları arasında özellikle Amerika’da ırksal çatışmalara tepki olarak gruplar arası veya kültürler arası eğitim olarak isimlendirilen bir eğitim hareketi ortaya çıkmıştır. Bu hareket ırksal önyargıları azaltmayı hedefleyen bir takım prensipler ortaya koymuş ve genel eğitimciler gibi din eğitimcileri de bu amaca yönelik olarak çalışmışlardır. Gruplar arası eğitimi 1950’li yıllara taşınmıştır. Banks’e göre bu hareket, çoğulculuğa geçişi sağlayan ilk eğitim akımıdır. Fakat bu akım okulda bir takım çatışmalara sebebiyet vereceği endişesi ile uygulanamamıştır. Gruplar arası veya kültürlerarası eğitim hareketini takip eden, çok kültürlülüğü etkileyen diğer akım

1960'lı yıllarda vatandaşlık hareketi olmuştur. Siyah vatandaşlık hareketi, etnik kimliğe sahip olmayı yasal hale getirmiş ve böylelikle diğer etnik gruplarda kendi kökenlerini araştırmışlar ve daha fazla hak talep etmişlerdir. ABD'de göçlerin daha da artması sonucu kiliselerle birlikte birçok sivil kurum, çocukların bu yeni okullara uyum göstermesi için yardımlarda bulunmuşlardır (Altaş; 2003b).

Bu amaçla Avrupa Konseyinde farklı kültürlerle diyalogu teşvik eden, başkalarını haklarına riayet eden, diyagramlık hisleri gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmış ve kültürlerarası eğitim kavramı ortaya çıkmıştır. Bu konseyde öncelikle dine yer verilmemiş olmasına rağmen daha sonra 11 Eylül olayı meydana gelmiş; kültürler ve dinlerin birbirlerini tanımaları gereğinin farkına varılmıştır. Bu konseyde dünya dinlerinin terörizme karşı olduğu ortaya konulmuştur. Hatta kültürlerarası eğitime din eğitimi ve öğretimini de dahil etmek için, çalışma grubu kurulmuştur. 2004'te Oslo'da yapılan kültürlerarası eğitimin dini boyutu üzerine yapılan bir konferansta tartışılmıştır. Konferanstan sonra konsey, öğretmenler, öğretmen eğitimcileri, yöneticiler ve siyasi karar verme konumunda bulunanlar için Avrupa'daki okullarda var olan dini çeşitlilik konusunda bir grup uzmanı beraberce çalışmak üzere tayin etmiştir (Jackson, 2007a).

Çok kültürlü din öğretimi için iki temel anlayış vardır: Birincisi Hristiyan temelindeki mezhebi ve ilmiyalci yöntemi merkeze alarak farklı etnik ve dini kökenlere mensup insanlara din öğretiminin etkin bir şekilde verilmesini sağlamaktır. Diğerisi ise din öğretiminin farklı din ve inançlara mensup öğrenenlerin bir arada bulunduğu ortamlara yönelik olarak düşünülen, farklı din ve inançlarla ilgili bilgileri muhtevasına katan çok kültürlü din öğretimi anlayışıdır. Çok kültürlü din öğretiminin muhtevası bu ikincisi ile örtüşmektedir (Altaş, 2003b).

Çoğulculuğun ve çok kültürlülüğün din öğretimine uyarlanması bir takım sıkıntılar söz konusudur: Eğer çoğulcu bir din öğretimi yapılacaksa dünyadaki hangi dinler bu programa dahil edilecektir? Dünya dinleri hakkında hangi gerçekler öğretimin konusu olmalıdır? Bu şekilde bir eğitime ne zaman başlanılmalıdır? Hangi tecrübeler, dostluk hislerini, farklılıklara saygıyı ve işbirliği arzusunu geliştirmeyi sağlayabilir? Sahip olduğumuz toplum açısından ne tür bir toplum istemekteyiz? Kutsal metinler de diğer dinler aleyhine birtakım ifadeleri bünyesinde taşımaktadır. Bu olumsuzlukları ortadan

kaldırabilecek bir din öğretimi modeli geliştirilebilir mi? Bu sorular çoğulcu din öğretimi için önem arz eden sorulardır.

Skei, çoğulcu ve çok kültürlü bir din öğretimi için 3 amaç belirler:

Din öğretiminin amacı, öğrencilerin, kendilerinden farklı inanca ve kültüre sahip insanları anlama ve onlara saygı duymalarını desteklemek; çoğul bir toplumda yaşamaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktır.

Din öğretiminin amacı, öğrencileri dinler hakkında bilgi edinme ve anlayış geliştirme konusunda muktedir kılmaktır.

Din öğretiminin amacı, öğrencilerin kişisel, ahlaki ve manevi gelişimlerine destek olmaktır (Skei, 2006:148).

Skei, ilk amacın toplumda bir gerçeklik olan farklılığın ortaya konulmasını; ikincisinin ise, bilme ve anlamının sağlanmasını hedeflediğini söylemektedir. Üçüncü amaç ise din öğretiminin kendi anlamı üzerine yapılan bir vurgudur. Yine Skei de çoğulcu din öğretimi için önemli olan noktanın öncelikle çoğulluğun kabul edilmesi olduğunu söylemektedir.

Regis Debrary din eğitimi ve öğretimi ile ilgili hazırladığı raporda şu husular üzerinde durmaktadır:

a- Okul vatandaşlarda eleştiri ve kültürlerarası hoşgörü ruhunu geliştirmede önemlidir. Bu her bireyin onuruna saygıya dayanmaktadır.

b- Çocuklara belli dinlerin tarih ve felsefesi öğretilerek fanatizme karşı mücadele verilebilir. Dinleri bilmek, insanların ve medeniyetlerin tarihini bilmenin bütüncül parçasını teşkil eder (Beraud, 2007).

Atlas, çok kültürlü din öğretimi için önerilen yaklaşımlar yedi başlıkta toplamaktadır:

1- Sosyal Bilim Yaklaşımı: Lee gerçek bir çoğulcu din öğretimi için sosyal bilim yaklaşımını öngörmektedir. Bu yaklaşım herhangi bir dinin değerler sistemine ayrıcalık tanımadan, farklı dinlere ait değerleri sadece bir öğretim konusu olarak görür. Sosyal bilim yaklaşımı, hiçbir zaman herhangi bir teolojik yaklaşımın onayını almak zorunda değildir. Sosyal bilim yaklaşımı, din öğretimi yaparken herhangi bir dinin onayından

ziyade bilimsel ölçüyü esas olarak alır. Bu yaklaşım tüm doktrin ve dinlere karşı nötr bir tavır içerisinde. Bu tavır sosyal bilimlerin yaklaşımının dinlere karşı düşmanca bir tavır takınmasından değil; tüm dinleri kapsayabilme hedefinden kaynaklanmaktadır(Köylü, 2003). Bu yaklaşım çok kültürlü din öğretiminin parçalanmayı getireceği şeklindeki eleştirilere karşı çok kültürlülüğün aslında bütünleşmeyi sağladığı üzerinde durmaktadır.

2- Kurtuluşçu Yaklaşım: Ezilen, yoksul insanlara sahip çıkmak ve bu insanlara kendilerini ifade etme imkânı vermek gerekmektedir. Kurtuluşçu yaklaşım çok kültürlü eğitimi insanların özgürleştirilmesini sağlayacak bir imkân olduğu için savunur.

3- İnanç Toplumu Yaklaşımı: İnanç toplumu kişisel veya kolektif kimlikleri geçmişteki belli bir olayda bulunan insanların oluşturduğu topluluktur. Tarihsel veya köken bakımından egemen kültürden ayrılan birçok cemaat için Hristiyan toplumunun çok özel bir yeri olduğu düşünülür. Etnik azınlık çocuklarının, egemen kültüre mensup öğretmenlerle girmiş oldukları etkileşim süreci içinde, kendi kültürleri üzerinde düşünme, itiraz etme ve ruhsal açıdan ayakta kalabilme imkânlarının olması gerektiği düşünülmektedir.

4- Halk Kilisesi Yaklaşımı: Bu yaklaşım kültürel değerlerin, görüşlerin ve pratiklerin birlikteliğini geliştirmeyi hedeflemektedir. Çok kültürlü unsurlara sahip olan bu anlayışın temelinde, kilise öğretilerini merkeze alma ve bu öğretilerin etkinliğini savunma söz konusudur.

5- Kapsayıcı Çok kültürlü Yaklaşım: Hristiyan din öğretimini oluşturan tüm unsurların, cemaatin etnik olarak farklılaşması açısından, yeniden gözden geçirilmeye ve reforma ihtiyaç duyulduğunu savunan yaklaşımdır. Çok kültürlü eğitim uygulamalarının reform ihtiyacının olduğunu, kiliselerdeki din öğretiminin farklı gruplara uygun olup olmadığının incelenmesi gerektiği üzerinde durur.

6- Etnik Merkezli Yaklaşım: Din öğretiminin her etnik gruba göre farklı şekilde programlanması gerektiğini savunan yaklaşım, tek bir etnik grubun ilgileri üzerinde durmaktadır. Çünkü öteki dini değerlerle karşılaşmadan önce bireyin kendi kültürü ve dini üzerinde yeteri derecede bilgi sahibi olması gerektiğini savunmaktadır. Etnik merkezli yaklaşımlar, bu çerçevede farklı etnik kökene sahip sosyal grupların kendileri

hakkında yeterli derecede bilgilenmesini sağlayacak eğitim yapılanmaları oluşturmuşlardır (Atlas, 2003). Mesela Almanya’da Hristiyan kilisesi, baskın gelenek olarak mümkün olduğunca mezhebi eğitimi savunmaya çalışmaktadır. Fakat Almanya’da Hristiyanı temelde din eğitimi yapılmasına rağmen diğer dinlerin de yoğunlukta oldukları bölgelerde kendi öğretim programı hazırlama hakkı verilmiştir (Köylü, 2003).

7- Tamamlayıcı Çok kültürlü Hareket: Bireyin etnik kimliğinin vurgulanması ve ayırt edilmesi, buradan da topluluklar arasında ortak bir zemine gidilmesi gereğine vurgu yapılmaktadır. Bu çerçevede öğrenenlerin kendi kültürel miraslarıyla ilişkilerinde ve sağlıklı bir kimlik geliştirmelerine destek sağlamalıdır (Atlas, 2003b).

Peki çok kültürlülük ve çoğulculuk alanında başarılı bir eğitim verilmek isteniyorsa hangi kriterler göz önünde bulundurulmalıdır? Farklı kaynaklardan derlediğimiz hususları şu maddeler halinde sıralayabiliriz.

Birincisi tanrı tarih boyunca kendisini tanıması sevmesi için farklı dinler ve vahiyler göndermiştir. Dini çoğulculuğa dair eğitimcilerin üzerine düşen sadece diğer dinlere saygı göstermekle kalmayıp, aynı zamanda diğer dinlerinde tanrıya ulaşmada bir yol olduğunun kabul edilmesidir.

İkincisi, her dinin ilahi vahye farklı sosyo-kültürel tepki verdiğini kabul etmek gerekir. Alınan vahiy farklı sosyo-kültürel çevrede şekillenir. Dolayısı ile özde aynı olan farklı vahiy farklı şekilde yorumlanmış olur.

Üçüncü olarak eğer bir insan tam bir dindar olmak istiyorsa, herkesin tanrının varlığına ilişkin çoğulcu tecrübeye sahip olması gerekmektedir. Bu da farklı dini tecrübelerle mümkün olacaktır. Bunun sağlanması için çoğulcu bir eğitime ihtiyaç vardır.

Dördüncüsü ise, her birey ve kurumun tevazu içinde olması gerekmektedir.

Beşincisi, başarılı bir dini çoğulculuk için, diğer vahiylerle ve kişilerin görüşlerine açık olmak gerekmektedir. Yani diğer dinlerin meşruluğunu tanımak gerekir. Her din ya da doktrin mensubu kendi dini doktrin ve delillerine diğer dinleri ve doktrinleri yargılamak için araç olarak değil; aksine ilahi vahyin sonsuzluğunu kavramada bir başlangıç noktası olarak görülmelidir.

Altıncı olarak ise dini çoğulculuk her bir dinin, kendi muayyen varlığının ışığında, tecrübe edilmesi hakkına sahip olduğuna işaret eder. Diğer dinler yorumlandığında kişinin kendi dinine ait olan normatif, ahlaki, teolojik ve felsefi fikirlerle diğer dinlerin bu konudaki temel fikirleri kıyaslanmalıdır. O dine mensup bazı gruplarca onaylanan fakat o dinin temel öğretilerine ters düşen fikirler mukayese edilmemelidir.

Yedinci olarak, diğer dinlerden olan kişilerin dinleriyle karşılaşırken, o anda tam olarak yaşanan dinleriyle karşılaşmak gerekir. Bireyler kurumsal bir dinle karşılaşmak yerine, yaşanan normal din ve dindarlarla karşılaşmayı tercih ederler. Yine dinleri anlamak açısından kendi yaşadığımız şekilde değil, o dine inanan kimselerin yaşadığı şekliyle meseleye bakmamız gerekir.

