

T. C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ (DİN EĞİTİMİ)
ANA BİLİM DALI

**DİN ÖĞRETİMİ MODELLERİ VE MEZHEPLER ÜSTÜ
BİR PROGRAM TASARIMININ NİTELİKLERİ**

Doktora Tezi

Pınar USTA DOĞAN

ANKARA - 2015

T. C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ (DİN EĞİTİMİ)
ANA BİLİM DALI

**DİN ÖĞRETİMİ MODELLERİ VE MEZHEPLER ÜSTÜ
BİR PROGRAM TASARIMININ NİTELİKLERİ**

Doktora Tezi

Pınar USTA DOĞAN

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Mualla SELÇUK

ANKARA - 2015

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ (DİN EĞİTİMİ)
ANA BİLİM DALI

DİN ÖĞRETİMİ MODELLERİ VE MEZHEPLER ÜSTÜ BİR PROGRAM
TASARIMININ NİTELİKLERİ

Doktora Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mualla SELÇUK

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Tez Sınavı Tarihi:.....

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (...../...../ 201)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Pınar USTA DOĞAN

İmzası

ÖNSÖZ

Din eğitimi dünyanın pek çok yerinde ve ülkemizde tartışmaların odağında yer alan bir konu. Din derslerinin varlığının sorgulanmasıyla başlayan bu tartışmalar, din dersleri isteğe bağlı mı olsun zorunlu mu olsun?, din derslerinin içeriğini kim hazırlasın?, din dersleri öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebiliyor mu?, din derslerinde ne anlatalım?, din dersleri içinde bulunduğu toplumun tamamına hitap edebiliyor mu?, din dersleri nerede yapılsın?, din derslerinde not verilsin mi verilmesin mi? din dersleri haftada kaç saat olsun?, din derslerinin anlatımında hangi yaklaşım benimsensin?, din dersleri ayrımcılığa mı hizmet ediyor?, vb. şeklinde çeşitlendirilebilecek muhtelif sorularla devam ediyor. Din eğitiminin özellikle insan hakları, kültür, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar, milli ve küresel vatandaşlık boyutlarıyla çerçevelenmiş olarak ele alınmasını bir zorunluluk haline getiren bu gerilimli ortam, beklentilere cevap verecek yeni yaklaşımların ve modellerin gündeme gelmesine ya da mevcut uygulamalar üzerinde değişiklikler yapılmasına sebep oluyor.

Biz de bu çalışmamızda din derslerinin değişen ve çeşitlenen ihtiyaçlar noktasında yeniden ele alınması ve sorgulanmasına verilmiş farklı cevaplar olarak gördüğümüz din dersi modellerinden, dinler arası, fenomenolojik, yorumlayıcı, mezheplere göre, mezhepler arası ve mezhepler üstü din dersi modellerini genel özellikleri çerçevesinde incelemeye çalıştık. Yaklaşık 45 yıllık bir mazisi olan ve ülkemizde din derslerinin temele aldığı model olan mezhepler üstü din derslerine ise özel bir vurgu yaparak, alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler çerçevesinde mezhepler üstü bir öğretim programının amaç, içerik, eğitim durumları ve

değerlendirmesinin nasıl olacağını ana hatlarıyla tespit etmeye çalıştık. Bu çerçevede;

Birinci bölümde araştırmamızda kullanılan temel kavram ve soruları “din”, “mezhep”, “eğitim ve öğretim”, “inanç öğretilir mi?”, “dini çoğulculuk”, “okul”, “eğitim programı”, “öğretim programı”, “ders programı” başlıkları altında inceleyerek tezimizde hangi çerçevede kullandığımızı açıklamaya çalıştık.

İkinci bölümde, okullarda uygulanan din dersi modellerinden dinler arası, fenomenolojik, yorumlayıcı, mezheplere göre, mezhepler arası ve mezhepler üstü modelleri ana hatlarıyla inceleyerek özelliklerini ortaya koymaya çalıştık.

Üçüncü bölümde ise, dokuz alan uzmanıyla “din dersini mezhepler üstü yapan nitelikler nelerdir?” sorusu çerçevesinde yaptığımız görüşmeleri, öğretim programı geliştirme sürecinin temel aşamaları olan “amaç”, “içerik”, “eğitim durumları” ve “değerlendirme” basamakları çerçevesinde inceleyerek mezhepler üstü bir öğretim programının amacı, içeriği, eğitim durumu ve değerlendirmesi nasıl olur? sorusuna cevap vermeye çalıştık. Araştırmamızı sonuç ve öneriler kısmıyla sona erdirdik.

Öncelikle, din eğitimi alanının Türkiye’deki öncü ismi Prof Dr. Beyza BİLGİN’e, bizlere kapılarını açtığı bu ilim yolculuğu dolayısıyla şükranlarımı iletmek istiyorum.

Çalışmamın her anında yanımda olan, teşvik, ilgi ve destekleriyle tezimi bu noktaya getirmeme vesile olan, kelimelere sığmaz ama kalbimde ve ind-i ilahide yazılı, maddi manevi sınırsız yardımlarından dolayı tez danışmanım Prof. Dr. Mualla SELÇUK’a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ufuk açıcı destekleriyle tez izleme komitemdeki hocalarım Prof. Dr. Sönmez KUTLU ve Yrd. Doç. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH’a , ayrıca tezimi okuyarak değerli katkılarını sunan Prof. Dr.

Recai DOĞAN Hocamıza, zihnimdeki sorulara ışık tutan Prof Dr. Cemal TOSUN Hocama, görüşme isteğimi geri çevirmeyerek tezime yaptıkları özel katkı dolayısıyla dokuz ilim insanına ve desteklerini her an yanımda hissettiğim kıymetli asistan ve doktora arkadaşlarıma da teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca beni din eğitimi alanına yönlendiren kıymetli Hocam, yüksek lisans danışmanım Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN'a da şükranlarımı iletmek istiyorum. Ve canım Annem, Babam, sevgili eşim Cavit DOĞAN ve oğlum Ahmet Taha. Bu çalışmanın görünmeyen kahramanları. Sözün bittiği yer. İyi ki varsınız...

Pınar USTA DOĞAN

Ankara-2015

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|-----------|
| ÖNSÖZ..... | i |
| İÇİNDEKİLER | iv |
| KISALTMALAR | vi |
| GİRİŞ | 1 |
| A. Araştırmanın Problemi | 1 |
| B. Araştırmanın Amacı | 9 |
| C. Araştırmanın Önemi | 10 |
| D. Araştırmanın Soruları | 10 |
| E. Araştırmanın Yöntemi | 11 |
| a. Veri Toplama Teknikleri..... | 14 |
| b. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları..... | 17 |
| I. BÖLÜM..... | 19 |
| ARAŞTIRMADA KULLANILAN KAVRAMLAR ÜZERİNE BİR ANALİZ . 19 | 19 |
| 1.1. Kavramsal Analiz | 19 |
| 1.1.1. Din | 19 |
| 1.1.2. Mezhep | 24 |
| 1.1.3. Eğitim-Öğretim..... | 27 |
| 1.1.4. İnanç Öğretilbilir mi?..... | 30 |
| 1.1.5. Dini Çoğulculuk ve Dinde Çoğulculuk | 34 |
| 1.1.6. Okul | 39 |
| 1.1.7. Eğitim Programı..... | 43 |
| 1.1.8. Öğretim Programı | 45 |
| 1.1.9. Ders Programı | 46 |
| II. BÖLÜM | 47 |
| OKULDA DİN DERSİ MODELLERİ VE UYGULAMALARI | 47 |
| 2.1. Çoğulcu Bir Toplumda Din Dersi Modelleri | 47 |
| 2.1.1. Dinler Arası Din Öğretimi | 47 |
| 2.1.2. Fenomenolojik Din Öğretimi..... | 55 |
| 2.1.3. Yorumlayıcı Din Öğretimi..... | 66 |
| 2.2. Mezhep Öğretimi ve Farklı Uygulamalar | 74 |

| | |
|---|------------|
| 2.2.1. Mezheplere Göre Din Öğretimi | 74 |
| 2.2.2. Mezhepler Üstü Din Öğretimi | 85 |
| 2.2.3. Mezhepler Arası Din Öğretimi | 95 |
| III. BÖLÜM..... | 99 |
| BİR PROGRAMI MEZHEPLER ÜSTÜ YAPAN TEMEL ÖZELLİKLER | |
| ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA ÖRNEĞİ | 99 |
| 3.1. Eğitimde Program Geliştirme..... | 99 |
| 3.1.1. Amaç..... | 106 |
| 3.1.2. İçerik..... | 137 |
| 3.1.3. Eğitim Durumu | 161 |
| 3.1.4. Değerlendirme | 172 |
| SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 180 |
| KAYNAKÇA | 184 |
| EKLER..... | 197 |
| EK-I..... | 197 |
| ÖZET..... | 244 |
| ABSTRACT | 246 |

KISALTMALAR

| | |
|--------|---|
| A.g.e. | : Adı geçen eser |
| A.g.m. | : Adı geçen makale |
| AÜİFD | : Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi |
| AÜSBE | : Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü |
| Bkz. | : Bakınız |
| c. | : Cilt |
| CDED | : Steering Committee for Education |
| çev. | : Çeviren |
| DEM | : Değerler Eğitimi Merkezi |
| DİA | : Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi |
| DKAB | : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi |
| haz. | : Hazırlayan |
| Hz. | : Hazreti |
| İA | : Milli Eğitim Bakanlığı İslam Ansiklopedisi |
| İSAM | : İslami Araştırmalar Merkezi |
| ISREV | : The International Seminar on Religious Education and Values |
| MEB. | : Milli Eğitim Bakanlığı |
| MÜİFAV | : Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı |
| MÜSBE | : Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü |
| RE | : Religious Education |
| s. | : Sayfa |
| S. | : Sayı |
| T.C. | : Türkiye Cumhuriyeti |

TDV : Türkiye Diyanet Vakfı
vb. : Ve benzeri
vd. : Ve devamı
vs. : Vesaire
Yay. : Yayınları

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmamızın konusu, problemi, amacı ve önemi, sınırlılıkları ve yöntemi hakkında bilgi verilecektir.

A. Araştırmanın Problemi

Başta bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, bilginin üretimi ve yayılmasındaki olağanüstü hız olmak üzere demokrasi, özgürlük, temel insan hakları, inanç ve ifade hürriyeti gibi düşünsel değerlerin insana bakışı değiştirdiği küreselleşme sürecinin, hem bizleri birbirimize yaklaştırdığı hem de uzaklaştırdığı günümüz dünyası pek çok sorgulamayı ve değişikliği de beraberinde getirmiştir. Ekonomik, sosyal, kültürel ve politik pek çok boyutu olan küreselleşmenin bütün toplumsal kurum ve yapılar üzerinde olumlu ya da olumsuz pek çok etkisinin olduğu muhakkaktır.

Çokça tartışılan ve bazı araştırmacılar tarafından tarihinin daha eski dönemlere dayandığı ifade edilmekle birlikte 2. Dünya savaşı sonrası etkilerinin daha fazla görülmeye bařlandıđı¹ belirtilen küreselleşme, en genel anlamıyla ülkeler arasındaki ekonomik, siyasal, kültürel, toplumsal ilişkilerin çeşitli sebeplerle yaygınlaşarak gelişmesi, çeşitli değerlerin ulusal sınırları aşarak tüm dünyaya yayılması şeklinde tanımlanabilir. Küreselleşme sürecinin kendini en fazla hissettirdiği alanlardan birisi de kuşkusuz eğitimidir. Bilgi üretiminin baş döndürücü bir hızla arttığı, herhangi bir bilgiye sahip insanın kendi dört ya da beş yıl içinde yeni

¹ Zeki Kartal, "Kavramsal ve Tarihsel Yönleri İle Küreselleşme", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 8, S. 2, Aralık 2007, s. 260.

bilgiler edinerek yenilemezse eskimiş sayılacağı² bu süreçte eğitime bakışla ilgili pek çok değişiklik olmuştur. Eğitim programları çeşitlenmiş ve gelişmiştir.

Özellikle II. Dünya savaşı sonrası başlayan yoğun göç ve nüfus hareketlilikleri günümüze oranla daha homojen sayılabilecek toplumların demografik yapısını değiştirmiş, farklı din, dil ve ırka sahip insanların interaktif bir ilişkiyle bir arada yaşadığı toplulukların sayısı artmıştır. Bu farklılık ve çeşitliliklerin yan yana bulunması günümüze has bir olgu olmasa da insan hakları, demokrasi, eşitlik, özgürlük gibi değerlerin etkisiyle çoğulluğa yüklenen değer değişmiş; hakim olanın baskın ve otorite olduğu, sözünün geçtiği anlayıştan azınlıkta olanların da seslerinin duyulmaya başladığı, onlara da değer verilmesi gerektiğini söyleyen bir anlayışa gidiş başlamıştır. Bu durum doğal olarak eğitimde özellikle bir arada yaşama kültürünü besleyen politikalar geliştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur.

Küreselleşmenin bir başka boyutunu oluşturan uluslararası kuruluşlar, bu bağlamda özellikle Avrupa Birliği, UNESCO, Avrupa Konseyi, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı gibi kuruluşların eğitimle ilgili çalışmaları büyük önem arz etmekte ve global ölçekte eğitimi ve eğitime bakışı etkilemektedir.

Bu durumdan elbette din eğitimi de payını almıştır. Süreçten en fazla etkilenen derslerden birisi, hem uzlaşmanın hem de çatışmanın kaynağı olarak görülebilen “din”in öğretimin nesnesi olduğu din dersleri olmuştur. Bu çerçevede dinin problem çözebilecek bir kaynak olabileceğiyle ilgili görüşler gündeme gelmiştir.³

² Vural Hoşgörür, “Eğitimin Toplumsal Temelleri,” *Eğitim Bilimine Giriş*, Editörler: Özcan Demirel, Zeki Kaya, Ankara 2010, Pegem Akademi, s. 132.

³ Konuyla ilgili farklı bir bakış açısı için bkz. Mualla Selçuk, “Birlikte Yaşamaya Kur’anî Bir Yaklaşım: Tearuf”, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Editör: Remziye Yılmaz, Ankara 2005, Sinemis Yay., s. 229-243.

Tarihte eğitimin hakim unsurunu oluşturan, modernleşme sonucu okuldaki derslerden biri haline gelen din derslerinin hem varlığı hem de öğretimiyle ilgili geleneksel anlayış sorgulanmaya başlamıştır. Sonuçta dinin okul programlarında yer alıp almamasından öğretime konu olması durumunda hangi modellerin kullanılmasının ihtiyaçlara daha iyi cevap vereceğine değin pek çok tartışma hem akademik hem de politik çevrelerin gündemini oluşturmuştur ve oluşturmaya da devam etmektedir. Özellikle 11 Eylül 2001 tarihinde Dünya Ticaret Borsasına düzenlenen saldırıların konuyla ilgili bir dönüm noktası olduğu iddiasında bulunulabilir. Bunun yanı sıra sekülerizmin dini bireylerin vicdanına hapsettiği fikrinin, dinin sosyal ve kamusal alanda tekrar görünür bir güç haline gelmesiyle yeniden yorumlanmasının da önemli olduğunu söylemek gerekir.

Din derslerinin okulda yer alıp almamasıyla ilgili tartışmalar ve varlığının kabul edilmesi durumunda hangi yaklaşım ve modellerin işe koşulacağıyla ilgili tespitler genellikle şu dört kriter baz alınarak yapılmaktadır.

1. Toplumun dini ve kültürel yapısı
2. Din ve laiklik ilişkisi
3. Ülkenin tarihi mirası
4. Din eğitiminin içeriği ve din eğitiminden beklentiler.

Toplumun dini kültürel yapısından anlaşılması gereken genel olarak toplumun tek dinli ya da çok dinli olmasıyla ilgilidir. Bir örnek ile açıklanması gerekirse Yunanistan'ın Ortodoks karakterli tek dinli yapısı din derslerine de yansımıştır. 1689'dan beri çoğulcu Hristiyan geleneğin var olduğu ve özellikle 2. Dünya savaşı sonrası çok dinli toplum yapısına sahip İngiltere'de mezhepler üstü

yaklaşımın ardından çok dinli model geliştirilmiş ve 1994 programıyla din derslerinde altı büyük dinin öğretimi yapılmaya başlanmıştır.

Din ve laiklik ilişkisi din derslerinin öğretimiyle ilgili bir başka önemli kriterdir. Laikliğe yüklenen anlam din derslerinin konumunu da etkilemektedir. Bir örnek ile açıklamak gerekirse pozitif laiklik anlayışı çerçevesinde Amerika Birleşik Devletlerinde din dersleri kamu okullarında yer almayıp dinin devletin hakimiyetinden kurtulmasının bir gerekçesi olarak sunulurken; 1789 Fransız İhtilali'nin etkisiyle pozitivist diye nitelendirilebilecek bir laiklik anlayışının hakim olduğu Fransa'da ise din dersleri dine karşı bir tavır alışla okul programlarında yer almaz.⁴

Katolik ve Protestan geleneklerin hemen hemen eşit bir biçimde var olduğu Almanya'nın pek çok eyaletinde din dersleri de bu bağlamda Protestan ya da Katolik bir form taşıırken çok sayıda göçmenin gelmesi sistemi değiştirmiştir. Bunun yanı sıra kilisenin etkisinin Komünist yönetim altında zayıfladığı eski doğu Almanya eyaletlerinden Brandenburg müfredatı etik ve değerler eğitimiyle kombine edilmiş çok dinli bir görünüm sergilemektedir. Benzer durumlara sömürge sonrası Afrika ülkelerinde de rastlanmaktadır.

Ülkede din eğitiminin içeriğinin ve amaçlarının nasıl tanımlandığı da önemlidir. Günümüzde bu bakış açıları Rousseau'dan Dewey kadar modern eğitim filozoflarından etkilendiği gibi çocuk haklarını da içerecek biçimde insan haklarının yeniden yorumlanmasından da etkilenmiştir. Ayrıca ilahiyat alanındaki yeni yorumlar; teologlar ile din bilimciler tarafından dinin ilerlemeci yeni yorumlarının

⁴ İki ülkenin laiklik anlayışlarındaki farklılık: "Fransız cumhuriyetçiliğinin esası 'dinden özgürleşme', Amerikan cumhuriyetçiliğinin ise 'dinin özgürleşmesi' şeklinde olmuştur." cümleleriyle dile getirilir. Konuyla ilgili olarak bkz. Mustafa Erdoğan, "Sekülerizm, Laiklik ve Din", *İslami Araştırmalar*, C.8, S. 3-4, 1995, ss. 179-194.

yapılmasının da önemli olduğu bir gerçektir. Tüm bunlara ilaveten modernitenin sosyal ve entelektüel hayat üzerindeki etkisi görmezden gelinemez. Ayrıca, insanın gelişimiyle ilgili yeni fikirler de din eğitimi derinden etkilemiştir.⁵

Aslında tüm bu açıklamalar din eğitiminin konumunu etkileyen çok farklı değişkenlerin bir arada bulunduğunu göstermektedir. Bu değişkenler ve bunlara ilave edilebilecek farklı kriterler göz önünde bulundurulmadan din eğitimiyle ilgili değişikliklerin gözlenebilmesi ve doğru yorumlanabilmesi mümkün gözükmemektedir. Bu durum ülkeler arasındaki din dersleriyle ilgili farklı yorumlanışlara ve hatta bazen aynı ülke içindeki farklı uygulamaların mevcudiyetine açıklık getirmektedir. Dolayısıyla din eğitiminden bahsedildiğinde global bir bakış açısının yakalanması zor görünmektedir. Ancak son yıllarda Avrupa Birliği ülkeleri içerisinde din dersleriyle ilgili olarak en azından üzerinde uzlaşılabilir temel kriterlerle ilgili çalışmalar yapıldığı bilinmektedir.

Günümüz toplumlarında mevcut din öğretimi yaklaşım modellerine baktığımızda çeşitli sınıflandırmalarla karşılaşmaktayız. Bu sınıflandırmalar farklı değişkenler baz alınarak yapılabilir. Örneğin din eğitiminin genel eğitim sistemi içinde yer alıp almamasına ve buna uygun politikalar geliştirilmesine dayalı olarak yapılacak bir sınıflandırma mezheplere dayalı/confessional ve mezhepler üstü/non-confessional şeklinde olabilir. Farklılıklar olmakla birlikte en genel anlamıyla mezheplere dayalı eğitiminde dini cemaatlerin din öğretiminde söz sahibi olması söz konusuysa mezhepler üstü eğitim, devletin cemaatlerden bağımsız bir şekilde dersi planlamasına dayanmaktadır. Din eğitiminin amaçları çerçevesinde bir değerlendirme de yapılabilir. İngiliz din eğitimcisi Michael Grimmitt'in üçlü tasnifi -

⁵ John Hull, "The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective", *Religious Education in Schools: Ideas & Experiences from around the World*, Ed: Zarrín T. Caldwell, IARF 2002, s. 1-8.

her ne kadar sınıf ortamına girildiğinde aradaki ince çizginin kaybolduğuna dair eleştiriler olsa da- sıklıkla kullanılmaktadır.

Bunlar;

-Dini öğrenme

-Din hakkında öğrenme

-Dinden öğrenme şeklinde sıralanabilir.

Dini öğrenme, tek bir dinin din eğitimi programı olarak, dine inanan biri tarafından öğretildiği durum olarak tanımlanmaktadır.⁶ Dersin hedefi, dine inanan öğrenciler yetiştirmek, dini inancı güçlendirmek ve dini yapıp etmeleri kazandırmaktır. Bu eğitimi “din eğitimi olarak din dersi” ya da “inanç kaynaklı veya dindarlık merkezli eğitim olarak din dersi” şeklinde ifade edebiliriz.⁷

Din hakkında öğrenme olarak adlandırılan ikinci yaklaşım, karşılaştırmalı din eğitimi olarak da isimlendirilmektedir. Bu öğretim tarzı antropolojiye dayanmakta, herhangi bir dinin esasını öğretme amacı gütmemektedir. Amaç dinler hakkında bilgi vermektir. Tam da bu noktadan, “öğrencilerin hayatı anlamlandırma, onların ahlaki ve manevi değer arayışlarına cevap verememe” gerekçesiyle eleştirilmektedir.

Dinden öğrenme ise öğrencilerin manevi ve ahlaki gelişimine katkıda bulunan, birincil hedefi öğrencileri insancillaştırmak olan, öğretilen dinin inanç ve uygulamalarına katılımın beklenmemesi yönüyle dini eğitimden ayrılan öğretim yaklaşımıdır. Temel amaç çocuğun eğitimine katkıda bulunmak olduğu için, dinden

⁶ John Hull, “Çoğulcu Demokratik Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler” *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* 28–30 Mart 2001, MEB, Ankara 2003, s. 44.

⁷ Mualla Selçuk, “Din Öğretiminde Yeni Açılımlar”, *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı* 7-9 Nisan 2005, İnönü Üniversitesi Yayınları, Malatya 2005, s. 169-170.

öğrenme, eğitimsel çalışmaların bir disiplini olarak görülmekte ve din eğitimcilerinden destek görmektedir.⁸

Din eğitiminin farklı ülkelerdeki durumuyla ilgili bir başka değerlendirme ise coğrafya üzerinden yapılmaktadır. Genel olarak kuzey Avrupa ülkelerinde mezheplere bağlı olmayan modelin, Ortodoks coğrafyada mezheplere dayalı eğitimin yaygın olduğu gözlenmektedir.

Bir başka sınıflandırma ise sınıfta yer alan öğrencilerin dini arka planlarına bakarak gerçekleştirilen “integrative” ve “seperative” şeklindeki ayırmadır. İntegrative din eğitiminde sınıfta farklı dini inanışlara sahip öğrenciler birarada eğitim görür. Seperative din eğitiminde ise aynı dini görüşüne sahip öğrenciler tek sınıfta toplanır.⁹ Bu anlamda integrative din eğitimi, mezhepler üstü ya da non-confessional din derslerine benzetilebilirken seperative din eğitimi mezhebe dayalı-confessional din dersleri ayırımına yakın düşünülebilmektedir.

Görüldüğü üzere din öğretimi modelleri içinde bulunduğu coğrafyanın rengini almakta, isim aynı olsa dahi çeşitlenmekte ve değişmekte ve farklı sınıflandırmalara tabi tutulabilmektedir.

Din öğretimi alanında küreselleşme ve çoğulculuk bağlamında görülen bu değişiklikler Türkiye'nin de din öğretimi politikalarını ve yöntem arayışlarını etkilemektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin 1982 yılında zorunlu olmasının ardından en büyük dönüm noktasını 2000 yılında müfredat değişikliği oluşturmaktadır. 2005 yılında Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim

⁸ John Hull, “Çoğulcu Demokratik Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler”, s. 44-45.

⁹ Detaylı bilgi için bkz. Wanda Alberts, “The Academic Study of Religions and Integrative Religious Education in Europe”, *British Journal of Religious Education*, Vol. 32, No. 3, September 2010, s. 275-276. Ayrıca bkz. Wanda Alberts, *Integrative Religious Education in Europe, A study-of-Religions Approach*, Walter de Gruyter, 2007.

Programı, 2006 yılında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı değişmiş; 2010 yılında programlar tekrar ele alınmış; özellikle Alevilik bağlamında bazı değişiklik ve ilaveler yapılmıştır. 2012 yılında ise mevcut programa seçmeli Temel Dini Bilgiler, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in hayatı dersleri eklenmiştir. TC. Anayasası'nın 24. maddesine göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ilk ve orta-öğretim kurumlarında yürütülen zorunlu dersler arasındadır. İlköğretim ve Ortaöğretim Ders Programlarına göre ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri mezhepler üstü ve dinler açılımlı bir anlayışla yürütülmektedir.

2010 yılında gerçekleştirilen değişikliklerde, Haziran 2009 ve Ocak 2010 tarihleri arasında gerçekleştirilen 7 Alevi Çalıştayının ve bazı Alevi vatandaşlar tarafından din derslerinin zorunluluğu ve içeriği noktasında Avrupa İnsan Hakları Mahkemelerine açtıkları davaların önemli bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Son dönemlerde çokça tartışılan Alevilik konusunun din dersleri açısından ayrı bir önemi bulunmaktadır. Çünkü Alevilik, Türkiye'de din derslerinin belki de en yoğun biçimde karşılaştığı çoğulcu durumdur. Ülke geneline bakıldığında gözlemlenen dinler arası bir çoğulluk ya da çeşitlilik değil; İslam'ın kendi içinde farklı yorumlanmasının beraberinde getirdiği mezhebe dayalı bir çokluk durumudur. Bu realite karşısında din derslerinin aldığı tutum ve bundan sonraki süreçte meydana gelecek değişimler son derece önemlidir. Toplumun bu noktadaki ihtiyaçlarına cevap verebilme adına derslerin mezhepler üstü bir anlayışla yürütüldüğü ifade edilse de bunun yeterli olup olmadığı sürekli tartışılmaktadır.

Aslında Türkiye'de din dersleriyle ilgili gelinen son noktaya bakıldığında tartışmaların artık din dersinin varlığı ya da yokluğu üzerinden değil niteliği ve

içeriği noktasında yapıldığı gözlemlenebilmektedir. Bu da din eğitiminde farklı model arayışlarının önemini ve gerekliliğini tekrar ortaya koymaktadır.

Tüm bu açıklamalar bağlamında araştırmamız ana çerçevesini “dinler arası”, “fenomenolojik”, “yorumlayıcı”, “mezheplere göre”, “mezhepler üstü” ve “mezhepler arası” din öğretimi modellerinin ana hatlarıyla tanımlanması ve alanında uzman dokuz akademisyen ile yapılan görüşmeler bağlamında mezhepler üstü bir din dersi programının, program geliştirmenin temel basamakları olan “amaç”, “içerik”, “eğitim durumları” ve “değerlendirme” açısından özelliklerinin tespiti oluşturmaktadır. Araştırmamızın problemi ise şu soruda ifadesini bulmaktadır: **“Okulda mevcut din dersi öğretim modelleri söz konusu olduğunda, mezhepler üstü bir program tasarımının nitelikleri nelerdir?”**.

B. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı mezhepler üstü din öğretimi programının temel özelliklerinin, program geliştirme sürecinin dört temel basamağı olan amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme aşamaları göz önünde bulundurularak tespit edilmeye çalışılmasıdır.

Bu amaç çerçevesinde öncelikle, “dinler arası”, “fenomenolojik”, “yorumlayıcı”, “mezheplere göre”, “mezhepler üstü” ve “mezhepler arası” din öğretimi modelleri, bu modellerin doğuşunu hazırlayan sebepler, genel karakteristikleri, uygulamada oldukları ülkeler ve eleştirilen yönleri bağlamında incelenmiştir. Sonrasında ise mezhepler üstü din öğretimi programı, alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler bağlamında incelenerek mezhepler üstü niteliği haiz bir din dersi programının amaçlarının, içeriğinin, eğitim durumlarının ve

değerlendirmesinin nasıl olduğuyula ve olacağıyla ilgili bir tespit yapılmaya çalışılmıştır.

C. Araştırmanın Önemi

Din öğretiminde program geliştirme çalışmaları oldukça yeni sayılabilecek bir alandır. Bu konudaki çalışmalar özellikle din eğitimi alanında yapılan politik ve akademik tartışmalardan etkilenmekte, çoğulculuk ve küreselleşmenin etkisi, din eğitiminin kamu okullarındaki yeri, anne babalarının eğitimle ilgili görevleri ve bu görevlerin büyük oranda okullara devredilmiş olması, çocuk hakları gibi faktörler konunun tekrar tekrar ele alınmasını ve güncellenmesini gerektirmektedir.

Bu çerçevede araştırmamızın, din öğretiminde program geliştirme alanında yapılan çalışmalara bilimsel zemin hazırlamak açısından önem taşıdığını düşünmekteyiz. Ayrıca okullardaki din dersinin mahiyetiyle ilgili tartışmalar için bilimsel bir bakış açısı sunmasını ümit etmekteyiz.

D. Araştırmanın Soruları

Çoğulcu dünya din öğretiminde insanların ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek farklı yaklaşımların ön plana çıkmasına sebep vermektedir. Bu çerçevede değerlendirilebilecek modeller hangileridir?

Bu modellerin doğuşuna zemin hazırlayan faktörler ve genel özellikleri nelerdir?

Mezhepler üstü din dersi modelinin amaçları, içeriği, öğretim durumları ve değerlendirmesiyle ilgili genel anlayış nasıldır?

E. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Son yıllarda nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmalarda bir artış mevcuttur. Nitel araştırmaların nicel araştırmalardan farkı daha derinlikli bilgi üretebilmeye imkan tanınmasıdır.

Nitel araştırma, şemsiye bir kavram olarak kullanıldığı ve bu şemsiye kavram altında yer alabilecek “kültür analizi”, “antropoloji”, “durumsal araştırma”, “yorumlayıcı araştırma”, “eylem araştırması”, “doğal araştırma”, “betimsel araştırma”, “kuram geliştirme”, “içerik analizi” gibi değişik disiplinlerle ilgili birbirine benzer yapılara sahip kavramları içine aldığı için herkes tarafından kabul edilen bir tanımını yapmak güçtür. Bununla birlikte “*gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma*” olarak tanımlanabilir.¹⁰ Nitel araştırma kuram oluşturmayı temellereyle, sosyal olguları bağlı buldukları çevre içinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alır. Kuram oluşturma ile kastedilen toplanan verilerden hareketle daha önceden bilinmeyen birtakım sonuçların birbiriyle ilişkili bir şekilde açıklandığı bir modelleme çalışmasıdır.¹¹

Nitel araştırmanın tercih edilme sebebi, belli bir olay, durum ya da olguyu, kendi bütünlüğü içinde ve doğal ortamında en ince ayrıntısına kadar ve en somut

¹⁰ Ali Yıldırım-Hasan Şimşek, Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yay., Ankara 2000, s. 39.

¹¹ Yıldırım, Şimşek, a.g.e., s. 40.

şekliyle kavramaya imkan vermesidir. Bu kavrayış ise açıklama yapmaya, ardından keşfe ve tanıya ulaşmaya imkan vermesidir.¹²

Nitel araştırmada sağlamlığı oluşturan dört temel unsur vardır: Bunlar;¹³

1. *Kuram ve yöntemin diyalogu*: Ne, nasıl, hangi şartlar altında, hangi durumlarda, ne zaman gibi sorulara cevap verebildiğimiz zaman gelişen süreçtir. Literatürün bizi kullanmasına fırsat vermeden bizim literatürü kullanmamız; literatürü bize hazır pişmiş modeller sunması için değil; kendi kavramlarımızı geliştirmemize yardımcı olması için kullanmaktır. Literatürde henüz bulunmayan ama literatürdeki kuramlara bağlantısını ve katkısını açıkça gösterdiğimiz bir açıklama yeni bir şey söylememizi, yani alanımızın yeni birşey öğrenmesini sağlayacaktır. Böylece kuram-veri sarmalıyla kuram oluşturarak yeni bir açıklama getirebiliriz.

2. *Eleştirel farkındalık ve dürüstlük*: Nitel araştırma yapan birey, kendinin de bir konumunun olduğunu, bu konumun algı, düşünce ve görüşlerini şekillendirdiğinin farkında olmalıdır. Kendi beklenti ve önyargılarımızın farkında olarak bunların araştırmamızı nasıl etkileyebileceğinin bilincinde olmalı ve önlem almalıyız. Eleştirel farkındalığı geliştirebilmek için şu soruları kendimize sorabiliriz:

- a) Sahada ve araştırmayı yaparken ne tür kararlar aldım?
- b) Bu karar ve seçimlerin altında yatan sebepler nelerdir?
- c) Sahadaki davranış ve algularım nelerdir? Niye?

¹² Güliz Ger, “Tüketici Araştırmalarında Nitel Yöntemler Kullanmanın İncelikleri ve Zorlukları”, *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, C.1 S. 1. Haziran 2009, s. 3.

¹³ Ger, a.g.m., s. 4-15

d) Kendi değer yargılarım ve davranış ve algılarım nelerdir? Yani benim algılarım bu araştırmayı nasıl etkileyebilir?

Dürüstlük ise nitel araştırmada, araştırmanın geçerli olmasını sağlayan en önemli yollardan biridir. Bunu ölçmek için ya da dürüstlüğümüzden emin olmak için önerilen üç yol şunlardır:

a) Kuramsal açıklık ve içtenlik: neyi niçin yapıyoruz sorusunun cevabının ve literatür ve kuram açısından verdiğimiz kararların sebepleriyle birlikte açık ve seçik olarak ortaya konmasıyla gerçekleşir.

b) Araştırmacının rotası: Saha çalışmasındaki süreç. Ne tür veriler, ne tür örneklerden toplandı ve çözümlendi sorusuna verilen cevaptır. İçtenlikle yöntemler açısından neyi niçin yaptığımızın çözümlenmesidir. Sahada çalışılan süre, sahada çalışma yoğunluğu, bunlarla ilintili olarak bulgu ve sonuçların tesadüfi olmadığı ve tesadüfilikten ne kadar uzak olduğunun ortaya konmasıdır.

c) Sahadan getirilen kanıtlar: Verilerin kayıtlı ve şeffaf olmasıdır.

3. Geçerlik ve güvenilirlik: Nitel araştırmalarda iki tür tehlike bulunmaktadır. Bunlardan birincisi araştırmacının önyargı ve kabulleri; diğeri incelenen bireylerin içten ve samimi olmayan tepkileridir. Bu tehlikeden uzak durabilmek için; kapsamlı ve çeşitli malzemenin toplanması ve saha içinde yeterli süre çalışmış olmak, veri kaynaklarındaki ve örneklerdeki çeşitlilik ve çokluk, verilerin çözümlenmesinde çokluk, bulguların sürekli sınanması; önyargı ya da beklentilerimize uygun olmayan verilere dayalı olduğundan emin olmak gereklidir.

Yukarıda belirtilen unsurlar çerçevesinde araştırmamıza bakacak olursak, alanla ilgili literatürde yazılanların ötesinde daha derinlemesine bilgi sahibi

olabilmek ve konu uzmanlarının mezhepler üstü modelle ilgili düşüncelerini farklı yönleriyle tahlil edebilmek için nitel araştırma yöntemini tercih ettik. Çalışmamızda kuram ve yöntem diyalogunu sağlayabilmek için literatürde ve alan yazınında mevcut konuyla ilgili bilgileri yaptığımız söyleşilerle bir arada ve bir sarmal halinde düşünerek değerlendirdik. Bu noktada betimsel olmanın ötesine geçerek yeni birşeyler ortaya koyabilmek için görüşme verilerini kuramlar düzeyinde düşünmeye ve kuramsal düzeyden tekrar elimizdeki verilere dönmeye, aradaki ilişkiyi tespit etmeye çalıştık. Görüşme yaptığımız akademisyenlerin izniyle tüm verileri kayıt altına aldık. Ses dosyalarını çözümledikten sonra ilgili akademisyenlerle tekrar iletişime geçerek dosyaları kontrol etmelerini ve geri dönüşte bulunmalarını istedik. Alanla ilgili farklı bakış açıları ve anlayışlara ulaşabilmek adına görüşmecileri farklı coğrafyalardan seçmeye çalıştık. Bu şekilde kapsamlı ve çeşitli malzemeyi toplamayı amaçladık. Ayrıca ilgili metinlerin tamamını okuyucuların görmesi ve yararlanması için ekler kısmına yerleştirdik.

a. Veri Toplama Teknikleri

Bu çalışmada öncelikle konuyla ilgili tez, kitap ve makaleler taranmıştır. Araştırmanın 3. Bölümü için ise nitel araştırmada en fazla kullanılan veri toplama araçlarından olan “görüşme”(interview) tekniği kullanılmıştır. Bu veri toplama tekniğinin etkili ve verimli bir teknik olarak kullanılabilmesi özelliklerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin iyi bilinmesine bağlıdır. İlk bakışta herkes tarafından kullanılan temel becerileri gerektirdiği için kolay bir veri toplama tekniğinin olduğu düşünülse de beceri, duyarlık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi farklı öğelerin biraraya gelmesi sebebiyle sıradan bir konuşmayı

fazlasıyla aşan bilimsel bir boyutu vardır.¹⁴ Görüşme güçlü yönlerini genellikle esneklik, geri besleme mekanizmasının anında işleyebilmesi¹⁵, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, ortam üzerindeki kontrol, soru sırası, anlık tepki, veri kaynağının teyit edilmesi, tamlık ve derinlemesine bilgi olarak sıralanmaktadır.¹⁶ Zayıf yönlerinin ise maliyet, zaman, olası yanlışlık, kayıtlı ve yazılı bilgileri kullanamama, zaman ayırma güçlüğü, gizliliğin ortadan kalkması soru standardının olmaması ve bireylere ulaşma güçlüğü¹⁷ olduğu ifade edilmektedir.

Bizim bu süreçte nitel araştırmanın zayıf yönleriyle ilgili olarak karşılaştığımız durum, görüşmecilerden birisiyle gönderdiğimiz metnin teyit edilmesi noktasında yaşadığımız sıkıntı oldu. Ve bu çalışmamıza en uzun söyleşilerden bir tanesinden çok az istifade edebilmek şeklinde yansıdı.

Farklı görüşme türleri olmakla birlikte bu çalışmada “yarı yapılandırılmış görüşme” kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşmede amaç, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve karşılaştırmalar yapmaktır ve açık uçlu soruların kullanılabilme imkanı çok azdır. Bir diğer uçta yer alan yapılandırılmamış görüşme ise keşfe yönelik bir süreçtir ve belirlenmiş herhangi bir soruyu içermez.¹⁸ Görüşmeciye geniş bir hareket alanı sunmakla birlikte verilerin değerlendirilmesindeki güçlüğü beraberinde taşır. Dolayısıyla yapılanmış olma bir derece sorundur ve görüşmeler genellikle bu iki uç arasında

¹⁴ Yıldırım, Şimşek, a.g.e., s. 119.

¹⁵ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2009, s. 175.

¹⁶ Yıldırım, Şimşek, a.g.e., s. 123.

¹⁷ Yıldırım, Şimşek, a.g.e., s. 125.

¹⁸ Yıldırım, Şimşek, a.g.e., s. 120.

sayılabilecek bir ortamda gerçekleştirilir ve buna yarı yapılandırılmış/yapılanmış ismi verilir¹⁹. Biz de çalışmamızda bu görüşme tekniğini tercih ettik.

Verilerin çözümlenmesi için veri çözümleme yöntemi olarak elde ettiğimiz bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunabilmek adına betimsel analizi²⁰ ve topladığımız verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak için de içerik analizini²¹ kullandık.

Bu çerçevede görüşme yapılacak akademisyenlere “Bir din eğitimi mezhepler üstü yapan temel kriterler nelerdir?” “What makes a Religious Education non-confessional?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izniyle kayıt altına alınmış ve sonrasında ses dosyaları yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirilen ses dosyaları ilgili akademisyenlere geri gönderilerek düzeltmek istedikleri bir husus olup olmadığı ve bu şekliyle metinlerin kullanımına izin verip vermedikleri tekrar sorulmuştur. Bu sürecin ardından görüşme kayıtları betimsel analiz ve içerik analizinin yapılabilmesi için;

1. Mezhepler üstü din dersinin amaçları ne olmalıdır?
2. Mezhepler üstü din dersinin içeriği ne olmalıdır?
3. Mezhepler üstü din dersinin öğretim durumları ne olmalıdır?
4. Mezhepler üstü din dersinin değerlendirmesi ne olmalıdır?

sorularına cevap aranarak tahlil edilmiştir. Görüşmelerle ilgili çözümlenmeler yapılırken, konuşmalardan yukarıdaki sorular bağlamında değerlendirilebilecek kısımlar alıntı yapılmıştır. Alıntılar yapılırken hem Türkçesine, hem de orijinal metne sadık kalma adına İngilizce metinlerde İngilizcesine yer verilmiştir. Alıntılarının

¹⁹ Karasar, a.g.e., s. 168.

²⁰ Yıldırım, Şimşek, a.g.e., s. 224.

²¹ Yıldırım, Şimşek, a.g.e., s. 227.

altında konuyla ilgili değerlendirmeler yer almıştır. Her bir metin kendi içinde yukarıdaki sorular sorularak ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Genel olarak görüşme metinlerinin birbirleriyle ilgisi üzerine kurgulanmış bir değerlendirme yapılmamıştır. Görüşme metinleri yorumlayabilmek için yapmış olduğumuz alıntılar, konuların bütünlüğünden koparılmış olup olamayacağıyla ilgili bir soruyu akıllara getirmektedir. Böyle bir tehlikeden mümkün olduğunca kaçınabilmek adına metinleri bağlamından koparmadan değerlendirmeye gayret edilmiştir.

b. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırmamızın ana hatlarını “dinler arası”, “fenomenolojik”, “yorumlayıcı”, “mezheplere göre”, “mezhepler üstü” ve “mezhepler arası” din öğretimi modellerinin ana hatlarıyla tanımlanması ve özelde alanında uzman dokuz akademisyen ile yapılan görüşmeler bağlamında mezhepler üstü bir din dersi programının, program geliştirmenin temel basamakları olan “amaç”, “içerik”, “eğitim durumları” ve “değerlendirme” açısından özelliklerinin tespiti oluşturmaktadır.

Bu çerçevede ele alınan din eğitimi modelleri; dinler arası”, “fenomenolojik”, “yorumlayıcı”, “mezheplere göre”, “mezhepler üstü” ve “mezhepler arası” modellerle sınırlandırılmış; diğerleri konu edinilmemiştir. İkinci aşamada ise görüşme yapılan akademisyenlerden sadece “mezhepler üstü model”le ilgili açıklama yapmaları istenmiştir. Mezhepler üstü modelle ilgili, görüşmede toplanan veriler, program geliştirme basamaklarından “amaç”, “içerik”, “eğitim durumları” ve “değerlendirme” basamakları konu edilerek yorumlanmış ve değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu araştırma sadece mezhepler üstü bir program tasarımının niteliklerinin ne olduğunu sorusuyla sınırlıdır. Bu soruya verilecek cevap mezhepler üstü program geliştirmeyle doğrudan ilgilidir. Ancak bir mezhepler üstü program

modeli ortaya koymak bu çalışmanın kapsam ve sınırlılıkları dışında kalabilecek ayrı ve daha geniş kapsamlı bir çalışmanın konusudur.

I. BÖLÜM

ARAŞTIRMADA KULLANILAN KAVRAMLAR ÜZERİNE BİR ANALİZ

1.1. Kavramsal Analiz

Kavramsal çerçeve başlığı altında, tezimizin kuramsal altyapısını oluşturan ve ülkemizde farklı zeminlerde tartışılan temel kavramlar ile bizim bu kavramları hangi bağlamda kullandığımızı açıklamaya çalışacağız. Mezhepler üstü din dersi yaklaşımının anlaşılabilmesi için önemli olduğunu düşündüğümüz kavram ve sorular şunlardır: “din”, “eğitim-öğretim”, “mezhep”, “inanç öğretilir mi?”, “dini çoğulculuk”, “eğitim programı”, “öğretim programı” ve “ders programı”

1.1.1. Din

Tanımlanması ve bu tanım üzerinde uzlaşma sağlanması konusunda en fazla zorluk çekilen kavramlardan birisi dindir.

Arapça kökenli olan din kelimesi, Kur'an-ı Kerim'de yol, hayat tarzı, hesap günü, kanun, hüküm gibi çeşitli anlamlarda kullanılmaktadır. Bu bağlamda din, insanın her türlü inancını, düşünce, tavır ve davranışlarını içeren bir yaşam tarzı olmaktadır. Bununla birlikte Kur'an'da din kelimesinin “ Allah katında din İslam'dır”(Al-i İmran, 19) ayetinde olduğu gibi hem İslam dinini, “Kim İslam'dan başka bir din seçerse bu ondan kabul edilmeyecektir”(Al-i İmran, 85) ayetiyle örneklendiği üzere hem de diğer dinleri ifade için kullanıldığını görmekteyiz. Müslüman alimler, dini Kur'an-ı Kerim'de yer alan bu anlamlarıyla örtüşen bir biçimde; yani insanın hem düşünsel hem de ferdi ve sosyal hayatını düzenleyen her

türlü yaşam şeklini ifade için kullanmışlardır.¹ Örneğin Hamdi Yazır'ın din kelimesini tanımlarken siyaset anlamını da zikrettiği ifade edilmektedir.² Kur'an-ı Kerim'de farklı türevleriyle birlikte doksan beş yerde geçen din kelimesinin ayetlerin nuzül sıralamasına göre yapılan tarihi seyrine dair bir değerlendirmede Mekke döneminde en genel anlamıyla "Allah'ın otoritesi" şeklinde özetlenebilecek bir muhteva kazanırken Medine döneminde bu içeriğin genişleyerek "kişinin Allah'a bağlı bir hayat sürdürmesi, müslüman topluluğuna karşı görevlerini yerine getirmesi ve Allah'ın mutlak tasarruf ve hâkimiyete sahip olması"³ anlamı kazandığı belirtilmektedir.

Dinin nasıl anlaşılması ve tanımlanması gerektiğiyle ilgili Batı dünyasında da görüş ayrılıkları mevcuttur.⁴ Religion ya da religio kelimesiyle ifade edilen ve religare⁵ ya da relegere⁶ kökünden türediği düşünülen din kavramıyla ilgili tanımlamalar genellikle bilim adamlarının üzerinde çalıştığı bilim dallarıyla ilişkilendirilerek yapılmıştır. Bunun yanısıra, içinde buldukları toplumun dini geleneğin temel karakteristikleri de tanımlamalarda etkili olmuştur. Kimi ruhsal tecrübeyi, kimi aşkınla olan ilişkiyi, kimi de tapınma ve inancı ön plana çıkarmıştır.⁷ Bu gerçeğin bir başka ifadesi olabilecek bir açıklamayla Ninian Smart'ın "In Secular Education and the Logic of Religion" adlı çalışmasında dini, doktriner, mitolojik,

¹ Şinasi Gündüz, *Yaşayan Dünya Dinleri*, Ankara 2007, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, s. 19-20.

² İsmail Karagöz, *Dini Kavramlar Sözlüğü*, Ankara 2005, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, s. 122.

³ Günay Tümer, "Din", *DİA*, TDV Yayınları, İstanbul 1994, C. 9, s. 312-313.

⁴ Robert S. Ellwood-Gregory D. Alles, *The Encyclopedia of World Religions*, New York 2007, DWJ BOOKS LLC, s. 378.

⁵ Peregrine Murphy Kavros, "Religion", *Encyclopedia of Psychology and Religion*, Springer, 2010, Vol. 2, s.764.

⁶ John R. Hinnells, *The Penguin Dictionary of Religions*, 1995, Penguin Books, s. 414.

⁷ Gündüz, a.g.e, s. 20.

etik, ritüel ve tecrübi boyutları olan kompleks bir obje olarak tanımladığı nakledilmektedir.⁸ Kelimenin Aydınlanma döneminden bu yana bilişsel, kalbi ya da duygusal, içgüdüsel ya da amel odaklı, sosyal ve kültürel olmak üzere değişik boyutları ihtiva eden dünya görüşlerini nitelemek için kullanıldığı görülmektedir.⁹ Geleneksel tabirle ifade etmek gerekirse “efradını cami ağıyarını mani” bir tarif yapılamamıştır. Aslında bu durum, inanç sistemlerinin hem tanrılı bir hayatı hem de aşkın varlık düşüncesine yer vermeyenleri içerecek kadar geniş bir yelpazede yer almasından kaynaklanmaktadır.¹⁰

Bu doğrultuda, din kavramını hem metafizik boyutuyla hem de bu yönü ihtiva etmeyen inanç sistemleriyle birlikte açıklamak gerekirse şu şekilde bir genel tanımlama yapılabilir.

“İnsanın düşünce ve inanca dayalı değerlendirmelerini içeren zihinsel fonksiyonlarını, her türlü tavır ve davranışlarını ve insanın diğer insanlarla ilişkilerini ve kurumsal yönünü ifade eden sosyal yapısını belirleyen ve disiplin altına alan bir sistemdir”¹¹

Bu noktada bir din eğitimcisi olarak aklımıza şu soru gelebilir. Tanımlanması konusunda bu kadar zorluk çekilen “din” kavramının “din eğitimi” kavramsallaştırmasındaki karşılığı nedir? Daha açık ifade etmek gerekirse “din eğitiminin dini nedir?” Alanın önde gelen uzmanlarından Cemal Tosun bu sorunun cevabının iki farklı yaklaşıma göre verilebileceğini açıklamaktadır.

⁸ Jean Holm, “Religion”, *A Dictionary of Religious Education*, SCM Press, London 1984, s. 283.

⁹ Peter Antes, “Din”, *İslamiyet-Hristiyanlık Kavramları Sözlüğü*, C., 1, s. 150-151.