Sekizinci olarak; tarafların tüm amacı dini çoğulculuğun hedefini gerçekleştirmek olmalıdır. Bu hedef ise ilahi vahyin bütününe anlaşılmamasını sağlamaktır. Bu hedefi gerçekleştirirken diğer dini gelenekleri sadece anlamak yerine, o dini geleneklere mensup olan insanları sevmek gerekmektedir. Tanrı'nın tam olarak isteklerini anlamak için farklı kültürel yapılanmalardaki dini mesajların bir araya getirilmesi gerekmektedir.

Dokuzuncu olarak sahte uzlaştırmacılıktan kaçınmak gerekir. Sahte uzlaştırmacılık dinler arasındaki uzlaşmaz noktaları yok sayarak bir uzlaşma sağlamaya yönelmektir. Dini çoğulculukta dinler arasındaki önemli olmayan noktalardaki farklılıkları görmezlikten gelmek olabilir ve hatta olmalıdır da. Ancak dünya dinleri arasında uzlaşılması mümkün olmayan bir takım temel farklılıkların görmezden gelinmesi yerine kabul edilmesi gerekmektedir. Diğer bir sahte uzlaşmacılık ise sırf modaya uymak diye tabir edebileceğimiz; yapılan işten bir fayda temin etmek yerine, şahsi bir merak, zevk için yapılan faaliyettir. Sahte uzlaşmacılığın diğer bir yönü ise kişinin kendi dininin prensiplerini ihmal etmesi veya teğet geçmesidir. Bu sahte uzlaşmacılığı ortadan kaldırmak için yapılacak olan ilk iş kişinin kendi prensiplerine sadakat ve bağlılık göstermesidir.

Onuncusu, çok kültürlü din eğitimi vasıtası ile bireye, farklı bir kültür içerisinde görevini yerine getirirken sahip olduğu kültürü açıklayabilme yeteneği kazandırmak gerekir.

Onbirincisi; insanların kendi dünya görüşlerini geliştirdikleri bir dönemdeyiz. Dünya görüşlerinin eleştirisi yapılmalıdır ki insanlara yardım edilebilsin.

Din öğretimi diğer din ve kültürlerle karşılaşma sürecine bir ortam hazırlamalıdır. Bu çerçevede Hristiyan geleneğinin ele alınışını sorgulamalı ve diğer dinlerle diyalog için bir pozisyon hazırlamalıdır, kendini tetkik etmelidir. Din öğretimi konuya yönelirken de öğrencilerin yaşam dünyalarından istifade etmelidir (Ziebertz, 2006).

3.4. Din Öğretimi Yöntemlerine Göre Görüşler

3.4.1. Yapılandırmacı Din Öğretimi

Sürekli olarak bir değişme ve gelişme içerisinde bulunan dünyada, bu değişiklikleri kavrayan ve kendi üzerine düşeni yapan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bireylere bilgilerin direkt olarak aktarılması yeterli görülmemektedir. Bireylerden artık bilgi üretmeleri de istenmektedir. Çağdaş dünyada birey artık kendisine bilgilerin salt olarak aktarıldığı, yönlendirilmeyi bekleyen bir varlık değil, bilgiyi yorumlayarak, anlamın yaratılması sürecinde etkin olan bir varlıktır.

Yapılandırmacılık; bilgi nedir? Öğrenme nedir? Nesnellik mümkün müdür? Gibi sorulara yanıt arayarak bilginin doğasıyla ilgili bir felsefe, bir bilgi kuramı olarak ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacılık geleneksel bilgi kuramlarından farklı bir kuramdır. Bu kuramda bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir, bireyin yaşantısından bağımsız değildir. Yapılandırmacı öğrenme ise; bireyin var olan bilgileri ile yeni karşılaştığı bilgiler arasında bağ kurup bunları bütünleştirmesi sürecidir. Yapılandırmacılık; öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş daha sonra ise, öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandıracaklarına dair bir yönelim olmuştur (Demirel, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımda zihin boş bir levha olarak görülmez. Birey bilgiyi etkin bir biçimde işler; önceki bilgileri ile bağlantı kurar; kendi bilgilerini de katarak bilgiyi kendisine mal eder. Öğrenme ezberlemeye değil, öğrenenin bilgiyi transfer etmesine bağlıdır. Bu bağlamda öğrenenler kendi düşüncelerini kendileri oluştururlar (Alkan ve diğerleri, 1995).

Yapılandırmacılığın gelişimine katkıda bulunan filozoflardan Piaget, bireyin bilişsel gelişimiyle çevresini ilişkilendirmiştir. Bilginin bu ilişkiden doğduğunu; bilginin bireyin kendisi tarafından bilinçli ve etkin bir şekilde oluşturulduğunu belirtmiştir. Piaget'e göre Öğrenmenin temeli keşfetmektir. Basit bir olguyu anlamak için çocuklar daha sonra yanlış olarak niteleyecekleri bazı düşünce aşamalarından geçmek durumundadırlar. Anlama, adım adım etkin bir katılım yoluyla oluşturulur. Düşünce etkinlikten doğar; etkinlik içselleştirilir ya da zihne yerleştirilir ve düşünce gelişir. Vygotsky, çocukların kendi kavramlarını oluşturduğunu vurgulamaktadır. Yapılandırmacılığa katkıda bulunan Dewey ise, bireyin çevresiyle olan ilişkilerinin kendi bilgisini oluşturduğunu söylemektedir. Bruner ise; öğrenmeyi etkin bir süreç olarak görür, bu süreçte öğrenen yeni düşünce ve kavramları var olan eski bilgisi üzerinde oluşturmaktadır. Öğrenen seçer; bilgi alış-verişinde bulunur; hipotezler oluşturur; kararlar alır ve bunları yaparken de bilişsel yapılarına dayanır. Öğrenme sürecinde öğretenele etkin bir konuşma içerisinde olan öğrenenin, öğrenme ilkesini keşfetmesi gerekmektedir. (<http://www.bote.gazi.edu.tr>, 02. 12. 2009)

Beydoğan yapılandırmacı bir öğretimin ilkeleri şu şekilde belirlemiştir:

- 1) *“Öğrenme pasif bir bilgi alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma süreci olmalıdır.*
- 2) *Öğrenme öznel olmalıdır.*
- 3) *Öğrenme çevre şartlarına göre şekillenmelidir.*
- 4) *Öğrenme öğrenci merkezlidir.*
- 5) *Öğrenme sürekli dir”.*(Beydoğan, ts: 58)

Eğitim ve öğretimde uygulanan yapılandırmacı modelin din öğretimine uygulanmasına gelince, Bakker'e göre Kültürel ve dini gelenekler, zihnimizdeki öznel yapılarıdır. Bu göz önünde bulundurarak eğitimle ilgili asıl uğraş, çocuklara gerçekte karşılaşılabilme fırsatları sunmak olmalıdır. Kendi teori ve kategorilerini yapılandıracaklarını umarak bu süreci kolaylaştırmak gerekmektedir; bu nedenle din eğitiminde yapılandırmacı bir modele ihtiyaç duyulmaktadır (Bakker, 2003). Geleneksel din öğretiminin ihtiyaçlara cevap verememesi diğer alanlarda olduğu gibi din öğretiminde yapılandırmacılığı gündeme getirmiştir. Yapılandırmacı öğretimin din öğretimine uygulanması konusu pek

işlenmemiştir. Bu yüzden bu konuda yeterli çalışma yoktur. Mesela; Piaget ve Galsfeld ilk olarak kuramı matematik öğretiminde, Vytgostky ise dil öğrenimine uygulamıştır

Yapılandırmacı yaklaşım, gerçeğin kişiden bağımsız olduğu, tek bir doğrunun olmadığı, gerçeğin kişiden kişiye göre değiştiği bir anlayışa sahiptir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre gerçeklik ve doğruluk, dil, kültür ve bireyin bilişsel yapısına bağlı olduğundan, evrensel bir bilgi ve değer bulunmamaktadır. Her bireyin, her dilin, her kültürün ifade ettiği doğruluk ve varsaydığı gerçeklik eşit düzeyde geçerli olduğu için bilgi- değer, bilgi- bilgi olmayan, iyi- kötü gibi ayrımlar yanlıştır. Oysa dinlerde böyle bir durum söz konusu değildir. Dinler tek doğruluk, tek gerçeklik ve evrensellik iddiasında bulunurlar. Dolayısıyla dinlerdeki bu durum yapısalcılığın mantıksal alt yapısıyla uyuşmamaktadır. Dinler için mutlak bir hakikatin olmadığı çoğulcu din eğitimi modellerinde görülmektedir. Bu nedenle okullardaki geleneksel din öğretimi modellerinden daha çok çoğulcu din öğretimi modelleri yapılandırmacı öğrenme kuramı ile uyumludurlar (Kaymakcan, 2007).

3.4.2. Fenomenolojik Din Öğretimi

Fenomenoloji, dinle ilgili olgular üzerinde yoğunlaşır. Bu olgular genellikle ibadet, kutsal kitap, hac, önyargı gibi hayali olmayan, görünür /algılanır öğelerdir. Bu yaklaşım, dini fenomenlerin tarafsız ve önyargısız bir şekilde incelenmesini öngörmektedir. Fenomenolojik metod hakkında yapılan çalışmalar, Alman filozof Edmund Husserl (1859–1938)’a kadar gitmektedir. Husserl, fenomenolojiyi tasviri bir bilgi teorisi olarak tanımlar. Fenomenoloji; şahsın, nesnenin içinden başlar ve kişinin dışından dünyanın nesnel bir tasvirine doğru ilerlemeye çalışır. Bu süreçte, hiçbir şey farz edilmez ya da inceden varsayılmaz. Her şey, hatta görünen dünyanın kendisi bile, sorgulanmak zorundadır. Maksat, fenomenleri tasvir etme ve tezahür etmiş olanın anlamına ulaşmaktır (Cox, 2004).

Fenomenolojik yaklaşımın öncülüğünü 1960’ların sonunda Lancaster’da Profesör Ninian Smart ve arkadaşları yapmıştır. Fenomenolojik yaklaşımı diğer yaklaşımlardan ayıran en önemli fark, İngiliz din öğretiminde Hristiyanlığı öğretmeyi ve benimsetmeyi hedefleyen geleneksel doktriner din öğretimine karşı ortaya çıkan ve okullarda uzun yıllar uygulanma imkanı bulan ilk ciddi yaklaşım olmasıdır. Ondan sonra gelişen

yaklaşımlar onu eleştirerek ya da tasvib ederek bir şekilde ondan etkilenmişlerdir (Kaymakcan, 2004). Bu yaklaşımın iki anahtar ögesi paranteze alma ve empatidir.

3.4.2.1. Paranteze Alma: Bununla kastedilen şey, kişinin kendi inançlarını ertelemesi, kişinin bu inançlarının diğer inançları öğrenmede aleyhte tesir etmemesi anlamına gelmektedir. Örneğin Hristiyanlar artık Yahudi kutsal metinleri için küçük düşürücü bir Hristiyan sıfatı olan eski ahiti değil, “İncil” veya “tanah” kelimesini kullanmayı tercih edeceklerdir. Hristiyan önyargılarından kaçınmak için Yahudiliği Yahudilik perspektifinden öğrenmeye çalışacaktır. Burada dinlerin birbirlerini kendi bakış açılarıyla grme eğilimi söz konusudur. Peki bu ne şekilde gerçekleşecektir? Belki de Dinleri kendi kaynaklarından okuyarak gerçekleşebilir. Okulda farklı dinlerden insanları çağırıp sınıf içerisinde çeşitli materyaller üretmeleri istenebilir (Shepherd, 2003).

3.4.2.2. Empati yapma: Bu süreçte paranteze alma sürecinden bağımsız değildir. Diğer dinlerin ritüellerini, inançlarını tarafsız bir şekilde anlayabilmek yerine aynı zamanda bunların ne hissettirdiğini de öğrencilere kazandırmaktır. Mesela bir müslümanın hacca gitmesi, bir Yahudi’nin Kudüs’teki ağlama duvarında ağlaması gibi ritüellerin neleri hissettirdiğini anlamak. Ninian Smart; paranteze alma ve empati kurmayla ilgili bir insanı o insanın çarıklarıyla yüz mil yürümedikçe, anlayamazsınız demektedir. Bu yaklaşım taraf utmayı bir yana iterek, birbirlerinin dinlerine saygı gösterirler (Shepherd, 2003).