¹⁰ Gündüz, a.g.e., s. 20-21; Efradını cami ağıyarını mani bir tanımlamanın yapılmasının zorluğunu ifade eden bir diğer açıklama için bkz. *The Encyclopedia of World Religions*, s. 378.

¹¹ Gündüz, a.g.e., s. 21.

Bunlardan birincisi “*teolojik yaklaşım*”dır. Bir dinin inanırı olarak din eğitimine yaklaşıyorsak ve amacımız inandığımız dinin eğitimini vermek ise din eğitiminin dini inanılan dindir. Çünkü bu yaklaşımda “bilim” değil “din” ve “dinin öğretilmesi” öncelikli hedefdir. Dolayısıyla, din eğitimine *teolojik* baktığımızda dinin tanımını bir Müslüman için İslamiyet, bir Hristiyan için Hristiyanlık doğrultusunda şekillenecek ve yapılan din eğitimi İslam Eğitimi Bilimi ya da Hristiyan Eğitimi Bilimi olacaktır.¹²

İkinci yaklaşım ise “*bilimsel-antropolojik yaklaşım*”dır. Bu anlayışta bilim kavramı ön plandadır. Bilim doğası gereği objektif ve evrensel olmak zorunda ise, din eğitimi bilimi de bilimsel bir disiplin ise bir dini ya da mezhebi önceleyemez ya da kendi dini olarak ilan edemez. Bu yaklaşımda din teriminden anlaşılan bütün dinlerdir. Din eğitimi bilimi de bütün dinlerin eğitimini araştıran ve bunlar için bilimsel bilgi üreten bir disiplindir.¹³

Ancak her iki yaklaşımında bazı eksiklikleri vardır. Teolojik bakış açısı beraberinde, inanılan her din için ayrı bir din eğitimi bilimi oluşturulmasını gerektirecek; dolayısıyla din eğitimi biliminin gerçek anlamda evrensel bir disiplin olmayla ilgili iddialarının rafa kaldırılması anlamına gelecektir. Bilimsel-Antropolojik yaklaşım ise din kavramının kendi bağlamından ve gerçekliğinden koparılmasıyla ilgili sorunlarla uğraşacaktır. Tosun, bu sorunun her iki görüşün de dikkate alınması durumunda çözümlenebileceği kanaatindedir. Bunun için din eğitimi biliminin teorik temelleri yapılandırılırken antropolojiden yararlanılmasını

¹² Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2012, s. 7-8.

¹³ Konuyla ilgili fikir yürütenler için bkz: Tosun, a.g.e., s. 10-11.

önermekte ve böyle bir teorinin hem bilimselliğe hem de kişinin kendi dinini yaşamasına hizmet edeceğini açıklamaktadır.¹⁴

¹⁴ Tosun, a.g.e., s. 11-12.

1.1.2. Mezhep

Sözlükte gitmek anlamındaki zehab kökünden hem mastar hem de gidilecek yer, yol anlamında mekan ismi olan¹; görüş, anlayış, öğreti² gibi anlamlara gelen mezhep kelimesi en genel anlamıyla inanç, ibadet, siyaset ve muamelatla ilgili problem ve konulara çözüm üretmek amacıyla ortaya çıkan ekollere verilen addır. Mezhep kelimesinin İngilizce’de “denomination”³, “confession”, “sect”⁴, Almanca’da ise “konfession”⁵ şeklinde ifade edildiğini görmekteyiz. Confession, kişisel inanç ifadelerinin çeşitli eylemlerini ve bunların dokümantasyonlarının içerik olarak ortaklığını anlattığı gibi günah çıkarma yani günahların açıkça ifade edilmesi anlamını da ihtiva etmektedir. Kavramın kullanımında yeni etimolojik gelişmeler sonucunda farklı kilise gruplanmaları anlamı ağır basmıştır. Yani “konfession” belli bir inanç grubunu ya da mezhebi ifade etmektedir.⁶

Mezhepler dini nitelikli insani oluşumlardır ve din anlayışındaki farklılıkların zamanla kurumsallaşmasının ürünüdürler.⁷ İslam düşüncesinde kurumsallaşmış fikri yapıları, mezhepler-firkalar ve tasavvufi oluşumlar-tarikatlar olmak üzere ikiye ayırabiliriz.⁸ Mezhep kelimesi fırka yerine de kullanılmakla birlikte daha geniş bir anlam içeriğine sahiptir. Siyasi, itikadi ve ameli oluşumların tümünü birden ifade

¹ İlyas Üzüm, “Mezhep”, *DİA*, TDV Yayınları, İstanbul 2004, C. 29, s. 526.

² http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.54c172597185d9.47980676 (son erişim 23/01/2015)

³ Kelimelerin farklı kullanılışlarıyla ilgili bir analiz için bkz. Ahmet Faruk Kılıç, “Din Sosyolojisinde Dini Grup Tipolojileri”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, C.5, S.13, s.37-58.

⁴ Mehmet Aydın, “Hristiyanlık”, *DİA*, TDV Yayınları, İstanbul 1998, C. 17, s. 353.

⁵ Gunther Wenz, “Mezhep”, *İslamiyet-Hristiyanlık Kavramları Sözlüğü*, C. 2, s. 546.

⁶ Wenz, a.g.m., s. 546.

⁷ Sönmez Kutlu, “Mezhep”, *İslamiyet-Hristiyanlık Kavramları Sözlüğü*, C. 2, s. 546.

⁸ Sönmez Kutlu, *Çağdaş İslami Akımlar ve Sorunları*, Fecr Yayınları, Ankara 2011, s. 9.

için mezhep kelimesi kullanılırken; günümüzde bunlardan siyasi-itikadi alandaki farklılaşmalara “fırka”, ameli-fıkhi ayrışmalara ise “mezhep” denmektedir.⁹

İslamiyet’te başlıca itikadi mezhepler; Mürcie, Mutezililik, Şiiilik (Zeydilik, İsmaililik, İmamiyye) Eşarilik ve Maturidilik’tir. Başlıca fıkhi mezhepler ise Hanefilik, Şafiiilik, Malikilik, Hanbelilik, ve Caferilik olarak sıralanabilir.¹⁰

Hz. Peygamberin vefatı; dolayısıyla vahyin kesilmesinin ardından Müslümanlar arasında çeşitli konularda ortaya çıkan dini, siyasi, içtimai ve iktisadi sorunların ve tartışmaların çözümü adına farklı görüş ve fikirler ortaya konmuştur. Zaman içerisinde bu görüşler sistemleşerek ve toplumsal bir taban edinerek dini-siyasi yapılara dönüşmüşlerdir.¹¹

Geçmişe baktığımızda, bu dini kimliklerin bazen herhangi birinin hem Eşari hem Şafii ya da Hanefi-Maturidi, hem de Nakşi, Kadiri veya Bektaşî olabilmesi gibi iç içe geçmiş bir tarzda taşınabildiğini gördüğümüz gibi ayrı ayrı da benimsenebilmiştir. Ancak günümüzde bu dini-mezhebi ve tasavvufi kimliklerin etkisinin mevcut olmakla birlikte zayıfladığını ve daha ziyade fıkhi boyutlarıyla yaşadığını görmekteyiz. Bunun sebebi ise, geçmişte olduğu gibi bu kimliklerin “mezhebi eğitim” yoluyla kendi kurumlarında öğretilmemesidir.¹²

Mezhepleşme hareketleri tarihi süreç içerisinde pek çok dinde görülmüştür. Bu durum bazen dini metinlerin anlaşılması çabasının bir sonucuyken bazen başka dini ve felsefi görüşlerin etkisi, bazen de toplumsal yapı ve siyaset etkili olmuştur. Süreci tetikleyen unsurlar her ne olursa olsun İslam özelinde bakıldığında mezhepler

⁹ Kutlu, a.g.m., s. 545.

¹⁰ Kutlu, a.g.m., s. 545.

¹¹ Kutlu, a.g.e., s. 9.

¹² Kutlu, a.g.e., s.10.

din farklılığı değil; dini anlamadaki yaklaşım farklılıklarıdır. Ancak yorum ve düşünce zenginliğinin en güzel ifadelerinden sayılabilecek bu farklılıklar her zaman pozitif algılanmamış; maalesef insanlık tarihinin utanç sayfalarında yer alacak kötülöklere de yol açmıştır ve yol açmaya da devam etmektedir. Eğer eğitimin özelde de din eğitiminin bu problemlere çözüm üretebilme noktasında hedefleri varsa kuşkusuz yapılması gerekenlerden birisi mezheplerle ilgili sağlıklı bir bakış açısının kazandırılmaya çalışılmasıdır. Bizim burada sağlıklı bakış açısıyla kastettiğimiz mezhepleri ayrıştırıcı ve bölücü oluşumlar olarak görmeden ama aynı zamanda tarihi sürecin ve mevcudun ayırında bir bilinçle olaylara bakabilmektir.

1.1.3. Eğitim-Öğretim

Eğitim ve öğretim kavramları günlük hayatta sıklıkla birbiri yerine kullandığımız kavramlardır. Bazen bu kavramları ifade için kullandığımız “terbiye” ve “talim” gibi başka kelimeler de mevcuttur. Aslında İslam eğitim tarihine baktığımızda kullanılan başka kelimeler de olmakla birlikte eğitim yerine terbiye, öğretimi ifade için de talim kelimesinin kullanıldığını görürüz.¹ Ancak günümüzde talim ve terbiye yerine eğitim ve öğretime terk etmiş görünmektedir.

Terbiye kelimesi Arapça “Rab” kökünden türetilmiş olup; bu kelimenin ifade ettiği efendi, baba, sahip gibi anlamların kişide meydana getirilmesi, yerleştirilmesi için gösterilen çabayı anlatmaktadır. Terbiye kelimesi Allah’ın eylemi olarak kullanıldığında, Allah’ın varlıkları var etmesini, büyütüp geliştirmesini, halden hale geçirerek mükemmelleştirmesini açıklamaktadır. İnsanlar için kullanıldığında ise insanın Allah’ın vekili olarak bu eylemi üzerine almasını, insanın insanı değiştirmek için gerçekleştirdiği faaliyetleri ifade etmektedir.² Talim ise “*bir şeyi gerçek yönüyle kavramak, bir nesnenin şekli zihinde oluşmak, nesneyi gerçek haliyle bilmek*” anlamındaki “ilm” kelimesinden türemiştir ve birine bilgi öğretmek, ders okutmak anlamında kullanılır.³

Eğitim kelimesinin İngilizce’deki karşılığı Latince “educate” mastarının isim şekli olan “education”dır.⁴ Öğretim ise, instruction olarak ifade edilmektedir.⁵

¹ Detaylı bilgi için bkz. Ziya Kazıcı-Halis Ayhan, “Talim ve Terbiye”, *DİA*, TDV Yayınları , İstanbul 2010, C. 39, s. 515.

² Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara 1998, s. 7.

³Ziya Kazıcı-Halis Ayhan, “Talim ve Terbiye”, s. 515.

⁴ Cavit Binbaşoğlu, *Eğitime Giriş*, Binbaşoğlu Yayınevi, Ankara 1988, s. 2.

Eğitim kavramıyla ilgili farklı tanımlamalar yapılmıştır.⁶ Bunlar içerisinde Cemal Tosun'un ifadesiyle Türkiye'de eğitim bilimleri alanında en kabul görmüş tanım “*Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.*” cümlesiyle Selahattin Ertürk'e aittir.⁷ Tanımda yer alan sürecin sonunda istenilen hedefe ulaşıp ulaşmama konusundaki belirsizlikten hareket eden Tosun, Ertürk'n bu tanımına bir ilavede bulunur ve şunu söyler: “*Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir.*”⁸

Dikkat edilirse bu tanım, bireyin davranışlarında değişikliğe sebep olabilecek farkında olmadığı, kontrol edilemez etki ya da etkileşimleri dışarıda bırakmaktadır. Bu boyut eğitimin informal kısmını oluşturmaktadır. Yani Ertürk'n tanımı formal alan olarak isimlendirdiğimiz yaygın ve örgün eğitim faaliyetlerini betimlemektedir. Buradan hareketle ğretim kavramına geçebiliriz. şöyle ki; ğretim, eğitim faaliyetlerinin düzenli ve planlı bir şekilde yrtlmesini⁹ yani formal eğitim faaliyetlerini ifade etmektedir. Bu noktada karşımıza eğitimin bireyde davranış değişikliği meydana getirme, öğretimin ise salt bilgi verme amacında olduğu şeklindeki anlayış karşımıza çıkmaktadır. Özellikle eğitim ve ğretim kavramlarının din eğitimi ya da din ğretimi şeklinde din ile ilişkilendirilmesi sonucunda işin ucunun din ve vicdan özgürlüğü, laiklik tartışmalarına kadar vardığı görülmektedir. Ancak bu anlayış Cemal Tosun'a göre hem eğitimbilimi hem de din eğitimi

⁵ D. L. Griggs, “Instruction”, *Encyclopedia of Religious Education*, Harper-Row, New York 1990, s. 325.

⁶ Farklı tanımlamalar için bkz. Leyla Kkhmet, *Eğitim Bilimine Giriş*, s.16.; Ruşen Alaylıoğlu-A. Ferhan Oğuzkan, *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*, İnkılap ve Aka Basımevi, İstanbul 1976, s. 82.

⁷ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s. 19.

⁸ Tosun, a.g.e., s. 19.

⁹ Bilgin, a.g.e., s. 8.

açısından anlamsızdır. Çünkü hem eğitim ve öğretim hem öğrenme ve öğretme kavramlarında dikkat çeken husus ister sürecin ifadesi anlamında isterse ürün anlamında olsun davranışa odaklanmakta ve bilişsel, duyuşsal ya da psiko-motor alanda bir davranış değişikliği hedeflenmektedir.¹⁰ Dolayısıyla eğitim ve öğretim kavramları arasındaki ayırım yapmak bilimsel olarak doğru gözükmemektedir.

Eğitim ve öğretim kavramlarını kısaca açıkladıktan sonra din eğitimi ya da din öğretimi kavramlarından anlaşılması gereken nedir sorusunu sorabiliriz. Cemal Tosun bu soruya din ve eğitimle ilgili açıklamalarından sonra olgusal ve betimleyici bir yaklaşımla yani inanılan dini ve dindarlığı ön plana çıkarmadan şu cevabı verir: “*Din eğitimi, bireyin dini davranışlarında kendi yaşantuları yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydan getirme denemeleri sürecidir.*”¹¹ Din öğretiminin tanımını ise yukarıda açıkladığımız eğitim ve öğretim kavramları arasında geleneksel olarak mevcut olan ayırımın bilimsel olarak temellendirilmesinin mümkün olmamasından hareketle “okulda gerçekleştirilen din eğitimi”¹² olarak yapar.

Biz de yukarıdaki açıklamalar ışığında bu çalışmamızda din öğretimi kavramını, okullarda yürütülen formal din eğitimi faaliyetlerini ifade için kullanacağız.

¹⁰ Tosun, a.g.e., s. 25-29.; Eğitim, öğretim, bilim, din eğitimi bilimi kavramları ve bu kavramlarla ilgili geniş bilgi ve tartışmalar için bkz. Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s. 12-34.

¹¹ Tosun, a.g.e., s. 22-24.

¹² Tosun, a.g.e., s. 27.

1.1.4. İnanç Öğretilebilir mi?

İnancın ya da imanın eğitimin objesi olup olamayacağı din eğitimi alanında tartışılan konulardan birisidir. Aslında bu soru eğitimde yer alan üç temel davranış grubuyla ilintilidir. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve beceriye dayalı(psiko-motor) davranışlardır. Din öğretimi söz konusu olduğunda bilişsel davranışların öğretimiyle ilgili herhangi bir problemle karşılaşılmazken, duyuşsal ve psiko-motor davranışların geliştirilmesi konusunda din ve vicdan özgürlüğü bağlamında itirazlar hem ülkemizde hem de diğer ülkelerde söz konusu olabilmektedir. Aslında bu itirazlar eğitim-öğretim kavramları arasında var olduğu iddia edilen ayrıma dayanarak temellendirilmektedir.¹ Din eğitimi ve din öğretimi başlığı altında da açıkladığımız üzere öğretimin bilişsel, eğitimin ise duyuşsal ve psiko-motor davranışları geliştirme amacıyla olduğu şeklindeki anlayış çok tutarlı değildir. Adı ister eğitim olsun ister öğretim olsun bu süreçte bir davranış değişikliği hedeflenmektedir.

Cemal Tosun, “Din Eğitimi Bilimine Giriş” isimli kitabında inancın öğretim konusu olup olamayacağıyla ilgili çeşitli pedagog ve teologların düşüncelerine yer verir. Bunlardan imanın öğretilemez olduğu düşünenlerden Oskar Hammelsbeck² düşüncelerini şöyle dile getirir: “*Bizim hiç kimseyi imanlı yapmaya gücümüz yoktur. Tebliği ile binlerce insanın imana geldiği Paulus bilmektedir ki, o imanın hakimi ve öğreticisi değildir. Biz din öğreticileri de aynı şeyin bilincinde olmalıyız.*”³ Aynı görüşteki Hermann von Soden⁴ ise “*bireyin sahip olduğu din, daha iyi bir söylemle*

¹ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s. 150.

² Alman Pedagog (d.1899- öl.1975)

³ Tosun, a.g.e., s. 152.

⁴ Alman İncil Uzmanı (d.1852-öl.1914)

dindarlık öğretilmezdir. Sadece başkalarında, kişilerde veya toplumlarda var olan, yani tarih olmuş olan din öğretilbilir.” der. Bu görüşte olanlara göre din dersi vardır ve olmalıdır. Fakat din eğitimcisinin hedefi kişilerde dindarlık yaratmak değildir. Din eğitimcisi, dini, tarihi bir gerçeklik olarak öğretmek durumundadır. İman boyutu kişilerin kendilerine veya okul dışında dini eğitici etkisi olan aile gibi faktörlere bırakılmalıdır. *“Sonuçta bireysel ruhlarda sübjektif bir din oluşur veya oluşmaz; bu okuldaki din eğitiminin ve eğitimcisinin hedefleri arasında yer almaz.”*⁵

Richard Kabisch ⁶ ise sübjektif din de dahil olmak üzere dinin öğretilbileceğini savunmaktadır. Kabisch’e göre fikirlerin aktarılmasıyla öğretilen herşey öğretililirdir. Burada fikir ile kastedilen ne salt psikolojik anlamda fikirdir; ne de popüler anlamda “kavram” ve “kelime” ile ifadesidir. Yani bir ressam, heykeltıraş ya da müzisyenin kelimeleri ve kavramları hiç kullanmadan fikirlerini anlatabilmesi gibi fikrin ifadesi için kelime ve kavramlar gerek şart değildir. *“Öyleyse, eğer din de fikirlerin aktarılması yoluyla öğretilbiliyorsa, öğretililirdir.* Okullarda böyle bir eğitimin gerçekleştirilememesi sebebi din değil bu süreçte okullarda yapılan hatalardadır...*din gerçi duygusaldır(vicdan işidir) ancak, hiçbir zaman bilişsel boyuttan uzak değildir.”*⁷

Bunun yanısıra dinin yaratılıştan insanda var olduğunu, din dersinin bu duyguyu uyandırdığını, din dersinin imanı oluşturamayacağını ancak sebep olabileceğini, imanın gerçek sebebinin Allah olduğunu; din dersinin bu imanı çağırabilecek vesilelerden olduğunu⁸ ifade eden farklı görüşler de olmuştur.

⁵ Tosun, a.g.e., s. 153.

⁶ Alman Teolog, Pedagog, Yazar(d.1869-öl.1914)

⁷ Tosun, a.g.e., s. 153-154.

⁸ Konuyla ilgili detaylı bilgi için bkz. Tosun, a.g.e., s. 152-155

İmanın öğretim konusu olup olamayacağı konusunda açıklamada bulunanlardan birisi de Beyza Bilgin'dir. Bilgin, değerlendirmelerini iki soru eşliğinde yapmaktadır.

1. İman eğitim ve öğretimi nasıl etkiler?

2. Eğitim-öğretim imanın oluşmasını nasıl etkiler?

Eğitim ve öğretimin imanı etkilediği gibi imanın da eğitim ve öğretimi etkilediğinden hareketle iki durum arasındaki karşılıklı ilişkiye dikkat çeken Bilgin, bu ilişkide planlanabilen ile kontrol edilemeyen faktörlerin neler olduğunun araştırılması gerektiğini söyler. Ancak salt bilgi ile imanın oluşmayacağı kanaatindedir.⁹ Burada dikkat edilmesi gereken nokta bireyi dini bilgi ve iman noktasında etkileyen tek faktörün okul olmadığı gerçeğidir. Çocuk zaten doğumundan itibaren aile ve çevresinden dine karşı ister pozitif isterse negatif olsun çeşitli uyaranlarla karşılaşmaktadır.

Bilgin, çocuk antropolojisi araştırmalarının son verilerinin çocukların 3-4 yaş civarında din alanı içerisinde değerlendirilebilecek sorular sormaya başladıklarını, bu sorulara verilecek cevapların dini duygunun gelişimini olumlu ya da olumsuz etkilediğini açıklamaktadır. Her ne olursa olsun din eğitiminin kişiyi ancak imanın sınırına kadar getirebileceğini ancak imanı garanti etmeyeceğini söyleyen Bilgin, imanı “kişinin Tanrı ile ilişkisinden çıkan sırlı bir sonuç” olarak tanımlar. İmana ulaştırmak düşüncesiyle yapılacak baskıları gelişmiş bir iman hayatın ve bunun olumlu sonuçlarının önünde engel olarak görür.¹⁰ Bu açıklamalardan Bilgin'in “iman öğretilir mi?” sorusuna verilecek cevapta imanın eğitim ve öğretim faaliyetlerinden bağımsız düşünülmemeyeceği ancak nihai noktanın birey-Allah

⁹ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, s. 22-23.

¹⁰ Bilgin, a.g.e., s. 23-24.

ilişkisiyle ilintili olduğu anlayışında olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra imanın baskı ve zorlama kabul etmeyen doğasına da dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak iman, sadece okuldaki din dersinin konusu olamayacak genişlikte, çok farklı etki ve uyaranlarla şekillenen bir süreçtir. Okulda hitap ettiğimiz kesimin inanç ve duygu dünyası noktasındaki çeşitliliğini düşündüğümüzde durum daha da karışık bir hal almaktadır. Bu durumda her kesiminden öğrencinin bir arada yer aldığı bir din dersinin hedefinin imanı öğretmek olamayacağını söyleyebiliriz. Bu nitelikteki bir din dersi bizce öğrencilere diğer derslerle birlikte kendilerini tanımlama, eleştirebilme, farklı açılardan bakabilme fırsatları sunarak kendi kimliklerini inşa etme yolunda adım atırabilmelidir.

1.1.5. Dini oğulculuk ve Dinde oğulculuk

Dini oğulculuk kavramının açıklanabilmesi için öncelikle “oğulluk” ve “oğulculuk”tan ne anlaşıldığı kısaca açıklanmalıdır. Çoğulluk eşitliliği ve çokluğu anlatmak için kullanılır.¹ Yani bir durumun tespiti anlamında betimleyicidir. oğulculuk ise belirli bir çoğulluğa yönelik olumlu değerlendirmedir. Dolayısıyla oğulluk ve çoğulculuk arasındaki ayırım tanımlama ve değer biçme arasındaki farklılığa dayanmaktadır.²

oğul olma durumu modern topluma ait bir özellik değildir. Çünkü toplumlar ve devletler kadim zamanlardan günümüze değin farklı adet, gelenek, din, dil, etnik yapı vb. farklılıklara sahip pek çok gruptan oluşagelmiştir. Bu durum Geir Skeie’in ifadesiyle *geleneksel oğulluk* olarak adlandırılabilir. Ancak Batı Avrupa, 2. Dünya savaşı sonrası meydana gelen g hareketleriyle kendi geleneksel çoğulluğunun farkına vararak bunu yeni bir tecrbeymiş gibi hissetmiştir.

Çoğulluk bu haliyle geçmişten günümüze devam eden kompleks bir olgu da olsa modern toplumların kendine özgü fonksiyonel farklılaşmalarıyla ilişkilendirilebilecek bir de *modern çoğulluktan* bahsedebiliriz. Toplumdaki farklı sektörlerin kendi değerlerini ve davranış kurallarını oluşturma eğiliminde olması, bireysel yaşam dünyasının da oğullaşması sonucu kimliğin doğuştan edinilen bir durum olmaktan çıkıp önemli ve zaman isteyen bir proje haline gelmeye başlaması düşüncesi, modern zamanlarda kimliğin oluşumu süreciyle ilgili yorumlardan

¹ Geir Skeie, “oğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı”, *okkltrllk Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, Editör: Recep Kaymakcan, DEM, İstanbul 2006, s. 136.

² Skeie, a.g.m., s.136. Konuyla ilgili bir başka değerlendirme için bkz. Rahim Acar, “Dini oğulculuğun İmkni”, http://www.dfd.org.tr/makaleler/dini_cogulculugun_imkani_rahim_acar.pdf son erişim. 22.12.2014

biridir.³ Bir başka açıdan modern çoğulluk; özellikle kültürlerin çoğulluğu, bilginin ne olduğuna dair görüşlerdeki çoğulluk ve bireysel kimliklerin çoğulluğuyla ilgilidir.⁴

Çoğulculuk, 1720 yılında Christian Wolf tarafından felsefe literatürüne kazandırıldığında monist ve düalist şeklindeki fikirlerini ayırmak için kullanılmıştır. Immanuel Kant (1724-1804) zamanında olumlu bir farklılık anlamı taşıyan kavram, William James (1842-1910) ile felsefede gerçeğin çeşitliliğini/çokluğunu açıklamak için kullanıldı. Günümüzde ise bununla örtüşür bir biçimde, hakikatin tabiatının birden fazla olduğu ve insan düşüncesinin farklı yollardan gerçeğe ulaşabileceğini ifade için kullanılmaktadır.⁵

Çoğulculuk karşımıza sadece din alanında değil daha farklı sosyo-kültürel ve düşünsel alanlarda da çıkmaktadır. Geir Skeie, bunlardan tespit edebildiği beş tanesini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Felsefi çoğulculuk
 - a. Ontolojik
 - b. Metodolojik
2. Etik çoğulculuk
3. Dini çoğulculuk
4. Politik çoğulculuk
5. Kültürel çoğulculuk⁶

³ Skeie, a.g.m., s. 143-145.

⁴ Skeie, a.g.m., s. 149.

⁵ Mustafa Köylü, "Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği", *Dini Araştırmalar*, C. 6, s. 17, s. 243.

⁶ Skeie, a.g.m., s. 136-137.

Batı tecrübesindeki arkaplanı din savaşları, ulus-devlet süreci ve ekümenikleşme gibi gelişmelerle ilişkilendirilen ⁷ dini çoğulculukla ilgili bir tanımlama yapmak gerekirse; tüm dinlerin kaynak, doğruluk, ahlaki prensip ve hidayet noktaları açısından eşit bir konumda görülmelerini⁸ ve kurtuluşun hiçbir dinin tekelinde olmadığını savunan görüştür⁹ diyebiliriz. Aslında dini çoğulculuk, dinlerin çeşitliliği olgusu karşısında aşağıda sorulan sorulara verilen cevaplardan sonuncusunu temsil etmektedir.

a) Tek bir din mi Hak'tır ve kurtuluşa erdiricidir?

b) Bu Hak dinle birlikte başka dinlerin de Hak ve kurtarıcı olarak kabul edilmesi mümkün müdür?

c) Yoksa hakikat açısından bütün dinler eşit midir?

Bu cevaplardan tek bir dini hakikat olarak kabul eden görüş dini dışlayıcılık, diğer dinlerde de doğrulukla ilgili iddiaların bulunabileceğini kabul eden görüş dini kapsayıcılık, tüm dinlere hakikati temsil noktasında eşit yaklaşan görüş de dini çoğulculuktur.¹⁰

Batı düşünce tarihinde bu fikrin ilk destekleyicisi Alman Liberal Protestan teologu ve fikir adamı Ernst Troeltsch olmuştur. Amerikalı filozof William Hocking, İngiliz Tarihçisi Arnold Toynbee de çoğulcu paradigmayı destekleyen görüşlerini

⁷ Orhan Atalay, *Doğu-Batı Kaynaklarında Birlikte Yaşama*, Gazeteciler ve Yazarlar Vakfı Yayınları, İstanbul 1999, s. 50.

⁸ Köylü, a.g.m., s. 244.

⁹ Şinasi Gündüz, *Küresel Sorunlar ve Din*, Ankara 2010, Ankara Okulu Yayınları, s.134.

¹⁰ Recep Kılıç, "Dini Çoğulculuk mu, Dinde Çoğulculuk mu?", *Dini Araştırmalar*, C.7, s.19, s. 13.

dile getirmişlerdir. Ancak kuramı geliştiren iki önemli düşünür Wilfred Cantwell Smith ve özellikle John Hick¹¹ olmuştur.¹²

İslam geleneğine baktığımızda ise İbn-i Arabi, Mevlana, Yunus Emre ve Gazali gibi düşünürler ile Musa Carullah Bigiyef ve Seyyid Hüseyin Nasr'ın dini çoğulculukla ilgili fikir beyan eden alimlerden olduğunu görebiliriz¹³

Dinde çoğulculuk ise aynı din içerisinde bulunan farklı yorumlar arasında hakikat değeri açısından bir değerlendirme yapmanın imkansızlığını¹⁴ yani din içi farklılıklara hakikatı temsil noktasında eşit ve olumlu değer biçmeyi ifade eden bir kavramdır.

Din içerisinde oluşmuş farklı yorum ve anlayış biçimlerini tanımlamada kullanılan mezhep ve tarikat kavramlarıyla ilgili çok kısaca yapılabilecek tanımlamalar ise şu şekildedir.

Mezhep: *“Dinin inanç esaslarını veya amelî hükümlerini anlama ve yorumlama konusunda kendine özgü yaklaşımlara sahip düşünce sistemi; bu*

¹¹John Hick'in dinsel çoğulculuk anlayışı için bkz. Cafer Sadık Yaran, “John Hick'in Din Felsefesinde Dinsel Çoğulculuk”, *İslam ve Öteki: Dinlerin Doğruluk/Kurtarıcılık ve Birarada Yaşama Sorunu*, Editör: Cafer S. Yaran, İstanbul 2011, Kaknüs Yayınları, s. 127-157.

¹² Ruhattin Yazoğlu, “John Hick'in Dini Çoğulculuğunun Arka Planı”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2004, S. 9, s. 472.

¹³ Konuyla ilgili bkz. Cafer Sadık Yaran, “İbn-i Arabi, Mevlana ve Yunus Emre'ye Göre “Öteki”nin Durumu”, *İslam ve Öteki, Dinlerin Doğruluk, Kurtarıcılık ve Bir Arada Yaşama Sorunu* içinde, ss. 307-345; Adnan Aslan, “Dini Çoğulculuk Problemine Yeni Bir Yaklaşım”, ss. 40-58, “Dinler ve Mutlak Hakikat Kavramı: John Hick ve Seyyid Hüseyin Nasr ile Bir Mülakat”, “Din ve Geleneksel Bakış Açısı: Seyyid Hüseyin Nasr ile Bir Mülakat” ss. 125-152, *Dini Çoğulculuk, Ateizm ve Geleneksel Ekol Eleştirel Yaklaşım*, Yakup Kayhan, *Musa Carullah'ta Dini Çoğulculuk*, Ankara 2007: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

¹⁴ Kılıç, a.g.m., s. 17.

*yaklaşımlar etrafında meydana gelen ekolleşmenin ürünü olan ilmî ve fikrî birikim”.*¹⁵

Tarikat: *“Tasavvufta Hakk’a ulaşmak için benimsenen usul, tutulan yol. Sözlükte “gidilecek yol, izlenecek usul, hal ve gidiş” anlamındaki tarikat (çoğulu tarâik) terim olarak “Allah’a ulaşmak isteyenlere mahsus âdet, hal ve davranış.”*¹⁶

Yukarıdaki açıklamalar ışığında din derslerinin çoğulculuk ya da çoğullukla ilişkisi noktasında şunlar söylenebilir. Geleneksel okul türleri, farklılıkları, öğrenme ve öğretimin önünde bir engel olarak gördüğü için görmezden gelme ya da kontrol etme eğiliminde olmuştur. Dewey gibi reformist pedagoğlardan esinlenen eğitim teorilerinde ise çocuk merkezlilik ön plana çıkmış; çoğulluk eğitim faaliyetlerinin başlangıç noktası olarak görülmüştür.¹⁷ Bu durumda okuldaki bütün öğrencileri kucaklayacak bir din dersinin temel şartı, çoğulluğu kabul etmek ve ona değer vermek olmalıdır. Çoğulculuğu ise bu çoğulluğu kabul edip ona değer vermek olarak değerlendirebiliriz. Bu çoğulluğa değer vermenin nasıl olacağı konusundaki çalışmalar bunu hakikatle ilgili bir sorgulamaya gitmeden karşı tarafı “tanımak” ve “kabul etmek” eylemleriyle açıklarlar ve var olanı tanımayı öngörürler. Biz de çalışmamızda çoğulculuk kavramını, doğruluk ya da hakikat iddialarıyla ilgili herhangi bir sorgulamada bulunmadan karşı tarafı tanımak ve ona değer vermek bağlamında kullanıyoruz.

¹⁵ İdris Bostan, “Mezhep”, *DİA*, TDV Yayınları, İstanbul 2004, C. 29, s. 526.

¹⁶ Nesimi Yazıcı, “*Tarikat*”, *DİA*, TDV Yayınları, İstanbul 2011, C. 40, s. 95.

¹⁷ Skeie, a.g.m., s. 135.

1.1.6. Okul

Arapça'da mektep, İngilizce'de school, Fransızca'da ecole, Almanca'da schule, kelimeleriyle ifade edilen “okul” sözlükte; “türlü bilgi, beceri ve alışkanlıkların belli amaçlara göre düzenli bir biçimde öğretildiği ve kazandırıldığı, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden oluşan eğitim kurumu”¹ olarak tanımlanmaktadır.

İnsanların eğitimle ilgili çok çeşitli ihtiyaçlarının karşılanması anlamında okul fikri çok eski dönemlere kadar götürülebilir. Bu bilgi ve tecrübe aktarımının çeşitli kurallara ve zaman içinde kurumlara bağlanması fikri okulların doğuşuna zemin hazırlamıştır.

Bulunan bazı tabletlerden hareketle formal eğitimin ilk kez M.Ö. 3000-2500 yılları arasında Sümer'de başladığı düşünülmektedir. Bunu Mısır, Çin, Hint, Orta Asya Türkleri, Eti, Urartu, Firig, Lidya, Yunan ve Roma uygarlıkları izlemiştir.² Başlangıçta en genel karakteristiği okuma ve yazmanın öğretilmesi olan, sonrasında şiir, edebiyat, matematik, cebir, coğrafya ve astroloji gibi bilgilerin ilave edildiği bu yerler tapınakların içinde ya da çevresinde konumlanıyordu. Öğretmenler genellikle din adamlarından oluşuyordu ve toplumun üst tabakasından erkek çocuklar eğitiliyordu.³ İlk üniversitelerin 10.yy. da Merv, Taberan, İsfahan, Gazne, Nişabur, Bağdat ve diğer yerlerde kurulmaya başlaması üniversiteler anlamında kurumsallaşmanın başlangıcı kabul edilebilir. 1066 yılında Bağdat'ta kurulup Selçuklu İmparatorluğunun diğer şehirlerine yayılan Nizamiye medreseleri belli bir

¹ “Okul” <http://www.tubaterim.gov.tr/>

² Ayşe Füsün Öksüzoğlu, “Eğitim Biliminin Tarihsel Gelişimi”, *Eğitim Bilimine Giriş*, Editör: Leyla Küçükahmet, Ankara 2010, Nobel Yayın Dağıtım, s. 3.

³ “Okul”ın tarihi gelişimiyle ilgili farklı düşünceler için bkz. Öksüzoğlu, a.g.m., s. 4.

müfredat programının kabul edilip eğitimin devlet eliyle yapılandırılması noktasında son derece önemlidir. Bu kurumlar Ortaçağ Avrupa üniversiteleri için de bir örnek oluşturmuştur.⁴ Medreselerin en önemli özelliklerinden biri de isteyen herkesin eğitim alabileceği kurumlar olmalarıdır. 17. yy.dan itibaren medreseler eski işlevlerini kaybetmeye başlamış; Avrupa’da ise tersi bir durumla eğitimle ilgili ciddi gelişmeler olmuştur.⁵

18. yy. gelindiğinde eğitimin zümrelere has olmaktan çıkıp devletin görevi ve herkes için bir hak olarak görülmesi noktasında en büyük etkinin Fransız ihtilali sonucu gerçekleştiğini söyleyebiliriz.⁶ Bu düşüncenin, yani eğitimin herkesin hakkı olarak görülmesi fikrinin yaygınlaşması, toplumlarda meydana gelen gerek sosyal, felsefi, gerekse bilimsel anlamdaki değişiklikler, daha özel beceri gerektiren; artan ve çeşitlenen işgücü ihtiyacı, geçmişi ne kadar eskiye dayanırsa dayansın okulları da çok çeşitli açılardan etkilemiş ve değiştirmiştir.

Modern devletlerin doğuşu ile devletlerin düzenlediği ve desteklediği devlet okullarında herkesin eğitim görmesi anlamında kitle eğitimleri ve zorunlu eğitim başlamıştır.⁷ Günümüzde ise sanayi sonrası toplumu dediğimiz, bilgi ve iletişim çağı olarak da ifade edilen postmodern çağı yaşamaktayız.⁸ Küreselleşme, globalleşme,

⁴ Öksüzoğlu, a.g.m., s. 6.

⁵ Öksüzoğlu, a.g.m., s. 7-9.

⁶ Kemal Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi*, İstanbul 1992, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, s. 205.

⁷ Selahattin Turan, “Eğitim Felsefesi Ve Çağdaş Eğitim Sistemleri”, s. 8. http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/eb/kaynaklar/S_Turan.pdf (son erişim: 15.11.2014)

⁸ İsmet Şahin, “Postmodern Çağ - Humanist Eğitim”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 2004 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya, s. 1. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/63.pdf> (son erişim: 03.01.2014)

yeni dünya düzeni, post-modernizm, yerelleşme, neo-liberalizm⁹ gibi kavramlarla da tanımlanan ve devam etmekte olan bu süreç okulu ve eğitimi çok yönlü olarak etkilemektedir. Post-modern düşüncenin eğitim açısından incelenmesi-değerlendirilmesi durumunda tespit edilen bazı özellikler şöyle sıralanmıştır:

-Bakış açıları, anlamlar, yöntemler ve değerlerin çokluğuna bağlılık

-Çoğu söylenenin tam tersi ironik anlamların, alternatif yorumların araştırılması ve takdir edilmesi

-Her şeyi açıklama niyetinde olan büyük hikâyelerin ya da anlatıların eleştirilmesi veya bunlara şüphe ile yaklaşılması

-Bakış açılarının ve bilgiye ulaşma, yöntemlerinin çokluğundan dolayı birden çok gerçeğin olduğunun kabul edilmesi.¹⁰

Öğretmenin rolünün herşeyi bilenden yönlendirici ve yol gösterici olana; öğrencinin rolünün dinleyici, edilgen ve bireysel çalışandan aktif ve takım çalışması yapana; yöneticinin, yönetim liderliğinden yönetim-öğretim liderliğine; öğrenme yönteminin, sınıfta öğrenmeden kişisel araştırmaya; öğrenme şeklinin, bireyselden takım çalışmasına; eğitim programlarının, standarttan değişikene; başarı ölçütünün, ezberden kavramları farklı boyutlarıyla tanımlayabilmeye¹¹ evrildiği bu süreçte okulların yeri ve işlevinin ne olacağı sürekli tartışılmaktadır. Kabaca ilerleyen dönemde okulların var olmayacağını iddia edenlerden, yenilikçi yaklaşımlarla

⁹ Temel Çalık, Ferudun Sezgin, “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, C. 13, 2005, s. 55-56.

¹⁰ Turan, a.g.e., s. 12.

¹¹Detaylı bilgi için bkz. Refik Balay, “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 37, S. 1, Ankara 2004, s. 61-82; Salih Zeki Genç-M. Yunus Eryaman, “Değişen Değerler Ve Yeni Eğitim Paradigması”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 9, S. 1, 2007, s. 94.

“alternatif okul” fikrini ileri sürenlerden ve üçüncü olarak mevcut okulların ıslahından¹² bahseden görüşler olduğunu söyleyebiliriz.

Bilginin her yerde olduğundan ve onu artık sınırları belli kurumlara hapsedmenin imkansızlığı gerçeğinden hareketle okulların bilgiyi aktaran değil bilgiyi üreten, bireylere anlama, eleştirel düşünebilme, problem çözebilme becerileri kazandıran kurumlar olması gerekir.¹³ Okulda öğrenilen bilgilerin çoğunun birkaç yıl içinde unutulduğu düşünülürse bu zorunluluk çok daha iyi anlaşılır.

Sonuç her ne olursa olsun, tüm bunlar toplumda meydana gelen değişmelerin okul ve dolayısıyla eğitimin içeriğini etkilediğini ve dönüştürdüğünü gösteren süreçlerdir. Artan nüfus hareketlilikleri, bilgiye ulaşmadaki kolaylık, bireysel ve düşünsel farklılıkların daha kolay dile getirilebilmesi gibi çeşitli sebeplerle öğrencilerinin taşıdığı kimliklerin de toplumdaki çeşitliliği yansıtır biçimde farklı olduğu günümüz okulu her alanda bunun bilincinde olarak hareket etmek durumundadır. Biz çalışmamızda okul kavramını yukarıda açıklananlar bağlamında toplumsal çeşitliliğin kendini her yönüyle gösterdiği küçük bir toplum modeli olarak kullanıyoruz. Bu niteliğe sahip bir okulda gerçekleştirilecek din dersi de, amaçları, içeriği, yöntem ve teknikleri başta olmak üzere her açıdan farklılıkların bilincinde olmak, değişen ve çeşitlenen ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli kendini tazeleyerek öğrencilerin karşısına çıkmak durumundadır.

¹² Metin Elkatmış, “Geleceğin Okullarına Dair Bir Perspektif”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume 6 Issue 2, February 2013, s. 387-388.
[http://www.jasstudies.com/Makaleler/113523580_22elkatm%C4%B1%C5%9Fm..\[1\]-383-396.pdf](http://www.jasstudies.com/Makaleler/113523580_22elkatm%C4%B1%C5%9Fm..[1]-383-396.pdf)

¹³ Genç-Eryaman, a.g.m., s. 95.

1.1.7. Eğitim Programı

Çok kapsamlı ve pek çok boyutu olan eğitim programı kavramı literatürde değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlar genellikle yazarların eğitim anlayışları, felsefeleri ve planlı bir eğitimin hangi boyutlarda olabileceğine dair görüşleri çerçevesinde değişmektedir. Bazı eğitimciler eğitim programlarının okulun rehberliğindeki okul içi ve dışı tüm yaşantıları içermesi gerektiğini savunurken bazıları daha indirgemeci bir tutum sergilemektedir. Olaya geniş bir perspektifte yaklaşanlar eğitim sürecinde meydana gelen bazı davranış ve tutum kazanmaların plan ve program dahilinde kontrolünün imkansızlığından kaynaklanan güçlüğü görmezden gelme noktasında eleştirilmektedir. Diğerleri ise eğitim programını ders ve faaliyet listesinden ibaret görmek şeklindeki indirgemeci tutumları dolayısıyla yetersiz görülmektedir. Bunun yanısıra daha ortada bir tutumu benimseyenler de vardır.¹

Kavramın tarihine bakıldığında M.Ö. birinci yüzyıla kadar uzanan bir geçmişten bahsedebiliriz. Latince “koşu yolu” anlamına gelen “curriculum” “izlenen yol” anlamında eğitimde de kullanılmaya başlamıştır.²

Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının öncü isimlerinden olan Fatma Varış konuyla ilgili farklı görüşler açıkladıktan sonra eğitim programını “*bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlaması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb.*

¹ Münire Erden, *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara 1998, Anı Yayıncılık, s. 2-3; Farklı tanımlar için bkz. Fatma Varış, *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*, Ankara 1988, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınevi, s. 17,18; indirgemeci tutumla ilgili eleştiriler için bkz. Fatma Varış, a.g.e., s. 19.

² Özcan Demirel, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara 2011, Pegem Akademi, s. 1.

hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeve içine girer.”³ şeklinde tanımlamaktadır. Selahattin Ertürk eğitim programını “yetişek” olarak isimlendirmekte ve “belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü”⁴ diyerek açıklamaktadır. “Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” tanımını kullanan Özcan Demirel ise düzenek kelimesinin kullanılmasından kastın sistemli bir yapı ve sistematik bir sürecin ifadesi anlamına geldiğini açıklamaktadır.⁵

³ Varış, a.g.e., s. 18.

⁴ Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara 1979, Yelkentepe Yayınları, s. 14.

⁵ Demirel, a.g.e., s. 4-5.

1.1.8. Öğretim Programı

Eğitim programı ve öğretim programı kavramları çoğu kez birbirinin yerine kullanılabilir. ¹ Fatma Varış, öğretim programını “*eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan ve bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır.*”² şeklinde tanımlayarak öğretim programını eğitim programının içinde gördüğünü açıklamaktadır. Özcan Demirel ise öğretim programının bir eğitim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsadığını belirterek şöyle tanımlamaktadır: “*Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir.*”³ Tanımlardan anlaşılacağı üzere öğretim programı eğitim programının kapsamında yer alan daha dar ve özel bir alanı vurgulamaktadır.

¹ Özcan Demirel, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, s.6.

² Fatma Varış, *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*, s. 18.

³ Demirel, a.g.e., s. 6.

1.1.9. Ders Programı

Ders programını “öğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin, disiplinlerin ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim-öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren programdır” şeklinde tanımlayan Fatma Varış uygulamada eğitim programı, öğretim programı ve ders programının genelden özele doğru giden iç içe geçmiş yapısına dikkat çekmektedir.¹ Konuyla ilgili diğer bir tanım ise “bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır”² şeklindedir.

¹ Fatma Varış, *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*, s. 18-19.

² Özcan Demirel, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, s. 6.

II. BÖLÜM

OKULDA DİN DERSİ MODELLERİ VE UYGULAMALARI

2.1. Çoğulcu Bir Toplumda Din Dersi Modelleri

Bu bölümde din dersi öğretim modelleriyle ilgili bir değerlendirme yapılacaktır. Her model bazı sorular eşliğinde açıklanmaya çalışılacaktır. Sorular birbirinden farklılık arz etmektedir. Bunun sebebi, her bir modelin tarihi geçmişinin, doğuş sebebinin, uygulama biçimlerinin ve yer aldıkları eğitim sistemlerinin niteliklerinin farklı olmasıdır.

2.1.1. Dinler Arası Din Öğretimi

Bu bölümde aşağıdaki sorular bağlamında dinler arası din öğretimi modelini ele almaya çalışacağız.

1. Dinlerarası din öğretimi modelini gündeme getiren sebepler nelerdir?
2. Dinlerarası din öğretiminin gerekçeleri nelerdir?
3. Dinlerarası din dersi hangi ülkelerde uygulanmaktadır?
4. Dinlerarası din dersine getirilen eleştiriler ve dersin uygulanmasıyla ilgili sıkıntılar nelerdir?

Geleneksel din öğretiminin, artan nüfus hareketlilikleri ve göçler, iletişim ve etkileşim imkanlarının artması, mevcut din dersi uygulamalarının bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalması; insanlar arasındaki benzerlikleri merkeze alan modern düşüncenin evrenselci paradigmasının yerini farklılıklara vurgu yapan eğilimlere bırakması¹ gibi çeşitli sebeplerle sorgulanmaya başlamasının beraberinde

¹ Recep Kaymakcan, *Çokkültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, s. 7.

getirdiği yeni din öğretimi arayışlarından birinin dinlerarası din öğretimi olduğunu söyleyebiliriz.

Dinlerarası din öğretimine duyulan ihtiyaç, Teolog Ovey N. Mohammed tarafından “Çokkültürlülük ve Din Eğitimi” isimli makalesinde, çeşitli açılardan gerekçelendirilmiştir. Mohammed’e göre, gençlerin çok kültürlü bir hayata hazırlanabilmeleri için Hristiyanlık dışındaki dinleri öğrenmesi gerekir. Çünkü bu şekilde dini farklılıkları anlama, değerlendirebilme ve bu farklılıklara karşı saygı duyabilme noktasında onlara yardımcı olunabilir.²

Diğer dinlerin öğretilmesi için yaşanan coğrafyada başka din mensuplarının bulunması gerekli değildir. Dini açıdan homojen bir topluluktan dahi bahsetsek diğer dinleri öğretim konusu yapmalıyız. Çünkü gençler çeşitli iletişim vasıtalarıyla kendileri gibi düşünmeyen, inanmayan farklı insanların varlığından haberdar olmaktadır. Gençlerin bu farklılıklara duyduğu ilgi, merak, daha fazlasını öğrenme arzusu dahi diğer dinlerin öğretimi için yeterli bir nedendir.³

Dinlerarası din dersleriyle ilgili bir başka gerekçe; dinin kültüre katkısını; müzik, sanat, mimari, tiyatro, edebiyat gibi alanlardaki etkisini kavrayabilmektir.⁴

Bunların yanı sıra, dinlerarası din dersleri uluslararası bir anlayışı geliştirmek için de gereklidir. Çünkü diğer dinler hakkında bilgi sahibi olan insan, başka ülkelerde yaşayan insanların müşterek problemlerle ilgili bakış açısını öğrenir. Bu nedenle din dersleri dinin, siyaset, ekonomi, sağlık, insan hakları, adalet gibi konular

² Ovey N. Mohammed, “Çokkültürlülük ve Din Eğitimi”, çev. İhsan Çapçioğlu, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, s. 161.

³ Mohammed, a.g.m., s. 161.

⁴ Mohammed, a.g.m., s. 162.

üzerindeki etkisini; farklı dinlerin toplumların yaşam tarzlarını belirlemedeki rolünü ve bunların çağdaş dünyayı uluslararası boyutta nasıl ilgilendirdiğini açıklamalıdır.⁵

Yukarıdaki açıklamalardan dinlerarası din öğretimine duyulan ihtiyacın, toplumsal, kültürel, pedagojik, felsefi ve evrensel açılardan kısaca temellendirildiğini görmekteyiz. Mohammed, Katolik Kilisesinin II. Vatikan Konsili öncesinde diğer dinlere bakışın son derece olumsuz olduğunu, Konsil sonrasında ise bu tutumun değiştiğini ifade ederek;⁶ aslında 1960'lı yılların din eğitimi alanında farklı yönelişler konusunda bir milat olduğu noktasına bizleri taşımaktadır. II. Vatikan Konsili'nin Hristiyan dünya açıdan önemini açıklayan Beyza Bilgin, bu Konsil ile Katolik Kilisesinin ilk defa ayrı kiliseleri tanımasından ve Ekümenik Hareketi tanımlamasından bahseder. Ekümenik Hareketin başlangıçtaki hedefi Hristiyan mezhepler arasında işbirliğinin sağlanmasıdır. İkinci aşamada İbrahimi dinler arasında işbirliği hedeflenmektedir. Üçüncü ve dördüncü basamakta ise amaç önce hangi dine mensup olursa olsun tüm inananlar arasında; son aşamada ise inansın inanmasını tüm insanlar arasında iletişimin sağlanmasıdır.⁷

Mohammed'in makalesinin devamından hareketle dinlerarası din öğretilimiyle ilgili teolojik bir tespit yapmak gerekirse bunu "başkalarının inançlarından haberdar olmanın bize, kendi inancımızı daha doğru anlama ve inancımızı içselleştirme konusunda yardım etmesi"⁸ şeklinde formüle edilebiliriz.

⁵ Mohammed, a.g.m., s. 162.

⁶ Mohammed, a.g.m., s. 164-167.

⁷ Beyza Bilgin, "Mezhepler ve Dinlerarası Eğitim ve İşbirliği", *AÜİFD*, XXXIX, Ankara 1999, s. 7. Ayrıca bkz. Thomas Michel, "Katolik Hristiyan Toplumunda Hristiyan Olmayan Dinlerin Öğretilmesi", *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri*, 8-10 Nisan 1998, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 1991, ss. 356-362.

⁸ Mohammed, a.g.m., s. 168.

İngilizce’de “interreligious education” şeklinde tanımlanan dinlerarası din dersinde mevcut “inter” kelimesi diğerlerinden ve onların geleneklerinin hikmetlerinden öğrenmeye açıklık olarak tanımlanmaktadır. Başkalarını tanımak ise kendini bilmenin en iyi yoludur. Farklılıklarımız ve benzerliklerimiz üzerinde düşünerek, aslında gerçekten kim olduğumuzu öğreniriz ve kendi varlığımızı inşa etmek için hayati bir yol buluruz. Daha da ötesi farklılıklarla meşgul olarak kendi manevi boyutumuzu zenginleştirebiliriz.⁹

Dinlerarası din öğretimi kavramı, din derslerini sınıflandırmada kullanılan bir başka taksonomiye dayanmaktadır.

- a. Tek dinli din öğretimi (mono religious education)
- b. Çok dinli din öğretimi (multi religious education)
- c. Dinlerarası din öğretimi (interreligious education)

Tek dinli din eğitimi ilerleyen bölümlerde açıklayacağımız çok kısaca tek bir dinin öğretime konu edildiği din derslerini ifade etmektedir. Tek dinli din dersleri “katı”(hard) ve “yumuşak” (soft) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Katı model, dışlayıcı(exclusivits) yaklaşımdan hareketle Hristiyanlık dışında kurtuluş olmadığı önermesine dayanırken; “yumuşak” model kapsayıcılıktan(inclusivist) etkilenecek diğer dinlerle ilgili öğretim yapar ama bu bir çeşit vantrilokluk yapmanın ötesine geçmez. Çok dinli din dersleri, toplumun çok dinli yapısını tanır. Dinlerin toplumda ve insanların yaşamlarında görünen tezahürlerinden hareketle kendilerini temsil etmeleri esastır. Öğrencilerin, çeşitli dinler hakkında bilgilendirilmesi yoluyla saygı

⁹ Yoshiharu Nakagawa “Oriental Philosophy and Interreligious Education: Inspired by Toshihiko Izutsu’s Reconstruction of “Oriental Philosophy”, *International Handbooks of Inter-religious Education*, 2010, Springer, s. 325-326.

ve birarada yaşama bilincini geliştirmek için amaçlanır.¹⁰ Bu açıdan bakıldığında, çok dinli din dersleri, çoğulcu toplumda din derslerinin nasıl olması gerektiğine verilmiş bir başka cevaptır. Dinlerarası din dersleri ise okuldaki ve toplumdaki çoğulculuğu dikkate almakla kalmaz; aynı zamanda farklı din mensuplarını aktif bir biçimde diyaloga çağırır. Dinlerarası din öğretimi kendi geleneğiyle ilgili bilgi ve meşguliyet, anlama ve diğer geleneklere sezgisel yaklaşımı gerektiren diyalojik modele dayanır. Daha da ötesi diğerini anlamak için kişinin kendi geleneğiyle eleştirel bir diyaloga girmesini gerektirir.¹¹ Bu noktada ondan farklı din ve değerlere sahip insanlar arasında karşılıklı anlayışı teşvik etmesi için önemli bir rol oynaması beklenmektedir.

Dinlerarası din derslerinde, aynı ülkede yaşayan farklı dinlere mensup öğrencilerin farklı sınıflarda ders görerek birbirine yabancılaşmalarına engel olmak için, aynı sınıfta ders almaları söz konusudur. Bu anlamda mezhepler üstü din dersleriyle benzeşmektedir. Çünkü mezhepler üstü din derslerinde de öğrenciler mezheplerine göre farklı sınıflarda ders almak yerine; birlik ve beraberliği güçlendirmek ve ayrışmaların önüne geçmek için aynı sınıfta ders işlemektedir. Ancak mezhepler üstü din derslerinde – farklı temayüller olmakla birlikte – genel olarak dinin müşterek paydalarından hareket ederek ortak bir zemin oluşturma çabası söz konusuyken; dinlerarası din derslerinde bu farklılıklar göz ardı edilmez ve öğretim konusu yapılır. Öğrencinin bilişsel düzeyde zenginleşmesi hedeflendiği gibi duyuşsal anlamda bu farklılıkları anlayabilmesi, içselleştirebilmesi ve psiko motor düzeyde bunu yansıtabileceği saygı, hoşgörü, anlayış, birarada barış içinde yaşama vb. davranışları geliştirmesi beklenmektedir.

¹⁰ Peta Goldberg ,”Developing Pedagogies for Inter-religious Teaching and Learning”, *International Handbooks of Inter-religious Education*, s. 355-356.

¹¹ Goldberg, a.g.m, s. 356.

Dinlerarası din eğitimi modelinin uygulanmasında iki yaklaşımdan söz edebiliriz.

1. Öğrencinin kendi dinini öğrenirken diğer dinlerin de öğretime konu edilmesidir. Lahnemann tarafından önerilen “ mezhep merkezli dinlerarası açılımlı din dersi” bu bağlamda ele alınabilir.¹²
2. Dinlerarası din dersi başlığı altında ayrı bir program geliştirilebilir. Bu derste ülkede mevcut dinlerle birlikte diğer dinler öğretim konusu yapılır. Öğrencilerin kendi din ve mezhepleriyle ilgili konuşmaları sağlanır. Ancak burada bir ön koşul olarak öğrencinin kendi dinini bilmesi gerektiği unutulmamalıdır.¹³ Bu noktada Beyza Bilgin’in mezhepler arası bir din dersinin programlanmasıyla ilgili önerileri akla gelmektedir. Beyza Bilgin de öğrencilerin başlangıçta kendi dinleriyle ilgili olarak bilgilendirilmeleri gerektiğinden, ilerleyen sınıflarda ise mezhepler ve dinlerle ilgili ayrıntılara girilebileceğinden bahsetmektedir.¹⁴

Mezhepler arası din dersinin uygulamada olduğu ülkelerle ilgili şunları söyleyebiliriz.

Almanya’nın Hamburg eyaletinde uygulanmakta olan “Herkes İçin Din Dersi” isimli ders, dinlerarası bir din dersidir. Mezhebe bağlı din derslerinin Hamburg’taki dini çoğulculuğun ihtiyaçlarına cevap verememesiyle ilgili şikayetler üzerine geliştirilmiştir. Bu derste, tüm din mensupları aynı sınıfta ortak dini kavram

¹² Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s. 136.

¹³ Tosun, a.g.e., s. 136.

¹⁴ Bilgin, a.g.m., s. 2.

ve fenomenlerle dersi işlemektedir. Amaç öğrencilerin birarada yaşama kültürünü oluşturmalarına yardım etmektir.¹⁵

Norveç'te 1997 yılında uygulamaya konan "Hristiyan Kültürü ve Din ve Ahlak Eğitimi" dersi dinlerarası ders uygulamasına bir başka örnektir.¹⁶ Yeni Zelanda¹⁷ ve Hollanda'da¹⁸ bu modele uygun dersler vardır

Ayrıca ülkemizdeki mezhepler üstü din dersi de amaç ve muhteva açısından dinlerarası açılımlı bir nitelik arz etmektedir.¹⁹

Dinlerarası din derslerine getirilen eleştirilerin ve uygulamayla ilgili zorlukların başında öğrencilerde dini kimliğin inşasının nasıl gerçekleşeceği; bunca farklı din arasında öğrencinin kendini konumlandırma ile ilgili bir karışıklık yaşayıp yaşamayacağı gelmektedir. Kari Flornes, bu endişenin somut bir şekilde gözlemlendiği Norveç'te, çocuklara 6-10 yaşları arasında sadece kendi dini arka planlarına ve bağlılığa bakış açısını ele alan bir din eğitimi vermek ve ortaokula gelmeden diğer dinleri tanıtmamak²⁰ şeklinde öneriler olduğundan bahsetmektedir.

Bir diğer sıkıntı, bu dersin öğrencilerin anlamlı bir dinlerarası diyaloga girmesini gerektirmesidir. Bu ise hem diyalogla ilgili bilgi sahibi olmayı hem de

¹⁵ Tosun, a.g.e., s. 136.

¹⁶ Tosun, a.g.e., s. 136.

¹⁷ Kevin Wanden and Lyn Smith, "Finding aWay Forward: Interreligious Education and Religious Education in Aotearoa New Zealand", *International Handbooks of Inter-religious Education*, s. 457-478.

¹⁸ K. H. Ina ter Avest and Siebren Miedema, "Learn Young, Learn Fair. Interreligious Encounter and Learning in Dutch Kindergarten", *International Handbooks of Inter-religious Education*, s. 513-527.

¹⁹ Tosun, a.g.e., s. 136. Türkiye'de din derslerinde diğer dinlerin öğretimiyle ilgili gelişmeler için bkz. Cemal Tosun, "Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programlarında Diğer Dinler, Türkiye'de Dinler Tarihi Dünü, Bugünü ve Geleceği Sempozyumu Aralık 4-6 2009, Ankara 2010, Türkiye Dinler Tarihi Derneği Yayınları, s. 655-672.

²⁰ Kari Flornes, "Çoğulcu Toplumların Okullarında Zorunlu Din Öğretimi", *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, s. 145.

öğrencilerin kendi din ve kültürleriyle ilgili dini okuryazarlık (religious literacy) geliştirmiş olmalarını gerektiren bir süreçtir. Eğer dinlerarası din dersinin amacı hoşgörü ve daha geniş bir çerçevede sosyal uyumu yerleştirmekse bu salt bilgi aktarımıyla gerçekleştirilecek bir süreç değildir. Biginin yanı sıra kritik edebilmeyi ve derin düşünebilmeyi de gerektiren bir süreçtir. Ancak bu şekilde öğrencilerin önyargılı tutum ve davranışlarının değişmesi beklenebilir.²¹ Dolayısıyla dinlerarası din dersleri için öğrencilerin gelişim basamaklarına uygun çok dikkatli bir planlama ve muhteva şarttır.

Dinlerarası din derslerinin uygulanmasında karşılaşılabilecek bir başka zorluk ise öğretmenlerle ilgilidir. Bu dersi verebilecek bir öğretmenin diğer dinlerle ilgili geniş bir bilgi birikimine sahip olması yeterli değildir. Aynı zamanda öğrencilerin bu öğrenme süreciyle başa çıkmalarına yardımcı olabilecek özel bir pedagojik niteliği haiz olması gerekir.²²

²¹ Wanden and Smith, a.g.m., s. 470.

²² Wanden and Smith, a.g.m., s. 470. ; ayrıca bkz. Flornes, a.g.m., s. 144.

2.1.2. Fenomenolojik Din Öğretimi

Bu bölümde fenomenolojik din öğretimi modeli aşağıdaki sorular bağlamında açıklanmaya çalışılacaktır.

1. Fenomenolojik din öğretimi modelini gündeme getiren sebepler nelerdir?
2. Fenomenolojik din öğretimi modelinin özellikleri nelerdir?
3. Bu modelin uygulandığı ülke ya da ülkeler hangileridir?
4. Fenomenolojik din öğretimi hangi açılardan eleştirilmektedir?

Fenomenolojik model, farklı dinlerin öğretime konu edildiği, mezhebe dayalı din derslerinin çeşitli açılardan eleştirilmesiyle gündeme gelen yeni din öğretimi modellerinden birisidir. Bu eleştiriler özellikle, mezhebe dayalı modelin günümüz toplumlarının çoğulculuğa bağlı artan ve değişen ihtiyaçlarına cevap veremediği; tek bir dinin ya da mezhebin öğretimini yaparak farklı anlayış, düşünce ve inanca sahip kişilerin birarada uyum içinde yaşayabileceği toplum idealine ulaşmanın imkansız olduğu; nispeten daha heterojen toplumlardan dahi bahsetsek, teknolojik gelişmelerin zihin dünyamızda bu çoğulculuğu zaten inşa ettiği gerçeği üzerinde yoğunlaşıyordu.

Fenomenolojik din dersi İngiltere’de gündeme ve uygulamaya gelen bir model olduğu için kısaca “İngiltere ölçeğinde bu modeli doğuran sebepler nelerdir?” sorusuna cevap vermek istiyoruz. İngiltere; İskoçya, Galler ve Kuzey İrlanda ile birlikte, Birleşik Krallık olarak isimlendirilen dört ülkeden birisidir. Bu coğrafya, binlerce yıllık bir süreçte, kıta Avrupasından gelen, Kelt, Roma, Cermen/Alman, İskandinav ve Norman göçleriyle şekillendiği gibi; yakın dönemde de özellikle Afrika, Hindistan, Pakistan, Bangladeş, Malezya, Sri Lanka, Hong Kong ve

Kıbrıs'tan göç alarak farklı bir demografik yapıya bürünmüştür.¹ Bunun sonucunda İngiltere Hristiyan, seküler ve çok inançlı bir toplum haline gelmiştir.² İngiltere'de de dünyanın hemen her yerinde olduğu gibi geçmiş yüzyıllarda eğitim dini cemaatlerin elindeydi. 1870 yılında, 12 yaşına kadar bütün kız ve erkek çocukların eğitim alması konusunda kilise ile devletin anlaşmasıyla,³ kilise okullarının etkin olduğu bir dönemden devletin etkinliğinin kilise okullarının aleyhine olmak üzere gittikçe arttığı bir döneme geçiş başladı.⁴ Bu süreçte din dersleriyle ilgili genel düzenleme; din derslerinin verilir verilmemesiyle ilgili kararın okullara ait olduğu, eğer verilmesi yönünde karar alınırsa bu dersin herhangi bir mezhebe bağlı olamayacağı ve ailelerin istememesi durumunda çocukların bu dersten muaf olabileceği şeklinde özetlenebilir.⁵ 1944 Eğitim Yasasının din dersleriyle ilgili düzenlemeleri, parlamentonun din eğitiminin çok önemli olduğu ve bütün okullarda zorunlu olması gerektiğiyle ilgili⁶ düşüncesinin bir sonucudur. Bu düşüncüyü doğuran sebeplerden birisi ise kuşkusuz ki savaş ortamıdır. İnsanlar savaşın beraberinde getirdiği zorluklar karşısında dini sığınacak bir liman olarak görmüşlerdir.

¹ Brian E. Gates, "Avrupa'da Din Eğitiminde Kuşatıcı Bir Yaklaşım Doğru: Birleşik Krallık İçerisinde İngiltere Örneği", *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi*, İstanbul 2007, Ensar Neşriyat, s. 409.

² İngiltere'yi tanımlamak için kullanılan bu üç kavramın (Hristiyan, seküler, çok inançlı) yazar tarafından neden seçildiğiyle ilgili bilgi için bkz. Gates, a.g.m, s. 410. 'Sekülerizm', 'sekülerleşme' ve 'laiklik' kavramlarıyla ilgili detaylı bir analiz için bkz. Volkan Ertit, "Birbirinin Yerine Kullanılan İki Farklı Kavram: Sekülerleşme ve Laiklik", *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)* Cilt/Volume: 9, Sayı/Issue: 1, 2014, ss. 103-124, Talip Küçükcan, "Modernleşme ve Sekülerleşme Kuramları Bağlamında Din, Toplumsal Değişme ve İslâm Dünyası", *İslâm Araştırmaları Dergisi*, S.13, 2005, ss. 109-128.

³ Gates, a.g.m., s. 416.

⁴ Recep Kaymakcan, *Günümüz İngiltere'sinde Din Eğitimi*, İstanbul 2004, DEM Yayınları, s. 19-20.

⁵ Kaymakcan, a.g.e, s. 20-21.

⁶ Gates, a.g.m., s. 418.

1944 Eğitim Reformu sonrasındaki 30 yıllık süreçte, İngiltere’de din eğitiminin baskın olarak Hristiyan karakterli, İncil merkezli ve İncil tarihi şeklinde devam ettiğini görmekteyiz.⁷ Zaten 40’lı ve 50’li yıllar İngiltere’de Hristiyanlık dışı din mensuplarının son derece az olduğu⁸, yukarıda bahsettiğimiz çok dinli ve kültürlü topluma dönüşümün henüz gerçekleşmediği dönemlerdir. 1960’lı yıllara gelindiğinde ise İngiltere’ye, eski sömürgelerinden yoğun bir göç başlamıştı.⁹ Özellikle endüstriyel bölgelerde yoğunlaşan bu yeni nüfus kendi ibadet mekanlarını inşa etmeye başladı. Çocukları da İngiliz okullarına devam eden göçmenler için Hristiyanlık karakterli din eğitiminin ve toplu ibadet törenlerinin –muaf olma hakkı mevcut olmakla birlikte kabul edilemez olduğu bir gerçektir.¹⁰ Mevcut duruma itiraz edenler sadece göçmenler değildi. İngiliz toplumunun kendi içinden; Hristiyanlığı sorgulayanlar, agnostikler ve ateistler de din eğitiminin durumundan şikayetlerini dile getirmeye başladılar.¹¹ Dahası sadece Hristiyanlığın öğretilmesinin ötesinde problemler de vardı. Öğrencilerin İncil öğretimini sıkıcı bulduğunu, önemsiz tarihi konulara odaklandığını, kavramsal olarak anlaşılmasının güç olduğunu gösteren bulgular mevcuttu.¹² Bunların yanı sıra, Britanya’da 1960’lı yıllarla birlikte üniversitelerde ve diğer yükseköğretim kurumlarında başlayan dini araştırmalar çalışmalarının okullarda etkisi görülmeye başlamıştı.¹³ İşte fenomenolojik din

⁷ İsmail Erşahin, *Din Dersi Öğretim Programlarında Hristiyan Olmayan Dinlerin Öğretimi, İngiltere Örneği*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), AÜSBE, Ankara 2014, s. 37.

⁸ Kaymakcan, a.g.e., s. 25.

⁹ Kaymakcan, a.g.e., s. 79.

¹⁰ John Shepherd, “İslam ve Din Eğitimi, Mezhebe Bağlı Olmayan Yaklaşım”, I. *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri*, 8-10 Nisan 1998, Ankara 1991, D.İ.B Yayınları, s. 371.

¹¹ Kaymakcan, a.g.e., s. 80.

¹² Gates, a.g.m., s. 418.

¹³ Robert Jackson, *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, İstanbul 2005, DEM, s. 21.

eğitimi, tüm bu değişimlerin beraberinde getirdiği yeni din dersi ihtiyacına cevap olma iddiasıyla, Ninian Smart ve arkadaşları tarafından yürütölen ve İngiltere’de 1970’li yıllardan itibaren aktif uygulama alanı bulan bir projenin sonucudur.

Fenomenolojiden eserlerinde ilk defa bahsedenler, Alman felsefeci Edmund Husserl(1859-1938) ve Rudolf Otto olmakla birlikte; din eğitimine uyarlayan kimse Ninian Smart olmuştur.¹⁴ Dinle ilgili olgular üzerine yoğunlaşan¹⁵ fenomenolojik din anlayışı tek bir gelenek değildir. Kendi içinde farklı yorumları barındırmaktadır. Hatta, Robert Jackson tarafından dar ve sınırlı bir alana hapsedilerek tanımlanmaya çalışılması noktasında eleştirildiği nakledilir.¹⁶ Smart’ın fenomenolojik yaklaşımı Husserl’den belirgin biçimde etkilenmiş¹⁷ olmakla birlikte fenomenolojinin Husserl’dan öncesine giden bir tarihi geleneğe sahip olduğu ve din eğitimine olan etkisinin dolaylı olduğu ifade edilmektedir.¹⁸

Grekçe “phainomenon” kökünden gelen fenomen ve fenomenoloji kelime anlamı itibariyle "kendini gösteren şey" veya "gözükən, zuhur eden şey"¹⁹ anlamındadır. Din fenomenolojisi ise Robert Jackson tarafından şu şekilde tanımlamaktadır: “Din fenomenolojisi belirgin bir şekilde tanımlanabilir bir yaklaşımdan çok, az ya da çok düzeyde felsefi fenomenolojiden etkilenen ve dini materyali öğrencinin veya bilim adamının ön varsayımlarını bir kenara koyarak onu

¹⁴ Erşahin, a.g.e., s. 68.

¹⁵ Kaymakcan, a.g.e., s. 86.

¹⁶ Peta Goldberg, “Developing Pedagogies for Inter-religious Teaching and Learning”, *International Handbooks of Inter-religious Education*, s. 342.

¹⁷ Kaymakcan, a.g.e., s. 87.

¹⁸ Jackson, a.g.e., s. 21.

¹⁹ Douglas Allen, “Din Fenomenolojisi”, çev. Mehmet Katar, s.438. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/780/10008.pdf> (son erişim: 19.08.2014)

yaşayanın terimleri içerisinde sunmaya çalışan yöntem bilimlerini içinde bulunduran yaklaşımların bir ailesidir.”²⁰

Smart’ın başkanlığında hazırlanan ve çok inançlı din eğitiminin nasıl olması gerektiğiyle ilgili açıklamalarda bulunan “School Council Working Paper No:36” isimli rapordan nakledildiğine göre fenomenolojik din eğitiminin amacı, dini konularda anlama kapasitesini geliştirmektir. Bunu gerçekleştirebilmek için din çalışmaları, sadece bilgi verici olmayı aşmalıdır. Göçmenlerle mevcut halkın birbirini anlayabilmesi bir gerekliliktir. Bunun yolu ise karşılıklı olarak birbirlerinin dini miras, inanç ve pratiklerinin öğretilmesinden geçmektedir. Avrupa’nın genelinde mevcut olan diğer kültürlere önyargılı ve ilgisiz yaklaşım tutumu giderilmelidir. Öğrencilerin kendi kimliklerini, “Ben siyahım!, Ben Yahudiyim, Ben Müslümanım...” şeklinde gururla ifade edebilecekleri uygun sınıf ortamları oluşturulmalıdır.²¹ Fenomenolojik din derslerinde dinlerin doğruluğu ya da yanlışlığı iddialarıyla ilgilenilmemektedir.²² Dolayısıyla din dersleri herhangi bir dinin savunuculuğunu yapmamalıdır. Din eğitiminin, bir dinin mensuplarını, çoğaltmak onları daha iyi inanırlar yapmak gibi bir amacı olmamalıdır. Dini araştırmalar dinin görünen ve tarihsel yönlerini incelemeli ama aynı zamanda kutsal söylem ile din karşıtı söylem arasında diyalog da kurmalıdır.²³

Bu raporda, Ninian Smart’ın “Seculer Education and The Logic of Education” adlı kitabında yer alan ve dinlerin öğretimi esnasında dikkate alınması

²⁰ Jackson, a.g.e., s. 21.

²¹ Recep Kaymakcan, “II. Dünya Savaşı Sonrası İngiltere Okullarında Din Eğitimi”, Din Eğitimi Araştırmaları, 1996, S. 3, s. 236-237.

²² Recep Kaymakcan, a.g.m., s. 224.

²³ Kaymakcan, a.g.e., s. 89.

gerektiğini ifade eden altı boyuta atıf yapıldığı ve Smart'ın ilerleyen yıllarda 7. sini ilave ettiği bu boyutların şunlar olduğu bildirilir:²⁴

1. Doktrin Boyutu: Hristiyanlıktaki Teslis, İslamiyetteki Tevhid gibi dinlerin temel inanç ve öğretileri bu boyut kapsamında değerlendirilebilir.
2. Mitolojik Boyut: Dini hikayeler, kıssalar, mitler vb.
3. Ahlaki Boyut: Dinin inanırlarından beklenen ahlaki davranışlardır.
4. İbadet Boyutu: Aşkın/kutsal varlıkla olan iletişimin ifade biçimleri. Namaz, sakramentler vb.
5. Tecrübe/Yaşam Boyutu: Bir Hristiyan'ın ekmek-şarap ayininde ya da bir Müslümanın Hac esnasında hissettikleri gibi örneklendirilebilecek dinin duygusal boyutu.
6. Sosyal Boyut: Dinin kendini nasıl organize ettiğini ifade eden boyuttur. Cami ve kilise gibi.
7. Maddi Boyut: Dini olarak önemli görülen objeleri ifade eder. Örneğin Müslümanlar için Kabe, Yahudiler için Ağlama Duvarı dinin bu boyutuyla ilişkilendirilir.

Burada ifade edilmesi gereken bir başka nokta Smart'ın din eğitimi içeriğine Hristiyanlık dışındaki diğer dünya dinleriyle birlikte insan hayatına anlam verme yönü olan Marksizm gibi, milliyetçilik gibi ideolojik görüşleri de dahil etmesidir.²⁵

²⁴ Kaymakcan, a.g.e., s. 90-91.

²⁵ Kaymakcan, a.g.e., s. 88.

Fenomenolojik din öğretiminde dinlerin uygulamaları ya da görünen etkinlikleri hiçbir şekilde sorgulanmaz.²⁶ Peki bu nasıl olacaktır? Bu soru bizi fenomenolojik din eğitiminin iki önemli kavramına götürür.

Bunlardan birincisi “paranteze almadır” Buna göre, diğer dinlerin öğretimi yapılırken o din inanırlarının bakış açısıyla öğretilmelidir. Bunu gerçekleştirebilmek, ancak önyargıların bir kenara bırakılmasıyla mümkün olacaktır. Önyargıların bir kenara bırakılması ise diğer dinlerle ilgili doğruluk ya da yanlışlık sorusunun parantezlenmesiyle gerçekleşecektir. Zaten çoğulcu bir din dersinde dinlerin doğruluğu sorusuna verilebilecek objektif bir cevap yoktur.²⁷ Shepherd, paranteze alma sürecini şu cümlelerle örneklendirmektedir: “Örneğin böylelikle Hristiyanlar artık Yahudi Kutsal metinleri için küçük düşürücü bir Hristiyan sıfatı olan “Eski Ahit’i kullanmayı değil, İbranice İncil’i veya Yahudi terimi olan “Tanah”ı kullanmayı tercih edeceklerdir. Hristiyan önyargılarından kaçınmak için Museviliği Yahudi perspektifinden öğrenmeye çalışacaklardır. Aynı şekilde, Hz. Muhammed’i otomatik olarak Hz. İsa’dan daha aşağı tasvir etmek yerine –yine yaygın Hristiyan önyargılarından kaçınmak için- İslam’ın bu merkezi olgusunu Müslüman perspektifinden öğrenmeye çalışacaklardır.”²⁸ Paranteze alma sürecini ifade için kullanılan bir başka kavram ise fenomenolojik indirgemedir.²⁹

Fenomenolojik yaklaşımda ön plana çıkan ikinci kavram ise “empati”dir. “Bir dinin inanırı olunmadığı halde karşı taraf nasıl anlaşılabilir?” sorusuna “empati kurarak dinler yargılanmadan anlaşılmaya çalışılabilir” şeklinde cevap verilmektedir.

²⁶ Erşahin, a.g.e., s. 69.

²⁷ Kaymakcan, a.g.e., s. 88.

²⁸ John Shepherd, “Fenomenolojik Bakış Açısı: Eleştirel Anlamda Sorgulayıcı Din Eğitimi”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, s. 324.

²⁹ Erşahin, a.g.e., s. 69.

Bunu gerçekleştirmek için öğrenciler, yetişkin önyargılarına sahip olmayan hayal güçlerini kullanabilirler.³⁰ John Shepherd’ın Smart’tan alıntıyla verdiği meşhur Kızılderili atasözü; “Bir insanı, o insanın çarıklarıyla yüz mil yürümedikçe yargılayamazsınız”³¹ paranteze alma ve empati egzersizleriyle yapılmak isteneni açıklamak konusunda oldukça anlamlıdır.

Bizce fenomenolojik din öğretiminde mevcut paranteze alma ve empati vurgusu, bu derslerde öğretmenin rolü ve etkinliğini göstermesi açısından son derece önemlidir. Bu eylemlerin öğretmenin rehberliğinde öğrenci tarafından gerçekleştirilebilmesi için, öğretmenin bu egzersizleri anlatıldığı biçimde yapacak ve yaptırabilecek ciddi bir eğitimden geçmesi şarttır. Bu yüzden Smart, ideal öğretmeni empatik ve tarafsız bir biçimde öğretmesi gereken dini öğretmeye hazır olan kişi olarak tanımlamaktadır.³²

Fenomenolojik din eğitimi çeşitli açılardan eleştirilmiştir. Bunların genel olarak beş ana başlık altında toplanabileceğini söyleyen Robert Jackson’ın eleştirilerle ilgili açıklamaları şu şekildedir.³³

1. Fenomenolojinin dinin dış edimleriyle, gözlemlenebilir olgularıyla ilgilenirken inanırların güdüleriyle, motivasyonlarıyla ilgilenmemesi
2. Dinleri yüzeysel ya da önemsiz algılamaya yol açacak tarzda aşırı geniş ele alması
3. Farklı dinlerle ilgili ortak konuları kafa karışıklığına yol açacak şekilde bir araya getirmesi.

³⁰ Kaymakcan, a.g.e., s. 89.

³¹ Shepherd, a.g.m. s. 324.

³² Kaymakcan, a.g.e., s. 89.

³³ Robert Jackson, *Din Eğitimi Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, s. 25.

4. Ders içeriğinin, pek çok öğrencinin ilgi ve tecrübe dünyasından uzak olması

5. Hakikat konusuyla ilgilenmemesi dolayısıyla içerdiği gizli görelilik.

Bunun yanı sıra dünyayı kendi tecrübelerimiz çerçevesinde öznel olarak gördüğümüz gerçekliğinden hareketle hiç kimsenin tam anlamıyla nötr olamayacağı dolayısıyla empati ve paranteze alma egzersizlerin de anlamsız olacağı getirilen eleştiriler arasındadır.³⁴

John Shepherd'ın eleştirileri ise Jackson'ın eleştirilerle ilgili ana sınıflandırmasından farklı durmaktadır. Shepherd, fenomenolojik yaklaşımı kendi ifadesiyle pratikte beklenmeyen ve paranteze alma ile empatinin fenomenolojik gerekleri üzerinde deneyimsizce yoğunlaşmanın beraberinde getirdiği sonuçlar açısından eleştirmektedir. Bu eleştiriler şu şekilde sıralanabilir:³⁵

1. "İlk eleştiri, içeride olanların kendilerine has dini bilgilerini aktarırken, dinlerinin dışarıda olanlar tarafından (öğretmen olsun, çocuk olsun) nasıl anlaşılacağına yöneliktir. Çünkü içeride olanların, kendi dinlerinin uygun temsilcisi oldukları dair hiçbir garanti yoktur. Örneğin Britanya'nın Leicester şehrinde İslami bir kuruluş tarafından bir çok materyal üretilmiştir. Oysa bu kuruluş, organik olarak Pakistanlı bir fundemantalist organizasyon olan Cemaat-i İslamiye'ye, bundan dolayı da tartışmaya yol açan teorisyen Mevdudi'ye bağlıdır. Tabii bu, söz konusu materyallerin kullanılmaması gerektiği anlamını taşımaz; çünkü bir çoğu da oldukça iyi materyaldir. Yalnız, fundemantalist etki olasılığı göz ardı edilmemeli ve öğretmenlerin bu durumun farkında olmaları gerekir.

³⁴ Goldberg, a.g.m., s. 343.

³⁵ Shepherd, a.g.m., s. 325-326.

2. İkinci eleştiri, içerden olanların açık bir idealleştirme yanlılığı eğiliminde olmalarıdır. Bu durum beraberinde genellikle yüzeyselliği getirir...Müslümanlar çoğunlukla İslam'ın bir kılıcın dokunuşuyla yayıldığı "mit"ini reddetme eğilimindedir. Ama bu bir mit olmayıp Müslümanların kendi kaynaklarıyla desteklenen tarihsel bir olgudur. Ridde savaşları ve takiben Arap İmparatorluğunun askeri kuvvetlerinin Bizans ve Sasani İmparatorluklarının birçok yerinde yükselişi, tek neden olmasa da İslam'ın yayılmasına neden olmuştur. Demek ki dinin idealleştirilmesi ideal olmaktan uzaktır; çünkü dinler pratikte ideal değildir.
3. Üçüncü eleştiri içerde olanların aslında otomatik olarak en iyiyi bilmemeleridir. Elbette, pek çok Müslüman bilginin varlığı öncelikli olarak kabul edilmelidir. Ancak İslam'ı bir çok yönden, pek çok Müslüman'dan daha iyi bilen gayri müslim bilginler vardır.”

Eleştirilerini bu şekilde sıralayan Shepherd bir dinin dışarıda olanlar tarafından yapılan önyargılı sayılabilecek tasvirinin; yani doktriner din eğitimindeki diğer dinlerin anlatımının yerini fenomenolojik yaklaşımda, içeride olanlar tarafından yapılan, kısmen de olsa gerçekçi olmayan anlatımların almasını haksız ve tatsız olarak nitelendirmektedir. Devamında ise bu durumun hem iyi bir din eğitimi olamayacağını hem de çocuğu gerçek hayata uygun bir şekilde hazırlayamayacağını söylemektedir. Çözüm olarak ise olumlu örneklerin yanı sıra olumsuz örneklerin de anlatılmasını ve daha sorgulayıcı ve eleştirel bir tutum takınılması gerektiğini söylemektedir.³⁶

³⁶ Shepherd, a.g.m., s. 327.

Yukarıda bahsedilen eleştirilerin dikkate alınması ve çözüm üretilmesi durumunda fenomenolojik modelin, dinler hakkında tarafsız bir şekilde öğretim yapmak için kullanışlı olduğu söylenebilir. Özellikle, öğretmenlerden ve öğrencilerden kendi dini duruşlarını açıklamalarının beklenmediği durumlar için uygun bir modeldir.³⁷

³⁷ Robert Jackson, “The Phenomenological Approach”, *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for School*, Ed: John Keast, CDED 2006, s. 50.

2.1.3. Yorumlayıcı Din Öğretimi

Bu bölümde yorumlayıcı din öğretimini aşağıdaki sorular eşliğinde açıklamaya çalışacağız.

1. Yorumlayıcı din öğretimi modelini doğuran sebepler nelerdir?
2. Bu modelin temel amaçları ve özellikleri nelerdir?
3. Uygulama alanı bulunduğu ülke ya da ülkeler hangileridir?
4. Bu yaklaşım hangi açılardan eleştirilmektedir?

Yorumlayıcı din öğretimi modeli, İngiltere'nin 1960'lı yıllarla birlikte değişmeye başlayan inanç coğrafyasının ve demografik yapısının din eğitimi alanını etkilemesi sonucu ortaya çıkmış, dini çoğulculuğa nasıl cevap verilebileceğiyle ilgili arayışların beraberinde getirdiği modellerden birisidir.

Yorumlayıcı din öğretimi, “dinler etnolojisi”¹ olarak isimlendirilebildiği gibi “conversational approach”² olarak da tanımlanabilmektedir.

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı, fenomenolojik din eğitime getirilen eleştirilerin ve din eğitimi alanında meydana gelen yeniliklerin ele alınması sonucu Warwick Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde, Robert Jackson başkanlığında³ üç proje sonunda elde edilen verilerden hareketle geliştirilmiştir.⁴ Warwick Projesi olarak adlandırılan bu projenin birinci ayağını Britanya'daki dini gruplar üzerine yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Bu aşamada, dini kültürün çocuklara aktarılması

¹ John Hul, “Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler.”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, s. 45.

²Yonah Hisbon Matemba, *A Comparative Study of Religious Education in Scotland and Malawi with Special Reference to Developments in the Secondary School Sector, 1970-2010*, PhD Thesis 2011, University of Glasgow, s. 27. <http://theses.gla.ac.uk/2917/1/2011matembaphd.pdf> (son erişim: 24.01.2015)

³ Recep Kaymakcan, *Günümüz İngilteresinde Din Eğitimi*, s. 96.

⁴ Kaymakcan, a.g.e., s.95.

süreci üzerine yoğunlaşmıştır. İkinci çalışma, dini araştırmalar, din eğitiminde teori ve metot konusu üzerine yapılmıştır. Bu çalışma, dinlerin tarih içerisinde ve din eğitiminde dinlerin geleneksel olarak yorumlandığını, din içi çoğulculuk dikkate alınmadan dinlerin sunulduğu gerçeğini ortaya koymuştur. Üçüncü projede ise verilerden ve yorumlayıcı teoriden hareketle yeni bir din eğitimi yaklaşımı geliştirilmiştir.⁵

Robert Jackson, konuyla ilgili 1997 yılına kadar yapılan çalışmaların “Religious Education: An Interpretive Approach” (Jackson, 1997) adlı kitabında, daha sonraki gelişmelerin ise “Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy (Jackson, 2004a: see Chapters 6 and 7) ile” Intercultural Education and Religious Plurality”(Jackson & McKenna, 2005) adlı çalışmalarında yer aldığını ifade etmektedir. ⁶ Bunun yanısıra aslında devlet okullarındaki “seküler” din dersleri için geliştirilen projenin hem inanç temelli eğitimde hem de kùltürlerarası eğitim, vatandaşlık eğitimi ve değer eğitimi ve sosyal çalışmalar alanında uygulandığını söylemektedir.⁷

Jackson, yorumlayıcı yaklaşımın İngiltere ve Galler’de, öncelikli hedefin öğrencilere dinlerle ilgili eleştirel ve yansıtıcı bir anlayışın geliştirilmesinde yardımcı olmak olduğu devlet okullarındaki din dersleri için geliştirildiğini ifade

⁵ Kaymakcan, a.g.e., s.95-96.

⁶ Robert Jackson, “The Interpretive Approach: Principles For Understanding Religious Diversity In Plural Contexts”, *Briefing paper for Granada meeting of REDCo Researchers*, April 2006, s.2-3. <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ces/research/wreru/aboutus/staff/rj/bjpublications.doc> (son erişim: 11.10. 2014)

⁷ Jackson, a.g.m., s.2. <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ces/research/wreru/aboutus/staff/rj/bjpublications.doc> (son erişim: 11.10. 2014)

etmektedir.⁸ Bir başka makalesinde ise yorumlayıcı yaklaşımın çocuklara ve gençlere dini çoğulculukla ilgili önemli tartışmaların arasında kendi pozisyonlarını bulabilmeleri konusunda yardımcı olabilmek amacıyla geliştirildiğini belirtmektedir.⁹ Yine Jackson tarafından dile getirilen, yorumlayıcı yaklaşımla ilgili daha kapsamlı bir amaç ifadesi ise şöyledir: “Bizim yaklaşımımızda dini eğitimin temel amacı, dini geleneklerde insanların kullandığı gramerin-dil ve sembolik şablonların- bilgisi ve kavrayışını geliştirmektir. Böylece bir kimse inançlarını, hislerini ve tavırlarını daha iyi kavrayabilir. Umut edilir ki bu sayede dinler ve kültürler arası anlayış gelişecektir; fakat bu dinlerin eşit hakikatlere sahip olduğu şeklinde bir metodolojik varsayım anlamına gelmez. Öğrenciler, muhtemelen, eğitim sonucunda dinlerin hakikat iddiaları arasındaki ilişkiler hakkında çok çeşitli görüşlere sahip olacaklardır; ve bu görüşler, çoğu dini eğitim sınıfının ötesinde olan pekçok faktör tarafından etkilenecektir”

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı, üç temel kavrama dayanmaktadır.

1. Temsil Meselesi (representation)
2. Yorumlama Meselesi (interpretation)
3. Yansıtma Meselesi (reflexivity)

Birbiriyle çok yakından ilgili bu kavramlar şu şekilde açıklanabilir.

Temsil (representation) meselesiyle anlatılmak istenen dini materyallerin birey, yaşadığı dini-kültürel ortam ve o dinin genel ilkeleri arasında bağlantı

⁸ Robert Jackson, “The Interpretive Approach to Religious Education and the Development of a Community of Practice” s. 21.

http://wrap.warwick.ac.uk/2928/1/WRAP_Jackson_Jackson_CoP_2009_chapter1-2158.pdf
(son erişim: 10.06.2014)

⁹ Robert Jackson and Kevin O’Grady, “Religions and Education in England: Social Plurality, Civil Religion and Religious Education Pedagogy”, s. 182.

<http://wrap.warwick.ac.uk/2926/> (son erişim: 24.01.2015)

kurularak sunulmasıdır.¹⁰ Bu bağlamda Batı'nın kültürle ilgili kapalı, tek bir şekli olan sistem algısı eleştirilmektedir. Bunun yanı sıra kültür-din ilişkisinin son derece basit bir biçimde açıklanmaya çalışılması da kritik edilmektedir. Bireylerin kültürün sadece pasif bir alıcısı değil onunla interaktif bir ilişki içinde, kültürün şekillenmesine katkı sağlayan konumda olduğu vurgulanmaktadır.¹¹ Bu durumu açıklamak için Robert Jackson, Edward Said'in "Oryantalizm"¹² adlı ünlü eserinden örnek vermekte; bu çalışmada Said'in, Avrupalılar tarafından İslam algısının nasıl basmakalıp bir şekilde temsil edildiğini ve kendi çıkarları doğrultusunda yapılandırıldığı gerçeğini ortaya koyduğunu söylemektedir. "Said'e göre oryantalist yorumlar hem kendini tanımlamayı hem de ötekilerin klişeleşmiş portrelerini vermeyi içermektedir. Bu gibi yorumların başlıca hatalarından birisi öz eleştiri yoksunluğudur; bu da literatürdeki çeşitli türlere yansıyan ve bu gibi yerleşik yayınların daha sonraki eserler üzerindeki etkisi yoluyla sürdürülen kurumsallaşmış bir bakış açısına yol açmaktadır. Bu nedenle örneğin İslâm'a ya da Hinduizm yorumlarına ilişkin çeşitli klişeler Batı literatüründe süregelmektedir."¹³ Bir dini gelenek bütün olarak algılanmasına rağmen, o dinin, kendi mensupları ve dışarıdakiler tarafından yapılan farklı algılama ve yorumlamaları söz konusudur. Yorumlayıcı yaklaşım, dinleri, kompleks, kendi içinde farklılıkları ve kültürle karşılıklı etkileşimi olan bir yapı olarak algılamaktadır.¹⁴

¹⁰ Kaymakcan, a.g.e., s. 99.

¹¹ Kaymakcan, a.g.e., s. 99.

¹² 1978 yılında yayınlanan, 1982 yılında Türkçe'ye çevrilen ve Batı'nın Doğu'ya bakışının büyük bir zihinsel güçle kurgulandığı düşüncesini açıklayan ünlü kitap.

¹³ Robert Jackson, "Başkalarının Dünya Görüşlerini Anlama: Din Eğitimine Yorumlayıcı Yaklaşımlar", çev. İbrahim Kapaklıkaya, *Değerler Eğitimi Dergisi*, C. 1, S. 3, İstanbul 2003, s. 191.

¹⁴ Kaymakcan, a.g.e., s. 100.

Yorumlama (interpretation) meselesi; fenomenolojik yaklaşımla ilgili eleştirilerden biri olan “empati ve paranteze alma”nın imkanı üzerine kurgulanmıştır. Dini materyallerin anlaşılmasıyla ilgili sosyal antropolojiden yararlanarak çeşitli metotlar geliştirdiğini belirten Jackson, bu metotların öğrencinin diğer anlayışları öğrenirken kendi ön kabullerini bir kenara bırakmalarını beklemek yerine, bunlardan yani öğrencinin kavram ve deneyimlerinden yararlanma yolunu seçtiğini belirtmektedir. Dolayısıyla öğrencinin kendi perspektifi öğrenme sürecinin zorunlu bir parçasını oluşturur. Bu konu son derece önemlidir. Eğitimciler, başka dünya görüşlerini öğretmek ve öğrenmek amacıyla çeşitli stratejiler geliştirirken, öğrencilerin kendi dünya görüşlerine, anlayışlarına karşı duyarlı olmalıdır.¹⁵ Başka bir şekilde söylemek gerekirse diğer dinler ya da dünya görüşleri öğretilirken o dinin inanırlarıyla o dinden olmayanların bakış açıları birarada sunulmalıdır.¹⁶

Yansıtma (reflexivity) kavramıyla ifade edilen, öğrencilerin kendi deneyimleri ile yaşam tarzlarını yorumlamaya çalıştıkları kişilerin deneyimleri arasında ilişkinin çeşitli boyutlarıdır. Jackson yansıtmanın üç yönüne dikkat çekmektedir.¹⁷

1. Öğrencinin kendi yaşam tarzıyla ilgili anlayışını yeniden gözden geçirmesi. (başkasının yaşam tarzını düşünerek ahlaken olgunlaşma)
2. Üzerinde çalıştığı materyalin sorgulamasını, eleştirisini yapma,
3. Yorum süreci boyunca devamlı eleştirel olabilme

Bu basamakları gerçekleştirebilmek için düşünmeyi ve yapıcı eleştiriye teşvik eden bir sisteme gerek vardır. Öğretmen öğrencilerin dini arka planları hakkında ne kadar bilgi sahibi olursa –bu çeşitli tartışmalar ve faaliyetler yoluyla

¹⁵ Jackson, a.g.m., s. 190.

¹⁶ Kaymakcan, a.g.e., s. 100.

¹⁷ Jackson, a.g.m., s. 190.

gerçekleştirilebilir- yapılan öğretim o kadar duyarlı ve odaklanmış olur. Yine bu din eğitiminin pedagojisi, öğrencilerin birbirlerinden içgörüler kazanmasına ve mevcut farklılıkları inceleyebilmesine imkan verecek metotların varlığını gerektirmektedir. Din eğitiminin içeriği sadece öğretmen tarafından sunulan verilerden oluşmadığı, öğrencilerin bilgi ve deneyimlerinin de işin içine girdiği etkileşimli bir süreç olduğu için bu süreci etkin bir şekilde yürütebilecek ve yönetebilecek öğretmenlere ihtiyaç vardır.¹⁸

Yorumlayıcı yaklaşımla ilgili önemli kavramlardan birisi de “edifikasyon” dur. Bu kavram yukarıda açıkladığımız temsil, yorumlama ve yansıtma kavramlarının eğitim ortamına yansımaları ve din eğitiminin amacının ne olması gerektiğini açıklamaktadır.¹⁹ Buna göre edifikasyon, *“kişinin başkasına ait olanı, başkasının yaşam biçimini ve anlayışını sorgulama sürecidir. Bu süreç öğrencide önyargılardan uzaklaşma ve ortak noktaların keşfine yol açar.”*²⁰ Jackson, bu kavramın Michael Grimmett’in “dinden öğrenme” yaklaşımıyla bazı noktalardan örtüştüğünü; ancak aynı olmadığını söylemektedir.²¹

Recep Kaymakcan, “Günümüz İngilteresinde Din Eğitimi” adlı kitabında, yorumlayıcı din eğitiminin İngiltere için henüz yeni bir din eğitimi metodu olduğunu, -kitabın yazıldığı 2004 tarihi itibarıyla- son dört-beş yıldır uygulandığı için uygulama noktasında başarı ve yeterliliği konusunda yorum yapmak için erken bir zaman dilimi olduğunu ve literatürde henüz bu alanda yapılmış çalışmaların neredeyse

¹⁸ Jackson, a.g.m., s. 190-191.

¹⁹ Kaymakcan, a.g.e., s. 102.

²⁰ İsmail Erşahin, *Din Dersi Öğretim Programlarında Hristiyan Olmayan Dinlerin Öğretimi*, s. 74.

²¹ Robert Jackson, “Understanding Religious Diversity In A Plural World: The Interpretive Approach”, *International Handbook Of The Religious, Moral And Spiritual Dimensions In Education*, Springer 2010, s. 403.

bulunmadığını ifade ettikten sonra, ancak teorik alandaki eleştirilerden ve bunlara verilmiş cevaplardan kısaca bahsedeceğini söylemektedir. Kaymakcan'ın açıkladığı bu eleştiriler iki başlık altında toplanmıştır.²²

1. Görecelilik Eleştirisi: Din eğitimi yapılırken birden fazla din ya da dünya görüşüne yer verilmesinin göreceliğe yol açabileceği ilgili eleştiridir. Bunun yanısıra dinlerin doğruluğu meselesinin inkar edilememekle birlikte çok fazla ön plana çıkarılmamasının, öğrencilerde bütün dinlerin aynı derecede doğru olabileceğiyle ilgili bir algıya yol açabilecek olmasıdır. Bu eleştiriye Jackson'ın cevabı ise diğer çok inançlı din eğitimi yaklaşımlarının hepsi için bu eleştirinin söz konusu olduğu, yapılması gerekenin görecelilik kavramından ne anlaşıldığının net bir şekilde ortaya konması gerektiği şeklindedir. Ayrıca Jackson'a göre farklı dinleri öğrenen öğrenciler kendi dinlerine inanmaya devam etmektedirler ve bu öğrenciler diğer dinleri de anlayabilme kapasitesine sahiptir. Ayrıca kültürel ve dini çoğulculuğu inkar ederek, görmezden gelerek eğitim yapmak günümüz şartlarında mümkün değildir. Bu noktada din dersi öğretmeninin görevi farklılıkların bilincinde ve farkında olarak kuşatıcı olmaktır. Yine kendi dininin başkaları tarafından öğrenildiğini gören öğrenci, diğerlerini öğrenme ve tanıma noktasında motive olmaktadır.