Ancak dinler birbirlerini anlamaya çalışırken, içeride olanların haksız bir ayrıcalığa kapılma riski konusudur. Bununda bir takım olumsuz sonuçları olabilir. İçeride olanlar kendi dini bilgilerini aktarırken, dinlerinin dışarıdakiler tarafından nasıl anlaşılabacağı önemlidir. Çünkü içeridekinin dinin en iyi temsilcisi olduğu yönünde herhangi bir garanti yoktur. İkinci nokta ise içeride olanların idealleştirme yanılgısı içerisinde olmalarıdır. Diğer bir husus ise içeride olanların mutlak olarak en iyiyi bilmemeleridir. Shepherd, burada pek çok Müslüman bilginin bulunduğunu ancak İslam’ı Müslüman bilginlerden daha iyi bilen batılı araştırmacıların olduğu örneğini vermektedir. Ancak içeride olan birinin dini aşırı derecede idealize etmesi dışarıda olan biri tarafından bilinen bir husustur. Ayrıca dışarıda olan, içeride olanın görüşlerinin ne ölçüde doğru ve uygun bir örnek olarak kabul edilmesi noktasında da kuşku duyabilir. (Stepherd, 2003)

Eğer az önce içeridekiler için zikredilen hususlar göz ardı edilirse, içeride olanlar ayrıcalıklı olmaktan vazgeçerler. Ancak bir din, şayet dışarıdakiler tarafından eleştirilirse içeridekilerde savunma mekanizmalarını harekete geçirerek, dinlerini idealize edebilmektedirler. Böylece iyi niyetlerle başlayan din öğretiminde de; içeride olana duyulan ön yargının yerini dışarıda olana duyulan önyargı alabilmektedir. Bu durum ise çocuğu gerçek hayata hazırlamaz. Dinler hiçbir zaman içeridekilerin idealize ettiği kadar hoşgörülü değildir. Kimi zaman savaş ve şiddete başvurmada dinlerden ruhsat alınabilmektedir. Gerçek hayatta dinler idealize edildiği şekilden farklı olabilmektedirler. İnsanlara bunu öğretmemek gerçek hayatla karşılaşma fırsatını vermemek demektir. Sonuç olarak iyi bir din öğretimi yöntemi eleştirel, sorgulayıcı bir din öğretimi olabilmelidir. İçeridekilerin önemi korunmalı ancak bu önem iki şekilde değiştirilmelidir: Birincisi içeride olanların görüşleri sorgulanmadan kabul edilmemelidir. Yani bir görüş sırf içeriden birisi tarafından ifade edildiği için doğru değildir. Hem öğretmen ve hem de çocukların idealizasyon olasılıklarına karşı duyarlı hale getirilmeleri gerekmektedir. Eğer din öğretimi yapılacaksa bu çeşitli inançları ve ritüelleri kuru kuruya öğretmek değil, bu inançların aynı zamanda analiz edilmesine imkân tanınmalıdır. Eleştirel olarak sorgulamak için açık fikirli olmak gerekmektedir. İçeride olanlar dar görüşlü olabilir. Meselâ Hristiyanlar Hz. İsa'nın günahkâr olduğunu hayal dahi etmezler. Ancak İncil rivayetlerinde Hz. İsa'nın birçok kişi ile birlikte vaftiz edilmek için nehre gittiği ifadesi yer almaktadır (Markos 1:4). Böyle bir şeyi ortaya atmak Hristiyanları aşağılamak değil, çeşitli deliller ile meseleyi incelemektir. Bu durum dar görüşlü olan fikirlerin açılmasını da sağlayacaktır. Sağlam bir delili göz önüne almak birçok öğrenciyi kutsal metinlere sevk edecektir. Sorgulayıcı soruların göz ardı edildiği din öğretimi, sorumsuzdur. Dolayısı ile keyfi bir iman da olgunlaşmamış bir imandır. Din öğretimi, öğrencileri eleştirel sorulardan uzak tutmamalıdır. Aksine bu sorularla donatmalıdır. Öğretmende öğrencileri bu yönde yönlendirmelidir. Bunun için öğretmenlerin de eleştirel sorgulama için eğitilmeleri gerekmektedir. İkincisi içeride anlamlı olan fakat dışarıdakiler tarafından anlamsız bulunan görüşler, daha olumlu olan görüşler ile birlikte sunulmalı ve görüşlerin çoğulculuğuna dikkat çekmelidir (Shepherd, 2003).

Dinler basit bir şekilde inanç ve uygulamalardan oluşmak yerine hakikat iddialarında da bulunmaktadır. Öğrencinin diğer dinlerin içyüzünü kavramalarındaki asıl amaç,

öğrencinin diğer dinlerin hakikat iddialarını daha iyi değerlendirecek bir pozisyona koymasındır. Paranteze alma eylemi geçici bir eylemdir. Dünyayı diğer insanların ve bakış açılarından görmeye çalıştıktan sonra kişi bu anlayışları daha iyi değerlendirebilmek için kendi görüşüne döner. Adil ve dürüst değerlendirme yapabilmek önemlidir. Bu tarz bir değerlendirme kişiyi derin bir anlayış, uyum ve olgunlaşmaya götürür. Böyle bir olgunlaşmanın olabilmesi için kişinin sorgulayıcı bakış açısı kazanması ve kendini eleştirebilme yeteneğinin arttırılması gerekmektedir. Bunun olumlu ve olumsuz yönleri de olabilmektedir. Olumsuz yönü kişinin, belirsizlik ve güvensizlik içerisinde yetişmesidir. Bu durum ise kökten dinciliği uyandırır, aynı zamanda kişilerde inanç kaybına yol açabilir. Olumlu yönü ise kendini eleştirenler erdemlilik yolunda önemli bir mesafe kat edilir. Bundan dolayı kendini eleştiren Müslüman, Hristiyan ve Yahudi, diğerlerine göre daha çok tercih edilir. Fenomenolojik yaklaşım, paranteze alma ve empati yanında dinlerin eleştirel olarak değerlendirilmediği anlayışı yanıltır (Shepherd, 2003).

Fenomenolojik yaklaşıma eleştiriler geneli itibariyle şunlardır:

“Fenomenolojinin açık bir biçimde dini yaşayanların sadece dış edimleri ve dinin gözlemlenebilir olgularıyla ilgilenirken diğer taraftan dini inanca sahip olanların güdüleriyle ilgilenmemesi

Dinleri inançlara yüzeysel veya bir biçimde muamelede bulunmaya yol açacak tarzda, aşırı derecede geniş olarak ele alması,

Farklı dinlerin ortak konuları ile ilgili materyali kafa karışıklığına sebep olacak biçimde bir araya getirmesi

Ortaya koyduğu ders içeriğinin pek çok okul öğrencisinin deneyim ve ilgilerinde uzak olması

Gerçeklik konusuyla ilgilenmemesi ve dolayısıyla da üstü kapalı olarak görececi olması”(jackson, 2005).

3.4.3. Yorumlayıcı Din Öğretimi

Yorumlayıcı din öğretimi yaklaşımını, fenomenolojik yaklaşımdan sonra İngiltere’de din öğretiminde en çok etkinliği olan metotlardan biri olarak zikredebiliriz. Bu yaklaşım İngiltere ve Galler’deki din öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Daha sonra Britanya’nın tamamında, Norveç’te, Almanya’da, Kanada’da ve Japonya’da kullanıldığı

gibi Avrupa konseyinin 46 üye devletinde kültürlerarası eğitime dini çeşitlilik boyutunun geliştirilmesi projesinde kullanılmıştır. Bu yaklaşım AB çerçevesinde 10 Avrupa konsorsiyumu tarafından dini eğitim konusunda yürütülen 6 araştırma projesinin bir parçası olarak pedagojik araştırmaların teorik çerçevesine temel oluşturmaktadır. (Jackson, 2007)

Fenomenolojik yaklaşımdan sonra geliştirilen diğer din öğretimi yaklaşımlarına göre yorumlayıcı yaklaşımın İngiltere din öğretiminde etkin olmasının sebepleri şu şekildedir:

Yorumlayıcı din öğretimi yaklaşımını ortaya çıkaran proje maddî olarak, başta devlet fonları olmak üzere birçok maddi imkânla desteklenmiştir. Araştırma projesi, İngiltere'deki azınlıklar hakkında yapılan bir araştırmadır. Bu süreç içerisinde etnografik metot kullanılarak elde edilen bulgular daha sonra din öğretimi teorisi geliştirmek amacıyla da kullanılmıştır (Kaymakcan, 2004).

Yorumlayıcı yaklaşım, İngiltere'de geleneksel ve Hristiyanlığın savunuculuğunu yapan din öğretimi anlayışından sonra özellikle devlet okullarındaki din öğretimi dersinde uzun yıllar etkinliğini sürdüren fenomenolojik yaklaşımın devamı ve gelişen şartlara göre uyarlanması gibi bir görünüm arz etmektedir. Yorumlayıcı yaklaşımda fenomenolojik yaklaşımın İngiltere din öğretimine getirdiği liberal değerler ve eğitimsel katkılar takdir edilmektedir. Fakat bu yaklaşıma yapılan eleştiriler dikkate alınmış, yeni açılımlar getirilmiştir. Örneğin, fenomenolojik yaklaşımın aksine kişinin diğer dinleri anlamaya çalışırken kendi inançlarını metodik gerekçelerle de olsa paranteze almasını istememekte, kişinin kendi bakış açısının bir başlangıç noktası olarak kabul edilebileceğini öngörmektedir (Kaymakcan, 2004).

Yorumlayıcı din öğretimi yaklaşımı projesi devam ederken bu projeyle aynı anda okullarda kullanılmak için ders kitabı, yardımcı kaynaklar vb. hazırlanmıştır. Diğer bir ifade ile bu din öğretimi yaklaşımının sınıflarda uygulaması için gerekli materyaller geliştirilmiştir. Hatta Warwick Üniversitesi bünyesinde öğretmenler için bu din öğretimi yaklaşımı bağlamında özel yüksek lisans programı açılmıştır. Ayrıca din öğretimi çevrelerince yorumlayıcı yaklaşımın daha iyi tanıtılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. (Kaymakcan, 2004) Yorumlayıcı yaklaşım projesinde yapılan çalışmaların 3 sacayağı vardır: Britanya'daki dini gruplar üzerinde yapılan, dini kültürün çocuklara

aktarılmasıyla ilgilenen Warwick projesidir. İkincisi, dini araştırmalar ve din öğretiminde metod ile ilgili çalışmadır. Üçüncüsü ise, ilk iki araştırma sonuçlarından faydalanılarak geliştirilen din eğitiminde yeni bir yaklaşım olan yorumlayıcı yaklaşımın geliştirilmesidir (Jackson, 2005).

Warwick Projesinin hedefleri de şöyle açıklanmaktadır:

- Etnografik araştırma metodu kullanarak Britanya'da dört dini geleneğe bağlı seçilen ailelerde dini kültürün çocuk ve gençlere nasıl aktarıldığı konusunda bilgi ve anlamayı artırmaya yönelik araştırma yapmak,
- Araştırma sonuçlarını makale ve kitap olarak yayımlamak ve din öğretimi dersi öğretmenleri için açılan yüksek lisans programında kullanmak,
- Etnografik araştırma verilerini din eğitiminde kullanılabilir hale getirmek için teorik bir çerçeve oluşturmak,
- Öğrencilerin ve din öğretimi dersi öğretmenlerinin kullanması için geliştirilen yeni din eğitimi teorisine uygun materyal geliştirmektir (Jackson, 2005).

İngiltere' de din öğretimi alanında, devlet okullarında 1970'li yıllardan beri uygulanan fenomenolojik yaklaşım din eğitimcileri ve bazı akademisyenler tarafından eleştirilmekteydi. Warwick üniversitesinde yorumlayıcı din öğretimi çalışmalarına Robert Jackson başkanlığında başlanmıştır. Warwick din öğretimi projesinin yürütücüsü olan Robert Jackson İngiltere'de son yıllarda din öğretimi alanında önemli isimlerden biridir. Jackson Ninian Smart tarafından geliştirilen fenomenolojik yaklaşımın bir takım noktalarda yetersiz olduğunu belirtir.

Felsefi fenomenolojinin önde gelen isimlerinden Husserl tarafından geliştirilen felsefi fenomenolojide olguların bilgisi matematiksel sezgiye dayanan bir yetenek olarak görülmektedir. Van der Leeuw Bu konuda daha esnek olmakla birlikte, bilginin sanat gibi sezgisel bir yetenek olduğunu savunmaktadır. Her iki fenomenoloji anlayışında da bilginin üretildiği tarihsel ve kültürel şartlar göz önüne alınmaksızın bilginin sübjektif olarak ortaya çıktığı düşüncesi yatmaktadır. Bununla birlikte her iki durumda da bilgi tarihsel ve kültürel bağlama atıfta bulunmaksızın öznel olarak elde edilmektedir. Farklı yorumlara yer vermeyen bu fenomenolojik anlayış, otoriterciliğe meydan vermektedir.