2. İndirgemecilik Eleştirisi: Dinin sunumunda indirgemeci olunması iddiası ise yorumlayıcı yaklaşımda dinlerin kendi içindeki farklı algılama biçimlerinin öğretime konu edilmesiyle ilgilidir. Bu durum, din içi farklılıklardan bahsedilmesinin bir tehdit olarak algılanmasının doğru olmadığı; yorumlayıcı yaklaşımın dinin bütüncül varlığını inkar etmediği, ancak bir din içindeki kavram ya da ifadenin hem

²² Kaymakcan, a.g.e., s. 104-106.

o dinin inanırları hem de diğerk din mensupları tarafından farklı algılanabileceği gerçeğini göz ardı etmediği şeklinde cevaplandırılmaktadır.

Jackson, İngiltere’de doğan bu yaklaşımın zaman içerisinde hem Birleşik Devletlerde hem de Norveç, Almanya, Kanada, Japonya gibi ülkelerde ve Avrupa Konsili ve REDCo projesinde geliştiğini ve kullanıldığını belirtmektedir.²³ Ayrıca “Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for School” isimli kitapta modelin uygulandığı ülkelerden birinin de Güney Afrika²⁴ olduğunu bildirmektedir.

²³ Jackson, a.g.m, s. 21.

http://wrap.warwick.ac.uk/2928/1/WRAP_Jackson_Jackson_CoP_2009_chapter1-158.pdf (son erişim: 24.01.2015)

²⁴Robert Jackson, “The Interpretive Approach”, *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for School*, CDED 2006, s. 52.

2.2. Mezhep Öğretimi ve Farklı Uygulamalar

2.2.1. Mezheplere Göre Din Öğretimi

1. Mezheplere göre din öğretiminin temel nitelikleri nelerdir?
2. Bu modelin kullanıldığı ülkeler hangileridir?
3. Mezheplere göre din öğretiminin eleştirilen yönleri nelerdir?

Tek bir dinin ya da bir dinin çeşitli mezheplerinin ağırlıklı olarak yaşandığı ülke ve toplumlarda uygulanan ve bilinen en eski din öğretimi yaklaşımına verilen isimdir.¹ Dini öğrenme, geleneksel, confessional, doktriner inanç temelli veya dindarlık merkezli² olarak ta isimlendirilebilmektedir. Bu doğrultuda planlanmış bir din dersinin amacı, eğitime konu olan dinin inanırlarını yetiştirmek; dini inancı güçlendirmek ve dini faaliyetleri artırmaktır. Bir başka ifadeyle iyi Müslümanlar, Hristiyanlar ya da Museviler³ yani iyi dindarlar yetiştirmektir.

Mezhebe dayalı din dersinde öğretim konusu sadece bir dinin içindeki farklı mezhepler değil; ayrı bir din de olabilmektedir. Bu durum Batı dillerindeki religion kelimesinin Türkçe'deki hem din hem de mezhep kelimelerini karşılamasından kaynaklanmaktadır.⁴ Buna benzer bir durum “confessional” kavramı için de söz

¹ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s. 116.

² Seyfullah Bazarkulov, *Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), AÜSBE, Ankara 2008, s. 98.

³ John Shepherd, “Fenomenolojik Bakış Açısı: Eleştirel Anlamda Sorgulayıcı Din Eğitimi”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, s. 331.

⁴ Mehmet Zeki Aydın, “Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Öğretimi ve Türkiye İle Karşılaştırılması”, *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu*, İstanbul 2002, Değişim Yay., s. .81.

konusudur. . Protestanlık ve Katoliklik için kullanılan “confessional” kelimesinin din anlamında da kullanılabildiğine ⁵ dikkat çekmek gerekmektedir.

Din öğretiminden bahsedildiğinde en yaygın kullanım alanına sahip confessional din eğitiminden anlaşılanın Almanya ve İngiltere örneğinde olduğu gibi ülkeden ülkeye değişiklik gösterebildiğini ifade etmek gereklidir. ⁶ Almanya örneğinde din dersinin mezhebi olmasından anlaşılan dini cemaat ve devlet tarafından dersin bütün aşamalarının paylaşılması ve ilgili tarafların sorumluluklarını yerine getirmesi anlamına gelmektedir. Dersin çıktıları noktasında mezhebi nitelikli bir beklentiye işaret etmez. ⁷ Ancak İngiltere için daha farklı bir durum geçerlidir ve mezhebi/confessional din öğretiminden anlaşılan indoktrine etmeye daha yakındır. ⁸ Bu durum din dersiyle ilgili kavramların kendi bağlamlarında kullanılması durumunda anlamlı olduğunu, farklı bir ifadeyle modellerle ilgili yapılacak değerlendirmelerin onları kendi tarihsel, kültürel, sosyal ve politik zincirlerden kopararak yapılmasının yanlış anlamalara sebebiyet verebileceğinin bir göstergesidir. Bu durum özellikle mukayeseli din çalışmalarının en büyük handikaplarından. Dolayısıyla mezhebe dayalı din dersleriyle ilgili uygulamaların ülkeden ülkeye değişiklik göstereceğini göz önünde bulundurmak gerekir.

⁵ Sönmez Kutlu, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, IV. Oturum tartışmaları içinde, s. 586.

⁶ Friedrich Schweitzer “Let the captives speak for themselves! More dialogue between religious education in England and Germany”, *British Journal of Religious Education*, Vol. 28, No. 2, March 2006, s. 146.

⁷ Recai Doğan, “Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi: Almanya Modeli”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi*, s. 275.

⁸ Peter Schreiner, “The Situation of Religious Education (RE) in Germany in 2013”, s. 1. http://www.mmiweb.org.uk/efre/reeurope/germany_2013.pdf (son erişim: 29. 11. 2014)

Mezhep merkezli din derslerinde diğere dinler de öğretim konusu yapılabilmektedir. Ancak diğere dinlerin öğretimi, öğretime konu edilen dinin bakış açısıyla olmaktadır.⁹

Katolik eğitiminin konunun uzmanları tarafından yapılan bir tanımından hareketle, Sönmez Kutlu, mezhebi eğitimi şu şekilde açıklamaktadır: “ *Mezhep merkezli din eğitimi, bir mezhebin yalnızca o mezhebe mensup öğretmenler tarafından, yalnızca o mezhebe mensup öğrencilere ve o mezhebe özel inanç esaslarına dayalı kendi öğretici metinleriyle öğretilmesi demektir.*”¹⁰ Bu tanımdan hareketle mezhebe dayalı bir din eğitiminin temel unsurlarını şu şekilde sıralayabiliriz.

1. Tek bir dinin ya da mezhebin öğretimi söz konusudur.
2. Öğretimi yapacak öğretmenlerin o dinin inanırı olması gereklidir.
3. Öğrencilerin de öğretimi yapılan dinin mensubu olması beklenir.
4. İçerik teolojik bir niteliğı haizdir.

Mezhebi eğitim mezheplerin görevi olarak düşünöldüğü için bu bağlamda hazırlanmış bir din dersinin içeriğinden, öğretim materyallerinden, öğretmenlerin eğitiminden ve seçiminden çoğunlukla mezhepler sorumludur.¹¹

Mezhebi eğitim, tek, çift ya da çoklu formlarda karşımıza çıkabilir. Bunu şu şekilde açıklayabiliriz. Tekli formda sadece tek bir din ya da mezhep öğretim konusu yapılır. Bu durumda genellikle herhangi bir dine aidiyeti olmayanlar ya da başka dine mensup olanlar dersten muaf tutulur. İkili uygulamada iki farklı mezhep ya da din

⁹ Aydın, a.g.m., s. 82.

¹⁰ Sönmez Kutlu, “Din Öğretiminde Mezhepler Üstü Yaklaşım”, “*Ölkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı*”, Malatya 2005, s. 525.

¹¹ Luce Pépin, *Teaching about Religions in European School Systems Policy Issues and Trends*, 2009, Alliance Publishing Trust, s. 22.

alternatif olarak öğrenciye sunulur. Örneğin Ortadoğu ülkelerinin çoğunda Hristiyanlık ve İslamiyet paralel olarak programda yer alır. Çoklu seçimde ise Endonezya ve Avusturya’da olduğu gibi resmi olarak kabul edilen dinler öğretilir.¹² Bu noktada şöyle bir problem karşımıza çıkmaktadır. Hangi din ya da dinler/ mezhep ya da mezhepler eğitim konusu yapılacak? Bu sorunun cevabı genellikle ilgili dinlerin tarihine ve mevcut durumuna göre şekillenmektedir. Örneğin İspanya tarihi önemlerinden dolayı Katoliklik, Protestanlık, Yahudilik ve İslamiyet’i inanç sistemi olarak tanımaktadır.¹³ Bu durumun beraberinde azınlık dinlerinin ya da yeni ortaya çıkmış inanç sistemlerinin de tanınmasıyla ilgili talepleri; ve bu taleplerin beraberinde öğrenci sayısının azlığı, dersi verecek öğretmenlerin seçimi, müfredatın kim tarafından hazırlanacağı gibi sıkıntıları getirdiğini gözardı etmemek gerekir.

Mezhebe dayalı din dersinin okullardaki durumu ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Pek çok ülkede seçmeli olarak yer alırken, İspanya’da öğrenciler için seçmeli; ancak okul için zorunludur. Romanya’da zorunlu olmakla birlikte, öğrenciler, velilerinin yazılı beyanlarıyla dersten muaf olabilmektedirler. Seçmeli olarak okul programlarında yer alması durumunda genel uygulama alternatif ders ya da aktivitelerin öğrenciye sunulması şeklindedir. İspanya’da alternatif ders uygulamaları varken; Almanya, Polonya ve Slovakya’da etik dersleri yer almaktadır. Ancak Romanya’da olduğu gibi farklı uygulamalar da söz konusu olabilmekte; dersin alternatifi bulunmayabilmektedir. Mezhebe dayalı zorunlu din dersleri

¹² Oddbjørn Leirvik “Models of Religious Education in the Muslim World: Current Developments and Debates on How to Teach Religion and Ethics in Public Schools” *International Handbook of Inter-religious Education*, s. 1038.

¹³ Jean-Paul Willaime, “Different Models for Religion and Education in Europe”, *Religion in Education: A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries*, s. 85

http://www.redco.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/redco/work/wp1/D1_2_and_1_3_book_final.pdf
(son erişim: 24.01.2015)

Romanya ve Yunanistan'daki gibi çoğunluğun dinine odaklanabileceği gibi Almanya ve Avusturya'daki şekliyle dini çoğulculuğa açık ta olabilmektedir. Belçika'da ise öğrenciler isterlerse mezhepler üstü/seküler ahlak dersi ile Katolik, Protestan, Ortodoks, Yahudilik ya da İslamiyet arasında seçim yapabilirler.¹⁴

Bu noktada akıllara “neden mezhebi din öğretimine ihtiyaç duyulmaktadır?” şeklinde bir soru gelebilir. Lahnemann konuyla ilgili olarak şunları söylemektedir:

“...Bunun önemi, çocukların mensubu oldukları dinler hakkında daha esaslı bilgi sahibi olmak için kendi inanç ve geleneklerini öğrenmesidir. Ayrıca bu konu, günümüzde ailelerin çocuklarına kendi inançları hakkında yeterli bilgiyi verebilecek düzeyde olmamasından daha da önem kazanmaktadır. Eğer bir kimse kendi dini hakkında yeterli bilgiye sahipse, o din hakkındaki yanlış, tek yönlü ve hoşgörüden uzak yorumlara katılmaz ve uymaz. Ayrıca kendi dinini iyi öğrenen ve başka din ve kültürlerle birarada yaşayan bir insan, o dinin mensuplarının da inançlarını öğrenecek ve işbirliği için çaba harcamaya hazır olacaktır.”¹⁵

Lahnemann'ın söylediklerinden hareketle; doktriner din öğretiminin inanılan dinin yeni nesle aktarılması için temel bir ihtiyaç olduğunu, günümüzde ailelerin çocuklarının eğitimiyle doğrudan ilgilerinin önceki yüzyıllara kıyasla son derece azaldığını; bu durumun beraberinde okulun bu sorumluluğu yüklenmesi sonucunu getirdiğini ifade edebiliriz.

Yukarıda saydıklarımız mezhebi eğitimin gerekliliğini savunanların argümanlarıdır. Bunun yanı sıra mezhebi eğitim ve okuldaki yeriyle ilgili ciddi tartışmalar vardır. Bu eleştirilerin başında günümüz toplumlarının eskiye oranla daha

¹⁴ Pépin, a.g.e., s. 22-23.

¹⁵ Johannes Lahnemann, “Doktriner Din Öğretimi Bağlamında Dinler Arası Öğretim İlkeleri”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, s. 480.

heterojen bir yapı arzemesi ve bu farklılığa cevap vermede mezhebi bir din eğitiminin yetersiz olduğu görüşü gelmektedir. Bu noktada Shepherd'ın mezhebi eğitimle ilgili aşağıda yer alan değerlendirmelerine bakmak yerinde olacaktır. Shepherd, mezhebi eğitimi üç başlık altında incelemektedir.

Bunlardan birincisi, tek bir bakış açısının öğretildiği geleneksel doktrinerciliktir. Örnek olarak Vatikan öncesi 2. Roma Katolik eğitimi verebiliriz.¹⁶

İkincisi, Hristiyanlığın yanı sıra diğer dini ve dini olmayan dünya görüşlerini de içine alan, eleştirel olmayan yeni doktrinerciliktir. 1960'lı yıllarda popüler olan bu yaklaşım, önyargı içerdiği, zor konu ve soruları göz ardı ettiği ve gençleri reel dünyaya iyi bir şekilde hazırlayamadığı için eleştirilir ve kabul görmez.¹⁷

Üçüncüsü ise belli bir dini görüşün değerinin artırılmasını isterken, rakip görüşlere de adil yaklaşılmasını isteyen eleştirel doktrinerciliktir. Zor konu ve sorularla karşı karşıya gelmekten çekinmeyen eleştirel doktrinerciliğin, idealizasyon yanılığından kaçınıyor olması gençleri gerçek dünyaya hazırlar.¹⁸ Bu yaklaşıma, diğer dinlere karşı doğru bir anlayış kazanmak ve bu dinlerle iletişim kurabilmek için empati ve paranteze alma uygulamasına yer verdiği için fenomenolojik doktrinercilik de denilebilir.¹⁹

¹⁶ 2. Vatikan Konsili ve etkileri hakkında bilgi için bkz. Mahmut Aydın, "Vatikan Konsili", *DİA*, TDV Yayınları, İstanbul 2012, C. 42, s. 568-571; Jean François Mayer, "II. Vatikan Konsili'nden Sonra Hristiyan Dünyasındaki Yeni Temayüller ve Gelişmeler", *Divan Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, 2000, S.9, s. 75-112.

¹⁷ Shepherd, a.g.m., s.332.

¹⁸ Shepherd, a.g.m., s.332.

¹⁹ Shepherd, a.g.m., s.333.

Shepherd'ın mezhebi din eğitimiyle ilgili bu değerlendirmeleri aslında iyi planlanmış doktriner bir din eğitiminin de günümüz çok dinli, çok kültürlü dünyasının ihtiyaçlarına cevap verebileceği şeklinde okunabilir.

Benzer bir şekilde “The Situation of Religious Education (RE) in Germany in 2013” başlıklı yazısında, Peter Schreiner, mezhebe dayalı din dersini ifade için kullanılan “confessional” teriminin çoğunlukla yanlış anlaşıldığından; eski moda olduğunun ve modern din eğitimi için yeterli olmadığından düşünülmesinden bahseder. Kelimenin kullanımının, mezhebe dayalı din derslerinin, öğrencileri, o inanca mensup öğretmenler ve inanç odaklı objeler yoluyla tek bir inanç geleneğiyle tanıştırmak amacıyla olduğu şeklindeki önyargıyı beslediğini söyler.²⁰ Schreiner, bu cümleleriyle, Shepherd'ın yukarıda açıkladığı, farklı doktrinercilik anlayışlarından ilki olan “geleneksel doktrinercilik”ten bahsetmektedir.

Schreiner yazısının devamında ise bu algının, mezheplere bağlı din eğitiminin, Avrupa'nın farklı bölgelerinde çok değişik kullanımları olduğu gerçeğini ihmal ettiğini söylemekte ve son zamanlarda din eğitimi alanında Protestan ve Katolik kiliseleri arasında diyaloga yönelik işbirliğinin arttığını vurgulamaktadır.²¹

Schreiner'in farklı ülkelerde farklı mezhebe dayalı din eğitimi anlayışlarının mevcut olduğu vurgusunu destekleyen bir örnek İrlanda'dır. İrlanda'da din eğitimi mezhebe dayalı olmakla birlikte, din olgusuna normatif ve doktriner bağlamdan daha ziyade kültürel-mezhebi bir yaklaşım söz konusudur. Bu durum dersi mezhepler üstü

²⁰ Peter Schreiner, “The Situation of Religious Education (RE) in Germany in 2013”, s. 1. http://www.mmiweb.org.uk/efre/reurope/germany_2013.pdf

²¹ Peter Schreiner, “The Situation of Religious Education (RE) in Germany in 2013”, s. 1. http://www.mmiweb.org.uk/efre/reurope/germany_2013.pdf

anlayışa daha yakın kılmaktadır.²² Finlandiya ise “weak confessional approach” nitelemesiyle başka bir örnek teşkil etmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi dinlerine göre din dersi almaları noktasında mezhebi/confessional olarak yorumlanırken inançla ilgili bir bağlılık oluşturmayı hedeflememesi noktasında “weak”(zayıf, hafif) olarak isimlendirilir.²³

Bu kısımda mezhebe dayalı din dersi uygulamasının yürürlükte olduğu çeşitli ülkelerden örnekler vermeyi konunun daha iyi anlaşılması açısından uygun bulduk.

Almanya: Federal Anayasa'nın 7/III. Maddesine göre belirli bir din ya da mezhebe bağlı olmadığını açıklayan okullar hariç tutulursa din dersi okul programında yer alması zorunlu olan derslerdendir.²⁴ Derslerin yürütülmesinde mezhebe dayalı (confessional) yaklaşım benimsenmiştir. Yani Katolik öğrenciler için Katolik, Protestan öğrenciler için Protestan din eğitimi verilir ve pek çok dini topluluk bu haktan yararlanmaktadır.²⁵ Derslerin içeriği, ilgili dinin öğretilerine göre belirlenir.²⁶ Din dersi öğretmenleri, öğretmenlik yapabilmek için dini topluluğun onayını almak zorundadır. Hatta bazı özel durumlarda azınlık dinlerine mensup gruplar kendi öğretmenlerinin maaşlarını kendileri ödedikleri gibi tayinlerde de söz

²²Ankica Marinović Bobinac, “Comparative Analysis of Curricula for Religious Education: Examples of Four Catholic Countries”, *METODIKA: Journal of Theory and Application of Teaching Methodologies in Preschool, Primary, Secondary and Higher Education*, Vol. 8, No.15, 2007, s. 440.

²³ Martin Ubani, Kirsi Tirri, “Religious Education at School in Finland”, *Religious Education at Schools in Europe: Northern Europe*, Editors: Martin Rothgangel-Geir Skeie-Martin Jäggle, 2014, Vienna University Press, s.108, Finlandiya’da din dersleriyle ilgili bir makale için bkz. Mehmet Bahçekapılı, “Finlandiya’da Din Eğitimi”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume 6 Issue 5, 2013, p. 889-922, http://www.jasstudies.com/Makaleler/724039328_47Bah%C3%A7ekap%C4%B1%C4%B1Mehmet_S-889-922.pdf (son erişim: 04.10.2014)

²⁴ Gerhard Robbers, “Almanya”, *Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Devlet İlişkisi*, Editörler: Ali Köse-Talip Küçükcan, İstanbul 2008, İSAM, s. 59.

²⁵ Robbers, a.g.m., s. 60.

²⁶ Robbers, a.g.m., s. 59.

sahibidirler.²⁷ Ancak burada mezhebi öğretimin eşit haklar ve ayrımcılıkla ilgili anayasal çerçeveyi gözardı edemeyeceğini ilave etmek gerekir.²⁸ Devlet, derslerin pedagojik açıdan uygunluğu ve demokratik düzene aykırı esaslar içerip içermediği konusunda denetleme hakkına sahiptir.²⁹

Avusturya: Avusturya’da din eğitimi Anayasa’nın 17. maddesinin 4. fıkrasıyla teminat altına alınmış; kiliseler ve dini cemaatler yasal imkanlar içerisinde din dersi verme konusunda yetkili kılınmıştır. Bu çerçevede, devletin tanıdığı kilise ya da cemaatlerden birine mensup tüm öğrenciler için kendi mezheplerinin esas alındığı bir din dersi zorunludur.³⁰ İlgili kilise ya da cemaat devlet okullarındaki din dersi müfredatının hazırlanmasından, din eğitimi sınıflarının organizasyonundan ve kontrolünden sorumludur. Din dersi öğretmenleri yetkili kilise ya da cemaat tarafından uygun bulunması durumunda atanabilmektedir. Kilisenin onayını çekmesi, öğretmenin görevden alınması için yeterlidir. Eğitim Bakanlığının müfredatla olan ilgisi müfredatının ilanı noktasındadır. Bağlayıcı tek kural, ders kitaplarının sorumlu vatandaş yetiştirme prensibine aykırı düşecek mesajlar içermemesidir.³¹

İspanya: Vatikan’la yapılan Eğitim ve Kültürel İşler Anlaşması’nın I-VII. Maddeleri gereğince, İspanya’da devlet okullarında Katoliklik öğretilir. Ancak bu ders isteğe bağlıdır. İsteğe bağlı bu dersi verecek öğretmenler kilise tarafından atanır.

²⁷ Robbers, a.g.m., s. 60.

²⁸ Robert Jackson, “European Institutions and the Contribution of Studies of Religious Diversity to Education for Democratic Citizenship”, *Religion in Education: A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries*, s. 29. http://www.redco.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/redco/work/wp1/D1_2_and_1_3_book_final.pdf (son erişim: 24.01.2015)

²⁹ Lahnemann, a.g.m., s. 480.

³⁰ Richard Potz, “Avusturya”, *Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Devlet İlişkisi*, s. 88.

³¹ Potz, a.g.m., s. 89.

Dersin içeriğini belirleme ve ders kitaplarını onaylama görevi bölge piskoposuna aittir. Papaz olan din dersi öğretmenleri olduğu gibi papaz olmayan bayan ve erkek din dersi öğretmenleri de vardır. Kilise tarafından seçip görevlendirilen bu öğretmenlerin maaşları devletçe ödenir.³² Yukarıda ifade ettiğimiz üzere İslamiyet,³³ Yahudilik, Ortodoks ve Protestanlık da İspanya’da tanınan dinlerdendir.

Yunanistan: Her dini mezhebin kendi okulunu açma imkanının bulunduğu Yunanistan’da din dersleri, ilk ve orta dereceli okullarda isteğe bağlı olarak Doğu Ortodoks Kilisesi gelenek ve dogmasına uygun olarak yürütülür. Öğretmen atamaları ve müfredatın belirlenmesi Kilise’nin kontrolündedir.³⁴ Bu ülkede, din derslerinin dini eğitim almış öğretmenler ya da kilise ve dini cemaat görevlileri tarafından mezheplerin görüşleri doğrultusunda verilmesi anayasal teminat altında olduğu gibi; ders program ve kitaplarının hazırlanmasında, metot ve esaslarının tespitinde de kilise yetkilidir.³⁵ Anayasa, Katolik ve Protestan din eğitimini, devlet okulları da dahil olmak üzere, genel okul programı içerisinde belirtir. Din eğitimi iki Hristiyan mezhebinin prensipleri doğrultusunda yürütülmek durumundadır.³⁶

Endonezya: Çok dinli milli kimlik düşüncesine sahip olan Endonezya’da confessional metot din derslerinin temelini oluşturmaktadır. Din eğitimi ülkede tanınan beş dinin, İslam, Protestanlık, Katoliklik, Budizm ve Hinduizm’in eğitime

³² Javier Martinez-Torron, “İspanya”, *Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Devlet İlişkisi*, s. 88.

³³ İspanya’da İslami cemaatlerin tanınması ve bazı problemler için bkz. “Gunther Dietz, Religious Diversity-Opportunity or Threat-“The Return of Islam” to Al-Andalus (Spain)”, *Interreligious and Values Education in Europe: Map and Handbook*, ed. Johannes Lahmann-Peter Schreiner, Germany 2008, Comenius-Institut, s. 53.

³⁴ Charalambos Papastathis, “Yunanistan”, *Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Devlet İlişkisi*, s. 88.

³⁵ İrfan Başkurt, “Almanya’da Din Eğitimi”, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı 1*, İstanbul 2004, DEM, s. 232.

³⁶ Hans-Georg Ziebertz, “Çok Kültürlü Bir Toplumda Din Eğitimi”, *Çokkültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, s. 173.

konu olmasıyla gerçekleştirilir. Ders programları Milli Eğitim Bakanlığı ile dini cemaatlerin işbirliğinde hazırlanır. Her öğrenci kendi dinine göre ve o inanca mensup bir öğretmenden sayıyla ilgili gerekli şartların oluşması durumunda ders alma hakkına sahiptir. Eğer öğrenci sayısı yeterli değilse öğrenci dersten muaf olmaktadır.³⁷

Mezhebe dayalı din dersleriyle ilgili ülkeler özelinde yaptığımız bu kısa açıklamalar, mezhebe dayalı din derslerinin genellikle devlet tarafından tanınan ilgili kilise ya da cemaatlerin işbirliğiyle yürütüldüğünü ancak devlet kontrolünden bağımsız olmadığını, bu derslerin seçmeli olduğunu, öğretmenlerin maaşları ve belirlenmesi gibi hususlardan da genel olarak cemaatlerin sorumlu olduğunu göstermektedir.

³⁷Mahmut Zengin, "Dünyada Bir Mesele Olarak İslam Dini Eğitimi", *DEM Dergi*, Y. 1, S. 3, s. 8.

2.2.2. Mezhepler Üstü Din Öğretimi

1. Mezhepler üstü modeli gündeme getiren sebepler nelerdir?
2. Bu din öğretimi modelinin temel nitelikleri nelerdir?
3. Hangi ülkelerde uygulanmaktadır?
4. Mezhepler üstü model hangi açılardan eleştirilmektedir?

Diğer din dersi modellerini incelerken de ifade ettiğimiz üzere toplumların artan nüfus hareketlilikleri sonucu gittikçe daha çoğulcu bir karakter arzetmesi, kitle iletişim araçlarının farklı kültür ve dinlerle ilgili farkındalığı artırması, değişik inançlara mensup insanların biraraya gelip karşılaşmasıyla ilgili imkanların çoğalması gibi sebeplerin etkisiyle mezhebe dayalı modelin sorgulanması sonucu gündeme gelen farklı din eğitimi arayışlarından birisi de mezhepler üstü¹ modeldir.

İlk kez İsveç'in öncülüğünde 1969 yılında "Din Hakkında Bilgi" şeklinde tercüme edilebilecek "Religionskunskap" derslerinin müfredata alınmasıyla başladığı ifade edilen² bu derslere duyulan ihtiyaç Silvio Ferrari'den naklen şu şekilde açıklanır: Sekülerizm, mezhebi eğitimi yavaş yavaş mezhepler üstü bir eğitime dönüştürdü. İsveç'te önceden Protestan bir karakter taşıyan din eğitimi, 1919 yılında Hristiyanlık öğretimi dersine (instruction in Christianity), 1962'de Hristiyanlık Çalışmalarına (study of Christianity), 1969'da din çalışmaları (study of religion), ve son olarak 1980 yılında yaşam ve varoluş soruları eğitimi (education on the questions of life and existence) dersine dönüştü. İsveç bu haliyle başlangıçta mezhebi olan müfredatın sekülerleşmesine çok karakteristik bir örnek teşkil eder. Buna benzer bir

¹ İngilizce non-confessional ya da non-denominational şeklinde ifade edilen bu modelin ülkemizde çoğunlukla "mezhepler üstü" ya da "mezhebe dayalı olmayan" şeklinde tercüme edilerek kullanıldığını görmekteyiz. Ancak bazı durumlarda İngilizce'deki kullanımıyla, non-confessional şeklinde karşımıza çıkabilmektedir.

² Denise Cush, "Without Fear or Favour: Forty Years of Non-confessional and Multi-faith Religious Education in Scandinavia and the UK", *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift*, ed: Leni Franken-Patrick Loobuyck, 2011, Waxmann Verlag, s. 70.

dönüşümü, “herkes için din dersi’nin geliştirildiği Zürih ve Luzern gibi İsviçre Kantonlarıyla, Almanya’nın Hamburg eyaletinde gözlemleyebiliriz. Aynı şekilde, İngiltere ve Galler’de mezhebe dayalı din dersi, ülkede mevcut dini geleneklerin temel prensiplerini içeren mezhepler üstü çok dinli din dersine dönüştü.³

Mezhepler üstü din derslerinin gündeme gelmesinde ve doğuşunda sekülerleşme ile birlikte etkili olduğu ancak çok fazla gündeme gelmediği ifade edilen bir başka faktörün ise 1960’lı ve 1970’li artan gençlik hareketleri ve gençlerin alternatif din ve maneviyat arayışları olduğu açıklanmaktadır.⁴

Beyza Bilgin mezhepler üstü eğitime duyulan ihtiyacı şöyle gerekçelendirir. “Mezheplere göre ayrı okulların, derslerin ve kiliselerin olduğu ülkelerde mezhepler arası ayrılıklar gittikçe büyümüş, adeta ayrı dinler halini almıştır. Günümüzün değişen şartları ve beraberinde getirdiği farklı ihtiyaçlar, yeni yönelişleri doğurmuştur. Teoloji ve pedagoji alanındaki araştırmalar mevcut uygulamanın yetersizliğini ortaya koymakta; “çoklukta birlik” şeklinde birbirine yaklaştırma ve model geliştirme faaliyetleri dünya çapında sürmektedir. Ancak bu “mezhepleri birleştirme” olarak yorumlanmamalıdır.”⁵

Reinhold Mokrosch ise “*Luther mi Papa m? Bu, 16. Yüzyılda Almanya’daki tüm eyaletler için temel bir sorundu. Ortaçağın son yıllarında, tıpkı Türklere duyulan korku gibi, tüm insanların hayatını etkilemekteydi...Katolik olarak kalmak ya da Luther’in düşüncelerini kabul edip etmemek konusunda tereddütler yaşıyordu. Bu*

³ Jean-Paul Willaime, “Different models for religion and education in Europe”, *Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries*, s. 86. http://www.redco.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/redco/work/wp1/D1_2_and_1_3_book_final.pdf (son erişim: 24.01.2015)

⁴ Cush, a.g.m., s. 72.

⁵ Beyza Bilgin, “Örgün Din Eğitiminde Yeni İhtiyaçlar ve Yönelişler”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 6, İstanbul 1999, s. 193.

*durumun nelere sebep olduğunu hepimiz biliyoruz. Şimdiye kadar, yani olayların üzerinden beşyüz yıl geçmesine rağmen, Katolik ve Protestan kiliseleri, birbirinden köklü bir biçimde ayrılmış durumda varlıklarını sürdürmüşlerdir. Aynı durum Hristiyanlık eğitimi için de geçerlidir...*⁶ şeklindeki cümleleriyle, Beyza Bilgin'in tespitleriyle paralel biçimde, mezhepler arasındaki ayrılıkların derinliğine vurgu yapmaktadır. Makalenin devamında ise yaklaşık 20 yıldır aileler, öğrenciler ve öğretmenlerin devletten ekümenik⁷ bir Hristiyan din dersi taleplerinin olduğunu söylemektedir.⁸

Mokrosch, ilgili makalenin devamında özetle Hristiyan ve Türk gençler arasında yapılmış bir deneysel araştırmanın sonuçlarından hareketle ekümenik bir din dersinin gerekliliğine argüman olabilecek çıkarımlarda bulunmuş ve bu çıkarımlar üzere “din dersi nasıl yapılırsa bu sorunlara mücadele edebilir?” sorusuna cevap olabilecek dört tez oluşturmuştur. Bu açıklamaları mezhepler-üstü din derslerine duyulan ihtiyacı delillendirebilecek gerekçeler olarak anlamlı bulduğumuz için açıklamayı uygun gördük.

Araştırmanın sonuçları Hristiyan ve Türk gençler arasında bazı farklılıklar olduğunu dile getirirse de özetle gençler arasında dini bağlılık duygusunun zayıfladığını, Hristiyanlık içerisinde mevcut farklı mezheplerle ilgilenmedikleri ve bunu durumu çok da anlamlı bulmadıklarını, dinlerle ilgili olarak hem bir arayış hem de merak duygusu içinde olduklarını; sürekli sorguladıklarını, dinlerden beklentilerinin mutluluk üzerine odaklandığını, din dillerinin ve dini sembollerle

⁶ Reinhold Mokrosch, “Luther mi Yoksa Papa mı? Protestan ya da Katolik Din Eğitimi mi ya da Doktrinler Arası İşbirliğine Dayanan Bir Din Eğitimi mi? Alman Bakış Açısının Ana Hatları”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, s. 549.

⁷ “Ekümenik”, Hristiyanların ve Hristiyan Kiliselerinin evrensel birliğini savunan; TUBA Sosyal Bilimler Sözlüğü, <http://www.tubaterim.gov.tr/>

⁸ Mokrosch, a.g.m., s. 549-550.

ilgili anlayışlarının çok zayıf olduğunu, dini kimliklerini oluşturmak için rehberliğe ihtiyaç duyduklarını açıklamakta ve bu durumda yapılması gerekenlerle ilgili dört tez ileri sürmektedir. Mokrosch'a göre din dersleri ve din dersi öğretmeni bu durumla baş edebilmek için;

1. Dini çoğulculuğu dikkate alarak mezhepler ve dinler arasında bir diyalog ortamı oluşturmalıdır.
2. Din eğitimi teslimiyetçi bir yapıyı haiz olmalı ama mezhepler arası ayrılıkları ön plana çıkarmamalıdır. Yani din dersi öğretmeni gerekiyorsa kendi kimliğini ortaya koymalı ancak diğer inanç ve görüşlere de yer vermelidir.
3. Din dersi öğretmeni öğrencilerinin kendi dini kimliklerini oluşturmaları konusunda öğrencilerine rehberlik etmeli; bu noktada farklı görüş ya da inançlarla ilgili bir endişe ya da korku içinde olmamalıdır. Bu ancak farklı din mensuplarının aynı sınıfta yer almasıyla gerçekleşir. Çünkü öğrenci bu şekilde kendi dini inancını diğerlerinin yaşayışından örneklerle zihninde bütüncül bir hale getirebilir.
4. Din dersi öğretmeni öğrencilerine din dili geliştirmeleri konusunda yardım etmelidir. Çünkü dini kimliğin oluşmasında dil son derece önemlidir.⁹

Yukarıdaki açıklamaların da bir kısmını dile getirdiği üzere, mezhepler üstü din dersinin amacı toplumsal hoşgörüyü geliştirmek, öğrencilere farklı din ve dünya görüşleriyle ilgili bir fikir oluşturma imkanı vermek, sonunda bilinçli bir seçim

⁹ Mokrosch, a.g.m., s. 550-556.

yapmalarını ve çoğulcu bir toplumda yaşayabilmelerini sağlamak amacıyla din ya da dinlerle ilgili bilgi aktarmak¹⁰ şeklinde genel olarak ifade edilebilir.

Silvio Ferrari'nin, Avrupa ölçeğinde mezhepler üstü bir din dersinin genel özellikleri aşağıdaki gibi tasvir ettiği nakledilmektedir.

Mezhepler üstü eğitim; programın seçiminden, öğretmenlerin maaşlarından, müfredatın belirlenmesinden ve ders materyallerinin onaylanmasından sorumlu olan devletin organizasyonu ve kontrolündedir. İngiltere'de olduğu gibi dini toplulukların görüşlerinin alınması mümkündür. Din derslerinin mezhepler üstü yaklaşımla öğretildiği ülkelerde, öğretmenlerin, kiliselerden onay alması gerekmez. Din dersleri zorunludur; ancak muaf olabilmek de mümkündür. Bu dersin herhangi bir alternatifi bulunmaz. Derslerin mezhepler üstü oluşu Hristiyanlığa özel bir vurgu yapılmasına engel değildir.¹¹ İngiltere'de derslerin toplu dua uygulamasıyla başlaması, mezhepler üstü oluşa bir engel olarak görülmez ve ülkenin hakim dinine belli bir ağırlık verilmesine örnek¹² olarak gösterilir.

Mezhepler üstü din dersiyle ilgiyle bir başka açıklama, bu dersin herkesin kendi inancını uyurma amacına yönelik olması şeklindedir.¹³ Bu vurgunun sahibi Beyza Bilgin mezhepler üstü yaklaşımın iki yorumundan bahseder: Birinci yoruma göre mezhepler üstü din dersi “birleştirici model”dir. İkinci yoruma göre ise “çoğulcu model”dir.¹⁴

¹⁰ Ankica Marinović Bobinac, “Comparative Analysis of Curricula for Religious Education: Examples of Four Catholic Countries”, *METODIKA: Journal of Theory and Application of Teaching Methodologies in Preschool, Primary, Secondary and Higher Education*, Vol.8 No.15, 2007, s. 427.

¹¹ Jean-Paul Willaime, a.g.m., s. 86-87.

¹² Luce Pépin, *Teaching about Religions in European School Systems Policy Issues and Trends*, s. 23.

¹³ Bilgin, a.g.m., s. 195.

¹⁴ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s. 117.

Birleştirici modele göre her mezhepten öğrenci bir arada ders görmeli, ancak mezhepler arası farklar görmezden gelinmemelidir. Mezhepler tanıtılarak inceleme konusu yapılmalı, onların aynı dinin anlayış farklılıklarından doğan farklı yaşam biçimleri olduğu vurgulanarak dinin bütünlüğü korunmalıdır. Ancak “birleştirici model” aynı zamanda mezhepsiz din dersi olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu yoruma göre kiliselerin etkisinde kalmaması gereken eğitim kurumları olan devlet okullarında –kiliselere bağlı okullara karışılmamaktadır- din öğretimi, tarafsızlığı sağlayabilmek için bütün öğrencilere hitap edebilecek nitelikte olmalıdır. Dolayısıyla mezheplerle ilgili ayrıntılara girilmemeli; dinin özü, üzerinde ihtilaf bulunmayan ilkeler öğretim konusu yapılmalıdır.¹⁵

Çoğulcu modele göre ise din dersi toplumun bir aynası olmalıdır. Her mezhebi olduğu gibi her türlü dini, dünya görüşünü ve ahlak anlayışını öğretim konusu yapmalıdır.¹⁶

Temel amacı, katılım beklentisi olmaksızın, öğrencileri farklı din ve inanışlarla ilgili bilgilendirmek olan mezhepler üstü din eğitimi farklı formlarda karşımıza çıkabilmektedir. Bunlardan birisi “dinler hakkında öğretim”dir. (teaching about religions) Bu terim bir din ya da bir başka dinin inanç, değer ve uygulamalarıyla ilgili mezhepler üstü çalışmaları ifade eder. Amaç insan düşünce ve eyleminin bir alanı olan dinle ilgili bilgi ve anlayış kazandırmak, bu şekilde hoşgörü ortamını geliştirmektir.¹⁷

¹⁵ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, s. 83.

¹⁶ Bilgin, a.g.e., s. 83.

¹⁷ Zdenko Kodolja and Terrice Bassler, “Religion and Schooling in Open Society:A Framework for Informed Dialogue”, *Teaching For Tolerance, Respect And Recognition In Relation With Religion Or Belief*, Oslo, 2-5 September 2004 - The Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief, s. 11.

Dinler hakkında öğretim yapan okul programları, farklı ülkelerin tarihi, kültürel ve sosyal gelişiminde dinin rolünü öğretir. Dinler hakkında eğitim, bağımsız bir okul dersi şeklinde planlanabildiği gibi, tarih, edebiyat, felsefe, etik, sanat, vatandaşlık eğitimi gibi derslerin içinde de yapılabilmektedir.¹⁸

Mezhepler üstü din eğitimi terimi, çok dinli din eğitimini (multi-faith approach to religious education) ifade için de kullanılmaktadır. Mezhepler üstü din eğitiminin bu formu sadece dinlerle ilgili bilgiyi artırma üzerine kurgulanmış olabilir. Aynı zamanda ister dini olsun ister din dışı olsun, öğrencilerin kendi görüşlerini açıklamak için meşgul oldukları dini objelerle ilgili yansıtıcı ve kritik uygulamaları da içerebilir.¹⁹

Mezhepler üstü din derslerini ifade için kullanılan bir başka terim ise “din çalışmaları yaklaşımı” (religious studies approach)²⁰ olarak verilebilir.

Mezhepler üstü anlayışa uygun olarak yürütülen din dersleri genellikle “din kültürü”, “din ve bilim”, “etik”, “din ve etik”, “dinler tarihi” şeklinde isimlendirilir.²¹

Mezhebe dayalı din derslerinde olduğu gibi mezhepler-üstü din derslerinde de ülkeler ölçeğinde farklı uygulama ve anlayışlar söz konusudur. Örneğin Fransa’da²² kamu okullarında, din eğitimi için planlanmış özel bir ders yoktur; din konusunu içeren tarih ya da felsefe gibi dersler de salt bilgilendirici olmanın ötesine geçemez.

¹⁸ Kodelja and Bassler, a.g.m., s. 11.

¹⁹ Kodelja and Bassler, a.g.m., s. 12.

²⁰ Peter Schreiner, “Different Approaches - Common Aims? Current Developments in Religious Education in Europe” s. 3.
<http://www.comenius.de/pdfs/themen/Europa - Different Approaches.pdf> (son erişim: 25.01.2015)

²¹ Bobinac, a.g.m., s. 427.

²² Fransa’da kamu okullarında din ya da dinlerle ilgili öğretim yapılan herhangi bir ders olmamakla birlikte tarih ve felsefe gibi derslerde diğer dinlerle ilgili bilgi verilmesi de bir anlayışa göre non-confessional/mezhepler üstü olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla değerlendirme bu kabul çerçevesinde yapılmıştır.

Mezhepler üstü din dersi uygulaması yürüten İsveç'te dini cemaatlerin derslerle ilgili bir yönlendirmesi söz konusu değildir ve dersler öğrencilerin kişisel gelişimine katkı boyutuyla ilişkilendirilir. İngiltere ve Galler'de ise kamu okullarında mezhepler-üstü din derslerinde dinler tarafsızlık boyutuyla ele alınırken, devlet destekli özel okullarda ilgili dini cemaatin ön plana çıkarılması mümkün olabilir.²³

Din derslerinin mezhepler üstü anlayışa uygun olarak yürütüldüğü ülkelerde bu dersler okul programlarında çoğunlukla zorunlu olarak yer alır. Ancak Slovenya örneğinde olduğu gibi zorunlu/seçmeli²⁴ olması durumu da mümkündür. Ülkemiz örneğinde ise zorunlu olmakla birlikte İslam dini dışında bir başka dine mensup olanlar için, istemeleri durumunda dersten muaf olmak mümkündür.

Bazı araştırmacılar tarafından bu tip genellemeler yapılması eleştirilse de²⁵, mezhepler üstü din dersleriyle ilgili bir başka tespit Protestan mezhebin ağırlıklı olduğu kuzey Avrupa ülkelerinde yaygın olduğu²⁶ şeklindedir.

Din devlet ilişkisi açısından olaya bakıldığında mezhepler üstü din öğretimiyle devletin tarafsızlığının ve dini özgürlüklerin garanti altına alındığı söylenebilir.²⁷

²³ Robert Jackson, "European Institutions and the Contribution of Studies of Religious Diversity to Education for Democratic Citizenship", *Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries*, s. 29.
http://www.redco.uni-hamburg.de/cosmea/corebase/mediabase/awr/redco/work/wp1/D1_2_and_1_3_book_final.pdf
(son erişim: 24.01.2015)

²⁴ Bobinac, a.g.m., s. 440.

²⁵ Robert Jackson, a.g.m., s. 30.

²⁶ Pepin, a.g.e., s.19-23.

²⁷ Peter Schreiner, "Different Approaches - Common Aims? Current Developments in Religious Education in Europe", s.3.
http://www.comenius.de/pdfs/themen/Europa_-_Different_Approaches.pdf (son erişim: 25.01.2015)

Türkiye'nin eğitim politikası ve İslam dininin bütünlüğü açısından, din dersleri, devlet okullarında mezhepler üstü anlayışa uygun olarak yürütülmektedir.²⁸ Cemal Tosun mezhepler üstü din eğitimi yaklaşımının birleştirici model olarak yorumlanması durumunda ülkemizdeki “Kur'an merkezli din eğitimi” anlayışıyla benzerlikler arzettiğini ifade etmektedir.²⁹ Yukarıda ifade ettiğimiz gibi “confession” kelimesine yüklenen anlamla ilgili olarak mezhepler üstülükten Türkiye ölçeğinde anlaşılan İslam içi alt yorumların neşet ettiği ana kaynağa dayanarak din derslerinin hazırlanmasıdır. Bunun yanı sıra diğer dinlerle ilgili bilgilendirme de yapılmaktadır. Ancak DKAB dersleri zaman zaman İslam içi alt yorumları görmezden geldiği noktasında eleştirilmekt;³⁰ konuyla ilgili tartışmalar özellikle Alevilik üzerinden gerçekleştirilmektedir. Uygulamayla ilgili bir başka eleştiri ise din kültürü derslerinde mezhepler üstülüğe devam edilmesini savunan Beyza Bilgin'in namaz örneğinden hareketle yaptığı hakim mezhebi anlayışın dinin özündenmiş gibi takdim edilmesiyle ilgilidir.³¹ Aslında bu durum dinin sonuçta bir mezhebin yorumuyla yaşanmasının somut bir örneği iken Bilgin'in ifadesiyle namaz ibadetinin nasıl yerine getirildiği farklı mezheplerin sunumu da yer alacak şekilde gerçekleştirilebilir. Bu noktada sadece namaz ibadeti değil mezhepler arası farklı uygulamaların ve anlatımların yer aldığı diğer konular³² da aynı şekilde takdim edilebilir düşüncesi

²⁸ Bilgin, a.g.e., s. 81.

²⁹ Tosun, a.g.e., s.117.

³⁰ Cemal Tosun, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Alevilik”, *Türk Yurdu*, 2005, S. 210, s. 39.

³¹ Beyza Bilgin, “Kültürlerarası Din Eğitiminin İmkânı”, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, s. 110.

³² Mevcut İlköğretim DKAB programında -yeterli olup olmadığı tartışılmakla birlikte- şu ifadelerle konuyla ilgili bir düzenleme yapılmıştır: “İslam'ın namaz, abdest, gusül, teyemmüm vb. konularında mezheplerin (Caferilik ve Şafilik) farklı anlayış ve uygulamaları ihtiyaç duyulması hâlinde öğretmenlerce açıklanacaktır.” İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı, Ankara 2010, MEB Yayınları, s. 8-9.

akla gelmektedir ki açıkladığımız üzere mezhepler arası modelin gündeme gelme sebeplerinden birisi bu düşüncedir.

Mezhepler üstü din öğretimiyle ilgili eleştirilerin başında yukarıda da değindiğimiz mezhepleri görmezden gelmesi³³ bir başka ifadeyle mevcut, var olan bir olgunun göz ardı edilmesi gelmektedir. Bir başka eleştiri ise, sınıf ortamında ortak konuları işleyen öğrencilerin dışarı çıktıklarında mevcut farklılıklarla yüz yüze gelmeleri neticesinde yapılan eğitimin hayatla örtüşme noktasında eksik kalmasıdır.³⁴ Ancak bu eleştirilere dersin bu konularla ilgili eksiklikleri giderilmeye çalışılarak cevap verilebilir. Örneğin görmezden gelindiği söylenen mezhepler uygun yöntemlerle derse dahil edilmeye çalışılabilir. Öğrencilere sınıf ortamıyla realite arasında olduğu söylenen gerilimle başetmeleri konusunda yardımcı olabilecek çalışmalar yapılabilir. Sonuç itibariyle her modelin kendine özgü avantaj ve dezavantajları vardır. Önemli olan birey ve toplumların ihtiyaçları doğrultusunda bu dezavantajlı durumları azaltmaya çalışacak stratejiler geliştirmeye çalışmaktır.

³³ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s. 134.

³⁴ Yıldız Kızılabdullah-Tuğrul Yörük, “Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye'deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme”, *Dini Araştırmalar*, Eylül-Aralık 2008, C. II, s. 32, s. 126.

2.2.3. Mezhepler Arası Din Öğretimi

Bu başlık altında cevabı aranacak sorular şunlardır:

1. Mezhepler arası din öğretimine neden ihtiyaç duyulmuştur?
2. Mezhepler arası din dersi uygulamalarının genel özellikleri nelerdir?
3. Bu modelin uygulandığı ülkeler hangileridir?
4. Mezhepler arası din dersine getirilen eleştiriler nelerdir?

Mezhebe dayalı din dersleriyle, mezhepler üstü din dersi uygulamalarındaki eksikliklerin farkedilmesinin mezhepler arası din dersi uygulamalarını gündeme getirdiğini söyleyebiliriz. Hem mezhebe dayalı hem de mezhepler üstü din derslerinin diğer mezhep ya da mezhepleri görmezden gelme noktasında eleştirilmesi bu yaklaşımın doğuşuna zemin hazırlamıştır.¹

Cemal Tosun'un ifadesiyle mezhepler arası din dersi öğretiminin ülkemizdeki isim koyucusu Beyza Bilgin'dir.² Biz de bu bölümde mezhepler arası din eğitimi kavramını literatüre kazandıran Hocamızın konuyla ilgili makalesini takip ederek ilgili açıklamaları yapmayı uygun gördük.

Beyza Bilgin "Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği" adlı makalesinde, İslam dininin başlangıçtan beri Allah'a ve Ahiret gününe imanda tüm insanları birleştirmeyi amaç edinmiş evrensel bir din olduğunu vurgulamış; bu evrenselliği göz ardı ederek mezhep ayrılığını ön plana çıkarmanın İslam dininin ruhuna aykırı olduğunu ifade etmiştir. Devamında ise "*Mezheplerin niteliği, doğuşu ve gelişmesi ile İslam dininin telkin ettiği evrensel görüşün bütün olarak işlenmesinden, milli ve mezhepler arası eğitim ve işbirliği açısından olumlu sonuçlar*

¹ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s. 134.

² Tosun, a.g.e., s. 134.

alınacağı şüphesizdir. İslam hakkındaki temel bilgi temel eğitim seviyesinde, mezheplerin üzerinde birleşmiş olduğu ana ilkeler açısından, verildikten sonra mesleki ve yüksek öğrenimde, şüphesiz daha önce aile içinde, ayrıntılara girilebilir.”³ diyerek hem mezhepler arası bir eğitimin nasıl planlanabileceğiyle ilgili hem de bu eğitimden hangi amaçlarla faydalanılabileceğiyle ilgili ipuçları vermiştir.

“Değişik din ve kültürlerle bağlı insanların bir arada yaşadığı ülkelerde aynı okula giden çocukların din dersinde, dinlerine veya mezheplerine göre ayrı sınıflarda eğitilmeleri yerine, aynı sınıfta, farklılıklarının bilincine vardırıılarak, nasıl birarada, barış içinde yaşayacaklarının deneyimini kazanmaları daha doğru olmaz mı?”⁴ sorusunu soran Beyza Bilgin, aslında mezhepler arası din eğitimi ihtiyacının doğuş sebeplerinden birinin mezhepler üstü din eğitiminin gündeme gelişiyle ortak olduğu noktasına bizi taşımaktadır. Bu sorunun cevabı sayılabilecek ve mezhepler arası din eğitiminin nasıl planlanabileceğiyle ilgili detayları içeren açıklamaları ise bize, Bilgin’in, mezhepler üstü ve mezhepler arası din eğitimi birbirinden ayrı değil, birbirine yardımcı ve destekleyici süreçler olarak gördüğü mesajını vermektedir. İlgili açıklamalar şu şekildedir:

“Küçük sınıfların programları, mezhepler ve dinler ile ilgili ayrıntıya girilmeden, bütün dinlerin ve kültürlerin üzerinde birleştiği inanış ve davranış kuralları olarak, öğrencilerin bütününe cevap verecek şekilde düzenlenebilir. İleri sınıflarda ise, yine her mezhepten ve dinden öğrenci bir arada ders görmeye devam eder, fakat bu defa mezhepler ve dinlerle ilgili ayrıntılar göz ardı edilmez. Aksine mezhepler ve dinler tanıtılıp inceleme konusu yaptırılarak, onların, hakikati daha doğru olarak tanımlayıp yorumlayarak yaşamak istemekten doğan, dindarlık

³ Beyza Bilgin, “Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği”, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, s. 130.

⁴ Bilgin, a.g.m., s. 131.

farklılıkları olduğu vurgulanır. Böylece dindarların, dinlerin ve mezheplerin, aynı hedefe farklı yollardan ulaşmaya çalışmakta birleştikleri fark ettirilerek, farklılıklara karşı saygı davranışı geliştirmeleri istenebilir.”⁵

Mezhepler arası din eğitimi yaklaşımına uygun hazırlanmış bir ders programında, ülkedeki mezhepsel çoğulculuk dikkate alınır ve dinin temel kaynaklarından hareket edilir. Yani ortak noktalardan hareket edilmesi ancak farklılıkların gözardı edilmemesi söz konusudur.⁶

Mezhepler arası din dersi uygulaması, Almanya'nın Aşağı Saksonya Eyaleti'nde birkaç okulda deneme mahiyetinde mevcuttur. Dersin adı, Konfessionell Kooperativer Religionsunterricht (Mezhepler Arası Din Dersi)'dir. Belli sınıflar için ve belirli süreyle açılan bu derslerde Katolik ve Protestan öğrenciler bir arada ders işlemektedir. İntrakonfessionel ya da ekümenik bu derslerin varlığı mezhebe bağlı din derslerini ortadan kaldırmamaktadır. Kiliselerin kendi aralarında anlaşarak uyguladıkları bu dersler için görevlendirilen öğretmenlerin her iki mezhebi de okuyarak mezun olmaları gerekir.⁷

Mezhepler arası eğitim uygulamayla ilgili bazı sıkıntıları içermektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir.

Bu anlayışa uygun hazırlanmış bir program geliştirmenin gerekliliği.

Programa uygun ders kitaplarının ve materyallerin hazırlanması.

⁵ Bilgin, a.g.m., s. 131.

⁶ Tosun, a.g.e., s. 135.

⁷ Tosun, a.g.e., s. 135.

Bu anlayışı bilen ve bu anlayıŖa uygun olarak ğretim yapabilecek öğretmenlerin yetiŖtirilmesi.⁸

⁸ Tosun, a.g.e., s. 135.

III. BÖLÜM

BİR PROGRAMI MEZHEPLER ÜSTÜ YAPAN TEMEL ÖZELLİKLER ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA ÖRNEĞİ

3.1. Eğitimde Program Geliştirme

En genel anlamıyla, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenlenmesi¹ anlamında dinamik bir süreç ifade eden program geliştirme “gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, Milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümü”² şeklinde tanımlanabilir. Bu şekilde yapılmış bir tanım eğitim programı kavramını ders konularının ve ders kitaplarının düzgün bir şekilde izlenmesinden oluşan kısır döngüden kurtarmakta; amaç, muhteva, yöntem, teknik ve değerlendirmeler arası girift ilişkileri göz önünde bulundurmaktadır.³ Bir eğitim programının dört temel ögesi olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme arasındaki ilişkinin canlılığına ve unsurlardan herhangi birinde yapılacak değişikliğin programın tümünü etkileyeceğine⁴ dikkat çekilmektedir. Ertürk’e göre program geliştirmede cevaplandırılması gereken sorular şunlardır:

1. Eğitimin hedefleri neler olmalıdır? Yani öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalıdır?

¹ Münire Erden, *Eğitimde Program Değerlendirme*, s. 53.

² Fatma Varış, *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*, s. 21.

³ Varış, a.g.e., s. 21.

⁴ Özcan Demirel, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, s. 5-6.

2. Kendilerinde bu davranışların gelişmesi için öğrenciler hangi yaşantıları geçirmelidir?
3. Bu yaşantı durumlarının öğrenci davranışlarını geliştirme noktasında verimli olabilmesi için nasıl örgütlemesi gerekir?
4. İstendik davranışların isabetlilik, yaşantı durumlarının istendik davranışları geliştirme noktasında etki derecesi nedir?
5. Soruya verilecek cevaplar ışığında mevcut müfredatta hangi değişikliklerin yapılması gereklidir?⁵

Bu açıklamalardan hareketle program geliştirmenin toplumun ihtiyaçlarına, gerek sosyal gerekse fen bilimleri alanındaki yenilik ve değişikliklere göre sürekli değişen ve şekillenen aktif bir süreç olduğunu söyleyebiliriz.

Yukarıda program geliştirme sürecinde önemine vurgu yapılan eğitim programıyla ilgili dört temel öge olan amaç, içerik, öğretim durumları ve ölçme değerlendirme hakkındaki açıklamalar şu şekildedir.

Amaç: Eğitimde “amaç, hedef, davranış ve kazanım” kavramları, çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılabilir. ⁶ Hedef kavramını kullanan Ertürk’ün tanımı: “Bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan özellik” ⁷ şeklindedir. Diğer bir deyişle yetiştirilmesi planlanan insanda bulunması istenen özellikleri ⁸ ve öğrencilerin eğitim süreci sonunda ne

⁵ Selahattin Ertürk, *Eğitime Program Geliştirme*, s. 13-14.

⁶ Tuğrul Yürük, *Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), AÜSBE, Ankara 2011, s. 8.

⁷ Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*, s. 25.

⁸ Demirel, a.g.e., s. 105.

yapabileceklerini tanımlayan⁹ amaçların yerine getirmesi gereken altı koşul şu şekilde sıralanabilir. Amaçlar;

1. Toplumun ihtiyaçlarına cevap vermelidir.
2. İnsanların temel ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir.
3. Demokratik ideallere uygun olmalıdır.
4. Kendi içinde çelişmemelidir.
5. İstenen davranış değişikliğini net olarak açıklamalıdır.
6. Gerçekleşebilecek bir nitelikte olmalıdır.¹⁰

İçerik: Belirlenen amaçlara ulaşmak için ne öğretelim sorusunun cevabı olarak nitelendirilebilecek içerik¹¹, amaçlara uygun muhteva ve faaliyetlerin seçimidir.¹² İçeriğin seçiminde dikkat edilmesi gereken noktalar en genel hatlarıyla şunlardır:

1. Toplumsal fayda
2. Bireysel fayda
3. Öğrenme ve öğretim
4. Bilgi strüktüründe (objenin ya da bütünün kısımları ve bunların birbiriyle ilişkisi) içeriğin yeri¹³

Eğitim Durumları: Bir eğitim programında muhtevayı nasıl öğretelim? sorusuna¹⁴ bu aşamada cevap verilir ve program geliştirme çalışmalarının süreç

⁹ Erden, a.g.e., s. 7.

¹⁰ Varış, a.g.e., s. 160, Amaçların nasıl düzenlenmesi gerektiğiyle ilgili bir açıklama için bkz. Beyza Bilgin, Mualla Selçuk, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, Ankara 1999, Gün Yayıncılık, s. 121-126.

¹¹ Demirel, a.g.e., s. 136.

¹² Varış, a.g.e., s. 182.

¹³ Varış, a.g.e., s. 184.

boyutu eğitim durumlarını oluşturur. Dolayısıyla öğrencilere istendik davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının nasıl düzenleneceği bu boyutta ele alınır. Eğitim durumlarının iki yönü vardır. Bunlardan birincisi öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneğidir. İkincisi ise öğretmeni ilgilendiren boyutuyla öğretme yaşantıları düzeneğidir.¹⁵ Öğrencilerin hedefe ulaşmalarını sağlamak amacıyla yapılacak bu düzenlemelerde çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden ve bunları destekleyecek öğretim materyallerinden yararlanılır.¹⁶ Ertürk eğitim durumlarının taşınması gereken özellikleri dört başlık altında toplamaktadır. Bunlar;

1. Hedefe görelilik
2. Öğrenciye görelilik
3. Ekonomiklik
4. Diğer yaşantılar ile kaynaşık olmadır¹⁷

Değerlendirme-Sınama Durumları: “Ne kadar öğrettik?”¹⁸ sorusuna cevap veren değerlendirme süreci öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma¹⁹ olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin amaçlara ulaşma dereceleri çeşitli ölçme araçları ile tespit edilir. Elde edilen sonuçlar hem öğrencilerin hedeflere ulaşma dereceleri ile ilgili bilgi verir hem de öğretmenlere yürüttükleri öğretim faaliyetlerinin etkinliği hakkında geri dönüş sağlar.²⁰ Ancak değerlendirmenin nasıl olacağı programın

¹⁴ Leyla Küçükahmet, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Ankara 2004, Nobel Yayın Dağıtım, s. 21.

¹⁵ Demirel, a.g.e., s. 151.

¹⁶ Erden, a.g.e., s. 8.

¹⁷ Ertürk, a.g.e., s. 86.

¹⁸ Küçükahmet, a.g.e., s. 21.

¹⁹ Demirel, a.g.e., s.171.

²⁰ Erden, a.g.e., s. 8.

amacına ve özelliğine göre değişiklik gösterebilir.²¹ Nitelikli bir eğitim hizmetinin verilmesi ve bu hizmetin kontrolü sınama durumlarına bağlıdır.²²

Aşağıdaki yer alan çalışmanın amacı, program geliştirmenin dört ana ayağını oluşturan amaç, içerik, öğretim durumları ve değerlendirme başlıkları altında mezhepler üstü bir din öğretiminin taşınması gereken temel özelliklerinin neler olabileceğinin alan uzmanlarıyla yapılan görüşmelerden hareketle tespit edilmeye çalışılmasıdır. Görüşmeler dokuz akademisyenle gerçekleştirilmiştir. Bize mezhepler üstü din dersleriyle ilgili geniş bir çerçeveye sunabilmesi için akademisyenlerin seçiminde farklı ülkelerden olmalarına dikkat edilmiştir. John Hull, Hanan Alexander, Sherry Blumberg, Jenny Berglund, Marian De Souza, Gloria Durka ve Peter Schreiner ile yapılan görüşmeler 27 Temmuz-1 Ağustos tarihleri arasında İngiltere'nin York şehrinde ondördüncüsü düzenlenen ISREV²³ toplantısı esnasında gerçekleştirilmiştir. Sönmez Kutlu'yla 27.08.2014'de, Recai Doğan ile 12.09.2014 tarihinde Ankara'da görüşülmüştür.

Önce ilgili akademisyenleri, söyleşileri yaptığımız tarih sıralamasına göre kısaca tanıtmak istiyoruz.

John Hull: d. 1935. Prof. John Hull, din eğitimi, pratik teoloji ve engellilik konusunda pek çok makalenin ve kitabın yazarı olan ünlü İngiliz din eğitimcisidir. Michael Grimmitt'in çokça bilinen "dini öğrenme", "din hakkında öğrenme" ve "dinden öğrenme" teorisini geliştirmiştir. 25 yıl boyunca "British Journal of

²¹ Küçükahmet, a.g.e., s. 21.

²² Özcan Demirel, *Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı*, Ankara 2000, Pegem Akademi Yayıncılık, S. 36; Sınama durumlarının düzenlenmesinde dikkat edilecek hususlar için bkz. Özcan Demirel, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, s. 171-172.

²³ ISREV: The International Seminar on Religious Education and Values, Detaylı bilgi için bkz: www.isrev.org

Religious Education”ın editörlüğünü yapmıştır. Aynı zamanda ISREV’in kurucularındandır. Şu anda emekli olan Hull, çalışmalarına devam etmektedir.

Hanan Alexander: d. 1953. Prof. Hanan Alexander, İsrail’de Haifa Üniversitesinde eğitim felsefesi bölümünde görev yapmaktadır. Araştırma alanları din eğitimi, Yahudi din eğitimi, sosyal çalışma felsefesi olarak sıralanabilir. “Religious Education” dergisinin editörlüğünü de yapmış olan Alexander, California ve Berkeley üniversitelerinde misafir öğretim üyesi olarak çalışmıştır.

Sherry Blumberg: ABD Los Angeles’taki Hebrew Union Üniversitesi’nde din eğitimi bölümünde görev yapan Prof. Sherry Blumberg, otuzaltı yıldır aktif olarak derslere girmektedir. Araştırma alanları arasında program geliştirme, yaygın eğitim ve dinler arası din öğretimi sayılabilir.

Jenny Berglund: Doktorasını “Teaching Islam, Islamic Religious Education in Sweden”(İslam Öğretimi, İsveç’te İslami Din Eğitimi) adlı teziyle almıştır. Çeşitli ulusal ve uluslararası araştırma projelerinde görev alan Berglund İsveç’te Söderntörn Üniversitesi’nde görevine devam etmektedir.

Marian de Souza: Avustralya Katolik Üniversitesi Din Eğitimi Fakültesi’nde görev yapan Prof. Marian de Souza, Journal of Religious Education dergisinin editörlüğünü yapmıştır. İlgili alanları, gençlerin manevi gelişimi ve bunun eğitime etkisi, bilişsel, duyuşsal ve psiko motor öğrenme, değer temelli eğitim sayılabilir.

Gloria Durka: ABD, New York Fordham Üniversitesi’nde Din Eğitimi Fakültesi’nde görev yapan Prof. Gloria Durka, yetişkin din eğitimiyle ilgilenmektedir. Otuziki kitabın editörlüğünde görev alan Durka’nın yüzün üzerinde makalesi yayınlanmıştır. İlgili alanları içerisinde aile, feminizm, güzellik, dinler arası eğitim, şiddete son için din eğitimi sayılabilir.

Peter Schreiner: d. 1955. Almanya Comenius Enstitüsünde görev yapan Prof. Peter Schreiner, çalışmalarına Avrupa’da karşılaştırmalı din çalışmaları, dinler arası eğitim, ekümenik öğrenme alanlarında devam etmektedir. Pek çok kitabın giriş bölümünü oluşturan ve Avrupa’da din eğitimi hakkında genel bir bilgi veren makalelerinin yanı sıra çeşitli araştırma projeleri ve organizasyonlarda görev almaktadır.

Sönmez Kutlu: d. 1963. Ankara Üniversitesi’nde İslam Mezhepleri Tarihi ana bilim dalında görev yapan Prof. Dr. Sönmez Kutlunun yayınlanmış pek çok kitabı ve makalesi bulunmaktadır. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü program geliştirme komisyonunda da görev yapmış olan Kutlu, halihazırda Kazakistan’da Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi’nde misafir öğretim üyesi olarak çalışmalarına devam etmektedir.

Recai Doğan: d. 1965. Ankara Üniversitesi’nde Din Eğitimi Ana Bilim dalında görev yapan Prof. Dr. Recai Doğan, yayınlanmış pek çok kitabı ve makalesiyle bilinmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı’nda ve Milli Eğitim Bakanlığını bünyesinde program geliştirme çalışmalarında yer alan Doğan’ın araştırma alanları arasında din eğitimi tarihi, din eğitiminde program geliştirme, din sosyolojisi ve felsefesi sayılabilir.

Söyleşiler birbirlerinden bağımsız olarak yapıldığı için yorumlanacak metinlerin değerlendirme sıralamasında kronoloji²⁴ dışında herhangi bir kriter göz önünde bulundurulmamıştır. Yukarıda akademik olarak tanıtılan bilim insanlarının söylediklerine sadık kalmak ve okuyucuyu söyleşinin kendisiyle bizzat buluşturmak amacıyla kullanılan fikir ve düşünceler orijinal haliyle parantez içinde sunulmuştur.

²⁴ Görüşme sıralamamız şu şekildedir: 1. John Hull, 2. Hanan Alexander, 3. Sherry Blumberg, 4. Jenny Berglund, 5. Marian De Souza, 6. Gloria Durka, 7. Peter Schreiner, 8. Sönmez Kutlu, 9. Recai Doğan

Görüşmeler değerlendirilirken, özellikle amaç, içerik ve eğitim durumlarının birbirini takip eden ve sıkı sıkıya bağlı süreçler olmalarından kaynaklanan, hangi bölüme dahil edilmesinin gerektiğinin tespitiyle ilgili zorluklar yaşanmıştır. Okumalar yapılırken bu girift durumun dikkate alınması gerektiğinin altını çizmek isteriz.

3.1.1. Amaç

Eğitimde program geliştirme başlığı altındaki açıklamalarımızdan hareketle kısaca tanımlamak gerekirse amaç; hedef, davranış, kazanım şeklinde de ifade edilebileceğini söylediğimiz, yetiştirilmesi planlanan insanda bulunması istenen özellikleri ve öğrencilerin eğitim süreci sonunda ne yapabileceklerini tanımlayan kelimedir. Aynı zamanda “niçin, neden öğretilim?” sorularına da verdiğimiz cevaptır. Bu doğrultuda yaptığımız görüşmelerden amaçlar başlığı altında değerlendirilebilecek; **yani mezhepler üstü bir din dersi sonunda öğrencilerin neleri kazanmaları beklenir? Hedefimiz nedir?** sorularına cevap olabilecek açıklamalara geçmek istiyoruz.

John Hull ile yapılan söyleşiden amaçlar bağlamında ele alınabilecek değerlendirmeler şu şekildedir:

John Hull söyleşinin başında “confessional”²⁵ kelimesinden hareketle mezhebe bağlı²⁶ din öğretimini açıklamak için “Hristiyan Teolojisinin”

²⁵ Görüşme metinlerinin çevirilerinde “confessional” ve “non-confessional” kelimelerini “mezhebe dayalı” ya da “mezhepler üstü” şeklinde tercüme etmek yerine farklı şekilde değerlendirilebilecek anlam yüklemelerinin tümünü barındırdığını düşündüğümüz için aynıyla bırakmayı tercih ettik. Kendi değerlendirmelerimizi yaparken confessional kelimesinin yerine -anlatışımızda sürekli aynı tabirin kullanılmasının beraberinde getirebileceği muhtemel sıkıntıya engel olmak için- “mezhebi”, “mezhebe dayalı”, “mezhebe bağlı”; non-confessional kelimesinin yerine “mezhepler üstü”, “mezhebe dayalı” ya da “bağlı olmayan” ifadelerini kullanmayı tercih ettik.

²⁶ Genellikle din dersi modelleriyle ilgili sınıflandırmalarda mezhebe bağlı ve mezhebe bağlı olmayan model bir arada zikredilerek ilgili açıklamalar yapıldığı için, sorumuz mezhepler üstü bir din dersinin

“Confessional Teoloji” olarak isimlendirilen ve çeşitli kollara ayrılmış, farklı Hristiyan kiliselerinin/mezheplerinin inanç öğretimiyle meşgul olan bir dalından bahsetmektedir

-Hristiyan teolojide ‘confessional’ teoloji olarak adlandırılan bir teoloji branşı vardır. Bu teoloji branşı inancın kabulleriyle uğraşmak durumundadır. Çeşitli Hristiyan kiliselerinin doktriner inançları. Örneğin; biri Roma Katolik kilisesinin belirli inançlarını çalışabilir veya Protestan kiliselerini veya pek çok diğer benzer kiliseleri. Çünkü biliyorsunuz ki Hristiyanlık çok komplekstir ve binlerce kollara ayrılmıştır. Ve bu grupların inançlarını çalıştığınız zaman (onları kiliseler olarak adlandırıyoruz fakat bazen mezhepler de denir.), bu ‘confessional’ teoloji olarak adlandırılır. Günümüzde ‘confessional’ teoloji bu yüzden Hristiyanlıkta belirli bir kilisenin öğretimidir. (In Christian theology there is a branch of theology which is called confessional theology. This branch of theology has to do with the confessions of faith. The doctrinal beliefs of the varies Christian churches. For example one might study the particular beliefs of the Roman Catholic church or those of the Protestant church or many other similar churches because you know that Christianity is very complex and is divided into many thousands of branches. And when you study the beliefs of those groups (we call them churches but sometimes they are called denominations) that is called confessional theology. Now confessional theology therefore is the teaching of a particular church within Christianity.) Hull, confessional teoloji ile mezhebe bağlı din dersleri arasındaki bağlantıyı kurmak için yaptığı bu açıklamaların devamında mezhebi din öğretimini şöyle tanımlamaktadır:

niteliklerine odaklandığı halde, zıtlıklardan hareketle konuyu daha iyi tespit edebilmek için görüşmecilerin mezheplere dayalı modelle ilgili açıklamalarını da özellikle değerlendirme kısmına almayı uygun gördük.

-Yani bir Hıristiyan ‘confessional’ din eğitimi Hıristiyanlar tarafından Hıristiyanlara öğretilen bir din eğitimi olur ve maksat öğrencilerin Hıristiyanlık inancını derinleştirmektir. Bu, ‘confessional’ olur. Bu, ‘confessional’ bir İslam öğretimi olursa, Müslümanlar tarafından Müslümanlara öğretilen İslam’ın öğretimi olarak tanımlarız ve onun amacı genç Müslüman öğrencilerin inanç anlayışlarını derinleştirmek olur. (So a Christian confessional religious education would be a religious education which is taught by Christians to Christians and the intention would be to deepen the Christian faith of the students. That would be confessional. If it was a confessional Islamic education we would describe that as a teaching of Islam which was taught by Muslims to Muslims and its purpose was to deepen the understanding faith of the young Muslim students.) Bu tanımdan sonra mezhebe bağlı olmayan din öğretimini tanımlamakta ve şunları söylemektedir:

- Şimdi ‘non-confessional’ bir öğretimin ne olduğunu sormak zorundayız. Din öğretiminde ‘confessional’ değil iseniz, herhangi bir dinin doğru olduğuna dair varsayımla öğretmiyorsunuz. Yani bir Hıristiyan veya bir Müslüman veya bir Budist olarak öğretmiyorsunuz. O zaman nereden öğretiyorsunuz? Öğretiminiz şimdi profesyonel bir eğitimci gibidir ve amacınız öğrencilerin inançlarında derinleşmeleri değildir, fakat din anlayışlarını artırmaktır. (Now we have to ask what it would be to be a non-confessional teaching. If you are not confessional in your teaching of religious education you are not teaching with the assumption that any one particular religion is true. So you are not teaching as a Christian or as a Muslim or as a Buddhist. What then are you teaching from? Your teaching now is as a professional educator and your purpose now is not to deepen the faith of the students but to increase their understanding of religion.)

Bu cümlelerden anlaşılacağı üzere John Hull'a göre mezhebi din öğretimi, ilgili dinin inanırları tarafından o dinin mensubu kimselere, onların inançlarını artırmak ve beslemek amacıyla yapılan öğretimdir. Mezhepler üstü din öğretimi ise dinlerin doğruluğu ya da yanlışlığıyla ilgili, yani dinlerde hakikat problemiyle ilgili bir sorgulamaya girmeden; öğrencinin imanını ya da inancını değil, dinle ilgili anlayışını artırmak amacıyla yapılan öğretimdir. Söyleşide bu durumu ifade eden diğer cümlelerle devam edelim.

- Bu nedenle 'non-confessional' din eğitiminde öğretmenin dini inancının ne olduğu önemli değildir, çünkü artık öğretmen kendi inancını öğretmeye çalışmıyor. Yani 'non-confessional' öğretimde öğretmenin inancı ile öğretim içeriği arasındaki bağlantı kesilir. Bu da din eğitiminin sekülerleşmesi anlamına gelir. O, sekülerize edilmiştir. 'Non-confessional' eğitimin amacı, bir din anlayışını derinleştirmektir, öğrencilerin inancını derinleştirmek değildir. (So in non-confessional religious education it doesn't matter what the religious faith of the teacher is because the teacher is no longer trying to teach his or her own faith. -So in non-confessional teaching the link between the faith of the teacher and the content of the teaching is cut. This means that religious education becomes secular. It is secularized. The objective of non-confessional education would be to deepen an understanding of religion not to deepen the faith of the students.)

Hull, mezheplere bağlı olmayan din öğretiminde, öğretmenin inancı ile öğretimin içeriği arasındaki bağlantı kesildiği için din öğretiminin inancının önemli olmadığını, çünkü öğretmenin kendi inancını öğretmek durumunda olmadığını söyleyerek mezhepler üstü din öğretiminin amacının öğrencinin din anlayışını geliştirmek olduğuna, öğrencinin imanını artırmak olmadığına bir kez daha vurgu yapmaktadır.

Hull'un başka bir bölümde mezhepler üstü din öğretiminin amacıyla ilgili şu açıklamayı yapmaktadır:

- Amaçlarınızdan biri çocuklara daha derin bir modern dünya anlayışı vermek ise ve aynı zamanda insanların dini deneyimlerinin çeşitliliğini vermekse, söyleyebilirim ki bu 'non-confessional'dır.(If one of your purposes was to give children a deeper understanding of the modern world and also diversity of human religious experience than I would say it is non-confessional.)

John Hull'un modern dünyaya ve insanoğlunun dini tecrübe çeşitliliğine vurgu yaparak amacı bu çeşitliliği kavrayabilecek bir vizyon vermek olan bir din dersinin mezhepler üstü olacağını dolayısıyla mezhebe dayalı olmayan bir dersin öğrencide bu farklı dini duruş ve çeşitliliği kavrayacak bir anlayış geliştirmesi gerektiğini söyler.

Söyleşide İngiltere'de din öğretiminin geçirdiği dönüşüme kısaca değinen Hull şunları söylemektedir:

-İngiltere'de yıllar önce, 1960'larda din eğitimi Hıristiyanlık şeklinde öğretilirdi. Çünkü confessionalism-mezhepçilik o günlerde sorgulanmazdı. Onu düşünmezdik! Fakat 1970'lere kadar birçok kritik yapıldı. Örneğin; Hümanistler, siz bu çocukların beynini yıkıyorsunuz dediler. Çünkü açık, betimleyici ve olgusal bir şekilde öğretmek yerine, inanca dayalı bir şekilde öğretiyorsunuz. Ve bunu bir kilise okulunda yapabilirsiniz, fakat bunu bir devlet okulunda yapamazsınız. (In England many years ago in the 1960's, religious education was taught in a Christian way because confessionalism was taken for granted in those days. We didn't think of it! But by the 1970s there were many critics. For example, Humanists said you are indoctrinating these children. Because instead of teaching in an open,

descriptive, factual way, you are teaching in a way that is based upon faith. And you can do this in the church school but you can not do this in a state school.)

Aslında bu cümlelerde mezhebe dayalı din öğretimine açık, betimsel ve olgusal olmama noktasında ve bu niteliği haiz bir eğitimin yerinin kiliseler olabileceği ancak devlet okulu olamayacağı noktasında getirilen eleştiriler yavaş yavaş mezhepler üstü öğretime giden yolu açan ihtiyaçlar olarak da okunabilir. Çünkü Hull şu şekilde devam etmektedir.

- Biz din eğitimcileri de bu fikre katılmak zorundaydık. Doğruydı. Yani 'confessional olmayan' yeni bir din öğretimi şekli oluşturmak zorundaydık. Şimdi, bu noktada din fenomenolojisi çok önemli oldu. Lancaster Üniversitesi'nde Ninian Smart isimli büyük bir bilim adamı vardı; bunun öncülüğünü yaptı. Fikir, bir din fenomenolojisinin değer biçici olmamasıydı. Din fenomenolojisi dinin doğru olup olmadığını öğretmedi, fakat dinin betimlenmesiydi. *(And we religious educators had to agree with it. It was true. So we had to create a new way of teaching religion which was not confessional. Now, at that point the phenomenology of religion became very important. There was a great scholar, Ninian Smart of Lancaster University; he pioneered this. The idea was that a phenomenology of religion was value free. It did not teach whether religion was true or not but it was a description of religion.)*

Anlaşılan odur ki İngiltere'de mezhebe bağlı din öğretime getirilen eleştiriler, Ninian Smart öncülüğünde değerlerden bağımsız oluşuyla ön plana çıkan ve dinlerin doğruluğu ya da yanlışlığıyla ilgilenmeyen fenomenolojik din öğretiminin doğuşuna zemin hazırlamıştır. Bu durumu Hull şöyle açıklar:

- *Sonra bu, olgusal bir biçimde objektif ve tanımlayıcı olarak dinle ilgilenmenin bir yolu olarak sınıflarda çok popüler oldu. Yani, gelişmiş 'non-confessional' din eğitiminin temel şekillerinden biriydi. (Then this became very popular in the classrooms as a way of dealing with religion objectively, descriptively in a factual way. So that was one of the main ways that non-confessional religious education developed.)*

Ancak Hull'un ifadesiyle fenomenolojik din öğretimi beraberinde yeni soru ve sorunları getirir:

- *Fakat sonra diğer safha başladı: fenomenolojinin kendisi eleştirildi. Çünkü insanlar, dinlerin fenomenlerden daha fazla olduğuna dikkat çektiler. Dinler, kalpten ortaya çıkar. Onlar yaşayan tecrübelerdir. Bazı insanlar dini sadece nesnel bir şekilde öğretirseniz dinin gerçekliği karşısında güvenilir olamazsınız diye düşündüler. Sonuç olarak dinler üzerinde nesnel olarak çalışılabilir ancak bir dini gerçekten anlamak için kesinlikle bir dereceye kadar içine girmek zorundasınız. Belki çocukları dönüştürecek derecede değil; eğitim açısından bu mümkün değildir, fakat bazı anlama tecrübeleri seviyesine gelinebilir. Sonra okullarda dini tecrübenin imkanı konusunda İngiltere'de büyük tartışmalar yaşadık. Din deneyimi 'non-confessional' bir şekilde öğretilir miydi? (But then another stage began: phenomenology itself was criticised. Because people pointed out that religions are more than phenomena. Religions come from the heart. They are lived experiences. You can't be faithful to the reality of religion, some people thought, if you teach it only objectively. After all, although they can be studied objectively, to really understand a religion surely you have to go into it to some degree. Maybe not to the degree of children being converted; that is not educationally possible but some degree of understanding of experience. Then we had a big debate in England*

about the possibility of religious experience in schools. Could religious experience be taught in a non-confessional way?)

Bu açıklamalardan fenomenolojik din öğretimine getirilen eleştirilerin başında dinlerin fenomenleri aşan boyutlarının olduğu gerçeğinin ihmal edildiği anlaşılmaktadır. Bunun yanısıra fenomenolojik din öğretiminin yüzeysel kaldığı ve dini tecrübenin anlaşılması konusunda yetersiz olduğu da dile getirilmektedir. Bu durum İngiltere’de, okulda dini tecrübenin imkanı konusunda yeni tartışmaları doğurmuştur.

- Din deneyimi ‘non-confessional’ bir şekilde öğretilbilir miydi? Bu, çok önemliydi. Bu tartışma yıllarca devam etti. Ve belki de İSREV’in bazı makalelerinde hala devam ediyor. 30 veya 40 yılı aşkındır din eğitimindeki bilim adamları bir çeşit uzlaşmaya vardılar. En ünlü din eğitimcilerinden biri olan meslektaşım Michael Grimmitt tarafından bu ilk defa ifade edildi. Dini öğretim, din hakkında öğretim ve dinden öğretim ifadelerini oluşturdu. Bu üç kavram arasındaki fark, din öğretiminin ‘confessional’ olmasıydı. Din hakkında öğretim fenomenolojik oluyordu, fakat dinden öğretim çocuk için bu dinde değerli olan ne var diye sormak oluyordu. Dinin, öğrencinin insani gelişimine katkısı nedir? Bu, dinden öğretmek olur. Bu dinden öğretme fikri çok iyi bir uzlaşma oldu. Çünkü bu öğretim kesinlikle ne fenomenolojik ne de ‘confessional’dı. ‘Non-confessional’dı, fakat aynı zamanda varoluşsaldı. Yani bunun, meselenin kaldığı yer olduğuna inanıyorum. (Could religious experience be taught in a non-confessional way? That was very important. That discussion went on for many years. And maybe still going on in some of the papers of ISREV. Over 30 or 40 years, Religious Education scholars came to a sort of compromise. This was first expressed by my colleague Michael Grimmitt who is one of the most famous religious educators. He created the

expressions teaching religion, teaching about religion, teaching from religion. The difference between these three conceptions was that teaching religion would be confessional. Teaching about religion would be phenomenological but teaching from religion would be to ask what there is in this religion which is of value to the child? What does the religion have to offer to the human development of the student? That would be to teach from religion. This idea of teaching from religion became a very good compromise. Because it wasn't absolutely phenomenology nor was it confessional. It was non-confessional but at the same time it was existential. So that is where the matter remains I believe.)

Hull'un ifade ettiği üzere dini tecrübenin mezhebe dayalı olmayan bir yolla öğretilip öğretilmeyeceği konusundaki tartışmalar uzun yıllar devam etmiştir ve söyleşilerin gerçekleştirildiği 2014 ISREV'deki bazı tebliğlere yansıdığı üzere hala da devam etmektedir. Ancak din eğitimcilerin bu konuda bir nevi uzlaşya vardığı da söylenebilir. Bu noktada karşımıza Michael Grimmitt'in çokça bilinen dini öğrenme, dinden öğrenme ve din hakkında öğrenme ile ilgili tasnifi çıkmaktadır. Dini öğrenmeyi confessional, din hakkında öğrenmeyi fenomenolojik olarak nitelendiren Hull, dinden öğrenmeyi, çocuğa dinin içinde öğretilmeye değer neyin olduğu ve dinin öğrencinin insani gelişimine katkısı noktasında sorgulayıcı olduğu için ayrı bir yere koymaktadır. Ayrıca ne tam anlamıyla fenomenolojik ne de confessional olduğu için dinden öğrenme konusunda belki de din eğitimcilerinin çoğu tarafından paylaşılan uzlaşya ve beğeniye de dile getirmektedir.

Non-confessional yaklaşımın amaçlar bağlamında değerlendirilmesiyle ilgili John Hull'dan, son olarak Warwick ekolüyle Birmingham ve Lancaster ekolü arasında geçmişte var olduğunu dile getirdiği farklılığı açıkladığı kısmı almayı uygun gördük.

-Warwick Yaklaşımı, Birmingham Yaklaşımından daha fenomenolojik olmuştur. Elbette geçmişte kalmasına ve şimdi farklı olmasına rağmen bu farklı vurgularla bu yerler arasında böyle bir ayırım yapabiliriz. Lancaster, fenomenolojinin güçlü olduğu yerdi, çünkü Ninian Smart oradaydı. Birmingham'da fenomenoloji ve varoluşsal öğretimin bir kombinasyonunu yaptık, çünkü Michael Grimmitt oradaydı ve o, bu fikri dinden öğretimden elde etti. Warwick, bugün din eğitiminin çok güçlü bir merkezidir, Lancaster'den daha güçlüdür. Warwick'te bu daha çok fenomenolojiktir ve onlar müfredat probleminin oldukça farkındaydılar. Mesele, çocuklara dini öğretmeli miyiz sorusunu niçin hâlâ sormamız gerektiğidir. Dini çocuklar için ilginç yapan nedir? Çocukların ruh gelişimi veya manevi gelişimi için dinde değerli olan ne vardır? Warwick'te de aynı zamanda hem 'non-confessional' hem de değer yüklü olma arasındaki benzer gerginliğin olduğunu düşünüyorum. (The Warwick Approach has been more phenomenological than the Birmingham Approach. We can distinguish in this way between these places in these different emphasises although off course history has gone on; this is not the same now. Lancaster was the place where phenomenology was strong because Ninian Smart was there. In Birmingham we did a combination of phenomenology and existential teaching because Michael Grimmitt was there and he got this idea of teaching from religion. Warwick which is a very powerful centre of religious education today, much stronger than the Lancaster although. In Warwick it was more phenomenological and yet also they were very much aware of the curriculum problem. That is why we must still ask should we teach religion to children? What makes it interesting to children? What has its value for the spiritual development or morel development of the children. Also there is the same

tension in Warwick I think between being non-confessional and yet at the same time being value laden.)

Warwick ekolünün Birmingham ekolünden daha fenomenolojik olduğunu açıkladıktan sonra, “Dinden Öğrenme” yaklaşımının teorisyeni olan Michael Grimmitt Birmingham’da olduğu için, Birmingham ekolünün fenomenoloji ve varoluşsal öğretimin bir kombinasyonunu yaptığını söyleyen Hull, günümüz din eğitiminin güçlü merkezlerinden olan Warwick ekolünün ise Birmingham ekolünden daha fenomenoloji yanlısı olduğunu ve müfredatla ilgili sıkıntının farkında olduklarını dile getirir. Akabinde ise çocuklara hala dini öğretmeli miyiz? sorusunu sormamız gerektiğini, çocukların ruhsal ya da ahlaki gelişimleri için dinde değerli olan ne vardır sorusunun öneminden bahsetmektedir. Aynı zamanda mezhepler üstü din dersleriyle ilgili bir eleştiriye ve dolayısıyla bir eksikliğe dikkat çekmektedir. Din dersi hem mezhepler üstü olup hem de bireysel değerlere ve farklılıklara önem verilebilir mi? Bu anlatılanlardan hareketle mezhebe bağlı olmayan din öğretiminin amaçları arasına ve belki de ilk sıraya öğrencinin insani olarak gelişmesini destek olmayı amaçlamasını koyabiliriz. Ancak bu noktada eleştiriye de göz önüne almalı, hem ahlaken hem de moral olarak gelişmiş öğrenciler için inanış ve değerler arasındaki farkın görmezden gelinmemesi gerektiğini söylemeliyiz. Bu durumda her bir öğrencinin kendi bireyselliği içinde değerlendirilebilmesi imkanının da mezhepler üstü dersler için bir hedef olması gerektiğini söylemeliyiz.

Hanan Alexander ile yaptığımız görüşmeyle devam etmek istiyoruz.

-‘Confessional’ din eğitiminin kökleri ‘confessional’ teolojidedir. ‘Confessional’ din eğitimi, temel olarak dindeki eğitimidir. Bu, kişinin inancının ve davranışının belirli bir şekilde ortaya çıkmasını şekillendiren bir eğitimidir. ‘Non-

confessional' din eğitimi, geleneksel açıklamasında fenomenolojiktir. Bu, dinde eğitimin olmadığını, ama din hakkında eğitim olduğunu söyler. Amacı, hayatın bu formlarını benimsemek gerekmeksizin farklı din şekillerini anlamalarında genç insanlara yardım etmektir. (Confessional religious education its roots in confessional theology. Confessional religious education is essentially education in religion. It is education that design for some one the come out believe and behave in a certain way. Non-confessional religious education in it is conventional description is phenomenological. That is the say not education in religion but education about religion. It is purpose is to help young people to understand different religious forms. But not necessarily to initiate into those form of life.)

John Hull gibi mezhebi din öğretiminin kaynağını confessional teolojiden aldığını söyleyen Alexander, mezhebe bağlı din dersinin dini öğretim olduğunu söyler. Mezhepler üstü din derslerinin ise benimseme gibi bir beklenti içine girmeden, öğrencilerin farklı dinlerle ilgili anlayış kazanmalarını hedeflediğini açıklar.

Sherry Blumberg ile yaptığımız söyleşiden mezhebe dayalı olmayan din öğretiminin amaçları kapsamında değerlendirilebileceğini düşündüğümüz açıklamalar aşağıdaki gibidir.

Konuşmasına, çoğunlukla Yahudi okullarıyla Seminerlerde ders verdiğini, program hazırlama çalışmalarında danışman olarak görev yaptığı için mezhepler üstü öğretimle ilgili çok düşündüğünü açıklayarak başlayan Sherry Blumberg, mezhepler üstü din öğretimini şu cümleleriyle tanımlamaktadır:

-Bu yüzden benim için non-confessional bir yaklaşım, din hakkında öğretimdir; inanç ilke ve öğretisinin anlamı, insanlar neye inanır ve ne yaparlar.

Bu, özellikle karşılaştırmalı din sınıflarında ilginçtir. Ayrıca tecrübeleri olan birini getirip onlara dinlerinin prensiplerini ve öğretilerini nasıl yaşayacaklarını açıklatmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Benim için confessional din öğretimi sizin öğrencilerden o dini yaşamalarını istemek için öğretmeniz anlamına gelir. Non-confessional öğretim, öğrencilerden farklı gelenekleri öğrenmelerini ister, fakat onlardan inanmalarını söylemek zorunda kalmalarını istemez. Kendi dinleriyle mutlu iseler, bu iyidir; mutlu değilse, kendi doğru seçimlerini yapabilirler. Bu, benim non-confessional tanımlama şeklimdir. (So for me the non-confessional approach is to teach about the religion, meaning the doctrine and tenet of the faith, what people believe and what they do. This is especially interesting in comparative religion classes. I also think it is important to bring in someone who has a lived experience and to have them explain how they live out the principles and tenets of their religion. For me, confessional religious teaching means that you want the students you are teaching to profess that religion. Non-confessional teaching wants students to learn about different traditions but not to have to confess to believing in them. If they are happy with their own, that is good, if not, they can make their own right choices. This is how I would define non-confessional.)

Görüldüğü üzere mezhepler üstü din öğretimi, Blumberg tarafından din hakkında öğretim olarak, inanç ilke ve esaslarının, insanların neye inandıkları ve ne yaptıkları hakkında öğretim olarak anlaşılmaktadır. Mezhebi din öğretiminin uygulama, hayata geçirme boyutuna dikkat çekerken mezhepler üstü din öğretiminde inanç itirafı gibi bir boyutun olmadığını, öğrencilerin farklı dini gelenekler hakkında bilgilendirmelerinin amaçlandığını açıklar. Bu açıklamalarda önemli olduğunu düşündüğümüz bir başka nokta ise mezhebe dayalı olmayan öğretimde öğrencilere, inançlarıyla mutlu olmamaları durumunda kendi seçimlerini yapabilme fırsatının

verildiğinin dile getirilmesidir. Dolayısıyla Sherry Blumberg'e göre mezhepler üstü din öğretiminin amaçlarından birisi öğrencilerin kendi seçimlerini yapabilmesi ya da mevcut seçimlerinin onlarca doğruluğunu sağlayabilmeleri olarak ifade edilebilir. Blumberg konuşmasının bir bölümünde şunları söyler:

- Bir Katolik Papaz okulunda ders veriyorum, yani dini bir enstitüde kendi inancım olmayan bir dini öğretiyorum. Dersime öğrenciler geldiği zaman yaptığım şey, onlara Yahudiliği öğretmektir. Ve onlar sorduğu zaman kendi bakış açımıla öğretirim. Birlikte paylaştığımız alanlarda bulunduğumuzu söylemeye ve belirgin farklılıklara dikkat çekmeye çalışıyorum. Onları tartıştırmak istiyorum ve istedikleri soruyu sormalarına izin veriyorum. Onların inancını değiştirmek istemiyorum. Bunlar benim nasıl öğretilmesi gerektiğiyle ilgili düşüncem. (I teach at a Catholic Seminary, so I am teaching in a religious institution that is not my own. So, what I do when the students come in to my class is teach them about Judaism. And when they ask, I teach them from my own perspective. I try to say where we are in areas in which we share, and to mention the distinct differences. I want to get them to discuss and let them ask any questions they have. I do not want to convert them. That is how I think it should be taught.)

Katolik kolejinde yani kendi inancından olmayan bir kurumda öğrencilere Yahudiliği öğrettiğini, ancak onları dönüştürmek amacıyla olmadığını söyleyen Blumberg bizce bu cümleleriyle mezhepler üstü din öğretiminin inanç aşılama gibi bir gayreti olmadığına, dolayısıyla bilgilendirme boyutuna dikkat çekmektedir. Ayrıca keskin sayılabilecek farklılıklara değinmesine rağmen aynı mekanı paylaştıklarına vurgu yapması ilgi çekici görünmektedir. Bu vurgu mezhepler üstü din öğretiminde farklı inanç ya da düşünme biçimlerine sahip öğrencilerin farklılıklara ve bunun ayırdında olmalarına rağmen birarada yaşayabilme bilincini

kazanmalarının hedeflenmesi anlamında yorumlanabilmeye müsait durmaktadır. Blumberg din dersi müfredatının mezhebe dayalı olup olmadığıyla ilgili bir değerlendirmenin nasıl yapılabileceğiyle ilgili sorumuza ise müfredatın hedeflerine değinerek şu şekilde cevap vermiştir.

- Sanırım, başlangıçta, hedefleri açısından program çok net olmalıdır. Eğer programın hedefi, öğrencilerin diğer gelenek hakkında bilgi edinmesi ve diğer geleneğe saygısını artırmak ise, o zaman non-confessional olarak başlamıştır. Tartışmalarımız ve açık konuşmalarımız varsa, bunun başarılı olduğunu düşünüyorum. Arkadaşlıkları veya ilişkileri zorlayamazsınız, fakat insanların birbirlerine saygıyla davranıp davranmadıklarını görebilirsiniz. (I think at the very beginning the program has to be very clear about its goals. If its goal is students learning knowledge about the other and developing a respect for another tradition, then it begins as non-confessional. If we have discussions and open conversations I think it has been successful. You can't force friendships or relationships, but you can see if people are treating each other with respect.)

Blumberg diğer açıklamalarıyla örtüşür bir biçimde, bu cümleleriyle mezhepler üstü din öğretimi için programın amaçlarının önemine dikkat çekmekte ve çok açık olmaları gerektiğini söylemektedir. Öğrencilerin ötekiyle ilgili bilgi sahibi olmasının ve diğer geleneklere saygı duymasının amaçlanmasını mezhebe bağlı olmayan din öğretimine başlangıç olarak görmektedir. Birbirimizle arkadaş ya da ya da bağlantı içinde olmaya zorlanamayacağımızı ancak saygı çevrevesinde davranıp davranmadığımızın gözlemlenebileceğini söylemektedir. Dolayısıyla mezhepler üstü din öğretiminin amaçları kapsamında öğrencilerin farklılıklarına rağmen birbirlerine saygı davranışları sergilemesinin hedeflenmesi zikredilebilir.

Konuyla ilgili Marian de Souza ise şunları söylemektedir.

- *Bana göre, 'confessional' din eğitimi, belirli bir inanç geleneği noktasından öğretime odaklanmanız anlamına gelir ve böylece öğretim indoktrinereleşebilir. Onları dinin bir parçası olmaya, sisteme katılmaya ve inanmaya teşvik edersiniz. 'Non-confessional' din eğitimi, kendi geleneğinizi öğreniyor olsanız bile farklı gelenekler hakkında öğrenmektir. (For me confessional religious education means when you are focused on teaching from the perspective of a particular faith tradition and the teaching can become indoctrination. You encourage them to become part of the religion, to participate and to believe in the system. Non confessional RE is about learning about the different traditions even if you are learning about your own tradition)*

Mezhebi din öğretimini belli bir dini inancın aşılması ve dönüştürme çabası içinde olunması şeklinde anladığı söyleyen de Souza, mezhepler üstü din öğretimini ise kendi dini geleneğini öğreniyorken dahi diğer dinlerle ilgili bilgi sahibi olmak olarak açıklamaktadır. Sözlerine şöyle devam etmektedir.

- *Ninian Smart'ın yaklaşımı dinin fenomenleri hakkında öğretim yapmaktır. Fakat; ben diğer dinler hakkında ya da herhangi bir dinle ilgili öğrenirken içerden insanın daha ötede birşeyleri aramasından başlamayı öneriyorum. Avustralya'daki öğrencilerimizden birçoğunun dini bir geçmişi yoktur, kiliselere gitmezler, dini anlamda herhangi bir yetiştirilmeleri söz konusu değildir. Onlarla 'arayış' hakkında konuşursam, Allah (God) ile ilgili bir arayış olması gerekmez; fakat şimdi oğullarımın sörf yapmak için gitmesi gibi daha ileri bir şey için bir arayış olur. Onlar için bu çok ruhani bir andır, çünkü tamamen doğayla bağlantıya geçiyor, dalgalarla bir oluyorlar. Bu onlar için bir arayıştır.*

Tamamen din dışı olan bir kısım gençler için, onlar tamamıyla sekülerdir, dünya dışı herhangi birşeye dair gerçek bir inançları yoktur. Aksine, bu varoluşsal bir tecrübedir. Partilere gidebilirler ve algılarını değiştiren yüksek dozda ilaçlar alabilirler, fakat daha öte birşeyi aramak adına böyle yapıyorlar diyebilirim. Bir inançları olsa ve aslında ilahi bir dayanağı olan bir şeye inansalar, - araştırmalarımnda Allah kelimesini çok fazla kullanmam; onun yerine kutsal demeyi tercih ediyorum- uyuşmak için partilere gitmek zorunda kalmazlardı. Yani bana göre bu din çalışmalarına başlamanın ilk (basamağıdır). – insan nasıl sürekli daha ötesini arar- Bazılarımız bunu, kutsal olanda buluruz, din geleneği ile tarif edilmiş veya tanımlanmış Allah'ta bulur ve bazılarımız doğayla iletişim kurarak bulur. Çünkü hepimizin bir arayışı var. Bu yüzden çalışmaya birlik noktasından başlıyoruz ve sonra yolların, farklı inanç ve ibadet biçimlerine yönlendirecek şekilde nasıl ayrıldığına bakıyoruz. Benim için bu, tamamen 'non-confessional'dır. Çünkü belli bir geleneğe ait olması için herhangi bir kişiyi ikna etmeye çalışmıyorsunuz. İnsan durumuna bakıyorsunuz ve kendi inanç sistemi içinde insanın uygulamasına bakıyorsunuz. (Ninian Smart's approach is about studying the phenomenon of religion but for me, I suggest that if you are going to learn about all religions and any religion, you should start from the inside where you look at the human search for something more. For many of our students in Australia, many of them haven't got a religious background, they don't go to churches, they don't have any real upbringing in religion. If I talk about the search to them it may not necessarily be a search for god but it is a search for something more, for instance, even something like my sons when they go surfing. To them that is a very spiritual moment because they are completely connected to nature, they become one with the waves. That is a search for them. For some of the young people

who are completely non-religious, they are completely secular, they have no real belief for anything beyond. Rather, it is an existential experience. They might go to parties and get high on drugs which changes their perceptions but I would say that they are doing that in a search for something more. If they had a belief and they actually believe in something beyond. -I don't use the word God very much in my research but prefer to talk about the divine . They wouldn't need to go parties to do drugs. So for me that is one start to a study of religions - how the human person is always searching for something more. Some of us find it in the divine some of us find it in God as described or defined by a particular religious tradition and some of us find it connecting to the nature. Because all of us are searching. So we start the study from a point of unity and then we look at how the paths diverge into different forms leading to different ways of believing and practising? To me that is completely non-confessional. Because you are not trying to persuade anyone to belong to a particular tradition. You looking at the human condition and at human practising within their belief system..)