Bundan dolayı önemli eleştiri noktalarının başında gelmektedir. Jackson'ın fenomenolojik yaklaşıma getirdiği bir diğer eleştiri ise bu yaklaşımın, dinleri anlamaya çalışırken orijinalliklerinden çıkarılarak farklı ortamda algılanmasının, dinlerdeki ortak noktaların anlaşılmasına katkı sağlarken; eğer gerekli özen gösterilmezse yanlış anlamalara ve dinler arasında farklılıklar yokmuş gibi bir anlayışa götürebilme riskinin varlığını zikreder. Diğer bir önemli eleştiri ise fenomenolojik yaklaşımın dinleri anlayabilmek için metodik bir araç olarak kişinin kendi ön düşüncelerini paranteze almasını öngörmesinedir. Fakat bu prensibin pratikte nasıl gerçekleşebileceği konusunda fazlaca bir şeyin söylenmemesidir. Hatta bazı fenomenolojik anlayışı savunanlar bunun gerçekleşmesinin ancak temenniden ibaret olacağı düşüncesini dile getirmektedirler. Jackson, fenomenolojik yaklaşımın "din" ve "dinler" kavramını hiç bir eleştiriye tabi tutmaksızın kabul ettiğini, oysaki din ve dinlerle ilgili terminoloji kullanımında batı ve Hristiyan bakış açısının belirgin olduğunu ifade etmekte ve Batı'daki Aydınlanma sonrası paradigmalarla dinlere eleştirel olarak yaklaşmaksızın değerlendirmenin yanlış sonuçlara götürebileceğine dikkat çekmektedir (Jackson;2005).

Jackson, yorumlayıcı din öğretimi yaklaşımının şu sorulara cevap vermesi gerektiğini belirtir:

Din nedir? Dinler. nasıl sunulmalıdır? Dinlerin nasıl sunulacağına hangi otorite karar vermelidir? Modern Britanya' daki kültürel hayatla dinler arasında nasıl bir ilişki söz konusudur? Din öğretiminde dinlerin temsil edilmesi nasıl olacaktır? Eğer din eğitiminin görevi farklı dini görüşleri anlamaya çalışmaksa bu iş en iyi nasıl yapılabilir? Din eğitimi yalnızca diğerlerini anlamak mıdır? Din öğretiminde sınıfta öğretilenlerle öğrencinin kendi inançları arasındaki ilişki nedir? (Jackson;2005)

Jackson, yorumlayıcı (interpretive) din öğretimi yaklaşımının temelde üç kavram üzerine dayandığını ifade etmektedir:

-Temsil Meselesi (Issues of Representation)

-Yorumlama Meselesi (Issues of Interpretation)

-Yansıtma Meselesi (Issues of Reflexivity)

3.4.3.1.Temsil Meselesi

Din, dinler ve kültür kavramlarının Britanya din öğretimi literatüründe nasıl temsil edildiği konusuyla ilgili araştırma ve analizlere yeterince yer verilmemektedir. Dolayısı ile din ve kültürün kapalı bir sistem olarak tek bir şeklinin olması gibi bir izlenim oluşmasına neden olduğu görüşü öne sürülmektedir. Bu bağlamda yorumlayıcı yaklaşım, Batı'da din ve dinlerin tarihsel olarak sunumunda aydınlanma sonrası Batı düşüncesinin etkisinin ve dünya dinleri anlayışının sorgulanıp yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşım, aynı zamanda kültürlerin ve kültürle din arasındaki ilişkiyi basit biçimde açıklamaya çalışan anlayışı da eleştirmektedir. Yorumlayıcı yaklaşım geliştirilirken kültürlerin temsili, kültürel değişim ve etnisite konularında yakın zamanda sosyal antropoloji ve sosyal bilimlerde kullanılan daha gelişmiş model ve teorilerin kullanıldığı belirtilmektedir. Yeni kültür telakkisine göre, kültürler dinamik ve kendi içinde rekabet etmektedir. Yorumlayıcı yaklaşıma göre fertler, geçmişin mirası dahil olmak üzere farklı kültürel kaynaklardan seçtikleri ile kişisel sentez yaparken kültürün şekillenmesine katkı sağlayan bir konumdadırlar. Yorumlayıcı yaklaşıma göre bireyler farklı kültürlerden aldıklarını yorumlarken, kültüre aynı zamanda katkıda da bulunmaktadır. Yani birey sadece kültürün pasif bir alıcısı konumunda değildir. Aynı zamanda onu şekillendirmektedir (Kaymakcan, 2004).

Yorumlayıcı din öğretimi yaklaşımı dini materyalleri; fert, ferdin yaşadığı dini-kültürel ortam ve o dinin genel ilkeleri arasında irtibat kurarak sunmayı hedeflemektedir. Bir dini gelenek bütün olarak algılanmasına rağmen bir dinin o din mensupları ve dışındakiler tarafından farklı algılama, anlayış ve yorumları söz konusudur. Bu din öğretimi yaklaşımı, dinlerin kompleks, kendi içinde farklılıkları ve değişik oranlarda kültürle karşılıklı etkileşimi olan bir olgu olarak görmekte, dinlerdeki ferdi unsurun yaşanan insan deneyiminin bir bölümü olduğunu vurgulamaktadır. Ancak bu yaklaşım, dinlerdeki gerçeklik ve birbiriyle yarışan gerçeklik iddiaları konusunda rölativist değildir (Jackson, 2007).

3.4.3.2.Yorumlama Meselesi

Yorumlayıcı din öğretimi yaklaşımı, az önce de söylediğimiz gibi fenomenolojinin din öğretimi konusundaki bir takım özelliklerini reddetmektedir. Bunlardan ilki diğer

dinleri öğrenirken kendi görüşlerini paranteze almanın sorunsuz bir şekilde gerçekleşeceği görüşüdür. Bu yaklaşım, Jacques Waardenburg'un yeni fenomenolojik yorumu ve özellikle de son zamanlardaki yorumlayıcı antropoloji çalışmaları ile bazı ortak noktalardan yola çıkarak mensubu olduğu inanç dışındaki dinler öğrenilirken öğrencilerin konuyla ilgili ön düşüncelerini bir kenara koymasını istememektedir. Onun yerine öğrenen ile bir din mensubunun din hakkındaki kavramları anlamaları arasında karşılaştırma yaparak, benzerlik ve zıtlıkların ortaya konulması öngörülmektedir. Bu yaklaşımda bir dinin mensubu ile o dinin mensubu olmayanın görüşlerinin bir arada sunulması öngörülmektedir. Yorumlayıcı din öğretimi yaklaşımı, farklı inanç ve dinleri anlarken hassasiyetlere dikkat etmeyi ön şart olarak kabul etmektedir. Ancak bunun sağlanması için karşı tarafın söylemlerinin iyi anlaşılması ve özümsemesi gerektiğini ve asıl empatinin bu şekilde sağlanacağı söylenilmektedir (Kaymakcan, 2004).

Yorumlayıcı yaklaşım, dini topluluk içerisinde yaşayan fert ile o dinin daha genel ve evrensel öğretileri arasındaki ilişkiyi önemsemektedir. Bu iki anlayış arasında önemli bir takım benzerlikler mevcuttur. Ancak bir takım farklılıklar da yok değildir. Bu farklılıkların göz önüne alınması gerekmektedir. Bu yaklaşım oluşturulurken, Amerikalı Antropolog Clifford Geertz'in etnografik eserlerinden yararlanılmıştır. Metot geliştirilirken yalnızca literatürde yorumlayıcı yaklaşım üzerine teori ve pratikte yapılan tartışmalarla yetinilmemiş, proje geliştirilirken İngiltere' de dört farklı dini geleneğe bağlı çocuklar üzerinde yapılan etnografik araştırmalar sonucu elde edilen bulgulardan da yararlanılmıştır (Jackson, 2005).

Din ve dinle ilgili bir meseleyi anlamada belirli bir dini öğrenen ile o din mensubunun algılayışı arasında farklılık söz konusudur ve bunun yansıtılması da üç hususu gündeme getirmektedir:

- Öğrenenin kendi anlama ve yaşam biçimini gözden geçirmesi,
- Dinlerle ilgili ortaya konan materyaller üzerine çalışırken yapısal eleştiri yapabilmek,
- Yorumlama süreciyle ilgili olarak uygulanabilir eleştiriler geliştirmek.

Bu hususların din öğretimine yansıtılması söz konusudur. Bu yaklaşımda öğretmen öğrencinin dini ve ideolojik geçmişi hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Din öğretimi yalnızca öğretmenin sunduğu bilgilerle sınırlı olamaz. Öğrencilerin deneyimleri ve

bilgileri ile sunulan bilgi arasında karşılıklı bir ilişkinin kurulması gerekmektedir. Eğer öğretmen bu hususlara dikkate edip, öğrencilerin hassasiyetlerine önem verirse birçok tartışmalı konunun üstesinden rahatlıkla gelecektir (Kaymakcan, 2004).

Yorumlayıcı din öğretimi yaklaşımının dayandığı üç temel kavramın eğitim ortamına yansması ve bu yaklaşımda din öğretiminin amacının ne olması gerektiğini açıklayan kavram "edifikasyon"dur. Edifikasyon kavramının yorumlayıcı din öğretimi yaklaşımında ne anlama geldiğini açıklayalım.

3.4.3.4.Edifikasyon

Din öğretiminin önemli amaçlarından birisi öğrencilerin bazı yönlerden kendilerinden farklı olan hayatlar ve inançlar hakkında bilgilenmesi ve bu bilgilerden yola çıkarak düşüncelerini oluşturmalarıdır. Antropolojik çalışmalarda farklı yaşam şekilleri üzerine çalışmak kişilerin kendi anlayışlarını da yeniden gözden geçirmelerini sağlamıştır. Amerikalı filozof Richard Rorty'nin ifadesiyle, başkalarının dünya görüşleri üzerine çalışmak bir kişinin kendi dünya anlayışının gelişimine katkı sağlamaktadır. Jackson, bu çeşit öğrenmeye *edifikasyon* (edification) demektedir. Bu kavram Michael Grimmer'in "*dinden öğrenmek*" (learning from religion) anlayışı ile birçok yönden örtüşmektedir. Din eğitimi konusunda yazarların bazıları buna *manevî gelişim* de demektedir (Kaymakcan,2004).

Yorumlama bu anlayışın ayrılmaz bir parçasıdır. Yorumlama, din mensubunun kendi dini deneyimi ile başlar ve daha sonra ise öğrencinin anlama ve yorumuna geçilir. Sonuçta, öğrencinin anlayışı (o din mensubu olmayanın bakışı ile) bir din mensubunun anlayışı arasında karşılıklı iletişim kurulur ve karşılaştırmalar yapılır. Bu yansıtma faaliyeti öğrenciye özeldir. Öğrencinin düşüncelerini aynı şekilde yansıtabilmesi için dinî bir konu anlatıldığı anda o konuyla ilgili öğrencinin yorumu gerekmektedir Çünkü daha sonra öğrencinin düşüncelerini aynı şekilde yansıtacağı kesin değildir. Bu metotta öğrencinin daha fazla güdülenmesi ve din öğretiminde daha fazla aktif olması durumu söz konusudur. Böylelikle okullardaki din öğretimi hakkında öğrencilerin ilgileri ve sorularıyla bu derse fazla ilgisi olmadığı tarzındaki eleştirilerin azalması mümkündür (Jackson, 2005).

Yorumlayıcı yaklaşımla, öğrencinin kültürel ve dini alanda birçok farklılığın var olduğunu görmesiyle birlikte benzerliklerin de farkına varacaktır. Farklı kültür ve dinlerle olan bu karşılaşma öğrencinin önyargılarının değişmesine ve tamamen farklı olarak anlaşılan anlayışların aslında o kadar da farklı olmadığı anlayışına götürür. Bu ve benzeri sonuçlara ulaşmak yorumlama süreci içerisinde her zaman mümkündür (Jackson, 2005).

“Yorumlayıcı yaklaşım üzerine yapılan açıklamalar ve verilen örneklerden yorumlayıcı yaklaşımın yalnızca kişinin mensup olmadığı dini veya mezhebi öğrenirken kullanılacak bir yaklaşım olduğu şeklinde bir izlenim oluşabilir. Oysa bu metot, kişinin kendi dinini öğrenirken de kullanabileceği bir yaklaşım sunmaktadır. Kişi kendi kültür ve dinini öğrenirken kendinden önceki nesillerin anlayışı ile kendi anlayışını farklı gözlükle yorumlama ve karşılaştırma imkânı bulabilir. Örneğin, 1988 Eğitim Yasası sonrası İngiltere din eğitiminde hukukî olarak birden fazla dinin öğretilmesi öngörülmektedir, Bu yasal zeminin oluşturduğu ortamda Hristiyanlığa ve diğer dinlere farklı kişisel ve dinî grupların bakış açılarından yaklaşılarak yeni bakış açılarının gelişmesine yardımcı olunabilir.”(Kaymakcan, 2004)

Bu metotla öğretim sağlanırken öğretmene düşen görev ise; mümkün olduğunca öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam oluşturmaktır. Din öğretimi şayet öğrencilerin ilgi ve sorularını cevapsız bırakırsa, başarılı olmayacaktır (Jackson, 2005).

Yorumlayıcı din öğretimi metodu İngiltere için oldukça yeni bir yaklaşımdır. Warwick projesi sonucu geliştirilen yorumlayıcı din öğretimi yaklaşımının en başarılı yönlerinden birisi, bu süreç içerisinde metodun uygulanması için gerekli olan ders kitabı vb. materyallerin hazırlanmış olmasıdır. Bu nedenle yorumlayıcı din öğretimi yaklaşımının teorik olarak ne olduğu açıklandıktan sonra okullarda uygulama imkânı bulmuştur. Ders materyalleri ile birlikte bazı okullarda son dört-beş yıldır uygulanmaya çalışılan bu yaklaşımın başarısı ve yeterliliği hakkında görüş beyan etmek için oldukça erken olduğu söylenebilir. İngiliz din öğretimi literatürüne bakıldığı zaman, yorumlayıcı din öğretimi yaklaşımının okullardaki uygulamalarını değerlendiren ve eleştiren çalışmalara rastlamak zordur. İki nedenle teorik anlamda yorumlayıcı din öğretimi yaklaşımına yapılacak eleştirileri ve muhtemel eleştirilere bu metodu geliştirenler tarafından verilen cevaplardan kısaca bahsedilecektir. Teorik seviyede yapılan eleştiriler ana hatlarıyla iki

gruba ayrılabilir. Bunlardan birincisi, din öğretiminde göreceliliğe neden olabileceği endişesi, diğeri ise de indirgemeci bir karaktere sahip olduğudur (Kaymakcan, 2004).

3.4.3.5.Görecelilik

Din öğretimi, içerisine birden fazla dinin dahil edilmesi, çocukları göreceliliğe ittiği gerekçesiyle eleştirilmektedir. Bunun çocukları ve gençleri bütün dinlerin aynı derecede doğru olduğu inancına ittiği söylenmektedir. Ancak Jackson, kitle iletişiminin günden güne arttığı çoğulcu bir dünyada yaşadığımızı, birçok farklı hayat ve hakikat iddialarına sahip bir toplumda yaşadığımızı dolayısı ile toplumdaki bu çoğulcuğu görmezden gelemeyeceğimizi, dolayısıyla da yorumlayıcı din öğretimi yaklaşımında hakikat ve değer ile ilgili soruların açık uçlu bırakıldığını söylemektedir. Jackson göreceliliğin diğeri din öğretimi yaklaşımları içinde geçerli olduğunu ifade etmektedir. Okuldaki farklı dini geleneklerin öğretiminin gençlerinin görüşlerinin oluşumunda önemli olduğunu, gençlerin mensup olduğu dinin doğruluğunu anlayarak diğeri dinleri de anlayabilme kapasitesine sahip olduğunu söylemektedir (Jackson, 2005).

3.4.3.6.İndirgemecilik

Yorumlayıcı yaklaşıma yapılan bir diğeri eleştiride dinleri indirgemeci bir yaklaşımla sunmasıdır. Jackson, dini gelenek içerisindeki farklılıklardan bahsedilmesinin dine yönelik bir tehdit olarak algılanmasını, dinlerin bütün olarak varlıklarını veya önemini reddetmedikleri, içeriden birinin inandığı dinin tabiatı ile içeriden başka birinin ve dışarıdan birinin düşüncesinden farklı olabileceğini söylemektedir. Burada önemli olan öğrenci tarafından, dinin bir kültür içerisinde yaşayış biçimleri ve anlaşılışı ile dinin kendi teorisi arasındaki farklılığın olabileceğinin unutulmamasıdır (Jackson, 2005).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tarih boyunca insanlar dinden uzak kalmamışlardır; inanma, yüce bir varlığa bağlanma ihtiyacı içerisinde olmuşlardır. Dolayısı ile inanmak, bir dine mensup olmak birey için ihtiyaçtır. Bireyin bu ihtiyaçları karşılanmalıdır. Bireylerin bu ihtiyacının giderilmesi amacıyla, okulda belli bir plana ve programa bağlı olarak din öğretimi yapılmaktadır.

Ülkelerin değişen din anlayışları, siyasi, sosyal durumları, toplumsal ve kültürel yapıları din öğretiminde farklı görüş ve yaklaşımların ileri sürülmesine neden olmuştur. Küreselleşme ve göçler ile birlikte farklı dinler, farklı kültürler daha fazla karşılaşma imkânı bulmuşlardır. Bundan dolayı hoşgörü ve barışın toplumsal düzen için tesis edilmesi öngörülmüştür. Dolayısı din öğretiminde dinlerin geleneksel, savunmacı bakış açısıyla sunulması görüşünden gitgide uzaklaşmaktadır. Her dinin kendi görüş ve kavramları ile dinlerin sunulması ve objektif olunması gerektiği anlayışına doğru bir geçiş yaşanmaktadır. Din öğretiminin, bireyin temel hakkı olduğu kabul edilmektedir. Din öğretimi ile ilgili ortaya atılan görüşlerin temelinde toplumsal huzurun ve refahın sağlanması gibi sosyolojik bir gerekçe yer almaktadır. Dinlerin toplumsal ve küresel huzuru sağlamalarına hizmet etmeleri amacıyla din öğretiminin yapılması önemsenmektedir. Özellikle 11 Eylül saldırılarından sonra bunu daha net görmekteyiz.

Bu anlayışlar, bilgi anlayışının değişmesiyle birlikte, din öğretimi yapılırken gençlerin, akılcı ve eleştirel bir şekilde düşünmeleri ve anlam dünyalarını zenginleştirmelerine yardım edecek, bir yöntemle din öğretimi yapılmasını öngörmektedirler. Sunulan bilgi karşısında pasif bir konumda bulunan öğrenci yerine aktif, eleştirel bakış açısına sahip öğrencilerin yetiştirilmesi önemsenmektedir. Bu amaçla dini bilgi ile dini olmayan bilgiyi ayıran bireyler yetiştirmelidir. Bu amaçla gençlerin din hakkında doğru bir şekilde bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır. Öte yandan bireylerin her yönden mükemmel birey olmaları amaçlanmaktadır. Ahlaklı, çevre ve toplum duyarlılığı gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi din öğretiminin görevleri arasında sayılmaktadır.

Özellikle çok kültürlü toplumlarda geliştirilmiş din öğretimi anlayışlarında, postmodern dönemde etkisiyle farklılıkların bir potada eritilmesinden ziyade, farklılıklara vurgu yapan anlayışlar geliştirilmiştir. Din öğretimi konusunda ileri sürülen bu farklı görüş ve düşünceler, modernizm ve postmodernizmin etkisiyle bireyselleşmenin artmasıyla

birlikte insanların dindarlık anlayışları değişmiştir; ve bireysel dindarlık anlayışına bir geçiş olmuştur.

Günümüzde din öğretimi alanındaki yaklaşımların ana düşüncesi kısaca şu şekildedir:

- Sosyal hayatta dini olgular ile dini olmayan olguların birbirine karıştırılmasını önlemek amacıyla, gençlerin din hakkında doğru bilgiler edinmesini sağlayarak; yaşama hazırlamak,
- Toplumda yaygın olan görüşleri tanımak; onlar üzerine düşünmek; ve bu şekilde zihinsel açılım yapmasını sağlamak,
- Gençlerin bilgiyi hangi amaçla nerede ve kim için kullanacağını sorgulayacak bir şekilde yetiştirmek,
- Küresel anlamda barışın sağlanması için dinlerin birleştirici, huzur verici gücünden yararlanmak. Bu amaçla gençlerde empati yeteneğini geliştirmek,
- Akla ve bilime dayalı bir öğretim ile ahlaki gelişime destek olmak,
- Din öğretiminde aktif, sorgulayıcı bakış açısına sahip bireyler yetiştirerek; anlam dünyalarını zenginleştirmelerine yardımcı olmak; bunun sonucunda da dine isteyerek yönelmelerini sağlamak.

Batıda genel olarak okullardaki din eğitimi ve öğretimi sisteminde şöyle bir yapı söz konusudur.

Artık din öğretiminin yapılıp yapılmayacağı değil; nasıl bir din öğretim yapılması gerektiği tartışılmaktadır. Bu bağlamda bazı ülkeler seçmeli bir din öğretimine yer verirken bazıları ise zorunlu din öğretimine yer vermektedirler. Resmi okullarda din öğretimi vermeyen ülkelerde bile başka derslerde dinler hakkında genel bilgiler verilmektedir.

Çoğunluğunda özel okul açma imkânı bulunan ülkelerde, bu okullar dini gruplar tarafından açılmaktadır. Finansmanını ise devlet karşılamaktadır.

Tüm öğrencilerin katılmak zorunda oldukları din dersleri dinler arası bir yaklaşımla din dersleri verilmektedir.

Eğer öğrenci belli bir dine göre eğitim ve öğretim görmek istiyorsa, dersin içeriği ilgili dini gruplar tarafından hazırlanmakta ya da onayı alınmakta olup, mezhebe dayalı(doktriner) bir yaklaşım ile din öğretimi yapılmaktadır.

Türkiye’de ise tüm okullar milli eğitim bakanlığına bağlıdır. Dolayısı ile aynı yasalar, aynı kurallar ve programlar tüm okullarda uygulanmak zorundadır. Türkiye’de gelişmiş ülkelerdeki gibi dini gruplar tarafından açılan özel okullara yer yoktur. Eğitim ve öğretimdeki ikililiği ortadan kaldıran Tevhid-i Tedrisat kanununa göre; böyle bir okul açılmaz. Türkiye’de özel okullar hiçbir dini gruba ya da ideolojiye bağlanamaz. Ayrıca gelişmiş ülkelerde özel okul statüsünde bulunan kilise okulları, devletten maddi destek almaktadır. Ancak Türkiye’de özel okullar ticari olmakla birlikte vergi verirler. Türkiye’deki özel okulların finansmanının kişi tarafından karşılanmasına ve gelir vergisi verilmesine rağmen bu okulların devlet okullarından farkları yoktur. Mezhebe dayalı eğitim veren kilise okullarında din dersinin zorunlu olmasının yanında diğer derslerde de dini bir atmosfer oluşur. Türkiye’de böyle bir okul açmak mümkün değildir. Mezhebe dayalı eğitim yapan bu okulların öğretmenleri ilgili dinin temsilcilerinin onayı ile atanır; derslerin isimleri ilgili dinin adı ile verilir. Mezhebe dayalı olmayan din öğretimi yapan ülkelerde ise derslerin programlarını devlet belirler. Öğretmenlerini kendisi atar. Mezhebe dayalı olmayan bir din öğretimini benimseyen Türkiye’de de durum böyledir. Mezhebe dayalı olmayan yaklaşımla verilen din dersi, ülkenin ya da bölgenin özelliğine göre, çoğunluğun mensup olduğu din ya da mezhep ağırlıklı olarak okutulur. Diğer ülkelerde din öğretimi dışında; dini kurs, seminer v.s. düzenleyerek din öğretimi yapmak serbesttir. Türkiye’de de böyledir.

Çalışmamızda din öğretimi konusundaki yaklaşımlar; muhteva, amaç ve yöntem olarak tasnif edilmiştir:

Din öğretiminde amaçlarına göre yaklaşımlar sosyal din öğretimi, ekolojik din öğretimi, ahlaki ve özgürleştirici din öğretimi başlıkları altında zikrettik. Fakirin yanında olan, mazlumun hakkını koruyan ve onların durumlarını anlayabilen bireyler yetiştirmeyi din öğretiminin amaçları arasında sayan “sosyal din öğretimi” teorisi açlık ve sefaletin hat safhada olduğu Latin Amerika’da ortaya çıkmıştır.

Bu model daha çok toplumsal huzuru sağlayabilmek için fakir ve mazlumun durumunu anlayabilmek üzerine kurulmuştur. Adaletsizliğin, ezenin, ezilenin, fakirliğin fazla

olduğu 3. dünya ülkelerinde uygulanması önemlidir. Gelişmiş ülkelerin, 3. dünya ülkesi insanların durumlarını anlayabilmeleri, onlar hakkındaki duyarlılıklarının geliştirilebilmesi için de önemli bir teodir. Böylelikle de küresel refahın sağlanmasına katkı sağlanacaktır. Toplumun en alt kesimi ile en üst kesimini birbirleri hakkında bilgilendiren ve empati yapmalarını sağlayan metod, her iki kesiminde durumunu iyileştirmeyi hedef alması yönüyle önemlidir.

Sosyal din öğretimi teorisi bunu yaparken, Hristiyanlığın temel akidevi değerlerinden faydalanmaktadır. Tüm dinler toplumsal barış ve refahın sağlanmasını öngörmektedirler. Baskı gören ve fakir olan insanlara yardım etmeyi teşvik etmektedirler. İnsan- insan, insan- Allah ilişkisini düzenleyen din öğretiminin bu hedefleri bünyesine almaması mümkün değildir. Ancak din sadece toplumsal sorunlar için bir çözüm kaynağı olarak görülmemelidir. O aynı zamanda insanın en derin hislerle aşkın olan varlığa saygısını, sevgisini ve bağıını içerisinde bulundurmaktadır.