Marian de Souza, öğrencinin kendi dinini öğrenirken diğer dinlerle ilgili bilgi sahibi olmasını Ninian Smart'ın fenomenolojik olarak isimlendirdiğini ancak insanın anlam arayışıyla ilgili olarak daha farklı ve yorumlayabildiğimiz kadarıyla insanın duygularına daha fazla önceleyen bir bakış açısına ihtiyaç duyulduğunu Avusturalya'daki gençlerin durumundan hareketle açıklamaktadır. Öğrencilerin çoğunun dini bir yetiştirme ve yaşantıdan uzak olduğunu, bir kısmının herhangi bir dini inancının olmadığını ve içlerindeki anlam arayışının etkisiyle rap partilerine gittiklerini ya da uyuşturucu kullandıklarını söylemektedir. Eğer bir inanca sahip olsalar bunu yapmayacaklarını düşünmektedir. Buradan hareketle hepimizde ortak olan arayış gerçeğini bir başlangıç noktası yapmakta; bu ortak noktadan nasıl farklı

seçimlere yöneldiğimiz sorusuna cevap aranmasını ise mezhepler üstülük olarak tanımlamaktadır. Çünkü bu noktada mezhebi din derslerinde olduğu gibi herhangi bir zorlama yoktur. Din anlamında insani yapıp etmelerin ve inanç sistemlerinin incelenmesi vardır. Bizce Marian de Souza'nın mezhepler üstü din öğretimini tanımlamak için yaptığı bu açıklamalar, bu tarz bir din öğretiminin öğrencileri hem kendi inançları hem de diğer inançlar hakkında bilgi sahibi kılmayı amaçlamasının yanında, en varoluşsal insan gerçeği olan insanın anlam arayışı noktasında bir olduğumuz ancak bu varoluşsal ihtiyaca verdiğimiz cevaptaki farklılıklarla ilgili bir farkındalık oluşturmak şeklinde okunabilir.

Marian de Souza'yla ilgili değerlendirmelerimizin ardından Gloria Durka ile yaptığımız söyleşiye geçmek istiyoruz.

- Amerika'da biz kilise ve devlet arasında katı bir ayrıma sahibiz. Mezhebi eğitim özel bir eğitimidir. Din eğitiminin yapıldığı özel eğitim kurumlarının çoğu kiliseler tarafından finanse edilir. Din eğitiminin confessional bir şekilde yapılmadığı non-denominational özel okullarımız da var. Fakat, bu gibi kurumlarda çocuklardan ve gençlerden daha iyi inanırlar ya da üyeler olmalarını beklemeden ya da ummadan din hakkında öğrenim yapmak mümkündür. (In the US we have strict separation of church and state. Confessional education is private education. Many private educational institutions which teach RE are funded by churches. We also have non-denominational private schools where no RE is taught in a confessional way. However, it is possible to study about religion in such institutions without expecting or hoping that children and youth will become believers or better members.)

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki din eğitimiyle ilgili özel duruma dikkat çeken Durka, din derslerinin çoğunlukla kilise desteğinde dolayısıyla mezhebi olarak verildiğini söyler. Durum bu şekilde de olsa bu kurumlarda öğrencilerden daha iyi bir inanır olmalarını beklemeden de eğitim yapılabileceğini söylemektedir. Buradan hareketle Gloria Durka'nın sözleri mezhebe bağlı din derslerinin genel anlayışa göre amacı öğrencileri iyi inanırlar yapmak iken mezhepler üstü din derslerin böyle bir hedefi yoktur şeklinde anlaşılmaktadır.

Peter Schreiner'in açıklamalarında genel olarak mezhepler üstü din öğretiminin hedefleri; öğrenciye kazandırılması planlanan nitelikler nelerdir ya da niçin öğretilim? sorularına cevap bulamamakla birlikte, mezhebe dayalı ve mezhepler üstü din derslerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi esnasında gözönünde bulundurulması gereken, bir ülkede din dersinin durumunu ve niteliğini belirleyen temel parametreler²⁷ çerçevesinde açıklamalar yer aldığı için bunları da amaçlar başlığı altında açıklamayı uygun gördük.

- Bu kısa bir soru, fakat karmaşık (kompleks) bir cevap gerektiriyor. Çünkü 'confessional' veya 'non-confessional' etiketleri din eğitimine yaklaşımı yeterli bir şekilde tanımlayamaz. Belirli bir bağlamda dikkate almaksızın bunları kullanmak hiç de mantıklı değildir. 'Confessional' veya 'non-confessional'ın ne anlama geldiği bağlama dayanır. 'Confessional' veya 'non-confessional' diye adlandırılan bu yaklaşım iki ülkede bile farklılaşabilir. Bu birinci noktadır. (This is a short question but it needs a complex answer. Because the labels 'confessional' or 'non-confessional' cannot describe sufficiently the approach to religious education. It makes no sense to use them without taking notice of the specific context. What confessional or non-confessional means depends on context. It can differ even when

²⁷ Konuyla ilgili kısa bir açıklama giriş bölümünde yapılmıştır.

in two countries the approach is named 'confessional' or 'non-confessional'. This is the first point.)

Görüldüğü üzere Schreiner, mezhebi ya da mezhepler üstü şeklindeki bir adlandırmayla ilgili değerlendirmenin kullanıldığı bağlama dikkat edilmeden yapılmasının mümkün olmadığını; çünkü bu yaklaşımların, kullanıldığı coğrafyanın rengini aldığını açıklamaktadır. Schreinerin bu tespiti bizce mezhepler üstü yaklaşıma göre hazırlanmış din derslerinde görülen ülkeler arası farklılıkları izah eden temel kriterlerden biridir. Schreiner söyleşinin bir başka bölümünde;

- Genel olarak Avrupa'da mevcut ve kendilerini non-confessional diye adlandıran bu yaklaşımların, dini toplulukların sorumlulukları olmaksızın organize edildiğini ve müfredatın temel olarak hükümet tarafından yapıldığını söylüyorum. Bu yüzden din hakkında öğretiyorlar; fakat dini ya da dine yönelik bir öğretim yapmıyorlar. Spesifik olarak ne anlama geldiğini bulmak isterseniz, mevcut gelişmelere ve öğretim programlarına (müfredatlara) bakmanızı öneririm.

(In general I would say that those approaches who exist in Europe and called themselves non-confessional that they are organized without responsibility of religious communities and the curriculum is mainly done by the goverment. So they teach about the religion but they do not teach into religion or through religion. if you want to find out what it means specifically I would suggest that you may have look to some of the existing developments and curricula.)

Bu cümleleriyle, bir genelleme yapmak gerekirse, Avrupa'da mevcut mezhepler üstü din öğretimi derslerinin organizasyonunun dini cemaatlerden bağımsız bir şekilde devlet tarafından yapıldığını ve bu derslerin din hakkında öğretim üzere kurulduğunu, dini öğretim yapılmadığını açıklayan Schreiner

devamında yukarıda değindiği mezhebe bağılı olmayan din öğretimiyle ilgili ülkeler arası farklılıkları izah edici birkaç örnek vermektedir:

-Birkaç örnek vereceğim. Almanya'daki confessional model, devletin ve dini grupların işbirliği içinde oldukları bir modeldir. Bu, okulda din eğitimi için temel sorumluluğun devlette olduğu anlamına geliyor. Fakat dini topluluklar, öğretim materyali ve müfredattan sorumludur ve ayrıca öğretmenlerden sorumludurlar. Öğretmenler, kamu okullarında din eğitimi yapmaya başlamadan önce akademik öğretmen eğitimi almak zorundalar. Şu an bizim bulunduğumuz İngiltere gibi diğer ülkelerde, öğretmen eğitimi ve ayrıca okul kitaplarının bir bağılılığı yoktur veya dini topluluklardan herhangi bir izin almaları gerekmez. Bu, non-confessional yaklaşımın başka bir resmi kriteridir. O zaman non-confessional şu anlama gelir: dini grupların din eğitiminde sorumluluğu yoktur. Fakat o zaman bile bu daha çok komplike oluyor, çünkü İngiltere'de bizim yerel eğitim otoriterlerimiz vardır. Ve dini cemaatlerin katıldığı, Din Eğitimi Daimi Danışma Konseyi olarak adlandırılmıştır. (Standing Advisory Committees for Religious Education-SACRE) Bu yüzden sınıfta din eğitiminde ne oluyor anlamında denetlerler, fakat din öğretimi ile ilgili doğrudan etkileri yoktur. (I'll give you some examples. The confessional model in Germany is a model where the state and religious communities co-operate. That means that the main responsibility for religious education in school is in the state. But religious communities are responsible for teaching material and for the curriculum and they also have responsibilities for the teachers. The teachers have to have an academic teacher training before they can teach religious education public schools. In other countries such as England where we are now, teacher training and also the school books have no affiliation or do not need any permission from the religious communities. This is

another formal criterion of a non-confessional approach. Non confessional means then that religious communities have no responsibility for Religious Education. But even then it is more complicated because in England we have the local education authorities. And they have so called standing advisory committees for religious education (SACREs), in which the religious communities participate. So they supervise in the sense what goes on in religious education in the classroom but they don't have a direct influence concerning the teaching.)

Açıklamalardan anlaşılacağı üzere mezhebe dayalı modelin uygulandığı Almanya örneğinde dini cemaatler ve devletin işbirliği söz konusudur. Başlıca sorumlu devlet iken, cemaatler, müfredat, öğretim materyalleri ve öğretmenlerle ilgili yükümlülüğü üstlenmiştir. İngiltere’de ise öğretmen eğitimi ve ders kitaplarının dini cemaatlerle herhangi bir ilgisi yoktur. Bu da mezhepler üstü din dersleriyle ilgili başka bir tespittir ki mezhebi öğretiminden farklı olarak dini cemaatlerden bağımsızdır. Ancak genel yaklaşım bu iken İngiltere’de SACRE²⁸ olarak adlandırılan ve sınıfta din derslerinde ne olup bittiğiyle ilgili gözlem yapan “Din Eğitimi Daimi Danışma Konseyi” vasıtasıyla cemaatlerin direkt olmasa da dolaylı bir etkisi söz konusudur. Çünkü bu konseyde dini cemaatlerin temsilcileri de yer almaktadır.

Sözlerinin devamında Schreiner mezhepler üstü din dersleri için bir başka değerlendirme kriteri vermekte ve eğitim-teoloji ilişkisine dikkat çekmektedir.

- Diğer bir kriter, eğitim ile teoloji arasındaki ilişkidir. Alman bağlamında eğitim ve teoloji din eğitiminde birbirini tamamlayıcıdır. İsveç gibi başka bir bağlamda ise, sadece eğitim veya din bilimleri, din eğitimine yaklaşımı

²⁸ SACRE: Standing Advisory Council on Religious Education(Din Eğitimi Daimi Danışma Konseyi) Din eğitimi ve toplu ibadet gibi konularda yerel eğitim otoritelerine danışmanlık yapan kuruldur. Detaylı bilgi için bkz. Peter Street, “SACRE”, *Encyclopedia of Religious Education*, s. 331; Andrew Wright, “Critical Religious Education and the National Framework for Religious Education in England and Wales”, *Religious Education*, 2008, VOL. 103.5, 2008, s. 517-521.

şekillendiren disiplinlerdir. Bu yüzden herhangi bir teolojik unsuru barındırmazlar. (Another criterion is the relationship between the educational task and the theological task. And in the German context education and theology is complementary concerning religious education. In other context such as Sweden only education or religious science are the disciplines that form the approach to religious education. So they don't include any theological element.)

Almanya örneğinde eğitim ve teolojinin din derslerinde birbirlerini bütünlüycü bir şekilde, birlikte işe koşulduğunu açıklayan Peter Schreiner, İsveç bağlamında ise sadece eğitim ya da din bilimlerinin din eğitimi yaklaşımını şekillendirdiğini; dolayısıyla teolojik herhangi bir unsur barındırmadığını açıklamaktadır. Devamında ise şunları söylemektedir.

- Demek istiyorum ki, 'confessional' bir modelin 'non-confessional' bir yaklaşımla değiştirildiği bazı İsviçre kantonları veya Norveç gibi örnekleri çalışmak ilginçtir. İsviçre, Zürih'te yeni ders, 'din ve kültür' 'Religion und Kultur' olarak adlandırılmaktadır. Onlar, din hakkında öğretiyoruz, fakat dinden öğretmiyoruz diyorlar. Bu, onu yine komplike yapıyor, çünkü öğretimin öğrenci bağlamını içerdiğini söylerseniz, o zaman nasıl dinden öğretmediğini söyleyebiliriz? Bu yüzden bu durumu tekrar zorlaştırıyor. Farklı yaklaşımlara baktığınız zaman bağlama dayalı analizlere ihtiyacınız olur. (I mean it is interesting to study models such as Norway or some cantons of Switzerland where they have changed the approach from a confessional model to a non-confessional model. In Switzerland (Zürich) the new subject is called "Religion und Kultur" (religion and culture). They say we do teaching about religion but we do not teaching from religion. Again that makes it complicated because if you say that teaching includes the context of the student how can we then say that it is not

teaching from religion? So that makes it again difficult. You need contextual based analyses when you look to the different approaches.)

Schreiner mezhebe dayalı din derslerinden mezhepler üstü din derslerine geçişin olduğu Norveç ya da İsviçre'nin bazı kantonlarını incelemeye değer bulmaktadır. Ona göre, bu ülkelerin din hakkında öğretim yaptıklarını, dinden öğrenme yapmadıklarını söylemeleri meseleyi tekrar komplike bir hale sokmaktadır. Eğer öğretim öğrencinin kendisini, içine bulunduğu koşulları ve öğrencinin anlam evrenini göz önüne alıyorsa bunu dinden öğrenme olmadan gerçekleştirmek mümkün değildir. Aşağıdaki cümleleriyle Schreiner, din derslerini yapılandıran süreçlerin nasıl anlaşılması gerektiğiyle ilgili açıklamalarına devam etmektedir.

- Ayrıca, bu sabah Denise Cush konuşmasında, bu etiketlerin yeterli olmadığını altını çizdi. Çünkü arka planda ne olduğuna bakmak zorundasınız. Dinin ve devletin durumunun bağlamlara göre çok farklı olduğu Kuzey İrlanda'dan Norman Richardson'u dinlemiştim ve bu ilişkiyi anlamazsanız o zaman mevcut din eğitimi tiplerini de anlayamazsınız. Bu yüzden, din eğitimi ile ilgili her yaklaşımın farklı katmanlar tarafından şekillendirildiğini söylüyorum. Bunlardan biri, okul sisteminin nasıl organize edildiğidir, diğeri devlet-kilise veya devlet-dini topluluklar ilişkisinin nasıl organize edildiğidir. Ayrıca toplumdaki din imajı da önemlidir. Ve bu yüzden bu, din eğitiminin nasıl organize edileceğini etkileyen oldukça karmaşık bir yapıdır. Ve eğitim konularının genel türü de... Demek istiyorum ki, öğrencilere aktarılması gereken bilginin ne olduğunu öğretmenlerin bildiği, eğitime çok geleneksel bir yaklaşımın olduğu bir ülkede, din öğretiminde farklı bir yöntemle öğretim yapmalarını bekleyemezsin. Öğretmenler aşağı yukarı genel eğitim anlayışına uygun öğretim yapacaklardır. (Also this morning the lecture of Denise Cush underlined that these labels are not sufficient.

Because you have to look what is behind. I've just listened to Norman Richardson from Northern Ireland where the situation of religion and state is very different to other contexts and if you don't understand this relationship then you can't understand the existing type of religious education. So I say that every approach to religious education is shaped by different layers. One of them is how is the school system is organized, another one is how the state-church or state-religious communities relation is organized. Also important is the image of religion in society? And so it is a quite complex structure that influences how religious education is organized. And also the general type of education matters. I mean in a country where you have very traditional approach to education where the teacher knows what knowledge should be transmitted to students you cannot expect from religious education that they teach in a different way. They will teach more or less according to the mainstream of the education approach.)

Anlaşılacağı ve bu görüşmelerin gerçekleştirdiği ISREV toplantısındaki bazı uzmanların da dile getirdiği üzere Schreiner, mezhebe bağlı ya da mezhebe dayalı olmayan şeklindeki ayrımların onları ortaya çıkaran süreçler bilinmeden anlaşılamayacağını ve yetersiz olacağını ifade etmektedir. Sonrasında ise sağlıklı bir yorumla yapılabilmesi için bize, din derslerinin yapısını etkileyen faktörlerden örnekler vermektedir. Bunlar; okul sisteminin nasıl düzenlediği, devlet-kilise, devlet-dini cemaat ilişkisi, toplumdaki din algısı ve eğitim konularının genel yapısı olarak sıralanmaktadır. Burada Schreiner oldukça önemli olduğunu düşündüğümüz bir hususa daha değinmektedir. O da din derslerindeki yaklaşımın adı her ne olursa olsun, öğretmenin, eğitim sisteminin genel yapısına hakim anlayışın dışına çıkıp öğretim yapmasının çok ta mümkün olmadığı gerçeğidir.

Peter Schreiner'den amaçlarla ilgili yaptığımız alıntı ve değerlendirmeleri burada sonlandırarak mezhepler üstü bir din dersinin amaçlarının tespitiyle ilgili çalışmamıza Sönmez Kutlu ile yaptığımız söyleşiyle devam ediyoruz. Sönmez Kutlu'nun açıklamalarını değerlendirmeden önce Türkiye'de mezhepler üstü din dersi modelinin genel olarak İslam içi farklı yorumlara kaynak teşkil eden Kur'an-ı Kerim'in merkeze alınması şeklinde yorumlandığını hatırlatmak istiyoruz. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında bu durum şu şekilde ifade edilmektedir: *"...dinin temel bilgi kaynakları dikkate alınarak İslam'ın kök değerleri çerçevesinde "mezheplerüstü (herhangi bir mezhebi esas almayan, mezhebi tartışmalara girmeyen) ve dinler açılımlı" anlayış olarak ifade edilebilecek bir yaklaşım benimsenmiştir."*²⁹ Ortaöğretim Programında ise dersin mezhepler üstü oluşunun yanısıra farklılıkların görmezden gelinmediğine de dikkat çekilmektedir. İlgili ifadeler şu şekildedir: *"İslam'la ilgili bilgilerde; Kur'an merkezli, birleştirici ve mezhepler üstü bir yaklaşım benimsenerek İslam kaynaklı bütün dinsel oluşumları kuşatacak kök değerler öne çıkarılmış; inanç, ibadet ve ahlak alanlarıyla ilgili bu değerlerin, Kur'an'la ve Hz. Peygamberin çabalarıyla oluşturulmuş ve bütün Müslümanları birleştiren ortak paydalar olmasına özen gösterilmiştir. Amaç, yorumlardan birisini telkin edip diğerini dönüştürmek değil; sadece bireylerin, dinî kültür ve ahlaki değerler hakkında doğru bilgilenmelerini sağlamaktır. Bununla birlikte, dinin anlaşılma biçimleri olarak tanımlanan mezhepler ve dinî oluşumlar, yok sayılmamış; kültürel zenginlik ve farklı düşünce ekolleri olarak görülmüştür."*³⁰ Öğretim programındaki ifadeler bu şekilde olmakla birlikte, DKAB derslerinin din

²⁹ İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara 2010, MEB Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü, s. 2.

³⁰ Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara 2010, MEB Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü, s. 10.

içi oluşumlara yeterince yer vermediği noktasında zaman zaman eleştirilere maruz kaldığını hatırlatmak istiyoruz.

-Mesela “kader inancı Sünnilere göre Kur’an’da var mı?” sorusuna cevap ararken öğrenci, Kur’an’da böyle bir şeye rastlamıyor. Diyor ki kader Kur’an’da Allah’ın sünnetullahı manasında fizik kanunları olarak var, ama insan fiilleriyle alakalı önceden böyle bir belirlenmişlik ve iman esası olarak yok. Mesela Şiilik konusu veya imamet konusu işlenirken, Kur’an’da imam kelimesinin geçtiği ayetler incelendiğinde, bu ayetlerde ve diğer ayetlerde, Şia’nın mevcut imamet nazariyesine doğrudan veya dolaylı olarak temel oluşturacak bir ayet bulunamadığı görülecektir. Bir şey yok o zaman bu dini esas olmuyor, o zaman bu mezhep esası oluyor. Din olmuyor, sizin orada kendi esasınız devreye giriyor. Öğrenci bunu anladığında, dinin birleştirici ortak esasları üzerinde bir birlikteliğin oluşma süreci başlıyor. Dinin yorumu üzerinden konulan esasların mezhebi esas olduğu, karşı tarafın da kendine göre böyle bir esas koyabileceğini öğreniyor. Birbirine daha toleranslı olma durumu doğuyor.

Kutlu, açıklamalarını kader ve imamet örneğinden hareketle yapmaktadır. Bilindiği üzere kader ve imamet konuları İslam dini içerisindeki farklı yorumlara kaynaklık eden kırılma noktalarındandır. Öğrencinin halk arasında yaygın bir şekilde anlaşıldığı üzere kaderle ilgili açıklamayı Kur’an’da bulamaması ya da Şia tarafından benimsendiği şekliyle imamet nazariyesinin Kur’an’da olmadığını görmesi önemlidir. Çünkü öğrenci buradaki inceliği farkettilğinde hem bunun mezhebi bir esas olduğunu, dolayısıyla bir başkasının da farklı bir yorumda ya da anlayışta bulunabileceği gerçeğini görecektir. Hem de “temel referanslarda birlik” anlamında diğer mezheplerle ortak bir zemin oluşturacaktır. Bu da öğrencinin İslam içi farklı düşünce ve yorum biçimlerine karşı bilgi temelli daha olumlu bir tutum

sergilemesine sebep olacaktır. Dolayısıyla mezhepler üstü din öğretiminin en önemli amaçlarından birinin farklı inanç ve düşünme biçimlerine karşı saygı ve hoşgörü davranışı geliştirmek olduğunu söyleyebiliriz.

Sönmez Kutlu amaçlarla ilgili yorumlanabilecek bir başka cümlesinde şunları söylemektedir:

-Sorgulayıcı, dindarlığını ve din anlayışını oluşturmada hocaya ve öğretimin kendisine değil de kişinin kendisine hak veriyor. İstiyorsa kişi dindar olabilir. İstiyorsa olmayabilir.

Kutlu, non-confessional bir din öğretiminin, özgür iradeye ve kişinin kendi inancını oluşturmaya ya da geliştirmesine kapı açması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmen ya da içerik değil, birey kendi dindarlığının baş aktörü görülmektedir. Yani mezhepler üstü bir din dersinde öğrencinin kendi dini kimliğini yapılandırması hedeflenmektedir.

Amaçlar kısmında son olarak Recai Doğan'ın değerlendirmelerini inceleyeceğiz.

Doğan, konuşmasına demokratik okulda³¹ gerçekleştirilecek din dersinin mezhepler üstü olmasının gerekliliğiyle ilgili bir temellendirmeye başlamıştır. Biz de mezhepler üstü bir din dersinin amaçları, bu gerekçelerden bağımsız belirlenemez düşüncesiyle bu açıklamaları amaçlar başlığı altında değerlendirmeyi uygun gördük.

- Bu soru hem akademik hem de teolojik olarak cevaplandırılabilir.

Birincisi, işin içinde din varsa, din eğitimi varsa, oradaki dine ister tek din anlamı yükle, istersen dinler anlamını ver teolojik olarak okulun ve hatta okul dışının

³¹ Recai Doğan'ın demokratik okul kavramıyla ifade ettiği, her türlü dini ve fikri arka plana sahip öğrencinin bir araya gelip eğitim gördüğü, mikro ölçekte içinde bulunduğu toplumu temsil eden bir okuldur.

çoğulcu olmasını gerektiren teolojik temel ortaya konulabilir. Kur'an-ı Kerim'deki birçok ayet bunu söylüyor. İkraah bununla ilgili en önemli kavram. "İsteseydi sizi tek bir ümmet yapardı." gibi Allah'ın yaratışıyla ilgili ayetler bunu ifade ediyor. En önemlisi Hz. Peygamberle ilgili ayetlerde bunu görmek mümkün. "Sen onlar üzerinde zorlayıcı değilsin" ayetinde olduğu gibi. Demek ki hangisi olursa olsun genelde din özelde İslam, kendisine ait olan bir doğruyu gösterebilir. Ama orada ikrah olmaksızın, tamamen muhataplarının akıl ve hür irade gibi özellikleri dolayısıyla seçimi onlara bırakıyor. Dinin içinde de böyle.

Recai Doğan'ın konuyla ilgili ilk tespiti çoğulculuğun dikkate alınmasının gerekliliği ve bununla ilgili teolojik temellendirme. Doğan, çoğulculukla ilgili teolojik temellendirmesini "ikrah" ve "yaratılıştaki farklılık" üzerine oturtmakta ve dinin zorlama olmadan, insanların kendi arzu ve isteklerine dayanarak hür iradelerine seslenmesi gerçeğine değinmektedir

-İkincisi; psikolojik ya da insani olarak temellendirmek gerekirse sonuçta insan dediğimiz varlığı insan yapan temel özellikler var; akıl ve hür irade gibi, estetik anlayışı gibi. Öyleyse bana kalırsa insanların kendi tercihleri var. Aynı dinin içinde ya da farklı dinlerde olaya bakışları var. Herkes aynı düşünemiyor. Halbuki siz sadece bir tek mezhebi, tek doğru kabul edilen birşeyi yönlendirdiğiniz zaman dahi olmuyor. Dinin özüne, insanın özüne karşı oluyor bu bence.

Görüldüğü üzere Doğan, ikinci olarak insanın psikolojik boyutunu ele almaktadır. İnsan, akıl ve irade sahibi, kendi seçimlerini yapabilen ve aynı zamanda ister yaratılış isterse çevre kaynaklı olsun her biri diğerinden ayrı düşünen, her biri nevi şahsına münhasır bir varlıksa, tek bir hakikatin dayatılması onun insan olma

gerçekliğiyle çelişmektedir. Recai Doğan, konunun pedagojik boyutuyla ilgili olarak ise şunları söylemektedir:

-Üçüncüsü; pedagojik olarak da temellendirebilirsin. Okul dediğimiz yer farklı beklentileri, dünya görüşleri, zihin yapıları olan, farklı aileler ve dini yapılanmalardan gelen insanların oluşturduğu bir yapı. Okul dediğimiz yer böyle bir hedef kitleye sahip ise siz orada birtek doğruyu onlara empoze edemezsiniz. Çünkü bu okula -ki biz ona demokratik okul diyoruz, günümüz okuludur- özgü olan bir düşünceyi gerçek ve doğru olarak benimsetmek, empoze etmek, doktriner bir eğitim yapmanın ötesinde, gerçeği bütün yönlerini insanlara sunmak ve insanlardan hangisini istiyorlarsa tercih etmelerini istemek ve istemiyorlarsa tercih etmeme iradesini onlara bırakmaktır. Demokratik okula, çoğulcu toplumun okuluna yakışan tutum ve davranış bence budur.

Bu cümlelerde de, yaşayış ve inanış bakımından çok farklı arka plana sahip öğrencilerin biraraya geldiği mekan olan “okul”un görevinin öğrencilerin iradesine bloke koymak olmadığı, bunun aksine özgür düşünme eylemine kapı açıcı faaliyetlerde bulunması gerektiği açıklanmaktadır.

Dinin içerisindeki çoğulculuk anlamında non-confessional bir dersten bahsediyorsak ki bu önemli çünkü Türkiye çok dinli bir ülke değil. Bütün Türkiye’de yaşayan Yahudilerin sayısını iyi bilmiyoruz ama 30.000 yok. Hristiyanların sayısı 50.000 yok. Bunlar hakkında bilgi vermeyecek miyiz? Vereceğiz. Sonuçta bir okulun çoğulcu olmasını sağlayan şeylerden birisi dünyanın globalleşmesi. Televizyon filmi izliyoruz. O filmi anlayabilmek için ya da okuduğumuz bir kitabı anlayabilmek için; dünyayı takip edebilmek için diğer dinleri de bilmek zorundayız.

Doğan'ın bu açıklamalarının ise mezhepler üstü din derslerinin öğrencinin sadece yerel değil global ölçekte de yaşadığı dünyayı tanıyabilmesi ve anlamlandırabilmesi amacına hizmet ettiği şeklinde yorumlanabileceğini düşünüyoruz. Çünkü küreselleşmenin beraberinde getirdiği bilginin dolaşımı ve yaygınlaşması gerçeği, daha anlamlı bir dünya için birbirimizi tanımak zorunda olduğumuzu sürekli hatırlatmaktadır. Daha önce de açıkladığımız üzere mezhepler üstü din derslerinin doğuşunun temelinde –başka sebepler de olmakla birlikte- artan nüfus hareketlilikleri ve özgürlük, demokrasi, insan hakları, inanç ve ifade özgürlüğü gibi değerlerin yaygınlaşmasıyla insanın farklı yönleriyle ve farklı bakış açılarıyla ele alınması yatmaktadır. Öyleyse bu dersin amaçları ne olmalıdır sorusunun cevabı Recai Doğan'ın aşağıdaki cümlelerinden okunabilir.

-Ahlak merkezli, kapsayıcı, bir arada yaşamaya önem veren, dini kavramları önceleyen, araştırma, kaynak kullanma eleştirel düşünme becerilerini ön plana çıkartan, zaman-mekan ve kronolojiyi algulama gibi becerilerin gelişmesini hedefleyen yönleri var. Bu, önceki programlara göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerini mezhepler üstü yapan birşeydir. O yüzden programın başında Mualla Hoca'dan alıntı yaparak saygı kavramından hareketle insana saygı, hürriyete, düşünceye, ahlaki olana, kültürel mirasa saygı diyor. İçinde bunlarla uyuşmayan şeyler var mıdır? Elbette vardır. Ancak bunlar bir aşama.

3.1.2. İçerik

Program geliştirme açısından içerik; belirlenen amaçlara ulaşmak için ne öğretilim sorusunun cevabı olarak tanımlanabilir. Bu başlık altında görüşmelerimizi “mezhepler üstü din dersinde ne öğretilir?” sorusuna cevap arayarak değerlendirmeye çalışacağız.

Bu bölümde yaptığımız söyleşileri, içerikle ilgili yukarıda yer alan açıklamalar ışığında, “bir din dersinde ne öğretilirse o ders non-confessional olma niteliğine haiz olur?” sorusunu sorarak değerlendirmeye çalışacağız.

Söyleşide daha ziyade din öğretiminin mezhepler oluşu dönüşme süreci ve bu yaklaşımın amaçları doğrultusunda bilgi veren John Hull’dan içerikle ilgili yorumlanabilecek çok kısa bir açıklama şu şekildedir:

-Din eğitimi öğretiminizde ‘confessional’ değil iseniz, herhangi bir dinin doğru olduğuna dair varsayım ile öğretmiyorsunuz. (If you are not confessional in your teaching of religious education you are not teaching with the assumption that any one particular religion is true.)

Hull’a göre mezhepler üstü bir din öğretiminde herhangi bir dinin doğruluğu ya da yanlışlığıyla ilgili iddiada bulunulamaz. Buradan çıkarılabilecek sonuç metinlerde dinlerin hakikat iddialarıyla ilgili tarafgir; birini diğerine tercih edici bir tutum sergilenmemesi gerektiğidir.³²

Sherry Blumberg ise şunları söylemektedir:

- Öğrencileri farklı din örnekleri ile tanıştırma ve bu bireylere bunları öğretmenin önemli olduğunu düşünüyorum. Dinleri öğretmek, bir konuyu öğretmekten çok daha zordur. Çünkü dinler aynı zamanda duyuşsaldır ve alışkanlıklar, uygulamalar, gelenekler, yazılar ve doktrinlerden daha fazlasını içerir (bir kişinin iç dünyasında daha fazla). Ben, öğrencilerin, dinin bir kişiyi nasıl etkilediğini görmelerini istiyorum. (I think having the students meet examples

³² Ülkemizde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde diğer dinlerin sunumuyla ilgili bir paradigma değişikliğini tahlil için bkz: Recep Kaymakcan, “Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu”, *Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi (ERG)*, İstanbul 2007; Recep Kaymakcan, “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (1) Ocak 2007, ss. 177-210.

of different religions and have these individuals teach them is important. The teaching of religions is harder than just teaching about a subject. Because religions are also emotional and involve more than just customs, practices, traditions, texts and tenets (more of the inside of a person) I want students to see how the religion affects the person.)

Blumberg, öğrencilerin farklı inançlarla tanıştırmalarının önemli olduğunu, dinlerin duyuşsal boyutları sebebiyle adet, uygulama, gelenek, yazılı metin ve öğretileri aşan, daha ziyade bireyin içsel durumuyla ilgili keyfiyetine dikkat çekerek, dinlerle ilgili öğretim yapmanın sadece bir dersin öğretimi anlamına gelmediğini açıklamaktadır. Bu yüzden öğrencilerin dinin insanı nasıl etkilediğini görmelerini istemektedir. Açıklamalardan hareketle mezhepler üstü bir derste içeriğin, hem öğrencilerin farklı dinlerle karşılaşmalarını temin edecek şekilde, hem de dinlerin insanın farklı boyutlarına hitap ederek onu çok yönlü olarak nasıl etkilediğinin anlaşılmasına fırsat verecek biçimde hazırlanması gerektiğini söyleyebiliriz.

Blumberg'in ardından Jenny Berglund'dun mezhebe bağlı olmayan bir din dersinin içeriğiyle ilgili yorumlanabilecek fikir ve açıklamalarına başlayabiliriz.

-Bana göre İsveç bağlamında eğer 'non-confessional' ise bir dinin herhangi bir spesifik versiyonunu desteklemezsiniz. Yani demek istiyorum ki Türk bağlamında Türk İslamı'nı desteklemezsiniz fakat İslam'ın farklı yönlerinden bahsedersiniz. İsveç bağlamında 'non-confessional' din eğitimi farklı dinler hakkında öğretir ve tarafsız bir şekilde bunu yapmaya çalışırlar. (I think in Swedish context if it is non-confessional you don't promote any specific version of a religion. So you wouldn't promote I mean in the Turkish context you don't promote Turkish İslam but you tell about different kinds of İslam. In the Swedish context that

would be that the non confessional religious education teaches about different religions and they try to do that in a neutral way.)

Jenny Berglund, İsveç örneği çerçevesinde değerlendirildiğinde mezhepler üstü din öğretiminden anlaşılının herhangi bir dinin savunuculuğu yapmadan, tarafsız bir şekilde diğer dinlerle ilgili öğretim yapmak olduğunu açıklamaktadır. İsveç'in mezhepler üstü din dersi yorumunun Türkiye'ye uyarlanması durumunda ise bunun, Türk İslam'ının savunulamayacağı ancak İslam'ın farklı yorumlarından bahsedilebileceği anlamına geldiğini söylemektedir. Bu durumda mezhebe bağlı olmayan din dersleri farklı dinlerle ilgili tarafsız bir biçimde öğretim yapılması esasına dayanmakta, içerik te tarafsızlığa hizmet edecek biçimde şekillenmektedir

- Fakat, bu elbette ki çok zordur. Çünkü tarafsız olmanın yolu nedir? Ama, İslamiyet'in, Hıristiyanlığın ve diğer dinlerin farklı yönlerini göstermeye çalışırsınız. Öğrencilerin sorularına da açık olacağınızı düşünüyorum. Örneğin bir öğrenci "İslam bu konuda ne söyler?" diye bir soru sorsa, "bazı insanlar bunun gibi söylüyorlar" diyebilirsiniz. Demek istiyorum ki müzik gibi bir konuda bir soru alabiliriz. Müziğin çok iyi olduğunu söyleyen İslam'ın yorumcuları vardır, İslam'ı tanıtmak için müziği kullanmalısınız ve bu ruh için iyidir. Fakat, haram olduğu için herhangi bir enstrümanı çalmamalısınız diyen Müslümanlar da vardır. 'Non-confessional' perspektiften bakılınca o zaman buna evet dersiniz, bu yorum da mevcuttur. İslam'ın içinde farklılıklar var. Benim 'non-confessional'ı açıklama yolum bu ve bunun doğru yol olduğunu veya tek yol olduğunu söylemek için çalışmıyorsunuz. Biri Aşure ile ilgili bir şey sorarsa, evet dersiniz ve Şii Müslümanlar bunun gibi aşureye bakarlar, Aşureyi yad etmelerinin veya birlikte anmalarının sebebinin, Kerbela'da yaşananlar olduğunu söyler ve devam edersiniz. Fakat Sünni Müslümanlar bunun gibi bakarlar. Şii Müslümanlarının

yanlış olduğunu söylemezsiniz. Bu, budur ve bu budur dersiniz. Ve çocuklara söylemezsiniz veya genç onu belli bir şekilde almalıdır. Farklı resimler göstermeye çalışıyorsunuz. (But that is of course very difficult. Because what is a neutral way? But that you try to present different kinds of İslam, different kinds of Christianity and different kinds of other religions. Also I think that you are open to the pupils questions. If a pupil for example asks “what does İslam say about this?” You can say “some people say like this” I mean we could take a question like music. I mean there are interpretations of İslam that would say that music is very good, you should use music to promote Islam and that is good for soul. But you would have other Muslim also say no you shouldn’t play sort an instruments because that is haram. In a non-confessional perspective you would than say that yes, this interpretation is exist, that is also exist. There are differences within Islam. That would be my way of putting non confessional and you don’t try to say this is the right way of or this is the only way. If someone asks about Ashura, you would say yes Shia Muslims look upon Ashura like this and the reason why they celebrate or why they co-memorise Ashura is because what happened Kerbela and so on. But Sunni Muslim look at like this. You don’t say Shia Muslims are wrong. You say that this is this and this is this. And you don’t say to children or teenager should take it a certain. But you try to show different pictures.)

Metinde görüleceği üzere konuşmasının devamında Jenny Berglund “tarafsız olmanın” ve “tarafsız olmaktan” anlaşılması gerekenin ne olduğuyla ilgili zorluğa değinmektedir. Bu zorluğu aşmanın bir yolu olarak ise farklı dinlere ve din içindeki farklı yorumlara yer verilebileceğini ve öğrencilerin sorularına açık olmak gerektiğini çeşitli örneklerle açıklamaktadır. Müzik ve aşure örneğini kullanan Berglund müzik hakkında İslam’ın ne dediğiyle ilgili bir soruya verilecek cevabın bu

konudaki –örneğin- iki yorumu da, yani hem destekleyenlerin hem de karşı olanların fikirlerini açıklayacak şekilde kapsayıcı olması gerektiğini ifade etmektedir. Benzer bir şekilde öğrencilerden gelebilecek “aşure” ile ilgili bir soruya, konuyla ilgili farklı yorumların öğrenciye değer biçmeden, taraf tutmadan açıklanmasıyla cevap verilebileceğini söylemektedir. Farklı bakış açılarının ve yorumların dile getirilmesini ve bunlarla ilgili doğruluk ya da yanlışlık iddiasında bulunulmamasını mezhepler üstü öğretim için şart koşmaktadır. Berglund’ın bu açıklamalarına göre non-confessional din derslerinde içeriğin bilgi verme yaklaşımıyla, tarafsız bir şekilde; yani doğruluk ya da hakikat iddialarıyla ilgili değer biçicilikten arı hazırlanması gerektiğini söyleyebiliriz. Berglund’un cümlelerinden bu durumu açıklayan son bir örnek daha vermek istiyoruz:

-Türk bağlamında örneğin Hıristiyanlık hakkında bilgi öğretirseniz, Hıristiyanlık var, Ortodoks Hıristiyanlığı var, Katolik Hıristiyanlığı var, Protestanlar var. Protestanlar, Katolikler ve Ortodokslar bunun gibi düşünürler; bu İslam’dan farklıdır, fakat İslam’ın tek doğru versiyon olduğunu söylenmez. Ancak elbette ki sizin çok farklı olan Türk bağlamında olduğunuzu kastediyorum. İsveç’in ‘non-confessional’ bir din eğitimi vardır, fakat ülkede Protestanlar çoğunluktadır. Bunu gerçekleştirmenin İsveç yöntemi daha çok bilgilendirme şeklindedir. Bu farklı versiyonların varlığı konusunda öğrencileri bilgilendirirsiniz ve bunu Müslümanların nasıl yaptığını söylersiniz, fakat Müslümanların doğru veya yanlış olduğunu söylemezsiniz. (And also if you teach about Christianity for example in Turkish context to say that okay, there are Christianity there is the Orthodox Christianity, there is the Catholic Christianity, there are Protestants . Protestants they think like this, Catholic like this and Orthodox like this that differs from Islam but not to say that Islam is the only right version. But of course I mean

you are in the Turkish context that is very different. Sweden has non confessional religious education but it is a Protestant majority in the country. The Swedish way of doing that is more like information. You inform the students that these different versions exist and you would say this is how the Muslim do it but not the say the Muslim are right or wrong.)

Değerlendirmelerimize Marian de Souza ile devam ediyoruz. de Souza farklı inanış ve düşünceye sahip öğrencilerin biraraya geldiği mezhepler üstü bir din dersinde “nereden başlayalım?” sorusuna cevap olabilecek açıklamalar yapmaktadır.

- Öğrenci ile başladığınızda ve hepimizin bu yolculukta olduğu bağlantısını kurduğunuzda, hepimiz bir şey arıyoruzdur. Bu şekilde inanç temelli bir okulda dahi başlayabilirsiniz Örneğin, Hristiyanlık vizyon sahibi bir Yahudi olan İsa ile başladı ve O, ölümünden sonra Hristiyanlar olarak bilinen Havarilerine ders verdi. Sonra Hristiyan öğretilerine, inançlarına ve ibadetlerine bakarsın ancak Hristiyanlık uygulamalarının diğer herhangi bir din gibi farklı bölgelere yayıldığında nasıl dönüştüğünü keşfetmek önemlidir. Uygulamalar farklı bölgelerdeki farklı kültürel gelenekler dolayısıyla değişti ve bu öğretimin bir boyutudur. Benzer bir şekilde bu yaklaşım İslam ya da herhangi bir din için kullanılabilir. Başlangıç noktası insanlık tarihinde vizyon ve tecrübe sahibi bir bireyin arayışı ve insanları biraraya getirmesi ve takipçilerinin Hristiyan, Müslüman ya da Budist olarak adlandırılması. Sonrasında bu geleneklerin içindeki farklılaşmalara bakılabilir. Bu, gelişim sürecinin bir sorusudur. Arayışa başladınız, sonra temel figürlere baktınız ve bu arayıştaki olay ve uygulamalara. Yani, eninde sonunda diğer din çalışmaları programlarının başladığı noktaya ulaşırsınız; ki bu da en fazla dinin harici sembolleridir. (Once you start with student and you made that connection that we are all on this journey, we are all

looking for something. You can start this even if it is in a faith based school. For example, Christianity started because of this person Jesus who was a Jewish with a vision and he taught his disciples who, after his death became known as Christians. Then you would look at Christian teachings, beliefs and practices but it is also important to explore how the practice of Christianity, like any religion, may become transformed when it spreads to different regions. The practices changes because of the different cultural traditions in different areas and this is one aspect of the study. Equally, this approach can be used in Islam or any religion. The starting point is the search of a particular person in human history who had a vision and who had an experience and brought people together and followers then become Christians or Muslims or Buddhists. Then within each of these traditions the variations in different regions may be looked at. It is a question of developing a process. You started the search then you look at the main figures and events and practices in that search. So you ultimately reach the point where most other religious study programs start: at the outside, that is the external signs of the religion.)

Marian de Souza, mezhebe bağlı olmayan din dersi için öncelikle herkesin buluşabileceğini düşündüğü bir ortak zemin, bir başlangıç noktası oluşturulması gerektiğini açıklamaktadır. Başlangıç noktası olarak da, hangi inanca ya da düşünceye mensup olursa olsun, her insanın bir arayış içinde olduğu gerçeğini almaktadır. Bu arayıştan hareketle, dinlerin ya da inanç sistemlerinin oluşumunun tarihi bir gerçeklik olarak, ana figürleriyle; zaman ve mekanın farklılaşması neticesinde geçirdikleri değişimle öğrencilere sunulabileceğini ifade etmektedir. Hristiyanlık, İslamiyet ya da başka herhangi bir dinin bu sıralama ve içerik dahilinde, ister inanç temelli bir okul olsun isterse bir başka okul olsun, öğrencilere sunulabileceğini açıklamaktadır.

Peter Schreiner ise farklı bir noktaya değinmekte, mezhepler üstü din derslerinde içeriğin tespitiyle ilgili bir handikaptan bahsetmektedir:

- İkinci nokta şudur; genel olarak non-confessional ile ilgili konuşurken, kişisel inançla ve inanç geleneği ile ilgili bütün faktörlerin sadece bilinen faktörler olarak öğretileceğini ve öğretimde teolojik içerikle dua edelim veya ilahi söyleyelim gibi herhangi bir deneyimi dâhil etmeyeceğinizi söylersiniz. Fakat o zaman bile bu bir sorudur, kastettiğim şu; eğer din hakkında tam bir bilgi sahibi olmak istiyorsanız, aynı zamanda ayinleri (ritüelleri) de bilmelisiniz. Bu durumda sınıfta uygulama yapmaya veya bir inananın nasıl ibadet ettiğini, dua ettiğini veya ilahi söylediğini göstermeye izin verilir mi? Bu yüzden bunu tanımlamak kolay değil. (The second point is that in general when you speak about non confessional you say that all elements related to personal faith and the faith tradition will be taught only as knowledge elements and you will not include any experience let's say praying or singing with theological content in the teaching. But even then it is the question, I mean if you want to have solid knowledge about the religion, you should know also about the rituals. So is it allowed then to practise in the classroom or to show how a believer practising, praying, singing. So it is not easy to define.)

Schreiner, genel olarak mezhepler üstü din öğretiminden bahsediliyorsa inançla ilgili unsurların öğretiminde sadece bilgiye dayalı olarak yapılacağını; öğretimin dua, ibadet ya da ilahi gibi teolojik içerikli tecrübi yönleri içermemesi gerektiğini ifade ettikten sonra dinle ilgili tam/bütüncül bilgi edinmenin ritüellerden bağımsız olamayacağını gerçeğine dokunmaktadır. Öyleyse sınıfta bunların pratiğinin yapılmasına ya da nasıl yapılacağını gösterilmesine izin verilecek midir? Schreiner'e göre bunu açıklamak kolay değildir. Söyleşinin bir diğer bölümünde Schreiner şunları açıklamaktadır:

- *'Non-confessional' bir yaklaşımın olduğu ülkelerde bu genellikle bütün öğrenciler zorunlu bir derstir . Bu, şu anlama gelir: Siz, diğer dinlerin bazı temel özelliklerini öğretirsiniz, fakat diğer dinlerle ilgili detaylara çok giremezsiniz. Fakat farklı bir yaklaşımınız varsa, örneğin devlet okullarında temelde Katolik ve Protestan din eğitiminizin olduğu ve artan bir şekilde İslami din eğitiminin de olduğu Alman bağlamında vazgeçme ve alternatif bir ders seçme hakkınız vardır. Bazı bölgelerde, Alevi din eğitiminiz de var örneğin Berlin'de Aleviler için özel bir din eğitim şekli oluşturmuşlar. Fakat bu duruma göre çok değişkendir. (In countries where you have a non confessional approach it is mainly one obligatory subject for all pupils. That means you teach some core elements of the different religions but you can't go into very much specificities of different religions. But if you have a different approach for example in the German context where you have mainly Catholic and Protestant religious education in the public schools and increasingly also Islamic Religious education you have the right to opt out and choose an alternative subject. In some areas we have also Alawite religious education for example in Berlin they have produced a specific type of religious education for the Alawite. But that depends very much.)*

Açıklamalardan anlaşıldığına göre din derslerinde mezhepler üstü yaklaşımının uygulandığı ülkelerde bu ders genellikle zorunludur ve diğer dinlerle ilgili detaylı bilgi değil, temel özelliklerin verilmesi esasına dayanmaktadır. Ancak çeşitli yaklaşımların ve farklı dinlerle ilgili farklı derslerin yer aldığı Almanya örneğinde ders seçmelidir. Öğrenciler için çeşitli alternatifler söz konusudur. Sözlerinin devamında Schreiner, mezhebe bağlı olmayan din derslerin içeriğiyle ilgili bir başka noktaya değinerek söyleşiyi bitirmektedir:

- Bütün 'non-confessional' yaklaşımlar, din ile ilgili temel eğitim için gerek duyulan her şeyi ihtiva etmek isterler. Bu yüzden, din dersinin tamamlayıcı bir faktör olarak programda nasıl yer alacağı eğitimin genel konseptine göre değişir. Dolayısıyla, Türkiye'de İslamla ilgili bazı konuların tarih veya başka bir derste de öğretilbileceğini, fakat Türk tasavvurunun bir parçası olduğu için bunun 'non-confessional' bir şekilde gerçekleştirileceğini tahmin edebiliyorum. Yani din eğitiminde ne olup bittiğini eğitim sisteminin diğer parçasından izole edemezsiniz. (All the non-confessional approaches want to cover everything that is needed for the basic education concerning religion. So it depends also more general concept of education how religious education can fit in as a complementary element. So I can imagine that some elements of İslam in Turkey are also taught in history or another subject but in a non-confessional way because it is part of the Turkish concept. So you can not isolate what is going on in religious education from the other part of education system.)