Din öğretiminin bireyleri ahlaki yönden geliştirme hedefinin olduğunu söyleyen “ahlaki din öğretimi”; toplumda adalet, hoşgörü, sevgi, saygı ve barışın oluşabilmesi için dinle temellendirilen bir ahlak anlayışını öngörmektedir. Toplumun ahlaki değerlerinin zayıflaması, yavaş yavaş çürümesi demektir. Ahlaki değerler toplumları ayakta tutan en önemli yapı taşıdır. Bundan dolayı ahlaken temiz bireyler yetiştirmek eğitim ve öğretimin görevidir. Dinler insanlardan bir takım ahlaki kurallara dikkat etmelerini istemektedirler. Bireylerin birbirleri ile ilişkilerini düzenleyen ilkeler din öğretiminin amaçları arasındadır. Kimi ülkelerde din ve ahlak dersleri ayrı ayrı verilmektedir. Ülkemizde ise bu değerler din dersinin içerisinde verilmekte olup dersin adı da “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dir. Dinleri ahlaki değerlerden kesin olarak ayıramayız. Bu yüzden din derslerinin ahlaki amacı kesinlikle olmalıdır. Ahlakı dinin dışında sayanlar da yok değildir. Bu tip ahlak anlayışları, ahlaki çabaların gayesini hazlarda görmektedirler. Bu tip ahlakın temelini toplum ya da kanunun kınaması teşkil etmektedir. Bu şekilde olunca toplumun ya da kanunun olmadığı yerde kişi istediğini yapacaktır. Dinle temellendirilen bir ahlak anlayışında ise, yapılan gayri ahlaki davranışların sonucunda bir takım ceza ya da mükâfatlar vardır. Bu yüzden dinle temellendirilen bir ahlak anlayışının olması gerekmektedir.

Bireyin bilinçli bir şekilde dine yönelmesini amaçlayan özgürleştirici din öğretimi ise; kişinin zihni açılımlar yaparak anlam dünyasını zenginleştirmesini önemli olarak görmektedir. Kişinin hiçbir baskı altında kalmadan, kendiliğinden dine yönelmesi, seçim yapabilme melekesine ulaşması bu yaklaşımda hedeftir. Öğrenciye, bilgiler belletici ve baskı altına alıcı bir şekilde değil; öğrencinin de isteyerek aktif bir şekilde öğrenme sürecine katıldığı ve isteyerek dine yönelmesini sağlayıcı şekilde olmalıdır. Günümüzün eğitim anlayışında da bilgiyi pasif olarak, kalıplara bağlı bir şekilde edinen bireylerden ziyade aktif olarak bilme sürecine katılan, yorumlama ve eleştiri sonucu bilgiyi kabul eden bireyler hedeflenmektedir.

Bu görüşü ileri sürenler özgürleştiriciliği hedef olarak alanlar ve bunu bir yöntem olarak benimseyenler şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Hedef olarak alanlar, öğrencinin dine yönelmesi sonucu dindar olma ya da olmamanın seçimini öğrenciye bırakmaktadırlar. Yöntem olarak alanlar ise, dindarlaşmayı hedef olarak; özgürleştiriciliği ise, bilinçli bir dindarlık için yöntem olarak almaktadırlar. Özgürleştirici din öğretimi sonucu kişinin dinden uzaklaşması elbette ki kabul edilemez. Kişinin isteyerek dine yönelmesi ve bilinçli dini kabullerinin olması din öğretiminin hedeflerinden olmalıdır. Nitekim Kur'an-ı Kerim'de de sürekli olarak düşünmeye, akletmeye vurgu yapılmaktadır. Kamil bir imanın oluşabilmesi için de tefekkür etme ve akletmenin olması gerekmektedir.

Ekolojik din öğretimi ise, çevresel sorunların giderek arttığı günümüz dünyasında bireylerde duyarlılık kazandırabilmek amacını gütmektedir. Bu anlayışa göre din öğretimi çevreye duyarlı bireylerin yetişmesini hedefe almalıdır. Çevre sorunlarının çözümü için dinleri referans olarak almaktadır. Tüm dinler, insanların çevreye zarar vermeden yaşamasını, çevreyi korumasını ön görmektedir. Nitekim Kur'an-ı Kerim, insanların çevreye verdikleri zarara işaret ederek bundan sorumlu olduklarını zikretmektedir. Her şeyin asıl sahibi Allah'tır. İnsanlar ise emanetçidir. Dolayısı ile bu emanete sahip çıkmalıdırlar. Çevre konusuna din derslerinde yer verilerek; öğrenciler bu konuda bilinçlendirilmelidir. Nitekim DKAB kitaplarında 4. sınıftan 8. sınıfa kadar çevre temizliği, çevre bilincinin oluşturulması, evrenin yaratılması ile ilgili toplam 15 konuya yer verilmektedir. Ancak sırf çevre duyarlılığı üzerine bina edilmiş bir din dersi, kısır bir din dersi olur. Din öğretimi, kişinin çevresiyle ilişkilerini düzenlediği gibi, belli

bir dinin mensubu olan kişiye manevi değerlerin kazandırılmasında da rol oynamaktadır.

Din öğretiminin muhtevasına göre görüşleri ise 3 başlık halinde inceledik:

Doktriner din öğretimi, doktriner olmayan din öğretimi, çok kültürlü din öğretimi.

Sadece belli bir mezhebe ya da belli bir dine göre eğitim yapılmasını ön gören doktriner din öğretimini Shepherd, at gözlüğü takmış doktrinercilik ve yeni doktrinercilik olmak üzere ikiye ayırmaktadır. At gözlüğü takmış doktrinercilik daha öncede ifade edildiği gibi belli bir dinin ya da dünya görüşünün bakış açısına göre öğretimin yapıldığı doktrinerciliktir. Bu modelde geleneksel bir dini inancın savunuculuğunu yapma söz konusudur. Türkiye’de belirli bir dersin ya da mezhebin doktriner bir şekilde öğretilmesi amacı söz konusu değildir.

Shepherd’in yeni doktrinercilik dediği yaklaşım ise bir dine ağırlık verilmekle birlikte diğer dinlere de yer veren ve adil davranılmasını gerektiğini ileri süren bir yaklaşımdır. Shepherd, doktrinerciliğin eleştirel ve eleştirel olmayan şeklinde iki bakış açısına sahip olduğunu söylemektedir. Eleştirel olmayan doktrinerciliğin ön yargılı olması, cevaplanması zor soruları dikkate almaması dolayısıyla kabul edilebilir bir bakış açısı olmadığını ifade eder. Eleştirel doktrinerciliğin ise cevaplanması zor soruları dikkate alması dolayısıyla da çocukları gerçek hayata hazırlayacağını söylemektedir. Bu yönüyle de önemlidir. Shepherd, doktrinerciliğin bu çeşidinde, fenomenolojik bir yöntemin olmasını ön görmektedir. Eleştirel doktrinercilik, gençleri dinle ilgili sorularla karşılaştırması ve gerçek dünyaya hazırlama amacından dolayı önemlidir. İnanılan dinin öğretimi yapılmakla birlikte, eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirmesi, diğer dinlere de belli oranlarda yer vermesi yönünden bu çeşit doktrinercilik geleneksel doktrinerciliğin dışındadır. Fenomenolojik metodu çağırıştırılmaktadır. Bu şekilde uygulanan öğretimi de doktrinercilik olarak isimlendirmek doğru değildir. Eleştirel bakış açısını öncelemesi dolayısı ile önemlidir. Türkiye’de Müslüman nüfusunun çoğunluğu dikkate alınarak İslam dinine ağırlık veren din öğretiminde doktrinerciliğin bu yönünün uygulanması önemlidir. Eleştirel doktrinercilik, sorgulayıcılığa ve yorumlamaya önem vermesiyle özgürleştirici bir din öğretimine de kapı aralayacaktır.

Dinler arası ya da doktrinler arası öğretimde ise belli bir din öne çıkarılmadan, dinlerin öğretim içerisine dâhil edilmesi söz konusudur. Küresel bir köy haline gelen dünyada farklı dinlerle daha çok karşılaşmaktadır; bu yüzden diğer dinlerin öğrenimi artık bir ihtiyaçtır. Öğretime konu edilmelidir.

Din öğretiminde de öncelikli amaç kişinin kendi dinini bilmesidir. Eğer yaşanan toplum bünyesinde bir çoğulculuk barındırıyorsa elbette ki bir nevi yaşama hazırlık olan okulun bu işlevi yerine getirmesi gerekmektedir. Yani toplumda mevcut dinlerde bu öğretimin konusu olmalıdır. Toplumun hoşgörü içerisinde ve barış içerisinde yaşayabilmesi için bu gerekli bir durumdur. Ancak toplum yapı itibarıyla çok kültürlü, çoğulcu değilse bile artık iletişim imkânlarının çok güçlü olması ve buna bağlı olarak ta farklı kültürler ve dinler hakkında bilgilenmenin de giderek artması, küreselleşme v.s gibi unsurlar insanların diğer dinler hakkında da bilgilenmelerini gerektirmektedir. Özellikle Türkiye’de Avrupa birliğine girme çabaları, yurtdışında yaşayan Türkler v.s gibi nedenler farklı dinlerin öğretimine yer vermemizi gerektirmiştir. Ancak bu öğretim kuru kuruya bir öğretim değil karşılaştırmalar yaparak benzerlikler ve farklılıklara vurgu yaparak gerek kendi dini gerekse diğer dinler üzerine de eleştirel düşünmeyi sağlayıcı türden olmalıdır. Kuru kuruya öğrenmenin bir değeri olmadığı açıktır. Öğrenme kişiyi olumlu tutum ve tavırlara sevk etmelidir. Eleştirel ve sorgulayarak karşılaştırmalar yaparak öğrenme, tahkiki iman dediğimiz şeyin ta kendisidir. Bu da kişinin kendi inancına bağlılığında önem arz etmektedir. Bütün bu anlayışların aslında özünde barındırdığı amaç, birbirine saygılı, hoşgörülü, birbirini kabullenebilen, olumlu yönlerini alma yetisi kazanabilen bir din öğretimidir.

Ülkemizde DKAB dersinde diğer dinlerin öğretimine yer verilmiştir. Ama diğer dinlerin öğretiminde nasıl bir yaklaşımın olması gerektiği konusu tartışmalıdır. 1992 yılında DKAB programını hazırlarken diğer dinlere yer verilmiştir. MEB, diğer dinlere program içerisinde yer vermekle, diğer dinler hakkında bilgi sahibi olmak, öğrencilerin dini kültürünün gelişmesine ve diğer din mensuplarına karşı daha hoş görülü ve duyarlı olmalarına katkı sağlamasını amaçlamıştır (MEB 1992). 2000 ‘li yıllarda hazırlanan programda ise, hoşgörülü bir bakış açısının geliştirilmesi için diğer dinlere yer verilmesi önemli görülmektedir (MEB 2000). 2005 programından sonra diğer dinler objektif bir bakış açısıyla sunulmuştur. Bunu en başta dinlerin sınıflandırılmasında görmekteyiz.

Dinlerin objektif birşekilde tarihsel olarak aktarıldığı din hakkında öğretim yaklaşımı benimsenmiştir.

Türkiye’de 2003- 2004 yılında öğrencilerin diğer dinlerin öğretimi ile ilgili düşüncelerinin araştırıldığı bir çalışmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin % 73 ‘ü diğer dinlerin öğretimine olumlu bakmaktadırlar. Öğrenciler genel kültürün artacağı, kendi dinimize daha sıkı bağlanmamızı sağladığı, farklı inançtan insanlara karşı hoşgörölü davranmamızı sağlayacağını görüşlerine sebep olarak göstermişlerdir. (Yılmaz, 2004:125)

Ülkede bulunan dini ve kültürel çoğulculuğu dikkate alan çok kültürlü program ise, din derslerinin ya bir din içerisindeki yorumları ya da birçok dini ve kültürün program içerisinde yer almasını öngörmektedir.

Türkiye’de dini ve kültürel anlamda çoğulcu bir yapının hakim olduğu söylenemez. Ancak çoğulculuk bir din içerisindeki farklı yorumları da içerdiğinden dolayı, İslam dini içerisindeki bu çoğulcu yapının dikkate alınması gerekmektedir. 2000 yılından önce İslam dini, ilmiyalci bir metotla yani İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak boyutlarının önemsendiğı, dinin günümüzde yaşayan şekillerini yansıtmayan bir bakış açısı ile sunulmaktaydı. 2000 yılında sonraki programda ise akıl-inancı bütünleştiren modern bir İslam’ın olduğu görölmektedir. Ancak yine de İslam dini içerisindeki çoğulcuğa yer verilmemektedir(Kaymakcan, 2005). Türkiye’de küçümsenmeyecek bir çoğulcuğa sahip olan Alevilik ve Bektaşılık konularına 2005 programında ise okuma parçalarında aleviliğe yer verilmektedir. Ayrıca 11. sınıfta İslam düşüncesinde yorumlar 12. sınıfta İslam düşüncesinde tasavvufi yorumlar başlığı altında Alevilik ve Bektaşılık konularına yer verilmektedir.

Aleviliğin öğretimi konusunda Türkiye’de değişik çevrelerce çeşitli nedenlerden dolayı karşı çıkılmaktadır:

DKAB derslerinde belli bir mezhebin öne çıkarılmayıp İslam’ın kök değerlerinin ön plana alındığı dolayısı ile Aleviliğe yer vermeye gerek olmadığı söylenmektedir. Nitekim Bilgin şöyle demektedir: “Türkiye’nin eğitim politikası gereğı ve İslam dininin bütüncü görüşü açısından din öğretimi okullarda mezheplere göre değil, nötr yani mezhepler üstü olarak yapılmaktadır. İslam dini Allah’a ve ahiret gününe inanmada

bütün müminleri birleştirmeyi amaç edinmiş bir dindir ve bu özelliği ile evrenseldir. Müslümanların mezhep ayrılıklarını din birliğinden üstün tutmaları, İslam'ın ruhuna aykırıdır" . Türkiye'de mezhepler üstü bir eğitim yapılmaktadır. Farklı yorumlara yer verilmemelidir.

Aleviliğe yer verilirken, mezhep, din, öğreti kavramlarından hangisine göre tanımlanacaktır.

Aleviliğe yer verildiği taktirde İslam ile karşılaştırılması söz konusu olacak ve onun aslında İslam'dan farklı olduğu gösterilecektir. Bu durum alevi ocuk üzerinde sorgulama hissi doğuracaktır (Kaymakcan, 2005).

Türkiye'de tek çeşit Alevilik yoktur peki Alevilik konusunda hangi Aleviliğe yer verilecektir.

Bunun yanında Aleviliğe, İslam dini içerisindeki çoğulculuğun seslendirilmesi gereğinden dolayı, yer verilmesi gerektiğini ileri süren görüşler de vardır. Bu görüşü savunan akademisyenlerden biri olan Kaymakcan, 2005 programında Aleviliğe yer vermenin bir aşama olduğundan bahsetmektedir. Ancak bunun yetersiz olduğunu belirtmektedir. Kaymakca'nın, DKAB dersinde Aleviliğe yer verilmesi ile ilgili nerisi şu şekildedir: ilk etapta Türkiye'de ğretmen ve öğrencilerin hazır bulunuluğundan kaynaklanan sorunların önüne geçilebilmesi için, her sınıfta yedi öğrenme alanına müstakil "Alevilik" başlığı altında bir ders konulabilir. Ortaöğretimin dört yıllık süresi içinde her yıl Aleviliğe ait öğrenme alanında inanç, ibadet, ahlak, gelenek v.b yönleri kapsayan bilgiler sunulabilir. Konular anlatılırken Alevilik ve İslam yorumları birlikte değil ayrı ayrı sunulabilir. En azından karşılaştırmalar yapılmamış olur (Kaymakcan 2007b).

Aleviliğe yer verilip verilmemesi ile ilgili çekincelerin haklı bir yönü vardır. Her şeyden önce Aleviliğin ne olarak isimlendirileceği muallaktır. MEB'in tasavvufi bir yorum olarak kabul ettiği Aleviliğin tasavvufi bir yorum olup olmadığı tartışmalıdır. Eğer İslam dini içerisindeki bir yorum olarak kabul edilecekse, diğer yorumlara neden yer verilmediği sorusu karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Türkiye'de DKAB dersi mezheplerüstü bir yaklaşımla yapılmaktadır. O halde İslam dini içerisinde bir mezhep olarak kabul edilen Aleviliğe ayrı bir başlık altında yer verilmesi tezatlık arz etmektedir.

Şayet İslam dini içerisindeki farklı yorumlara yer verilecekse bu sadece Alevilik değil, diğer yorumlarda olmalıdır.

Din öğretiminin yöntemleri konusunda da farklı görüşler serdedilmiştir: bunlar Fenomenolojik yaklaşım, yorumlayıcı yaklaşım, yapılandırmacı yaklaşım, dini öğrenme, dinden öğrenme ve din hakkında öğrenme metotlarıdır.

Empati ve paranteze almayı bünyesinde barındıran fenomenolojik din öğretimi yaklaşımı, içerdiği iki unsurdan dolayı tam olarak uygulanması zor bir yöntemdir. Her din kendisinin yegâne hakikat olduğu iddiasındadır. Bu iddiaya sahip dinlerin mensupları da bu görüşten hali değildir. Dolayısı ile empati ve paranteze almanın tam olarak gerçekleşmesi mümkün görünmemektedir. Ancak dinin mensubu ile mensubu olmayanın görüşlerinin birlikte aktarıldığı yorumlayıcı yaklaşım, kişinin hem kendi dinini ve hem de diğer dinleri daha iyi kavramasını sağladığı için önemlidir. Bu yaklaşımlar birlikte yaşayabilme yetisini geliştirme amacıyla çoğulcu toplumlar için geliştirilmiş yaklaşımlardır. Türkiye daha öncede belirtildiği gibi çoğulcu bir toplum yapısına sahip değildir; bu nedenle gerek yorumlayıcı yaklaşım ve gerekse fenomenolojik yaklaşımın Türkiye’de uygulanabileceği heterojen sınıflar da mevcut değildir. Ancak farklı din ve kültürlerin bir arada bulunduğu sınıflarda yorumlayıcı bir yaklaşımla öğretim yapılması, kişinin hem kendi dinini ve hem de diğer dinleri daha iyi kavramasını sağlayacağından dolayı önemlidir.

Öğretimin salt bilgi aktarımı olarak görülmediği, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrencinin anlam, bilgi ve yorumlarının yapılandırılmasını öngören yapılandırmacı din öğretimi yaklaşımının din öğretimine uygulanmasında birtakım zorluklar bulunmaktadır. Bu zorlukların ilki mutlak bir doğruluk anlayışının olmamasıdır. Oysa dinler mutlak hakikat iddialarında bulunurlar. Dindarlık düzeyinin yüksek olduğu ve İslam dininin diğer dinlerden üstün olduğu inancının hakim olduğu ülkemizde, göreceli bir din öğretimi anlayışını savunan bu anlayışın uygulanması zor gibi gözükmektedir. Dinlerin farklı toplumlarda farklı şekillerde yorumlanması sonucu farklı uygulamalar ortaya çıkmaktadır. Ancak dinlerin değişmeyen, herkes tarafından kabul gören belli esasları vardır. Bu yüzden yapılandırmacı öğrenme din öğretimine uygulanırken daha çok fert ve topluma yansımaları bağlamında ele alınabilir (Kaymakcan, 2007b). öğrencilerin kendi dini tecrübeleri ve yaşamlarından yola çıkılarak yapılan öğretim

kalıcılığının sağlanması ve öğrencinin derse aktif katılımı için önemlidir. Türkiye’de 2005 programında yapılandırmacılığa yer verilmiştir. DKAB dersi öğretim programı tam olarak yapılandırmacılığı öngörmemektedir. Din öğretiminde işe koşulabilecek stratejiler başlığı altında yer alan kazanımların elde edilmesinde yapılandırmacılık gözetilmektedir. Ancak yapılandırmacılıkla tezatlık arz eden tavsiyeler bulunmaktadır. (Kaymakcan, 2007b). Meselâ tartışmalarda bilimsel olarak kabul edilen bilgi ve anlayışları kendisinin yapılandırması istenmektedir (MEB, 2005). Mutlak doğruların olmadığı, öğrencilerin ön kabullerinin dikkate alındığı yapılandırmacı öğretim öğrencilere belli anlayışların aktarılmasını öngörmemektedir.

Din öğretiminde ortaya atılan bu yaklaşımlar, ülkelerin kendi şart ve imkânlarıyla birlikte değerlendirilmesi önerilmektedir. Türkiye’ de uygulanacak din öğretimi modelinde gerek toplum yapısı, gerekse tarihsel tecrübeler ve hukuki durum göz önünde bulundurularak bir model oluşturulmalıdır.

KAYNAKLAR

- AKARSU, Bedia (1984), *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İnkılap Kitabevi, Ankara.
- ALTAŞ, Nurullah (2003a), “Küreselleşmenin Dini Anlama Biçimlerine ve Din Eğitime Etkisi”, *Dini Araştırmalar*, Cilt 6; Sayı 17.
- ALTAŞ, Nurullah (2003b), *Çokkültürlülük ve Din Eğitimi*, Nobel Yayınlar, Ankara.
- ALAYLIOĞLU, Ruşen ve Ferhan Oğuzkan (1976), *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*, Arif Bolat Kitabevi, İstanbul.
- ALKAN, C. , D. Deryakulu, N. Şimşek(1995), *Eğitim Teknolojisine Giriş*, Ankara.
- ALTIKULAÇ, Tayyar (2007), “ Zorunlu Din Öğretimi ve Din Eğitimi, *Zaman Gazetesi*, 6 Ekim.
- ASLAN Seyfettin, Abdullah Yılmaz (2001), “Modernizme Başkaldırı Projesi Olarak Postmodernizm”, *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2.
- AYHAN, Halis (1997), *Türkiye’de Din Eğitimi*, İFAV, İstanbul.
- AYHAN, Halis (2002), “Anayasa’nın 24. Maddesi ışığında Din Eğitiminde Yeni Anlayışlar”, *AB’ne Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi Sempozyumu*, Değişim Yayınları, Adapazarı.
- AYDIN, Zeki (2001), “Ülkelerinde Din Eğitimi ve Türkiye İle Karşılaştırılması” *AB Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi Ve Sorunlar Avrupa Birliği*, Değişim Yayınları, Adapazarı.
- AYDIN, M. Şevki (2008), “Özgürleştirici Din Eğitimi” , *Diyanet Aylık Dergi*, Eylül.
- BAKKER, Cok (2003), “Din Öğretiminde Çeşitlilik” *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Sempozyumu*, MEB, Ankara.
- BAŞGİL, Ali Fuat (1954), *Din Hürriyeti nedir? Din Hürriyeti ve laiklik ne Demektir?*, Fakülteler Matbaası, İstanbul
- BARDAKOĞLU, Ali (2007), “Din Kültürü Dersi Zorunlu Olmalı”, *Zaman Gazetesi*, 3 Ekim.

- BERAUD, Celine (2007), “Avrupa Müesseseleri Ve Dini Olguların Öğretimi” *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar Ve Din Eğitimi*, Ensar Neşriyat, İstanbul.
- BEYDOĞAN, Hacı Ömer, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Öğretmen Kitapları.
- BOLAY, Hayri (1999), “Eğitim, Din ve Değer”, *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi*, TürkYurdu Yayınları, Ankara.
- BOLAY, Hayri ve Mümtazer Türköne (1995), *Din Eğitimi Raporu*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara
- BİLGİN, Beyza (1995), *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara.
- BİLGİN, Beyza (1999), “Örgün Din Öğretiminde Yeni İhtiyaçlar ve Yönelişler”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, sayı 6.
- BİLGİN, Beyza (2003) “Küreselleşme, Din ve Eğitim”, *Dini Araştırmalar*, Cilt 6, Sayı 17
- CEBECİ, Suat (2003), *Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dini İletişim*, Ankara Okulu Yayınlar, Ankara.
- CEBECİ, Suat (2005), “Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi”, *Türkiye’de Din Eğitimi Sorununa Yönelik Çözüm Yaklaşımları ve Çözüm Önerileri*, Ankara.
- CEBECİ, Suat (1996), *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, Akçağ Yayınları, Ankara
- DAVİDE, Grace (2005), *Modern Avrupa’da Din*, Çev. Akif Demirci, Küre Yayınları, İstanbul.
- CATTO, Rebecca, Davide Grace (2008), “İngiltere” Editörler: KÖSE, Ali, Talip Küçükcan, *AB Ülkelerinde Din- Devlet İlişkisi*, İSAM Yayınları, İstanbul.
- COX, James L. (2004), *Kutsalı İfade Etmek Din Fenomenolojisine Giriş*, Çev. Fuat Aydın, İz Yay, İstanbul.
- ÇAMDİBİ, Hasan Mahmut(2003), *Din Eğitiminde İnsan ve Hayat*, İFAV, İstanbul
- DEMİREL, Özcan (2005), *Eğitimde Program Geliştirme*, Pagem Yayıncılık, Ankara.
- DODURGALI, Abdurrahman (1999), *Din Eğitimi ve Öğretiminde İlke ve Yöntemler*, İFAV, İstanbul.