Schreiner, özü itibariyle mezhepler üstü din derslerinin temel din öğretimiyle ilgili herşeyi kapsamak isteyeceğini, din öğretiminin tamamlayıcı bir unsur olarak programlarda nasıl yer alacağını, öğretiminin genel konseptine bağlı olarak değişeceğini söylemektedir. Türkiye'de İslam diniyle ilgili bazı unsurların Türk tasavvurunun bir parçası olduğu için tarih ya da başka derslerde de mezhepler üstü bir yolla öğretildiğini tahmin edebildiğini; buradan hareketle din öğretiminde ne olup bittiğinin eğitim sisteminin diğer taraflarından ayrı düşünülmemeyeceğini açıklamaktadır. Buradan hareketle mezhepler üstü bir din dersinin içeriğinin öğrencinin temel ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanması gerektiğini söyleyebiliriz. Dinle ya da dinlerle ilgili bilgiler tarih, felsefe ya da sosyal bilgiler gibi derslerde de

verilebileceği için bu derslerin program ve içeriklerinin hazırlanmasında işbirliği içinde olunması gerekmektedir.

Sönmez Kutlu'dan mezhepler üstü din derslerinin içeriğiyle ilgili olduğunu düşündüğümüz açıklamalara başlamak istiyoruz.

-Yani İslam ve yorumlarından bahsediyorsak yorumların öncesinde ibadetiyle, ahlakıyla, inanç sistemiyle kurumsallaşmış olan her yorumun kendisini bulabileceği veya kendine referans çerçevesi edinebileceği bir yere atıfta bulunmak gerekiyor. Eğer birinci derecede bir yazılı kaynağa bağlı kalınacaksa bunun da kaynağı Kur'an'dır. Yani inancı öğretirken mezhebin ürettiği bir metni esas almıyorsunuz. İbadeti öğretirken mezhebin fıkıh metnini esas almıyorsunuz. Ya da ahlaki öğretirken bir tarikat metnini esas almıyorsunuz. Daha öncesinde; yani mezheplerin de varlık sebebi olan, tarikatlarında varlık sebebi olan fırkaların ya da fıkhi mezheplerin varlık sebebi olan dini ve metinleri esas alıyorsunuz. Dolayısıyla bu confessional olmuyor non-confessional oluyor. Bence en önemli kriterlerden biri bu. Yani bütün dini yapılanmaların referans çerçevesi olan asıl kaynağı esas almayı kastediyorum. Mezheplerin ya da tarikatların ya da fıkhi mezheplerin kullandığı her hangi bir ayet veya hadisten peygamberin uygulamalarına referansta bulunabilir. Burada dinin kaynağı dediğimizde Kur'an ve aklı referans alıyoruz. Mezheplerin, cemaatlerin, tarikatların kendisine has mitolojik durumu öğretimde merkezde olmuyor. Onları öğrendiği genel kaynak üzerinden ya da asıl referans çerçevesi değerlendirme imkanı buluyor.

Sönmez Kutlu, ülkemiz özelinde mezhepler üstü bir din dersinden anlaşılan bir dinin içindeki farklı yorumlar çerçevesinde mezhepler üstülük olduğu için öncelikle o mezheplerin doğduğu ana kaynağın tespit edilmesi gerektiğini ifade

etmektedir. Mezhepler üstü bir din dersinde kullanılacak bilginin teolojik kaynağını, bütün dini yapılanmaların neşet ettiği, onsuz var olamayacağı dini metinler olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla İslam dini düşünüldüğünde bu ana kaynağın Kur'an ve akıl olduğunu dile getirmektedir. Öğretim yapılırken içeriğin herhangi bir mezhep ya da tarikat metninden hareketle değil bu öz dikkate alınarak belirleneceğini söylemekte ve bu durumu şöyle örneklendirmektedir.

Mesela “kader inancı Sünnilere göre Kur'an'da var mı?” sorusuna cevap ararken öğrenci, Kur'an'da böyle bir şeye rastlamıyor. Diyor ki kader Kur'an'da Allah'ın sünnetullahı manasında fizik kanunları olarak var, ama insan fiilleriyle alakalı önceden böyle bir belirlenmişlik ve iman esası olarak yok. Mesela Şiilik konusu veya imamet konusu işlenirken, Kur'an'da imam kelimesinin geçtiği ayetler incelendiğinde, bu ayetlerde ve diğer ayetlerde, Şia'nın mevcut imamet nazariyesine doğrudan veya dolaylı olarak temel oluşturacak bir ayet bulunamadığı görülecektir. Bir şey yok o zaman bu dini esas olmuyor, o zaman bu mezhep esası oluyor. Din olmuyor, sizin orada kendi esasınız devreye giriyor. Öğrenci bunu anladığında, dinin birleştirici ortak esasları üzerinde bir birlikteliğin oluşma süreci başlıyor. Dinin yorumu üzerinden konulan esasların mezhebi esas olduğu, karşı tarafın da kendine göre böyle bir esas koyabileceğini öğreniyor. Birbirine daha toleranslı olma durumu doğuyor... Non-confessional'ın aslında, din öğretiminde bir şeyi mutlak doğru olarak, mezhebi ya da mezhepçi bir eğitimle birisine empoze etmenin önüne geçmek vardır. Dolayısıyla mezhepleri de aşan, mezheplere varlık sebebi teşkil eden dini metinleri ve dinin temel prensiplerini öne çıkarmış oluyorsun. Bir de non-confessional olması için eğitimde kullandığımız malzemenin bir mezhep metnine bağlı olmaması gerekir. Örneğin Sünniliği

öğretirken, Maturidirilikten bahsedecek olursak Neseî Akidesi okutulmuyor. Neseî Akidesi'ni okuttuğunuzda, mezhebi eğitime kaymış olunur...”

Açıklamalardan anlaşılacağı üzere Kutlu, mezhebe bağlı olmayan din derslerinde “kader” ya da “imamet”le ilgili bir konunun sadece mezheplerin yorumladığı şekliyle derse konu edilemeyeceğini dile getirmektedir. Çünkü bunlar birer yorumdur. Dinin özüne ait değildir. Mezhepler üstü derste öğrencinin öncelikle asıl kaynakla, onun ne dediğiyle buluşması gerekir. Kutlu bu yüzden içerik bir mezhep metninden hareketle hazırlanmamalıdır demektedir. Konuşmasının bir başka bölümünde ise “mezhepler üstü din derslerinde mezheplerden hiç mi bahsedilmez?” şeklinde akla gelebilecek bir soruyla ilgili şunları söylemektedir:

-Ayrıca bu kişilerin mezhepleri hakkında bilgilendirme olabilir ama mezhebi hakkında eğitim olmaz. Din ya da mezhep hakkında bilgilendirme yaparsınız. Öğrenciden ne dinle ne de mezhebiyle ilgili bir şey beklemiyoruz. Mezhebi eğitimde mezhebin kendi dindarlığı söz konusudur. Mesela tarikatla ilgili bir eğitimde kendi kuralları geçerlidir. . Örneğin tarikat eğitimi yapacaksanız. Çocuk yaştaki kişiye tarikat eğitimi verilir mi? Tarikat eğitimi yetişkinler içindir. Sınıf ortamında yürütülebilecek bir şey değildir. Onun için mezhebi eğitim söz konusu olduğunda sınıf ortamında da çeşitlilikten çok tek tip muhatap ya da grup vardır. Non-confessional eğitimde böyle olmaz. Çeşitli gruplar var, her mezhebe mensup bireyler var. Din hakkında konuşursunuz, din hakkında bilgilendirmeler yaparsınız. Mezhepleri de dinin tarihinde kültürel boyut olarak öğrenirsiniz.

Sönmez Kutlu'ya göre mezhebe bağlı olmayan din derslerinde mezheplerle ilgili bir bilgilendirme yapılabilir. Ancak o mezhebin gerektirdiği uygulamalar anlamında öğrenciden bir şey beklenmez. Mezhepler, din hakkında öğretim

çerçevesinde bilgi ve kültürel boyutlarıyla öğretim nesnesi yapılabilir. Kutlu sözlerine şöyle devam etmektedir.

-Burada kişileri inançları dolayısıyla kınama, yerme, küçük görme gibi bir şey söz konusu olamaz. Bilgiye değer yüklemiyorsunuz; şu anlamda konuyu isimlendirirken mesela “Sevgili Peygamberimiz” şeklinde değil “Muhammed Peygamber” diye başlık atıyorsunuz. Mesela daha önceki ders programlarında vardı. Mezhepler üstü olma iddiası kısmen olmasına rağmen, 2000’li yılların başındaki programlarda “Kadere İnanıyoruz” gibi başlıklar vardı. Bunlar değer biçici başlıklardı ve bu anlamda mezhebi eğitime kayan unsurlardı. Bunlar 2003 yılını takip eden yıllarda yapılan son program çalışmalarında bu tür yaklaşımlar ayıklandı.

Bu cümlelerden anladığımıza göre Sönmez Kutlu, mezhepler üstü din dersinde bilgiye değer biçen “Sevgili Peygamberim”, “Kutsal Kitabım Kur’an”, “Kadere İnanıyorum” şeklindeki başlıkları, din dersini mezhepler üstü olmaktan çıkararak unsurlar olarak yorumlamakta ve 2003 yılı öncesindeki programları bu açıdan eleştirmektedir. Dolayısıyla dersin mezhepler üstü olabilmesi için, içeriğin bu gibi betimlemelerden uzak hazırlanması gerekmektedir. Bu durumu teyit eden diğer cümleleri şöyledir:

-Non-confessional olma şartlarından birisi de eğitim değil öğretim yapılmasıdır. Peygamberimiz Hz Muhammed sallallahu aleyhi ve sellem demek, yüce dinimiz İslam gibi değerlendirmelerde bulunmak eğitimle ilgili bir unsurdur. Bu eğitimin işidir, öğretimin değil. Bana göre non-confessional bir derste bunlar olmamalıdır.

Kutlu’nun, içeriğin niteliğiyle ilgili bir başka açıklaması ise şöyledir:

-Bir de bilimsellik derken belki şunu açıklamak gerekir. Doğru bilgiye dayalı din bilgisi vermek. Örnek vermek gerekirse Peygamberimiz'den bahsederken tarihsel bir şahsiyet olarak peygamberden bahsetmek. Menkibeleştirilmemek. Ya da Hz. Ali örneği. Hz Ali'nin mitolojik kişiliğinden değil tarihte yaşamış bir birey olarak bahsetmek.

Sönmez Kutlu'nun bu açıklamaları da diğerleriyle örtüşür bir şekilde, bilginin değer biçicilikten uzak bilimsel bir yolla verilmesinin gerekliliği üzerinde durmaktadır.

Ülkemiz özelinde din kültürü dersleri içeriğinin mezhebi olmakla itham edilmesine sebep olan sure öğretimiyle ilgili düşüncelerini Sönmez Kutlu şöyle açıklamaktadır:

-Sure ezberlenmesi zorunlu değil. Fakat isteyen öğrenci sure ezberleyebilir. Toledo raporları var biliyorsun. Bu raporda bir ülkedeki genel ihtiyacın din eğitimi ve öğretiminde muhtevayı belirleyebileceği ifade ediliyor. Yani %80 Şii'ye okulda Şiiliğin öne çıkarılması ama empoze şeklinde değil, bazı şeylerin anlatılması noktasında doğaldır. Bizdeki namazın Hanefiliğe göre verilmesi gibi. Ama burada Hanefilik var illa Hanefilik öğretilsin değil. Şöyle de olabilir. Eğer bir yerde Şafii'lik varsa o Hanefilik yerine Şafii'liği öğretecek. Veya o bölgede Hanefi, Şafii, Şii üç ayrı grup varsa burada belki mezhepler arası bir eğitime doğru yönelebilir. Hanefilikte şu şekilde, Şafii'ler de ise böyle gibi anlatılabilir. Şunu da düşünmek lazım. Toplumsal ihtiyaçlar var. Çocuk onu ezberlemese bile var olduğunu bilmesi önemli bir şey. Toplumsal uzlaşma için de din kültürü önemli. İleride, yetişkin bir birey olduğunda, mesela bir komşusunun cenazesi olduğunda ister farklı bir mezhepten olsun, ister farklı bir dinden olsun onun acısını

paylaşamayacak mı ? Çocuğun kendini dışlanmış hissetmemesi gerekir. İçinden bulunduğu toplumun derdiyle dertlenmek önemli. Yani bu sadece bilgi olarak kalmıyor. İleride, toplumsal ilişkilerde önemli bir rol oynuyor. Bunun için gerekli malzemeyi alması gerekir. İsterse bunu dindarlık için kullanmasın. Zaten bu dindarlık için öğretilen bir bilgi değil. Ama isterse onu dindarlık için de kullanabilir. Birçok aile Talim Terbiye Kuruluna yazılar yazıyordu. “Ben çocuklarımın merdiven altında, rastgele bir kursta dini öğrenmesini istemiyorum. Okullarda verilsin bu ders” şeklinde taleplerini iletiyorlardı. Okulu daha bilimsel, tarafsız, doğru bilgiye dayanan yerler olarak değerlendiriyor. Dolayısıyla bu ezberi yapmak isteyen çocuk varsa ona imkan tanımak lazım ama zorla gel sen şu ezberi yap dediğin zaman confessional oluyor. Bir de tabii bu tip sureleri ezberlemek için ağız yatkınlığı küçük yaşlarda daha çok oluyor. Onun için de ezberlemek isteyenlere o yaşlarda ezberleme imkanı sunma noktasında önemli bence. Bu sistem yapılandırmacı felsefeye de uyumlu. Confessional yaklaşım da ise ezberci ve bankacı sistem var. Bilgiyi empoze ediyorsunuz.

Anlaşılabileceği üzere Sönmez Kutlu, din derslerinde sure öğretimini, zorunlu tutulmayıp öğrencilerin isteğine bırakıldığı için mezhepler üstü oluşa aykırı bir durum olarak görmemekte ve neden içerikte yer alması gerektiğini çeşitli açılardan temellendirmektedir. Öncelikle Toledo raporundan hareketle bir ülkedeki dini çoğunluğun din derslerinin muhtevasının belirlenmesini etkileyeceğini söylemektedir. Ayrıca bu mahiyetteki bilgilerin gerek toplumsal uzlaşısı için ve gerekse isteyen öğrenci için dindarlığını pekiştirme anlamında kullanılabilceğini dile getirmektedir.

Kutlu, hadislerin derslerde ya da metinlerde kullanımıyla ilgili bir sorumuza şu şekilde cevap vermiştir:

-Hadisleri Hz Peygamber'in örneklığı olarak değerlendiriyorum. İslam'ı, İslam dininin ibadetini, ahlakını anlamada peygamberin örneklığıdir. Akıl kadar, Kur'an kadar bir delil teşkil etmiyor. Yorumlardan ve örnekliliklerden birisi olarak görüyorum. Çünkü peygamberin hadisine gittikçe Şii hadis, Sünni hadis olayıyla karşılaşıyoruz. Mesela Ehl-i Beyt olayı ya da "Size iki şey bırakıyorum. İtreti ve sünneti" hadisi. Bunlardan birisi soyu, diğeri sünnetini yani uygulamalarını ifade eder. Dolayısıyla burada tekrar işler çatallanıyor. Sünnet dediğinde Şia'nın ve imamların sözleri de karışıyor işin içine. Ama Sünni çevrelerde de Peygamber'in bütün söz, fiil ve takrirleri ile sahabenin, tabiinin ve tebeu't-tabiinin uygulamaları sünnet olarak devreye sokuluyor. Yani sahabe sünneti... Bence Peygamber üzerinden inanç farklılaşması şeklinde yansımamış, güzel ahlakla, davranışla, Kur'an'ın yorumuyla ilgili sözler- Sünnilerin ya da Şiilerin istediği şekilde hadisleştirilmemişse- bizim için önemli. Ama bunlar dediğim gibi tarihsel süreçte bir değişime uğradıysa bunun üzerinden yaptıysanız mezhebin metnini kullanmış olursunuz. Ya bu hadisleri kullanmayacaksınız ya da her iki tarafın metnini birlikte vereceksiniz.

Hadislerin din derslerinde kullanılması konusunda Sönmez Kutlu bir inceliğe dikkat çekmektedir. Buna göre derslerde kullanılacak hadisler seçilirken üzerinde Sünni hadis ya da Şii hadis gibi mezhebi bir farklılığın yaşanmadığı, mezhebi bir ayrılığı temsil için kullanılan hadisler dışındakiler, yani Kur'an'ı açıklama sadedinde olanlar ya da güzel ahlakla ilgili olanlar derslerde kullanılabilir. Eğer mezheplerin kendilerine delil olarak kullandığı hadisler konu edilecekse bu durumda konuyla ilgili diğer mezheplerin yorumlarına da yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla ya mezhep farklılıkları derse konu edilmemeli ya da eşit temsil imkanı tanınmalıdır.

İçerik başlığı altında son olarak Recai Doğan ile yaptığımız söyleşiden değerlendirmelerimizi yapmaya çalışacağız.

-Mesela Almanca'da 'konfessionell' kelimesi bizde kullanılan fırka veya mezhep anlamında kullanılmaz. Doğrudan 'religion' ya da 'religio' anlamında kullanılan bir kelimedir. Bana göre Hristiyanlık diye bir din yok. O bizim için var. Hatta Kur'an'ı ele alırsak Kur'an'da da Hristiyanlık diye bir din yoktur Hristiyanlar vardır. Gruplardan bahseder. Ama Protestanlık, Katoliklik vardır. Yani onlar "confessional"i doğrudan din olarak alıyorlar. Ama bize geldiğimizde bizde böyle alınmıyor. Fırka, mezhep ya da farklı yorumlar olarak algılanıyor ve genelde de bunlar üç başlık altında toplanıyor. Ama reel karşılığı tam olarak böyle değil. Niye değil? Mesela Süleymancılığı ele alalım. Kendisini Süleymancı olarak kabul eden insanlar daha düne kadar Diyanet'in resmi görevlilerin ardında dahi namaz kılmıyorlardı. Şimdi ne kadar kıldıklarını bilmiyorum. Yani kendilerine ait bir hiyerarşi oluşturmuşlar, bir ekonomik düzen kurmuşlar, diğer bütün sistemlerini buna göre organize etmişler. Kendi elemanlarını kendileri yetiştiriyor. Benim haram kabul etmediğim ama şüpheli gördüğüm şeyi o doğrudan haram kabul ediyor. Veya başka bir grubu ele alalım. Seninle diyalog halinde gibi gözükabilir ama hiçbir zaman kendi müntesibinin bir başka tarafa gitmesine izin vermez. Böyle bir toplumda okul açıyorsun. Bu okula herkes gelebilir diyorsun. Şimdi bu okul kime göre davranacak? Bu okul İslam'ın alt yorumlarına göre mi davranacak? Bu okul üst bir çatıdan mı bu meseleye bakacak? Bu okul bırak İslam'ın alt yorumlarını büyük bir çoğunluğu Müslüman bile olsa -ki bu insanların kimliklerinde yazan bir bilgidir ve ona bakarak kesin doğru olarak kabul edemezsin. Öyleyse ne yapılması gerekiyor? Dinde verilmesi gereken gerçeğin bir yaklaşımı ise, ülkenin büyük bir çoğunluğu Müslüman bile olsa din

kavramından hareket ederek, ama özelde o ülkede yaşanan kültürü, ahlakı, sosyal hayatı, ekonomiyi etkileyen bir üst kavram olarak daha fazla yoğunlaşabilirsin. Ama zorunlu olarak verilen bir ders ise hiçbir zaman uygulamaya ve benimsetmeyle ilgili hususlara yer veremezsin. Çünkü bir arada yaşama kültürü veren, gerçeğin bütün yönlerini tanıtan ve insanın hür iradesini ön plana çıkaran ve benzeri nitelikleri önceleyen çağdaş, modern okulun ilkelerine aykırı düşer din dersini bir mezhebe göre yapmak. Uygun olan ise verirsin; dilerse yapar dilemezse yapmaz. Ama zorunlu olan bir ders hiçbir zaman içeriğinde de belli bir dinin veya mezhebin yorumunu, uygulamasını veremez.

Öncelikle confessional kelimesinin Almanya’da din anlamında, ülkemizde ise fırka, mezhep ve farklı yorumları ifade için kullanıldığını söyleyen Recai Doğan, bu bilgiden hareketle okullarımızdaki öğrencilerin, adı dini çoğulculuk olmasa da zihni, fikri ve düşünsel arka planlarındaki çeşitliliğe dikkat çekmektedir. Yeri geldiğinde bu farklılıklar arasındaki derinliğin çok ciddi boyutlara ulaşabildiğini söylemekte ve okulun hangi düşünceyi önceleyerek eğitim yapacağı sorusunu sormaktadır. Doğan’a göre böyle bir ortamda zorunlu bir derste uygulama ve benimsetmeyle ilgili unsurlar ya da tek bir dini inancın ya da mezhebin yorumu esas alınarak öğretim yapılamaz. Dolayısıyla dersin içeriği bu farklılıkları kuşatacak bir niteliğe haiz olmalıdır. Recai Doğan’ın, “Din Kültürü derslerimizde mezhepler üstü olmaya aykırı olan hususlar nelerdir?” şeklinde sorumuza yaptığı açıklamalar şu şekildedir.

-O programların yapıldığı süreçte şu an mevcut olan seçmeli dersler yoktu. 1982’den itibaren, kuramımız, dersin felsefesiyle ilgili söylemimiz biraz önce konuştuğumuz şekilde oldu. Ama uygulama ne şiş yansın ne kebab yansın. Yani hem bir taraftan herkese saygı duyalım, herkes inansın; hem de inananlar için bir

şey yapmaya çalıştık. Hatta 2000 yılında yaptığımız programda daha doktriner bir dil vardır. 2007 yılında revize edilen programda dahi daha doktriner bir din hatta din anlayışı vardır. Mesela dinim “Anne ve Babama İyi Davranmamı Öğütler” benimsetici, değer biçici başlıklar. Oradaki dilin ben diliyle kullanılması önemli. Dildeki sigayı kişinin öznel sigası yaparsan, “ben gidiyorum, ben yapıyorum” gibi, dili daha çok benimsiyor. Bu dil öğrenmede yeni kullanılan bir yöntem. O başlıklarda da buna benzer bir şey vardı. Ancak o programda benimsetici bir dil kullanılmasına rağmen ahlak merkezli bir din anlayışını ön plana çıkardı. Ancak kim ne derse desin, daha çok kazanımlarda öğrenme kelimesi kullanılmasına rağmen gene birşeyleri ezberletiyorsun. Mesela bir sureyi ezberletiyorsun. Bu, toplumun çoğunluğunun Müslüman olmasıyla ilgili. Orada da dinin kendi içindeki farklılıklara haksızlık ediyorsun. Mesela bir Şafii için bizde vacip olan bir şey onda farz olabiliyor. Ya da biz de vacip onda sünnet. Ben namazın niyetini dışımdan yaparken o, içinden yapıyor. Bu şekilde detaylar var. Gerçi bunu sıradan bir insan bilemez ama o işin ilmini yapanlar bunu bilir. Eğer bir okulda din dersi zorunlu ve non-confessional ise o dersin daha çok problem merkezli gitmesi lazım. Bizim derslerimiz problem merkezli değil konu merkezli gidiyor. Tematik öğrenme alanları üzerine oturuyor. Halbuki non-confessional bir derste betimsel olarak birşeyler ortaya koyabilirsin ama daha problematiktir. Mesela böyle bir derste “Allah var mı?” diye bir başlık atamazsın. Türkiye’de böyle bir başlığın kullanılması durumunda yer gök oynar. Halbuki, böyle bir şey problematiktir. Herkes tartışır. Var diyen de fikrini söyler, yok diyen de. Ama kişi kararını kendisi verir.

Açıklamalarıyla Doğan, 1982 yılından beri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin temel felsefesinin yukarıda amaçlar kısmında açıkladığımız şekliyle

oluşturulduğunu, ancak iş uygulamaya geldiğinde çeşitli sıkıntılarla karşılaştığını, çünkü o dönemde seçmeli derslerin henüz hayata geçirilmemiş olduğunu söylemektedir. Bu durum din derslerinin hem inanan insanların dini öğrenmeyle ilgili ihtiyaçlarının giderilmesini temin etmeye çalışacak hem de dinle ilgili objektif, nesnel bilgi verecek şekilde planlanması gibi ikili bir durum ortaya çıkarmıştı. Mezhepler üstü bir derste sure ezberlerinin yer alması da buna dayanmaktaydı. Değer biçici başlık ya da içerikler de bu bağlamda değerlendirilebilir. Recai Doğan, sebepleri bu olmakla birlikte, din kültürü derslerinde ezber yapılmasının çoğunluğu Müslüman olan bir ülkede diğer mezheplere haksızlık anlamına geleceğini çünkü mezheplerin ibadetler esnasında kullandıkları kendilerine özel dua metinleri olabileceğini söylemektedir. Burada Recai Doğan'ın içerikle ilgili olarak dikkat çektiği ve aynı zamanda ülkemiz din kültürü derslerini eleştirdiği bir başka husus ise mezhepler üstü bir derste içeriğin konu merkezli değil daha ziyade problem merkezli olarak belirlenmesi gerektiğidir. Sonuç olarak Doğan, mezhebe bağlı olmayan bir din dersinde benimsetici ve değer biçici ifadelerin kullanılmaması gerektiğini söylemektedir. Bunun yanı sıra ezberlenecek metinlerin varlığını da mezhepler üstü din öğretimine aykırı görmekte, bu anlayışa göre programlanmış bir din dersinin konu merkezli değil, herkesin kendi düşüncesini ve fikrini ifade etmesine fırsat tanıyacak şekilde problem merkezli kurgulanması gerektiğini dile getirmektedir. Recai Doğan'ın, Türkiye bağlamında din kültürü dersleri söz konusu olduğunda son yılların en tartışmalı mevzusu Aleviliğin derslerdeki yeriyle ilgili düşünceleri aşağıdaki gibidir.

-Alevilik Türkiye'de daima siyasetin bir konusu olmuştur. Aleviliğin din derslerine bu şekilde girmesi aslında dersin bir dinin kendi içindeki çoğulculuğu ifade anlamında non-confessional olmasını zedeleyen en önemli unsurların

başında gelir. Eğer non-confessional bir program hazırladıysan Aleviliği bir mezhep olarak mı alıyorsun, din olarak mı alıyorsun yoksa tarikat olarak mı? Alıyorsun ve non-confessional olduğunu iddia ediyorsun niye burada? Diğerleri niye yok? Halbuki burada amaç İslam'ın bütün yorumlarıyla ilgili bilgilendirme yapmak ise -diğerleriyle ilgili de bilgi olmakla birlikte neden Alevilik okuma parçalarıyla ön plana çıkartılıyor? O zaman siyasetin din eğitimi programında ağırlıklı olduğunu gösterir bu. Alevi olup Aleviliğin diğer gruplarına mensup olanları nereye koyacaksın? Ya da Süleymanlık, Nurculuk, Nakşibendilik gibi oluşumlara ve hatta onların alt yorumlarına neden yer vermiyorsun? Non-confessional bir din dersinde dinin alt yorumlara yer veriliyorsa, birine ağırlık vererek değil, eşit olarak, toplumun bir gerçeği olarak bilgilendirme yapılır. Biz onun için bir önceki programda bunu İslami oluşumlar diye aldık ve cemaatler, tarikatlar diye konu koymuştuk. İstedik ki çocuk orada dinin içerisindeki bu tür kurumsallaşmış yapıları bilsin. İlköğretimde son sınıfta, bir ünite içerisinde bilgilendirme yaptıktan sonra lisede ayrıntulara yer veriyorduk ama hepsine eşit yer veriyorduk. Alevilik daha sonra programlara eklendi. Dört kapı kırk makamdan bahsediyorsun, 12 imamdan, Hacı Bektaşî Veli'den bahsediyorsun. Diğerlerinin içinde öne çıkan insanlar var. Şah-ı Nakşibendi veya bir başkası. Neden ondan bir metin yok?

Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere Doğan, Aleviliğin din kültürü derslerindeki durumunu tartışmakta ve eleştirmektedir. Öncelikle Aleviliğin derslerdeki konumlanışının hangi düzlemde(din mi, tarikat mi, mezhep mi) gerçekleştiğiyle ilgili belirsizliğe değinmektedir. Eğer mezhepler üstü bir derste mezhep olarak yer alıyorsa diğer mezheplerin ve yorumların neden yer almadığını ya da eşit temsil edilmedikleri sormaktadır. Bu anlamda bir önceki din kültürü

programlarını daha adil ve kapsayıcı bulduğunu belirtmektedir. Doğan'ın bu noktada konuyla ilgili olduğunu düşündüğümüz bir başka açıklaması ise Hanefilikle ilgilidir.

-İslam'ın kendi içindeki çoğulculuğunu aldığımız zaman non-confessional. Ama bazı ilmihal uygulamalarındaki anlatımlar. Orada da mecbur kalıyorsunuz. Mesela namaz öğretimi. Ehl-i Sünnet içindeki fıkhi yönelimlerden Hanefiliği ön plana çıkaran bir anlatım vardır. Orada da mümkün olduğu kadar hepsinin üzerinde birleştiği noktaları almaya çalışıyor. Sonuçta din bir mezheple beraber yaşanır. Yoksa diğerlerinde çok büyük problemler yok. Kur'an merkezli. Kök değerlerini oradan alıyor. Hadisi ötelemiyor. İslam'ın bütün yorumlarını birleştirici dört unsurdan hareket ediyor.1. Tevhid, 2. Kur'an, 3. Hz. Muhammed(sav), 4. Ahiret. İslam'da ister ameli, ister fıkhi, ister tasavvufi binlerce akım çıkmış olsun hiçbirisi bu dört şey üzerinde ihtilaf etmemiştir. Öğretim programında bu dört birleştirici unsura dikkat edilmiştir.

Recai Doğan, din kültürü derslerinde fıkhi uygulamalarda İslam'ın Hanefilik yorumunun ön planda olmasını ise dinin muamelat kısmının mezhepten bağımsız yaşanmasının çok mümkün olmaması gerçeğine bağlamaktadır. Bunun dışındaki konularda ise İslam içi bütün oluşumların üzerinde ittifak konusunda sorun yaşamadığı Tevhid, Kur'an, Hz. Muhammed ve Ahiret kök değerleri üzerine oturduğunu açıklamaktadır. Bu açıklamalardan mezhepler üstü bir din dersinde, dinin içinde yer alan alt yorumlardan sadece birkaçının değil hepsinin kendine, toplumun gerçekliği bağlamında adil olarak din derslerinde yer bulabilmesi gerektiği sonucuna varabiliriz.

3.1.3. Eğitim Durumu

Eğitim durumu kısaca öğrencilerin, istediğimiz amaç ve hedeflere ulaşmalarını sağlayabilmek için içeriğin nasıl öğretileceğiyle ve öğrenme yaşantılarının nasıl düzenleneceğiyle ilgilenen süreç olarak tanımlanabilir. Biz bu başlık altında **“mezhepler üstü bir din dersinin içeriği öğretime nasıl konu edilmelidir? Ortam, öğretmenin durumu, yöntem ve teknikler, araç ve gereçler nasıl düzenlemelidir?** sorularına cevap arayarak görüşmelerimizi değerlendireceğiz.

John Hull'dan konuyla ilgili açıklamalarımızla başlamak istiyoruz.

-Öğretiminiz şimdi profesyonel bir eğitimci gibidir ve amacınız öğrencilerin inançlarında derinleşmeleri değildir, fakat din anlayışlarını artırmaktır. Bu nedenle 'non-confessional' din eğitiminde öğretmenin dini inancının ne olduğu önemli değildir, çünkü artık öğretmen kendi inancını öğretmeye çalışmıyor. Yani 'non-confessional' öğretimde öğretmenin inancı ile öğretim içeriği arasındaki bağlantı kesilir. Bu da din eğitiminin sekülerleşmesi anlamına gelir. O, sekülerize edilmiştir... Ve ayrıca istekli olan ve iyi öğretmenler tarafından o zaman öğretilir, fakat öğretmenlerin dindar olup olmaması önemli değildir. (Your teaching now is as a professional educator and your purpose now is not to deepen the faith of the students but to increase their understanding of religion So in non-confessional religious education it doesn't matter what the religious faith of the teacher is because the teacher is no longer trying to teach his or her own faith. So in non-confessional teaching the link between the faith of the teacher and the content of the teaching is cut. This means that religious education becomes secular. It is secularized...And also it would be taught then by the teachers who were willing and good teachers but it wouldn't matter if the teachers were religious or not)

John Hull'a göre mezhepler üstü din öğretiminde amaç öğrencinin imanını artırmak değil onun dinle ilgili anlayışını artırmak olduğu için, öğretmenin inanç ya da inançsızlık durumunun herhangi bir önemi yoktur. Bu mezhebe bağlı olmayan din dersinde öğretmenin inancı ile içerik arasındaki bağlantı kesilmesine yani öğretmenin inancının önemli olmamasına sebep olmaktadır. Hull, mezhepler üstü din dersinde öğretmenin rehber rolüne dikkat çekerken öğrenciyi dersin baş aktörü kılmaktadır. Açıklamalarına devam eden Hull;

- İngiltere'de birçok iyi din eğitimi öğretmeni bir dini topluluktan olmayan insanlardır. Onlar, seküler insanlardır. Onların neden din öğretmek istediklerini sorabiliriz. Cevap, onların öğrencilerine olan sevgilerinden dolayı din eğitimi öğretmeni olmalarıdır. Din eğitimi, öğrencilere modern dünyayı anlamaları için yardım etmeyi umar. Din eğitimi, öğrencilerin ruhi ve manevi yönlerden gelişimine katkıda bulunur. Tüm bu sebepler ve diğer sebepler, birçok öğretmeni kendisi dindar olmamasına rağmen din öğretmenin iyi bir şey olduğunu düşünmeye teşvik eder. (In England many of the good RE teachers are people with no religious community. They are secular people. We might ask why would they want to teach religion? The answer is they are RE teachers because of their love for the students. Religious Education hopes to help students to understand the modern world. It contributes to the spiritual and moral development of the students. All of those reasons and many others encourage many teachers to think it is a good thing to teach religion, although they themselves are not religious.)

İngiltere'de herhangi bir dini topluluğa bağlı olmayan, kaliteli pek çok din öğretmenin görev yaptığını, kendilerine neden bu dersi vermek istedikleri sorulduğunda öğrencilere olan sevgileri, din dersinin öğrencilerin modern dünyayı anlamalarına olan katkısıyla ilgili ümitlerinin ve bu dersin öğrencilerin ahlaki ve ruhi

gelişimlerine olan desteği dolayısıyla bu dersi vermek istediklerini açıkladıklarını söylemektedir.

Bununla birlikte sözlerinin devamında Hull, bir noktaya dikkat çekmekte ve bir sınırdan bahsetmektedir.

- Dikkat edin, bunun bir sınırı olduğunu düşünüyorum. Dünya dinlerine yönelik herhangi bir hassasiyeti olmayan bir kişi iseniz, tamamen seküler olmuş bir kişi. O zaman sanırım sizin etkin bir şekilde din öğretmeniz mümkün olmaz. Din öğretmek için dini bir inanca sahip olmanız gerekmez, fakat dine karşı duyarlılığa sahip bir kişi olmak zorundasınız. Bir din farkındalığınızın olması şarttır. Ben bu şekilde düşünüyorum. (Mind you, I think there is a limit to this. If you were a person of no sensitivity towards world religions; A person who is completely secularized. Then I think it would be impossible for you to teach religion effectively. To teach religion you don't necessarily have to have religious faith but you do have to be a person who is sensitive to religion. You have to have a religious awareness. That is how I think of it.)

John Hull'a göre din dersi öğretmenin herhangi bir dini aidiyetinin olması şart değildir ancak dini bir hassasiyetinin ve farkındalığının mutlaka olması gerekir. Çünkü böyle bir karşı oluş durumunda öğretmenin öğrenciye dini farkındalığı artırma ve din dersinin öğrencinin manevi gelişimine katkıda bulunması noktasında rehberlik etmesi mümkün değildir.

Aktif olarak farklı dinlere mensup öğrencilerle ders yapan Sherry Blumberg, tecrübeleri eşliğinde eğitim durumları bağlamında değerlendirilebilecek şu açıklamaları yapmaktadır.

- Bir nokta, örneğin, Tapınağın yıkılışı hakkında ders vermek – Bizim için Tapınağın imha edilmesi hangi anlama gelir ve Yahudi dinini ciddi anlamda nasıl değiştirmiştir. İncil'in ilk zamanlarında Yahudilik kurban kültü üzerine temellenmişti. Fakat Tapınak, Romalılar tarafından yıkıldığı zaman, Allah'a dua etme temeline dayanan farklı bir din oldu (Hıristiyanlık'a kıyasla İslam'a çok daha yakın). Aynı tektanrıcılığı koruduk. Öğrencilerim anlamadığı zaman, onlara gözlerini kapatmalarını ve hayal etmelerini söylüyorum, gece uyuduğunuzda her şey aynıydı, fakat uyandığınız zaman bir bombanın Vatikan'ı yıktığını Papa'yı ve birçok Kardinali öldürdüğünü duydunuz. Bildiğiniz gibi Katoliklik tamamen değişir. Nasıl hissedersiniz? Bu konuda ne düşünüyorsunuz? Ve konuşmayı bitirdikleri zaman, bu örneğin ilk Yahudilerin yaşadıklarının mecazi bir (anlatımı) olduğunu bir şekilde söylüyorum. Bunu, Yahudilerin hissettiği şeyi açıklamaya çalışmak için kullanıyorum, fakat onları değiştirmek için değil. Sadece kendimi onlara tanıtmak için. (One point, for example, is to teach about the destruction of the Temple--what the destruction of the Temple means to us and how it literally changed the Jewish religion. Early in the Bible the Jewish religion was a sacrificial cult. But when the Temple was destroyed by the Romans, it became a different kind of religion based on prayer to God. (Much closer to Islam than to Christianity). We retained the same monotheism. When my students don't understand I tell them to close their eyes and imagine, when you went to sleep tonight all was the same, but when you woke up you heard that a bomb had destroyed the Vatican, killed the Pope and many of the Cardinals. Catholicism as you know it is changed forever. How do you feel? What would you think about? And when they finish talking I say that in some ways that example is a metaphor of what the early Jews experienced. I use this

to try to explain something Jews may feel but not to convert them. Only to make myself known to them.)

Yukarıdaki cümlelerinde, Mabed'in yıkılışının ne anlama geldiği ve Yahudi dinini nasıl değiştirdiğinin öğretimiyle ilgili bir örnekten bahseden Blumberg, öğrencilerinin bunu anlamadıkları zaman onlardan gözlerini kapatarak Vatikan'ın bir bombayla yerle bir edildiğini, Papa'nın ve pek çok kardinalin öldürüldüğü haberiyle uyandıklarını hayal etmelerini istediğini söylemektedir. Bu konuyla ilgili konuşmalarının akabinde ise öğrencilerine hayal ettikleri durumun ilk dönem Yahudilerinin başına gelen şey olduğunu açıklamaktadır. Blumberg bunu Yahudilerin hislerini anlamaları için yaptığını; amacının onların din değiştirmelerini sağlamak olmadığını söylemektedir. Blumberg aslında öğrencilerden empati yapmalarını isteyerek kendileri yaşamadıkları halde böyle bir durumla karşılaşmaları halinde neler hissedebileceklerini kurgulatarak farklı anlayış ve inanışlar arasında bir köprü kurmaya çalışmaktadır. Anlatılanlardan hareketle "empati kurma" becerisini geliştirecek rol yapma gibi tekniklerin mezhepler üstü din derslerinde kullanılabilceğini söyleyebiliriz. Konuşmasının bir başka bölümünde Sherry Blumberg şunları söyler:

- Ben, öğretmenlerin anekdotal kanıtlarına(kişisel gözleme dayalı veriler) güveniyorum. Sınıfa ne kadar bildikleri ve diğerleriyle ilgili fikirlerinin nasıl değiştiği konusunda sorabilirsiniz. Öğretmen önyargılı olmazsa, bunlar iyi veri kaynaklarıdır. (I trust the anecdotal evidence of teachers. You can ask questions of a class about how much they know, and how their opinion of others has changed. Unless the teacher is biased, they are good sources of evidence.)

Bizce Blumberg'in öğretmenlerin şahsi gözlemlerine dayalı verilerine güvendiğini ve sınıfa yöneltilebilecek “ne kadar biliyorsun?”, “diğerleriyle ilgili fikirlerinin nasıl değişti” gibi soruların iyi birer kaynak olacağını söylemesi önemlidir. Çünkü bu tip sorular öncelikle öğrencinin kendiyile yüzleşmesini, sonrasında bir adım öteye geçerek diğerleriyle bilgiye dayalı karşılaşmalara yelken açmasını sağlar. Ancak Blumberg'in de ifade ettiği üzere bunun gerçekleşmesi öğretmenin ders içinde tarafsız tutumlarına bağlıdır. Buradan hareketle, non-confessional bir derste öğretmenin tarafsızlığının önemine ve dersin dikkatlice planlanmış sorularla yapılandırılmasının değerine vurgu yapılabilir. Blumberg devamında şunu söyler.

- Öğrencilerin kitaplarına, yazılarına ve aynı zamanda öğretmenin davranışlarına da bakmak zorundayız. (We have to look also at student's books, texts, and also at teacher's attitudes.)

Bu cümleleriyle öğretmenin tutumunun yanısıra öğrenci kitaplarının ve konuların önemine dikkat çekmekte ancak kitaplar ve konularla ilgili detaylı bir açıklama yapmamaktadır.

-Öğretmenin, kendi davranışıyla gerçekten herşeyi etkilemiyor olduğundan emin olmak zorundayız. Örneğin; Katolikler, Sihler, Budistler, Hindular, Yahudiler ve birkaç da Müslümanı bir araya getirdiğimiz bir program. Kendimizi bir masa etrafında tanıtıyorduk ve Müslüman bir öğrenci “Ben Filistinliyim.” dedi. Biz, “ Yani Müslüman mı ?” dedik. “Evet” “Dinini sorduğumuzda Müslüman demek yerine niçin Filistinli dedin?” Dedi ki: “Çünkü sizin Yahudi olduğunuzu ve eğer İsraili seviyorsanız konuşamayacağınızı bilmenizi istiyorum.” Bu durum birşeyler yapılması gerektiğini gösteren büyük bir işaretti. Dedim ki:

"Niçin? Hepimizin, Yahudilerin senden nefret ediyor olduğumuzu mu düşünüyorsun?" "Evet. Benim düşündüğüm bu. Siz İsraililer benden nefret etmek zorundasınız." Dedim ki: "Sanırım, buradaki çocuklara ne düşündüklerini, neler olduğunu sorarsan, farklı cevaplar alabilirsin. (We have to make sure that the teacher is not really colouring everything by their own attitude. For example, one program we had together Catholics Sikhs, Buddhist, Hindu, Jewish, and a few muslims. We were introducing ourselves by table and one Muslim student said "I am Palestinian". We said "Is that Muslim" "Yes" " But why did you say Palestinian instead of Muslim when we asked for religion?" He said "Because I want you to know that you're Jewish and if you like Israel, we can't talk." That was a big sign that something had to be done. I said "why? Do you think all of us Jews would be hating you?" "Yes, that is what I think. Israeli you have to hate me" I said "I think if you ask the kids here what they think, what is going on, you might find some differences)

Öğretmenin davranışlarıyla herşeyi etkilemediğinden emin olmamız gerektiğini söyleyen Blumberg, Sih, Budist, Hindu, Yahudi ve birkaç Müslümanla biraraya geldikleri bir programdan yaşanmış bir örnek vermekte ve olayı neden anlattığını açıklamaktadır:

- Öğretmenlerin, öğrencilere verdiği fikirleri değerlendirmek için gerekli şeyi resmetmek için ben bu hikâyeyi kullanıyorum. Hepimiz için ortak olan(klişeleşmiş) hislerimizin altında yatanları bulmaya çalışıyoruz.. Bu önyarguların bazılarını anlayabilirsek, hedeflerimize ulaşmada başarılı olabiliriz, ama hiçbir zaman %100 olmayacağız. (I use this story to illustrate the need to evaluate the opinions that the teachers are giving their students. We try to get to the underneath feelings that we all come in with (stereotypes). If we can understand

some of those preconceptions, we might be successful at achieving the goals. We are never going to be 100%.)

Öğretmenlerin öğrencilerine sundukları fikirlerin yorumlanmasına duyulan ihtiyaçtan dolayı bu örneği verdiğini söyleyen Blumberg, her insanın sahip olduğu bilinçaltı duyguların ortaya çıkarılmaya çalışılmasının ve önyargılarımızın bir kısmının anlaşılabilmesi durumunda yüzde yüz olmasada amaçlarımıza ulaşmada başarılı olabileceğimizi dile getirmektedir. Dolayısıyla mezhebe bağlı olmayan bir din dersinde bireyin kendiyile yüzleşmesine ve önyargılarını oluşturan sebeplerin keşfine vesile olabilecek uygun metot ve tekniklerin geliştirilmesi önemlidir.

Jenny Berglund'un konuyla ilişkilendirilebileceğini düşündüğümüz açıklamaları şöyledir:

- Şunu kabul etmemiz gerektiğini düşünüyorum; İsveç'te din öğretimi yapıyorsanız çoğunluk Protestan'dır. Birçok öğretmen hâlâ tarafsız öğretileri gerektiğini düşünür. Ancak bu böyle değildir. Bilirsin, teori bir şeydir. Pratik farklıdır. Çünkü onlar muhtemelen Hıristiyanlığın Protestan versiyonunun en iyi olduğunu düşünürler. Tarafsız olabilir misiniz? Ya da belki öğretmen hiç dindar değildir. İsveç'de bu oldukça yaygındır. Öğretmen ateist olabilir ve bütün dinlerin yanlış olduğunu düşünebilir. Öğretmen, uygulamada farklı bir din ve tarafsız bir şekilde dinin yorumlarının farklı versiyonlarını sunabilse bile,- teori bir şeydir ve uygulama farklıdır- Birçok öğretmeni, tarafsız olmayan din karşıtı bir şekilde öğretirken bulursunuz, fakat onlar tarafsız olduklarını düşünürler. Bu bir sorundur ve her öğretmenin kendine yansımının önemli olduğunu düşündüğüm bir şey demek istiyorum, nasıl düşünmek zorunda olduğunu düşünüyorum. Her öğretmen benim ne olduğumu, Müslüman mı, Hıristiyan mı, ne tür bir Hıristiyan

olduğumu düşünmek zorunda mı? Ve nasıl öğrettiğimi nasıl etkiler? Yani demek istiyorum ki eğer ben bir Protestan geçmişinden geliyorsam, benim öğretimimi nasıl etkilediğini düşünüyorsam, yani bunu düşünüyorsam ve sonra farklı din geleneklerini sunmaya çalışırım. Sonra diyebilirim ki belki dayanışma, merhamet, eşitlik gibi şeylerden öğrendiğim ortak şeyleri toplamaya çalışırım. Sanırım birçok dini geleneklerden öğrenebilirsiniz. Ancak ulusal düşünüyorum, bu İsveç yöntemidir, belki Türkiye'den farklıdır. (I think we have to acknowledge that if you teach religious education in Sweden the majority is Protestant so many teachers would still think they should teach neutral but it is not that. You know in theory that is one thing in practise is different. Because they would probably think that is the Protestant version of Christianity is the best. Can you be a neutral? Or maybe the teacher is not religious at all. In Sweden that would be quite common. That the teacher would be atheist and think that all religions are wrong. Even if the teacher should present the different religions and different versions of religions interpretations of the religion in a neutral way some teachers in practise, -the theory is one thing and the practise is different- you would find that many teachers teach in an anti-religious way which is not neutral but they think that they are neutral. So this is problematic and I think that you how every teacher has to think I mean one thing that I think is importance kind a being self reflective every teacher has to think what am I?, am I Muslim?, am I Christian?, what kind a Christian am I? and how does effect how I teach? so I mean if I am I come from a Protestant background. If I think about it how does effect my teaching so if I think about that and than kind of try to present different religious traditions than I could also say that maybe try to pick up common things that you could learn from like solidarity, compassion, equality things

like that. I think you can learn that from many religious traditions. But I think the national, it is Swedish way, that maybe different from Turkey.)

Hatırlanacağı üzere Jenny Berglund diğer bölümlerdeki açıklamalarında mezhepler üstü din derslerinde tarafsızlığının önemine ve gerekliliğine vurgu yapmıştı. Yukarıdaki cümleleriyle ise çoğunluğu Protestan olan İsveç'te öğretmenlerin kendilerini tarafsız olarak tanımlamalarına rağmen, Protestanlığı Hristiyanlığın en iyi yorumu olarak düşünebilecekleri gerçeğinden hareketle pratikte bu tarafsızlığa muhalif sayılabilecek şekilde öğretim yapabileceklerini söylemektedir.³³ Bunun tersinin de mümkün olduğunu, İsveç'te herhangi bir dine mensup olmayan öğretmenlerin oldukça yaygın olduğunu, öğretmenin ateist olup bütün dinlerin yanlışlığına inanabileceğini de dile getirmektedir. Bütün dinleri ve din içi yorumları tarafsız bir şekilde sunsalar dahi bu öğretmenlerin çoğunun tarafsız olduklarını düşündükleri halde dinleri din karşıtı bir söylemle öğrettiklerini açıklamaktadır. Bu noktada her bir öğretmenin önce kendi dini kimliğiyle ve bu dini kimliğin öğretimini nasıl etkilediğiyle ilgili düşünmesi gerektiğini söylemektedir. Berglund de Hull ve Sherry ile benzer bir şekilde mezhepler üstü din dersinde öğretmenin hassas konumuna dikkat çekmektedir. Berglund'un ayrıca, farklı dini geleneklerde mevcut ortak noktaların biraraya getirilip öğretime konu edilebileceğini ve her dinden öğrenilebilecek şeyler olduğunu söylemesi mezhepler üstü dersler için önemli görünmektedir.

Sönmez Kutlu ile yaptığımız söyleşiden ilgili açıklama ve değerlendirmelerle eğitim durumları konusunu bitirmek istiyoruz.

³³ Jenny Berglund, "Swedish Religion Education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism?", *The Finnish Society for the Study of Religion*, Vol. 49 No. 2 (2013), 165–84.

-Bir de sınıf ortamında öğrenciler karışık olmalı. Aynı sınıfta birden çok din mensubu da olabilir, mezhep mensubu da olabilir. Ayrıca bu kişilerin mezhepleri hakkında bilgilendirme olabilir ama mezhebi hakkında eğitim olmaz. Din ya da mezhep hakkında bilgilendirme yaparsınız. Öğrenciden ne dinle ne de mezhebiyle ilgili bir şey beklemiyoruz. Mezhebi eğitimde mezhebin kendi dindarlığı söz konusudur. Mesela tarikatla ilgili bir eğitimde kendi kuralları geçerlidir. Örneğin tarikat eğitimi yapacaksanız. Çocuk yaştaki kişiye tarikat eğitimi verilir mi? Tarikat eğitimi yetişkinler içindir. Sınıf ortamında yürütülebilecek bir şey değildir. Onun için mezhebi eğitim söz konusu olduğunda sınıf ortamında da çeşitlilikten çok tek tip muhatap ya da grup vardır. Non-confessional eğitimde böyle olmaz. Çeşitli gruplar var, her mezhebe mensup bireyler var. Din hakkında konuşursunuz, din hakkında bilgilendirmeler yaparsınız. Mezhepleri de dinin tarihinde kültürel boyut olarak öğrenirsiniz. Burada kişileri inançları dolayısıyla kınama, yerme, küçük görme gibi bir şey söz konusu olamaz.