- DOĞAN, Muhammet Nur (2005), “Din Eğitimi ve Öğretiminin Vazgeçilmezliği” *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Ankara.
- EBU DAVUD (t.s), Süleyman b. El- Eş’as es- Sicistani, *Sünen*, Kahire.
- ENSAR Vakfı “Anayasa Taslağı Ve Türkiye’de Din Eğitimi Meselesi Hakkında Ensar Vakfının Görüşü”(2007), *Dem Dergi*, Sayı 2.
- ERTÜRK, Selahattin (1984), *Program Geliştirme*, Yelkentepe Yayınları, Ankara.
- EREN, Selim (2007), “Toplumsal Değişme ve Din: Avrupa’ya Göç Eden Türkler Bağlamında Bir Değerlendirme”, *Cumhuriyet Üniv. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, Cilt 11.
- FERRARİ, Alessandro (2008), Editörler: KÖSE Ali, Talip Küçükcan, *AB Ülkelerinde Din Devlet İlişkileri*, İSAM, İstanbul.
- FRIEDNER, Lars (1980), “İsveç”, Editörler: KÖSE, Ali, Talip Küçükcan, *AB Ülkelerinde Din Devlet İlişkileri*, İSAM Yayınları, İstanbul.
- FLORNES, Kari (2003), “Çoğulcu toplumların Okullarında Zorunlu Din Öğretimi” *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Sempozyumu*, MEB, Ankara.
- GÜNAY, Ünver (2001), “Çağdaş Türkiye’de Din Toplum, Kültür, Gelenek ve Değişme”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 1 Sayı 2.
- GÜRTAŞ, Ahmet (1982), *Atatürk ve Din Eğitimi*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2. Baskı, Ankara.
- GÜNGÖR, Mevlüt (2008) “Çevre ve Kur’an”, *Uluslar Arası Çevre ve Din Sempozyumu*, İstanbul.
- GÖÇERİ, Nebahat (2001), “Dini Anlayışın Din Eğitimi Üzerindeki Belirleyici Etkisi” *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 1 Sayı 2.
- GÖKALP, Ziya (1995), *Hars ve Medeniyet*, Toker Yayınları, İstanbul.
- HESAPÇIOĞLU, Muhsin (2004), “Postmodern Küresel Toplumda Eğitim Okul, İnsan Hakları”, Editörler: ORHAN, Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan, *21. yy. da Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, DEM, İstanbul.

- HİCK, John(2006), “Teolojide Kopernik Devrimi”, Editör: KAYMAKCAN, Recep, *Çokkültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, DEM, İSTANBUL
- HOENEN, Raimund (2003), “Doktriner Din Öğretimin Problemleri, ve Almanya’nın Doğu eyaletinde Din/ Ahlak Ders Grupları” *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Sempozyumu*, MEB, Ankara.
- <http://www.bote.gazi.edu.tr>, 02. 12. 2009
- <http://www.erg.sabanciuniv.edu/>, 15. 02. 2009
- HULL, John M. “Çoğulcu Demokratik Toplumlarda Din Öğretimi Üzerine Genel Değerlendirmeler” *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Sempozyumu*, MEB, Ankara.
- İŞÇİ, Metin(1995), *Kültür Sömürgeciliği ve Eğitim*, İstanbul.
- İSFEHANİ, Rağıp, *Müfredat*, Beyrut, 1992.
- JACKSON, Robert (2005), *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, Çev. Özkan M. Ali, Üzeyir Ok, DEM, İstanbul.
- JACKSON, Robert (2007a), “Avrupada dini kurumlar din eğitimi ve öğretiminin kamusal alandaki genel eğitime katkısı”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi*, Ensar Neşriyat, İstanbul
- JACKSON, Robert (2007b), “Devlet Okullarında Din Eğitimi ve Değerler Eğitimi”;Editörler: KAYMAKCAN, Recep ve Diğerleri, *Değerler ve eğitimi Sempozyumu*, DEM, İstanbul
- KARAGÜLLE, Mehmet (2005), *Din Eğitiminin Global Ahlaka Katkısı*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KAYMAKCAN, Recep (2004), *İngiltere’de Din Eğitimi*, DEM, İstanbul.
- KAYMAKCAN, Recep (2007a), “Yeni Anayasa Taslağı Üzerine Değerlendirmeler, DKAB dersi zorunlu olarak kalmalı”, *DEM Dergi*, Aralık, Sayı 2.
- KAYMAKCAN, Recep (2005), Türkiye’de din eğitiminde çoğulculuk üzerine, *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Ankara.

- KAYMAKCAN, Recep (2007b), “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kitapları Bağlamında Bir Değerlendirme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*.
- KAYA, Kamil(1998), *Sosyolojik Açıdan Türkiye’de Din-Devlet İlişkisi ve Diyanet İşleri Başkanlığı*, İstanbul.
- KILIÇ, Recep (1999), “Din eğitimi temellendirme problemi”, *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi*, Türk Yurdu Yayınlar, Ankara.
- KOÇER, Ali (1967), *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi*, Ankara.
- KÖYLÜ, Mustafa (2004), “ Çağdaş Din Eğitimi Teorileri” , *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı*, İstanbul.
- KÖYLÜ, Mustafa (2006a), “Sosyal Din Eğitimi Modeli: ABD ve Latin Amerika Örneği”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Sayı 12.
- KÖYLÜ, Mustafa (2006b), *Küresel Ahlak Eğitimi*, DEM, İstanbul.
- KÖYLÜ, Mustafa (2004), “Çağdaş Din Eğitimi Teorileri, Batı örneği”, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı*, DEM, İstanbul.
- KÖYLÜ, Mustafa (2003), “Çağdaş bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli”, *Dini Araştırmalar*, Cilt 6, Sayı 17.
- KÜÇÜK, Abdurrahman (1981), *Temel Eğitimde Din Eğitimi*, Milli Eğitim ve Din Eğitimi İlmi Semineri, MEB Yayınları, Ankara.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla (1989), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, GÜEF yay. Ankara.
- LAEHNEMANN, Johannes (2003), “Doktriner Din Öğretimi Bağlamında Dinler Arası Öğretim İlkeleri”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Sempozyumu*, MEB, Ankara.
- LEIF J. Ve G. Rustin(1980), *Pedagoji Doktrinleri Açısından Genel Pedagoji*, Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları, MEB Basımevi Ankara.
- MARTİNEZ, javier(2008), , “İspanya”, Editörler: KÖSE,. Ali, Talip Küçükcan, *AB Ülkelerinde Din- Devlet İlişkisi*, İSAM Yayınları, İstanbul.

- MEHMEDOĞLU, Ali Ulvi (2004), *Kişilik ve Din*, DEM Yayınları, İstanbul.
- MEHMEDOĞLU, Yurdagül (2002), “Değişen Dünyanın Dini ve Din Eğitimi Yeniden Tanımlayışı”, Editör: CEBECİ, Suat, *AB’ye Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi Ve Sorunları Sempozyumu, Değişim Yayınları*, Adapazarı.
- MIEDEMA, Siebren (2003), “Dinler arası Öğretim İhtiyacı” *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Sempozyumu*, MEB, Ankara.
- MOLES, Abraham A. (1983), *Kültürün Toplumsal Dinamiği*, Çev. Nuri Bilgin, İzmir
- MOKROSCH, Reinhold (2003), “Luther mi yoksa Papa mı?”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Sempozyumu*, , MEB, Ankara.
- NİPKOW, Karl Ernst (2003), “Avrupa Birliği Anlayışı Çerçevesinde Almanya’da Din Öğretimi” *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Sempozyumu*, MEB, Ankara.
- NİSABURİ, Hakim (tsz), *Müstedrek*, Beyrut
- NOORMANN, Harry (2000) “Almanya’da İslam din dersinin hukuki çerçeve koşulları ve İslam din dersi için olası modeller” Editörler: Coşkun Hasan, Lars Peter Schmidt, Mehmet Zeki Aydın, Helga schwenk, *Türkiye’de ve Almanya’da İslam Din Dersi Tartışmaları Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları*, Sivas.
- OKTAY, Ayla, “Yirmibirinci Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim”, Editörler: ORHAN, Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan, *21. yy. da Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, DEM, İstanbul.
- ÖCAL, Mustafa (1997), “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Ulaşılması Gereken Hedefler ve Gerçekleşme Oranları”, *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitimi ve Problemleri*, İBAV, Kayseri.
- ÖCAL, Mustafa (2008), *Tanıkların Dilinden Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Dini Hayat*, Ensar Neşriyat, İstanbul
- ÖNCÜL, Remzi(2000), *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, MEB Yayınları, İstanbul.
- PARLADIR, Selahattin(1999), “Genel Öğretim İçerisinde Din Öğretimi”, *75.Yılda Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi, Türk Yurdu Yayınları*, Ankara.

- PARLADIR, Selahattin (2003), “Müzakere” *Din Öğretiminde Yöntem Arayışları Sempozyumu*, İstanbul.
- POTZ, RICHARD (2008), “Avusturya”, Editörler: KÖSE Ali, Talip Küçükcan, *AB Ülkelerinde Din Devlet İlişkileri*, İSAM, İstanbul
- PAPASTATİS, Charalambos, “Yunanistan”, Editörler: KÖSE Ali, Talip Küçükcan, *AB Ülkelerinde Din Devlet İlişkileri*, İSAM, İstanbul
- PARMAKSIZOĞLU, İsmet (1966), *Türkiye’de Din Eğitimi*, Ankara,
- PEREK, Faruk Zeki (1968), *Latince Grameri*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- PEKER, Hüseyin (1998), *Din ve Ahlak Eğitimi, Psikolojik ve Metodik Esaslar*, 2. Baskı Aksi Seda Matbaası, Samsun.
- PEKER, Hüseyin (1997), “DKAB Öğretiminde Metot Sorunu” *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitimi ve Öğretiminin Problemleri*, Kayseri.
- ROBBERS, Gerhard (2008), “Almanya”, Editörler: KÖSE. Ali, Talip Küçükcan, *AB Ülkelerinde Din Devlet İlişkileri*, İSAM, İstanbul.
- RYNKOWSKI, Michal(2003), Editörler: KÖSE. Ali, Talip Küçükcan, *AB Ülkelerinde Din Devlet İlişkileri*, İSAM, İstanbul
- SABIR, Ziya (2003), *Tarihi Perspektifiyle Dünyada ve Bizde Eğitim*, Yeni Asya Neşriyat, İstanbul.
- SCHWENK, Helga, “*Sempozyumun Türkiye ve Almanya Politikaları Bağlamında Yürütülen Tartışmalar Açısından Önemi*”, Editörler: Coşkun Hasan, Lars Peter Schmidt, Mehmet Zeki Aydın, Helga schwenk, *Türkiye’de ve Almanya’da İslam din dersi tartışmaları* Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Sivas.
- SELÇUK, Mualla (2000b), “Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?”, Editörler: SELÇUK, Mualla ve ötekiler, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, MEB, Ankara.
- SELÇUK, Mualla (2000a), “Din öğretiminin Kurumsal Temelleri”, Editörler, SELÇUK, Mualla ve Ötekiler, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, MEB, Ankara.

- SKEİE, Geir (2006), “Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı”, Editör: KAYMAKCAN, Recep, *Çokültürlülük, Eğitim ve Din Eğitimi*, DEM, İstanbul
- SHEPHERD, John (2003), “Fenomenolojik Yaklaşım: Din Öğretiminin Sorgulanması” *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Sempozyumu*, MEB, Ankara.
- TOSUN, Cemal (1999), “Eğitim ve Din Eğitimi Politikaları”, *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi*, Türk Yurdu Yayınları, Ankara.
- TOSUN, Cemal ve Mualla Selçuk (2005), “Türkiye’de ve Almanya’da İslam Din Dersi”, *III. Din Şurası*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- TİRMİZİ, Ebu İsa Muhammed b. İsa B. Sevrâ es-Sülemi(1962), *Sünen*, Kahire.
- TORFS, RİK (2008), “Belçika” Editörler: Köse, Ali, Talip Küçükcan, *AB Ülkelerinde Din Devlet İlişkileri*, İSAM Yayınları, İstanbul
- TURHAN, Mümtaz (1972), *Kültür Değişmeleri*, Ankara.
- TÜRKÇE SÖZLÜK (1985), Milliyet Yayınları, İstanbul
- ULUDAĞ, Zekeriya (1996), “Modern Düşünce Ve Eğitim İçerisinde Postmodern Cazibe” *Akademik Açı*.
- USTA, Mustafa (2001), Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Kurumlaşma ve Ekleşme Sorunları, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları*, İstanbul.
- VANBIJTERVELD, Sophie (2008), “Hollanda” *Ab Ülkelerinde Din Devlet İlişkileri*, Editörler: KÖSE, Ali, Talip Küçükcan, İSAM Yayınları, İstanbul
- VARIŞ, Fatma (1978), Genel Öğretim İlke ve Yöntemleri, *Ankara Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları*, Ankara.
- YAŞAR, Hasan Nuri(2007) “Avrupa İnsan Hakları Sisteminde Din Eğitim Ve Öğretimi” *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din eğitimi*”, ensar neşriyat, İstanbul.
- YÜCEL, Hasan Ali (1994), *Türkiye’de Ortaöğretim*, Ankara.
- YILMAZ, Hüseyin (2004), “AB’ye Giriş Sürecinde Orta Öğretim”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 2.

YILMAZ, Hüseyin (2003), *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*, İnsan Yayınları, İstanbul.

ZÜMRÜT, Osman(2006), Avrupa’da Din Öğretimi ve Yeni Açılımlar, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları*, Sayı 22.

ZİBERTZ, Hans (2006), “Çokkültürlü bir toplumda Din eğitimi”, Editör :KAYMAKCAN, Recep, *Çokültürlülük, Eğitim ve Din Eğitimi* , DEM, İstanbul.

ÖZGEÇMİŞ

Ayşegül Akgün 1985 yılında Elazığ'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Elazığ'da tamamladıktan sonra, 2003 yılında Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesini kazandı. 2007 yılında Sakarya Üniversitesinde mezun oldu. Aynı yıl Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsünde yüksek lisansa başladı.