Sönmez Kutlu mezhepler üstü din öğretiminde sınıf ortamında farklı din ya da mezheplere mensup öğrencilerin bir arada olabileceğini, öğrencilerden kendi din ya da mezhepleriyle ilgili herhangi bir davranış, uygulama beklentisi içinde olunamayacağını ve hiçbir öğrencinin inancı dolayısıyla kınanamayacağını dile getirmektedir. Sınıftaki çeşitliliği mezhebi ve mezhebe bağlı olmayan öğretim arasında ayırıcı bir vasıf olarak görmektedir. Ayrıca, hiçbir öğrencinin inancı dolayısıyla yüceltilmemesi ya da eleştirilmemesi dikkat edilmesi gereken bir başka noktadır. Söyleşinin bir başka yerinde Kutlu mezhepler üstü din derslerde öğretmenin durumu ve tutumuyla ilgili şunları söylemektedir.

-Non-confessional eğitimdeki ilkelerden birisi de eşit mesafede durmak. Yani tarafsızlık. Böyle bir ders tarafsızlık, objektiflik ve bilimsellik üzerinden

hareket etmelidir. Bu anlamda bir din kültürü dersini yürütecek öğretmenin inançlı olma şartı yoktur. O konuda bilgili, eğitimini almış olması yeterli. Dindar olması gerekmez. İnancını empoze etmediği sürece ateist te olabilir. Önemli olan bilgiyi aktarmasıdır. Ama din eğitiminde böyle bir şey olamaz. Mesela bir Sünni'ye Şii öğretmen tayin edemezsiniz.

Açıklamalarıyla Sönmez Kutlu, mezhepler üstü din derslerinde öğretmenin hangi inanca mensup olduğunun herhangi bir öneminin olmadığını, hatta inançsız da olabileceğini, ancak öğrencilerini inancıyla etkilemeye çalışmaması gerektiğini söyler. Yani bu nitelikteki bir derste öğretmenin tarafsız, objektif ve bilimsel bir şekilde bilgiyi öğrencilerine aktarmakla sorumlu olduğunu söyleyebiliriz.

3.1.4. Değerlendirme

“Ne kadar öğrettik?” sorusuna cevap veren değerlendirme süreci öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma olarak tanımlanabilir. Bir başka açıdan, amaçlara ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesiyle ilgili çalışmalardır. Değerlendirmenin nasıl olacağı ise programın amacına ve özelliğine göre değişiklik gösterebilir. Bir programın amaçlarına uygun olup olmadığının, yani istenen çıktıları verip vermediğinin tespiti bu basamakta ortaya çıktığı için, değerlendirme sürecinin program geliştirmenin en önemli basamağı olduğunu söylemek çok iddialı olmaz diye düşünüyoruz. **“Mezhepler üstü din dersinin değerlendirmesi nasıl olur?”** sorusunun cevabını yaptığımız görüşmelerde aradığımızda, öğretim programının dördüncü basamağını oluşturan değerlendirme kısmıyla ilgili bize fikir verebilecek herhangi bir açıklama bulamadık. Bunun sebebi ne olabilir sorusunu kendimize yönelttiğimizde iki ihtimalle karşılaştık

1. Sebep; “Din öğretimini non-confessional yapan unsurlar nelerdir?” sorusunu öğretim programının dört ana basamağıyla ilgili ayrı ayrı detaylandırmadan genel bir şekilde görüşmecilere yönelmemiz olabilir.
2. Sebep; Öğretim programında değerlendirme kısmı din eğitiminin henüz çok fazla ele alınmayan bakir alanlarından birisi olduğu için konuşmacılar tarafından ihmal edilmiş olabilir.

Konuyla ilgili düşündüğümüzde 1. sebebi eleyebilecek şöyle bir argümanımız olduğunu farkettilik. İlgililere yönelttiğimiz “Din öğretimini mezhepler üstü yapan temel unsurlar nelerdir?” sorusunu öğretim programının temel basamakları bağlamında tek tek detaylandırmamış olma durumu sadece “değerlendirme” kısmıyla ilgili değildi. Soru, “amaç”, “içerik” ve “eğitim durumları” detayını da içermiyordu. Buna rağmen konuşmacılar, gerek amaç ve içerik gerekse eğitim durumlarıyla ilgili noktalara değinmişlerdi. Bu durumda 2. sebep üzerine daha fazla yoğunlaşabiliriz diye düşündük ve fikrimizi destekleyecek deliller neler olabilir sorusunu kendimize yönelttik. Bu amaçla Türkiye ölçeğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ve bu derslerin program geliştirmenin değerlendirme basamağı dahilinde ele alındığı bilimsel çalışmalar nelerdir sorusu çerçevesinde 2000- 2014 tarihleri arasında yapılmış, tespit edebildiğimiz 6 tez ile ilgili sonuçlar kronolojik sıralamaya göre aşağıdaki gibidir.

Ali Güngör, *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Sorunları*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Kayseri, 2001.

Yıldız Kızılabdullah, *Din Öğretiminde Planlama Ve Değerlendirme*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2004.

İbrahim Halil Rençber, *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Algıları*, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Şanlıurfa, 2010.

Alaaddin Çakmak, *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Ve Öğretmenlerin Bunları Kullanma Düzeyleri*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya, 2011.

Anıl Ulu, *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri İle Programın Önerdiği Tekniklerin Karşılaştırılması: Kahramanmaraş Örneği*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2011.

Yusuf Bahri Gündoğdu, *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri: İstanbul Örneği*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Doktora Tezi), İstanbul, 2011.

İlgili tezleri kısaca açıklamak gerekirse;

Alandaki ilk çalışma olan araştırmasında Ali Güngör, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusundaki yeterliklerinin tesptini ve eksiklikler çerçevesinde neler yapılabileceğiyle ilgili önerileri kendisine problem edinmiştir.

Yıldız Kızılabdullah ise çalışmasının ikinci kısmını oluşturan değerlendirme bölümünde, eğitim ve öğretimde kullanılan farklı yaklaşımların yeni ölçme ve değerlendirme teknikleri gerektirdiğini belirtmiş; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme örneklerine yer vermiştir.

İbrahim Halil Rençber'in çalışması 2006 yılında uygulanmaya başlayan yeni İlk ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programında öngörülen ölçme ve

değerlendirmeye ilgili öğretmenlerin tutum ve algılarının belirlenen değişkenler çerçevesinde nasıl etkilendiğini tespit etmeye yöneliktir.

Araştırmasıyla Alaaddin Çakmak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin 2006 yılındaki yeni programda yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini ölçmeye çalışmıştır.

Benzer bir şekilde Anıl Ulu da, 2006 yılındaki yeni İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programında öngörülen ölçme ve değerlendirmeye ilgili tekniklerin öğretmenler tarafından ne ölçüde kullanıldığını tespit etmeye çalışmıştır.

Yusuf Bahri Gündoğdu'nun amacı da, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilgili yeterliliklerini tespit etmeye çalışmaktır.

Yukarıda bahsedilen çalışmalardan beş tanesiyle ilgili ortak bir amaç tespit edilebilir; o da DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilgili yeterliliklerinin tespitidir. Sadece Yıldız Kızılabdullah, “farklı yaklaşımlar yeni ölçme ve değerlendirme tekniklerini gerektiriyorsa ne yapılabilir?” bağlamında DKAB derslerinde kullanılabilen çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme ve klasik soru örneklerine yer vermiştir. Bu tablo din derslerinde ölçme ve değerlendirme konusunun henüz çok gündemde olmadığını bir tespiti olarak karşımızda durmaktadır. Dolayısıyla mezhepler üstü bir din dersinde ölçme ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiğiyle ilgili sorumuza cevap olabilecek herhangi bir teze rastlayamadık. Aslında bu noktada şu soruyu sorabiliriz. Eğer mezhepler üstü yaklaşım din dersine özgü bir program geliştirme modeliyse ve program geliştirme modelleri hedef, içerik, öğretim durumları ve ölçme-değerlendirme basamaklarıyla ilgili kendilerine has farklılıklara sahipse mezhepler

üst din derslerinin de ölçme ve değerlendirmeye ilgili bazı farklı yöntem ve teknikleri barındırması gerekmez mi? Bu soruyu kendimize sorduk ve İlköğretim ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarımıza tekrar baktık.

İlköğretim DKAB Öğretim programının hazırlanmasında temel alınan yaklaşım eğitimbilimsel ve dinbilimsel olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. Öğretim programının temele aldığı eğitimsel yaklaşımı özetlemek gerekirse yapılandırmacı, çoklu zeka, öğrenci merkezli ve kavramsal yaklaşımların izlendiği belirtilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenen merkezli oluşuna, etkili iletişim ve anlam kurmaya önem vermesine dikkat çekilmektedir. Kavramsal yaklaşımla ilgili olarak kavramların hem soyut düşünebilme ve problem çözmeye olan katkıların bahsedilmiştir. Hem de öğrencilerin dini kavramları oluşturup kullanabilme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği açıklanmıştır.³⁴

Programın din bilimsel yaklaşımının temeli şu cümlelerde ifadesini bulmaktadır: “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğinin belirlenmesinde “dinin temel bilgi kaynakları dikkate alınarak İslam’ın kök değerleri çerçevesinde*

³⁴ “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenen merkezli eğitimi temel alan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir.

Bu bağlamda programda, kavramsal bir yaklaşım da izlenmekte, din kültürü ve ahlak bilgisi dersiyle ilgili kavramların ve ilişkilerin geliştirilmesi vurgulanmaktadır. Programın odağında kavram ve kavram ilişkilerinin oluşturduğu öğrenme alanları bulunmaktadır. Kavramsal yaklaşım, din ve ahlakla ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulmasına daha çok zaman ayırmayı ve böylece kavramsal ve işlemsel bilgiler arasında ilişkiler kurmayı gerektirmektedir. Benimsenen kavramsal yaklaşımla, öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden dinî ve ahlaki anlamlar oluşturmalarına ve soyut düşünebilmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Bu yaklaşımla dinî ve ahlaki kavramların geliştirilmesinin yanı sıra bazı önemli becerilerin (problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme vb.) geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Öğrenciler din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde dinî kavramları yorumlamayı ve düşüncelerini paylaşmayı, açıklamayı ve savunmayı, din ve ahlaki hem kendi içinde hem de başka alanlarla ilişkilendirmeyi öğrenirler. Dolayısıyla sağlam dinî ve ahlaki kavramlar oluştururlar.” T.C. MEB. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, s. 9- 10.

*“mezheplerüstü (herhangi bir mezhebi esas almayan, mezhebî tartışmalara girmeyen) ve dinler açılımlı” anlayış olarak ifade edilebilecek bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu programla; öğrencilerin din ve ahlak hakkında sağlıklı bilgi sahibi olmaları, temel becerilerini geliştirmeleri ve böylece Millî Eğitimin Genel Amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunulması hedeflenmektedir.”*³⁵

Devamında İslam ve diğer dinlerle ilgili bilgilerin verilmesinde bilimsel araştırmaya dayanıldığı, dinin aslında yer almayan bilgilerden kaçınıldığı açıklanmaktadır. Özellikle İslam diniyle ilgili olarak tüm İslami yorumları içine alacak kök değerlerin merkeze alındığına ve programın mezhep merkezli bir öğretime dönüşmemesine dikkat edildiği belirtilmektedir.³⁶

Ortaöğretim DKAB Öğretim programının hazırlanmasında temel alınan eğitimsel ve din bilimsel yaklaşımla ilgili açıklamaları incelediğimizde benimsenen eğitimbilimsel yaklaşımın İlköğretim programındakiyle aynı olduğu gözlemlenmektedir.³⁷ Programın dinbilimsel yaklaşımını incelediğimizde ise İlköğretim programında olduğu gibi, programın mezhepler üstü oluşuna, Kur'an merkezli, birleştirici, kök değerlerin öncelendiği yapısına değinilirken aynı zamanda

³⁵ T.C. MEB. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, s. 2.

³⁶ “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı geliştirilirken gerek İslam dini gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgi ön planda tutulmuş, dinin asıl kaynaklarında yer almayan bilgilerden uzak durulmuştur. İslam diniyle ilgili bilgilerde; Kur'an ve sünnet merkezli, birleştirici ve herhangi bir mezhebi esas almayan bir yaklaşım benimsenerek İslam diniyle ilintili dinsel oluşumları kuşatacak kök değerler öne çıkarılmıştır. İnanç, ibadet ve ahlak alanlarıyla ilgili bu değerlerin, Kur'an ve sünnete dayanan ortak paydalar olmasına özen gösterilmiştir. Amaç, bireylerin, dini, kültürel ve ahlaki değerler hakkında doğru bilgilenmelerini sağlamaktır. Bu yaklaşıma uygun olan bütün dinî ve ahlaki değerler, öğretime konu edilmiş, ancak Programın doktrin (belirli bir mezhebe dayalı) merkezli bir öğretime dönüşmemesine özen gösterilmiştir” T.C. MEB. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, s. 10.

³⁷ T.C. MEB. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11, ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, s. 10.

dinin anlaşılma biçimleri olarak yorumlanan mezheplerin görmezden gelinmediği ve mezheplerle ilgili betimleyici bilgilerin yer aldığı açıklanmaktadır.³⁸

Özetle gerek İlköğretim gerekse Ortaöğretim DKAB programlarında dinbilimsel yaklaşım olarak mezhepler üstülüğün; eğitimsel yaklaşım olarak ise yapılandırmacı, öğrenci merkezli, çoklu zeka ve kavramsal yaklaşımlarının temel alındığını görmekteyiz. Yani ülkemiz özelinde mezhepler üstü din dersleri eğitsel açıdan yapılandırmacılık, çoklu zeka, öğrenci merkezlilik ve kavramsal yaklaşım üzerinden öğretime konu edilmektedir. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme süreçleri de bu yaklaşımlara uygun olarak belirlenmektedir. Ancak bu durum, kendisi de bir program geliştirme modeli olan “mezhepler üstü modelin kendine has ölçme ve değerlendirme tekniklerinin olması gerekir” varsayımını bir kenara itmez. Gerek yaptığımız görüşmelerde gerekse kendi DKAB öğretim programlarımızda bu konuyla ilgili herhangi bir açıklamaya rastlamamış oluşumuz, mezhepler üstü modelin henüz yeni sayılabilecek mazisi sebebiyle bu konuyla ilgili bir teori oluşturamamış olmasından kaynaklanabilir.³⁹

³⁸“Program geliştirme sürecinde, gerek İslam gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgi ön planda tutulmuş, batıl ve hurafeye dayalı yanlış bilgilerden uzak durulmuştur. İslam'la ilgili bilgilerde; Kur'an merkezli, birleştirici ve mezhepler üstü bir yaklaşım benimsenerek İslam kaynaklı bütün dinsel oluşumları kuşatacak kök değerler öne çıkarılmış; inanç, ibadet ve ahlak alanlarıyla ilgili bu değerlerin, Kur'an'la ve Hz. Peygamberin çabalarıyla oluşturulmuş ve bütün Müslümanları birleştiren ortak paydalar olmasına özen gösterilmiştir. Amaç, yorumlardan birisini telkin edip diğerini dönüştürmek değil; sadece bireylerin, dinî kültür ve ahlaki değerler hakkında doğru bilgilenmelerini sağlamaktır. Bununla birlikte, dinin anlaşılma biçimleri olarak tanımlanan mezhepler ve dinî oluşumlar, yok sayılmamış; kültürel zenginlik ve farklı düşünce ekolleri olarak görülmüştür. İlk aşamada dinin ortak paydaları, daha sonraki aşamada ise tarih boyunca ortaya çıkan farklı yorumlar hakkında, dinî-kültürel boyutuyla tasvir edici bir tarzda bilgi verilmesi hedeflenmiş ve bu amaçla bazı ünite ve okuma parçaları konulmuştur. Programda diğer dinlere de yer verilerek dinler arası açılımlı bir ders niteliği kazandırılmıştır. Bu yaklaşıma uygun olan, bütün dinî ve ahlaki değerler, öğretime konu edilmiş ancak din eğitiminde kullanılan yaklaşımlardan birisi olan doktrin merkezli ya da mezhep merkezli bir din öğretimine dönüşmemesine büyük özen gösterilmiştir.” T.C. MEB. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, s. 10-11.

³⁹ Bu değerlendirmeyi sadece ilgili kişilerle görüşmelerimiz ve kendi programımız üzerinden yaptığımız; non-confessional din derslerine sahip başka ülkelerin programları, değerlendirme boyutlarıyla detaylı olarak incelendiğinde konuyla ilgili farklı bilgilerle karşılaşılabileceği gözardı edilmemelidir.

Konuyla ilgili bir örnek olması açısından İlköğretim DKAB programlarında mevcut belli dua ve surelerin öğretiminden bahsetmek istiyoruz. “Mezhepler üstü din derslerinde sure ya da dua öğretimi yapılır mı yapılamaz mı?” tartışmalarını bir kenara bırakarak mezhepler üstü bir din dersinde öğrenciler sure ya da duayı ezberlemiş olup olmamaları noktasında ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulabilirler mi? sorusuyla yeni bir düşünme alanı açıp konuyu sonlandırmak istiyoruz.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmamızın temel probleminin “okulda mevcut din dersi öğretim modelleri söz konusu olduğunda, mezhepler üstü bir program tasarımının nitelikleri nelerdir? sorusu olduğunu açıklamıştık. Bu soruya cevap verebilmek için dokuz alan uzmanına “bir programı mezhepler üstü yapan özellikler nelerdir? sorusunu yöneltmiştik. Görüşmelerle ilgili değerlendirmelerimiz araştırmamızın 3. Bölümünde yer almaktadır. “Mezhepler Üstü Din Öğretimi” başlığı altında ise “mezhepler üstü” oluştan anlaşılmanın standart bir yaklaşım olmadığını, ülkelere göre değişip çeşitlendiğini açıklamıştık. Bununla birlikte üzerinde uzlaşmaya varılması konusunda sıkıntı olmadığını düşündüğümüz temel kriterleri yaptığımız söyleşilerden hareketle tespit etmeye çalıştık. Bu tespitlerimizden yola çıkarak bir program tasarımının dört temel niteliği olan amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme basamakları açısından mezhepler üstü bir dersle ilgili sonuç ve önerilerimiz aşağıdaki gibidir.

Mezhepler üstü bir din dersinin amaçları;

Öğrencinin din ve dinlerle ilgili bilgisini ve anlayışını artırmaktır.

Öğrencide farklı dini duruş ve çeşitliliği kavrayacak bir anlayış geliştirmektir.

Öğrencinin insani olarak gelişmesini desteklemektir.

Her bir öğrencinin kendi bireyselliği içinde, benimsetme gibi bir beklenti içine girmeden değerlendirilebilmesidir.

Öğrencilerin kendi inanç ve değerlerini oluşturmalarına yardımcı olmaktır.

Öğrencilerin farklılıkların bilincinde olarak bir arada yaşama bilinci kazanmalarına yardımcı olmaktır.

Öğrencilerin saygı ve hoşgörü temelli davranışlar geliştirmelerini sağlamaktır.

Öğrencilerin, dinlerle ilgili farklı seçimlerin insanların anlam arayışlarına verdikleri farklı cevaplardan kaynaklandığını anlamalarını sağlamaktır.

Öğrencilerin din içerisindeki farklı yorumların temel referans kaynaklarını fark etmelerini; bu şekilde din ve yorum ayrımı yapabilmelerini temin etmektir.

Mezhepler üstü bir din dersinin içeriği;

Dinlerin, doğruluk, yanlışlık ya da hakikat iddialarıyla ilgili tarafsız bir tutum sergileyemez. Herhangi bir din ya da mezhebin savunuculuğunu yapmaz.

Farklı din ve dünya görüşleriyle ilgili bilgi verir.

Farklı din ve dünya görüşleriyle salt bilgi verici olmanın ötesinde dinlerin insanoğlunun farklı yönlerine nasıl hitap edip onu değiştirdiğini ve etkilediğini sunar.

Herhangi bir mezhep ya da tarikat metni temel alınmaz. Asıl kaynak farklı mezhep ya da yorumların kendisinden doğduğu ana metinlerdir.

İbadet, dua ya da ritüeller bilgi ve kültür boyutuyla öğretim konusu yapılabilmekle birlikte bunların uygulaması çerçevesinde bir şey beklenmez.

“Sevgili Peygamberim”, “Kutsal Kitabım Kur’an”, “Kadere İnanıyorum” şeklinde değer biçici ifadeler yer almaz.

Herhangi farklı bir yorumun ya da mezhebin öğretime konu edilmesi durumunda konuyla ilgili farklı görüşlere de yer verilir.

İçerik konu merkezli değil problem merkezli olacak şekilde oluşturulur.

Farklı din, mezhep ve dünya görüşleri öğretime konu edilirken bütün inanç sistemlerinde mevcut ortak konulardan faydalanılabilir.

Mezhepler Üstü Bir Din Dersinin Eğitim Durumları;

Sınıf ortamı farklı din ve mezheplerden öğrencilerin bir arada, aynı sınıfta ders alacağı şekilde düzenlenmelidir.

Öğrencilerin birbirlerini anlayabilmeleri için empati becerilerinin ön plana çıkarılacağı ve öğrencinin özellikle önyargılarıyla yüzleşebileceği altı şapkalı düşünme, örnek olay inceleme, rol yapma gibi teknikler kullanılmalıdır.

Öğretmenin inanç ya da inançsızlık durumunun önemi olmamakla birlikte; öğretmen ne dinlere karşı negatif tavır takınmalı ne de kendi inancını ön plana çıkarıp tarafsızlığı ihlal etmelidir. Bu çerçevede hiçbir öğrenci ne inancı dolayısıyla yerilmeli ne de yüceltilmelidir.

Mezhepler Üstü Bir Din Dersinin Değerlendirmesi

İlgili sayfalarda açıkladığımız üzere bu konuyla ilgili görüşmelerimizden bu başlık altında yararlanabileceğimiz bir veri elde edilememiştir.

Sonuç kısmında açıkladıklarımızın yaptığımız görüşmelerden elde ettiğimiz çıkarımlar olduğunu tekrar ifade etmek istiyoruz. Ülkemizde uygulanan mezhepler üstü din öğretimi programlarını elde ettiğimiz bulguları karşılaştırdığımızda büyük oranda örtüştüğünü⁴⁰ ve özellikle öğretim programlarımızın vizyon, programların geliştirilmesinde temel alınan ilkeler ile amaçlar⁴¹ söz konusu olduğunda günümüz şartlarına cevap verebilecek bir noktada olduğunu söyleyebilememiz mümkündür.

Ancak din derslerinin gündemden düşmeyen tartışma konularının başında gelmesi bizce özellikle uygulama alanında mevcut bazı sorunlara işaret etmektedir.

⁴⁰ Bu noktada sure öğretimi, İslam içi farklı yorumlara yeterince yer verilip verilmemesi, konu merkezli oluş, herhangi bir dini inanca sahip olmayan öğrencilerin durumu gibi hususlar tartışılabilir.

⁴¹ Özellikle bkz. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı, s. 7.8.-10-11-12-13.; Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı, s. 9-14.

Bu noktada akıllara dinin kendi doğası gereği tartışmalara açık bir alan olması dolayısıyla din derslerinin bu gerilimden etkilendiği ya da pozitivist ve modernist bakış açılarının din algısındaki olumsuz etkileri gelebilir. Ancak kanaatimize göre öğretim programlarının kalitesi iyi iken hala din dersleri problem yumağı olarak görülüyorsa, öğrenci, öğretmen ve veli sarmalında şikayetler devam ediyorsa, yaptığımız eğitim, bırakın diğer dinleri kendi farklılıklarımıza saygı noktasında dahi bizleri dönüştürmüyorsa bu bir problemin varlığına işaret etmektedir.⁴²

Katıldığım zümre toplantılarında duyduğum “ben tüm konuları ilk dönem bitiriyorum sonra kendi anlatacaklarımı anlatıyorum” cümleleri yıllarca kendimi sorgulamama ve “ben nerde hata yapıyorum?” sorusunu sormama vesile olmuşsa, bu durum bir bakıma öğretmenlerin “gizli müfredat” diye de tanımlanan başka bir öğretim programını uyguladıklarını göstermektedir. Ancak sorunun daha derinlerde yattığı kanaatindeyiz; -zira açıklayacaklarımız eşliğinde bir dönüşümün olmasının gizli müfredatı dahi daha az problemlili hale getireceğini düşünüyoruz- Araştırmamız boyunca bir programın temel nitelikleri ortaya koymaya çalışırken ihmal edildiğini gözlemlediğimiz nokta, bir din dersinin teolojisinin ne olmasının gerektiğiyle ilgili boyut oldu.. Teoloji ve din dersleri arasındaki işlevsellik göz ardı edilmemelidir. Bu sonuç çerçevesinde teoloji alanında insana ve ötekine bakışımızı temellendirecek yeni yorumlara ihtiyacımız olduğu bir gerçektir. Kaynaklarımızın ve geleneğimizin çağın ihtiyaçlarıyla örtüşen yeni bir okuması yapılmadığı sürece din derslerinde hangi modeli kullanırsak kullanalım amaçlarımıza ulaşma noktasındaki çabalarımızın akim kalacağı görüşündeyiz. Dolayısıyla ihtiyacımız olan çağdaş birey için uygun ve sorumlu dini okumalardır. Bu konuda sorumluluk ise bilim insanlarındır.

⁴² Konuyla ilgili bir okuma için bkz. Mualla Selçuk, John Valk, “Knowing Self and Others: A Worldview Model for Religious Education in Turkey”, *Religious Education*, Vol. 107, N. 5, 2012, ss. 443-454.

KAYNAKÇA

- ACAR, Rahim, “Dinî Çoğulculuğun İmkânı”, Milet ve Nihal Derneği, 2004, İstanbul
http://www.dfd.org.tr/makaleler/dini_cogulculugun_imkani_rahim_acar.pdf
(son erişim: 22.12.2014)
- ALAYLIOĞLU, Ruşen, OĞUZKAN, Ferhan, *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*, İnkılap ve Aka Basımevi, İstanbul 1976.
- ALBERTS, Wanda, *Integrative Religious Education in Europe, A study-of-Religions Approach*, Walter de Gruyter, 2007.
- ALBERTS, Wanda, “The Academic Study of Religions and Integrative Religious Education in Europe”, *British Journal of Religious Education*, Vol. 32, No. 3, September 2010, ss. 275–290.
- ALLEN, Douglas, “Din Fenomenolojisi”, çev. Mehmet Katar, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/780/10008.pdf> (son erişim: 19.08.2014)
- ANTES, Peter, “Din”, *İslamiyet-Hristiyanlık Kavramları Sözlüğü*, C. 1, Ankara Üniversitesi Yayınevi, Ankara 2013.
- ASLAN, Adnan, *Dini Çoğulculuk, Ateizm ve Geleneksel Ekol*, İSAM, İstanbul 2010.
- ATALAY, Orhan, *Doğu-Batı Kaynaklarında Birlikte Yaşama*, Gazeteciler ve Yazarlar Vakfı Yayınları, İstanbul 1999.
- AYDIN, Mahmut, “Vatikan Konsili”, *DİA*, C. 42, TDV Yayınları, İstanbul 2012.
- AYDIN, Mehmet Zeki, “Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Öğretimi ve Türkiye İle Karşılaştırılması”, *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu*, Değişim Yay., İstanbul 2002.
- AYDIN, Mehmet, “Hristiyanlık”, *DİA*, C. 17, TDV Yayınları, İstanbul 1998.

- AYTAÇ, Kemal, *Avrupa Eğitim Tarihi*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul 1992.
- BAHÇEKAPILI, Mehmet, “Finlandiya’da Din Eğitimi”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume 6, Issue 5, 2013, p. 889-922.
http://www.jasstudies.com/Makaleler/724039328_47Bah%C3%A7ekap%C4%B1Mehmet_S-889-922.pdf (son erişim: 04.10.2014)
- BALAY, Refik, “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 37, S. 1, Ankara 2004, ss. 61-82.
- BAŞKURT, İrfan, Almanya’da Din Eğitimi”, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı 1*, DEM, İstanbul 2004.
- BAZARKULOV, Seyfullah, *Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme*,(Yayınlanmamış Doktora Tezi), AÜSBE, Ankara 2008.
- BERGLUND, Jenny, “Swedish Religion Education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism?”, *The Finnish Society for the Study of Religion*, Vol. 49 No. 2 (2013), 165–184.
- BİLGİN, Beyza, “Mezhepler ve Dinlerarası Eğitim ve İşbirliği”, *AÜİFD*, XXXIX, Ankara 1999.
- BİLGİN, Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara 1998.
- BİLGİN, Beyza, “Kültürlerarası Din Eğitiminin İmkani”, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Editör: Remziye Yılmaz, Sinemis Yay., Ankara 2005.
- BİLGİN, Beyza, “Örgün Din Eğitiminde Yeni İhtiyaçlar ve Yönelişler”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 6, İstanbul 1999.
- BİLGİN, Beyza, SELÇUK, Mualla, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, Gün Yayıncılık, Ankara 1999.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit, *Eğitime Giriş*, Binbaşoğlu Yayınevi, Ankara 1988.

- BOBINAC, Ankica Marinović “Comparative Analysis of Curricula for Religious Education: Examples of Four Catholic Countries”, *METODIKA: Journal of Theory and Application of Teaching Methodologies in Preschool, Primary, Secondary and Higher Education*, Vol. 8, No.15, 2007.
- BOSTAN, İdris, “Mezhep”, *DİA*, TDV Yayınları, C. 29, TDV Yayınları, İstanbul 2004.
- CUSH, Denise, “Without Fear or Favour: Forty Years of Non-confessional and Multi-faith Religious Education in Scandinavia and the UK”, *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift*, ed: Leni Franken-Patrick Loobuyck, 2011, Waxmann Verlag, s. 70.
- ÇALIK, Temel, SEZGİN, Ferudun, “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, C. 13, 2005.
- DEMİREL, Özcan, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Akademi, Ankara 2011.
- DEMİREL, Özcan, *Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2000.
- DIETZ, Gunther Religious Diversity-Opportunity or Threat-“The Return of Islam” to Al Andalus (Spain)”, *İnterreligious and Values Education in Europe: Map and Handbook*, ed. Johannes Lahnemann-Peter Schreiner, Comenius-Institut, Germany 2008.
- DOĞAN, Recai, “Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi: Almanya Modeli”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi*, Ensar Neşriyat, İstanbul 2007.
- “Ekümenik” <http://www.tubaterim.gov.tr/> (son erişim: 26.01.2015)
- ELKATMIŞ, Metin “Geleceğin Okullarına Dair Bir Perspektif”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume 6, Issue 2, February 2013, ss. 383-396.

- ELLWOOD, Robert S. ALLES, Gregory, *The Encyclopedia of World Religions*, DWJ BOOKS LLC, New York 2007.
- ERDEN, Münire, *Eğitimde Program Değerlendirme*, Anı Yayıncılık, Ankara 1998.
- ERDOĞAN, Mustafa, “Sekülerizm, Laiklik ve Din”, *İslami Araştırmalar*, C.8, S. 3-4, 1995, ss. 179-194.
- ERŞAHİN, İsmail, *Din Dersi Öğretim Programlarında Hristiyan Olmayan Dinlerin Öğretimi, İngiltere Örneği*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), AÜSBE, Ankara 2014.
- ERTİT, Volkan, “Birbirinin Yerine Kullanılan İki Farklı Kavram: Sekülerleşme ve Laiklik”, *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)* Cilt/Volume: 9, Sayı/Issue: 1, 2014, ss. 103-124.
- ERTÜRK, Selahattin, *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe Yayınları, Ankara 1979.
- FLORNES, Kari, “Çoğulcu Toplumların Okullarında Zorunlu Din Öğretimi”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, 28–30 Mart 2001, MEB, Ankara 2003.
- GATES, Brian E. “Avrupa’da Din Eğitiminde Kuşatıcı Bir Yaklaşım Doğru: Birleşik Krallık İçerisinde İngiltere Örneği”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi*, Ensar Neşriyat, İstanbul 2007.
- GENÇ, Zeki Salih, ERYAMAN, Yunus M. “Değişen Değerler Ve Yeni Eğitim Paradigması”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 9, S. 1, 2007.
- GER, Güliz, “Tüketici Araştırmalarında Nitel Yöntemler Kullanmanın İncelikleri ve Zorlukları”, *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, C.1, S. 1, 2009.
- GOLDBURG, Peta, “Developing Pedagogies for Inter-religious Teaching and Learning”, *International Handbooks of Inter-religious Education*, Springer, 2010.

- GRIGGS, D. L, "Instruction", *Encyclopedia of Religious Education*, Harper-Row, New York 1990.
- GÜNDÜZ, Şinasi, *Küresel Sorunlar ve Din*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2010.
- GÜNDÜZ, Şinasi, *Yaşayan Dünya Dinleri*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 2007.
- HINNELLS, John R., *The Penguin Dictionary of Religions*, Penguin Books, 1995.
- HOLM, Jean, "Religion", *A Dictionary of Religious Education*, SCM Press, London 1984.
- HOŞGÖRÜR, Vural, "Eğitimin Toplumsal Temelleri," *Eğitim Bilimine Giriş*, Editörler: Özcan Demirel, Zeki Kaya, Pegem Akademi, Ankara 2010.
- HULL, John, "Çoğulcu Demokratik Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler" *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* 28–30 Mart 2001, MEB, Ankara 2003.
- HULL, John, "The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective", *Religious Education in Schools: Ideas & Experiences from around the World*, Ed: Zarrín T. Caldwell, IARF 2002.
- JACKSON, Robert, "The Phenomenological Approach", *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for School*, Ed: John Keast, CDED, 2006.
- JACKSON, Robert, *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, (çev. Üzeyr Ok, Ali Özkan) DEM, İstanbul 2005.
- JACKSON, Robert and O'GRADY, Kevin, "Religions and education in England: Social Plurality, Civil Religion and Religious Education Pedagogy" <http://wrap.warwick.ac.uk/2926/> (son erişim: 24.01.2015)
- JACKSON, Robert, "Başkalarının Dünya Görüşlerini Anlama: Din Eğitimine Yorumlayıcı Yaklaşımlar", çev. İbrahim Kapaklıkaya, *Değerler Eğitimi Dergisi*, C. 1, S. 3, İstanbul 2003.

JACKSON, Robert, “European Institutions and the Contribution of Studies of Religious Diversity to Education for Democratic Citizenship”, *Religion in Education: A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries*, http://www.redco.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/redco/work/wp1/D1_2_and_1_3_book_final.pdf (son erişim: 24.01.2015)

JACKSON, Robert, “The Interpretive Approach to Religious Education and the Development of a Community of Practice” s. 21. http://wrap.warwick.ac.uk/2928/1/WRAP_Jackson_Jackson_CoP_2009_chapter1-2158.pdf (son erişim: 10.06.2014)

JACKSON, Robert, “The Interpretive Approach: Principles For Understanding Religious Diversity In Plural Contexts”, *Briefing Paper for Granada Meeting of REDCo Researchers*, April, 2006. <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ces/research/wreru/aboutus/staff/rj/bjpublications.doc> (son erişim: 11.10. 2014)

JACKSON, Robert, “The Interpretive Approach”, *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for School*, CDED, 2006.

JACKSON, Robert, “Understanding Religious Diversity In A Plural World: The Interpretive Approach”, *International Handbook Of The Religious, Moral And Spiritual Dimensions İn Education*, Springer, 2010.

KARAGÖZ, İsmail, *Dini Kavramlar Sözlüğü*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2005.

KARASAR, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2009.

KARTAL, Zeki, “Kavramsal ve Tarihsel Yönleri İle Küreselleşme”, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 8, S. 2, 2007, ss. 251-264.

KAVROS, Peregrine Murphy, “Religion”, *Encyclopedia of Psychology and Religion*, Vol. 2, Springer, 2010,

- KAYHAN, Yakup *Musa Carullah'ta Dini Çoğulculuk*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, AÜSBE, Ankara 2007.
- KAYMAKCAN, Recep, (editör), *Çokkültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, DEM, İstanbul 2006.
- KAYMAKCAN, Recep, “II. Dünya Savaşı Sonrası İngiltere Okullarında Din Eğitimi”, *Din Eğitimi Araştırmaları*, 1996, S. 3, ss. 225-240.
- KAYMAKCAN, Recep, “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (1), 2007, ss. 177-210.
- KAYMAKCAN, Recep, “Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu”, *Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi (ERG)*, İstanbul 2007.
- KAYMAKCAN, Recep, *Günümüz İngiltere’sinde Din Eğitimi*, DEM, İstanbul, 2004.
- KAZICI, Ziya, AYHAN, Halis “Talim ve Terbiye”, *DİA*, TDV Yayınları, C. 39, İstanbul 2010.
- KILIÇ, Ahmet Faruk, “Din Sosyolojisinde Dini Grup Tipolojileri”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, C. 5, S. 13, 2007, s.37-58.
- KILIÇ, Recep, “Dini Çoğulculuk mu, Dinde Çoğulculuk mu?”, *Dini Araştırmalar*, C. 7, S. 19, 2004, ss.13-17.
- KIZILABDULLAH, Yıldız - YÜRÜK, Tuğrul, “Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye'deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme”, *Dini Araştırmalar*, C. 11, S. 32, 2008, ss. 107-129.
- KODELJA, Zdenko and BASSLER, Terrice, “Religion and Schooling in Open Society:A Framework for Informed Dialogue”, *Teaching For Tolerance, Respect And Recognition In Relation With Religion Or Belief*, Oslo, 2-5 September 2004 - The Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief.

- KÖYLÜ, Mustafa “Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği”, *Dini Araştırmalar*, C. 6, S. 17, 2003, ss. 241-267.
- KUTLU, Sönmez “Din Öğretiminde Mezhepler Üstü Yaklaşım”, “*Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı*”, Malatya 2005.
- KUTLU, Sönmez “Mezhep”, *İslamiyet-Hristiyanlık Kavramları Sözlüğü*, C. 2, Ankara Üniversitesi Yayınevi, Ankara 2013.
- KUTLU, Sönmez, *Çağdaş İslami Akımlar ve Sorunları*, Fecr Yayınları, Ankara 2011.
- KUTLU, Sönmez, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar 28–30 Mart 2001, MEB, Ankara 2003.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla(edt.), *Eğitim Bilimine Giriş*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2010.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2004.
- KÜÇÜKCAN, Talip, “Modernleşme ve Sekülerleşme Kuramları Bağlamında Din, Toplumsal Değişme ve İslâm Dünyası”, *İslâm Araştırmaları Dergisi*, S.13, 2005, ss. 109-128.
- LAHNEMANN, Johannes, “Doktriner Din Öğretimi Bağlamında Dinler Arası Öğretim İlkeleri”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar 28–30 Mart 2001, MEB, Ankara 2003.
- LEIRVIK, Oddbjørn, “Models of Religious Education in the Muslim World: Current Developments and Debates on How to Teach Religion and Ethics in Public Schools” *International Handbook of Inter-religious Education*, Springer, 2010.

MATEMBA, Yonah Hisbon, *A Comparative Study of Religious Education in Scotland and Malawi with Special Reference to Developments in the Secondary School Sector, 1970-2010*, PhD Thesis, University of Glasgow, 2011.<http://theses.gla.ac.uk/2917/1/2011matembaphd.pdf> (son erişim: 24.01.2015)

MAYER, Jean François, “II. Vatikan Konsili'nden Sonra Hıristiyan Dünyasındaki Yeni Temayüller ve Gelişmeler”, *Divan Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, S.9, 2000, ss. 75-112.

MİCHEL, Thomas, “Katolik Hıristiyan Toplumunda Hıristiyan Olmayan Dinlerin Öğretilmesi”, *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri*, 8-10 Nisan 1998, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 1991, ss. 356-362.

MOHAMMED, Ovey N., “Çokkültürlülük ve Din Eğitimi”, çev. İhsan Çapçioğlu, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Editör: Remziye Yılmaz, Sinemis Yay., Ankara 2005.

MOKROSCH, Reinhold, “Luther mi Yoksa Papa mı? Protestan ya da Katolik Din Eğitimi mi ya da Doktrinler Arası İşbirliğine Dayanan Bir Din Eğitimi mi? Alman Bakış Açısının Ana Hatları”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar 28–30 Mart 2001, MEB, Ankara 2003.

NAKAGAWA, Yoshiharu, “Oriental Philosophy and Interreligious Education: Inspired by Toshihiko Izutsu’s Reconstruction of “Oriental Philosophy””, *International Handbooks of Inter-religious Education*, Springer, 2010.

“Okul”, <http://www.tubaterim.gov.tr/> (son erişim: 26.01.2015)

ÖKSÜZOĞLU, Ayşe Füsün, “Eğitim Biliminin Tarihsel Gelişimi”, *Eğitim Bilimine Giriş*, Editör: Leyla Küçükahmet, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2010.

PAPASTATHIS, Charalambos, “Yunanistan”, *Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Devlet İlişkisi*,

- PÉPIN, Luce, *Teaching about Religions in European School Systems Policy Issues and Trends*, 2009, Alliance Publishing Trust, s. 22.
- POTZ, Richard, “Avusturya”, *Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Devlet İlişkisi*, Editörler: Ali Köse-Talip Küçükcan, İSAM, İstanbul 2008.
- ROBBERS, Gerhard “Almanya”, *Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Devlet İlişkisi*, Editörler: Ali Köse-Talip Küçükcan, İSAM, İstanbul 2008.
- SCHREINER, Peter “Different Approaches - Common Aims? Current Developments in Religious Education in Europe”
http://www.comenius.de/pdfs/themen/Europa_-_Different_Approaches.pdf
(son erişim: 25.01.2015)
- SCHREINER, Peter “The Situation of Religious Education (RE) in Germany in 2013” http://www.mmiweb.org.uk/efre/reeurope/germany_2013.pdf (son erişim: 29. 11. 2014)
- SCHWEITZER, Friedrich, “Let the captives speak for themselves! More dialogue between religious education in England and Germany”, *British Journal of Religious Education*, Vol. 28, No. 2, March 2006, ss. 141-151.
- SELÇUK, Mualla, “Birlikte Yaşamaya Kur’anî Bir Yaklaşım: Tearuf”, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Editör: Remziye Yılmaz, , Sinemis Yay., Ankara 2005.
- SELÇUK, Mualla, “Din Öğretiminde Yeni Açılımlar”, *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı 7-9 Nisan 2005*, İnönü Üniversitesi Yayınları, Malatya 2005.
- SELÇUK, Mualla, ALBAYRAK, Halis, ANTES, Peter, HEİNZMANN, Richard, MARTİN, Thurner, *İslamiyet-Hristiyanlık Kavramları Sözlüğü*, C. 1-2, Ankara Üniversitesi Yayınevi, Ankara, 2013.
- SELÇUK, Mualla-VALK, John, “Knowing Self and Others: A Worldview Model for Religious Education in Turkey”, *Religious Education*, Vol. 107, N. 5, 2012.
- SHEPHERD, John, “Fenomenolojik Bakış Açısı: Eleştirel Anlamda Sorgulayıcı Din Eğitimi”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum*

Bildiri ve Tartışmalar, Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar 28–30
Mart 2001, MEB, Ankara 2003.

SHEPHERD, John, “İslam ve Din Eğitimi, Mezhebe Bağlı Olmayan Yaklaşım”, I.
Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri, 8-10 Nisan 1998, D.İ.B Yayınları,
Ankara 1991.

SKEIE, Geir, “Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı”, *Çokkültürlülük
Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, Editör: Recep Kaymakcan, DEM, İstanbul
2006.

STREET, Peter, “SACRE”, *Encyclopedia of Religious Education*, Harper-Row, New
York 1990.

ŞAHİN, İsmet, “Postmodern Çağ - Humanist Eğitim”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri
Kurultayı*, 2004 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya,
<http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/63.pdf> (son erişim: 03.01.2014)

T.C. MEB. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak
Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Devlet Kitapları
Genel Müdürlüğü, Ankara 2010.

T.C. MEB. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak
Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, Devlet Kitapları
Genel Müdürlüğü, Ankara 2010.

TER AVEST, Ina and MIEDEMA, Siebren “Learn Young, Learn Fair. Interreligious
Encounter and Learning in Dutch Kindergarten”, *International Handbooks of
Inter religious Education*, Springer, 2010.

TORRON, Javier Martinez, “İspanya”, *Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Devlet
İlişkisi*, İSAM, İstanbul 2008.

TOSUN, Cemal, “Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programlarında Diğer
Dinler”, Türkiye'de Dinler Tarihi Dünü, Bugünü ve Geleceği
Sempozyumu Aralık 4-6 2009, Türkiye Dinler Tarihi Derneği Yayınları,
Ankara 2010.

- TOSUN, Cemal, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Alevilik”, *Türk Yurdu*, S. 210, 2005.
- TOSUN, Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2012.
- TURAN, Selahattin, “Eğitim Felsefesi ve Çağdaş Eğitim Sistemleri”, http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/eb/kaynaklar/S_Turan.pdf (son erişim: 15.11.2014)
- TÜMER, Günay, “Din”, *DİA*, C. 9, TDV Yayınları, İstanbul 1994.
- UBANI, Martin, TIRRI, Kirsi, “Religious Education at School in Finland”, *Religious Education at Schools in Europe: Northern Europe*, Editors: Martin Rothgangel-Geir Skeie-Martin Jäggle, Vienna University Press, 2014.
- ÜZÜM, İlyas, “Mezhep”, *DİA*, C. 29, TDV Yayınları, İstanbul 2004.
- VARIŞ, Fatma, *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınevi, Ankara 1988.
- WANDEN, Kevin and SMITH, Lyn, “Finding a Way Forward: Interreligious Education and Religious Education in Aotearoa New Zealand”, *International Handbooks of Inter religious Education*, Springer, 2010.
- WENZ, Gunther, “Mezhep”, *İslamiyet-Hristiyanlık Kavramları Sözlüğü*, C. 2, Ankara Üniversitesi Yayınevi, Ankara 2013.
- WILLAIME, Jean-Paul, “Different models for religion and education in Europe”, *Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries*, http://www.redco.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/redco/work/wp1/D1_2_and_1_3_b ok_final.pdf (son erişim: 24.01.2015)
- WRIGHT, Andrew, “Critical Religious Education and the National Framework for Religious Education in England and Wales”, *Religious Education*, 2008, VOL. 103.5, 2008.

- YARAN, Cafer Sadık “İbn-i Arabi, Mevlana ve Yunus Emre’ye Göre “Öteki”nin Durumu” *İslam ve Öteki: Dinlerin Doğruluk/Kurtancılık ve Birarada Yaşama Sorunu*, Editör: Cafer S. Yaran, Kaknüs Yayınları, İstanbul 2011.
- YARAN, Cafer Sadık “John Hick’in Din Felsefesinde Dinsel Çoğulculuk”, *İslam ve Öteki: Dinlerin Doğruluk/Kurtancılık ve Birarada Yaşama Sorunu*, Editör: Cafer S. Yaran, Kaknüs Yayınları, İstanbul 2011.
- YAZICI, Nesimi “*Tarikat*”, *DİA*, C. 40, TDV Yayınları, İstanbul 2011.
- YAZOĞLU, Ruhattin, “John Hick’in Dini Çoğulculuğunun Arka Planı”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 9, 2004, ss. 471-488.
- YILDIRIM, Ali - ŞİMŞEK, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin, Ankara 2000.
- YÜRÜK, Tuğrul *Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), AÜSBE, Ankara 2011.
- ZENGİN, Mahmut “Dünyada Bir Mesele Olarak İslam Dini Eğitimi”, *DEM Dergi*, Y. 1, S. 3, 2008, ss. 6-25.
- ZIEBERTZ, Hans-Georg “Çok Kültürlü Bir Toplumda Din Eğitimi”, *Çokkültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, Editör: Recep Kaymakcan, DEM, İstanbul 2006.

EKLER

EK-I

THE INTERVIEW WITH JOHN HULL 28.07.2014

Pınar Usta Doğan:

-What makes a RE non-confessional?

John Hull:

-First we have to look at the word confessional. In Christian theology there is a branch of theology which is called confessional theology. This branch of theology has to do with the confessions of faith. The doctrinal beliefs of the varies Christian churches. For example one might study the particular beliefs of the Roman Catholic church or those of the Protestant church or many other similar churches because you know that Christianity is very complex and is divided into many thousands of branches. And when you study the beliefs of those groups (we call them churches but sometimes they are called denominations) that is called confessional theology. Now confessional theology therefore is the teaching of a particular church within Christianity. For example if in a theological college you taught non confessional theology, it would mean that you taught that which was common to all Christianity; not the distinctive features of a particular denomination. Now we may take a further step. Confessional theology can also be use to describe the particular confessions of the different religions: Christian, İslamic, Buddhist and so on. So a Christian confessional religious education would be a religious education which is taught by Christians to Christians and the intention would be to deepen the Christian faith of the students. That would be confessional. If it was a confessional İslamic education we would describe that as a teaching of İslam which was taught by Muslims to Muslims and its purpose was to deepen the understanding faith of the young Muslim students. That would be confessional. Now we have to ask what it would be to be a non-confessional teaching. If you are not confessional in your teaching of religious education you are not teaching with the assumption that any one particular religion is true. So you are not teaching as a Christian or as a Muslim or as a Buddhist. What then are you teaching from? Your teaching now is as a professional educator and your purpose now is not to deepen the faith of the students but to increase their understanding of religion. So in non-confessional religious education it doesn't matter what the religious faith of the teacher is because the teacher is no longer trying to teach his or her own faith. So in non-confessional teaching the link between the faith of the teacher and the content of the teaching is cut. This means that religious education becomes secular. It is secularized. The objective of non-confessional education would be to deepen an understanding of religion not to deepen the faith of the students. And also it would be taught then by the teachers who were willing and good teachers but it wouldn't matter if the teachers were religious or not. So in England many of the good RE teachers are people with no religious community. They are secular people. We might ask why would they want to teach religion? The answer is they are RE teachers because of their love for the students. Religious Education hopes to help students to understand the modern world. It contributes to the spiritual and moral development of the students. All of those reasons and many others encourage many teachers to think it is a good thing to teach religion, although they

themselves are not religious. Mind you, I think there is a limit to this. If you were a person of no sensitivity towards world religions; A person who is completely secularized. Then I think it would be impossible for you to teach religion effectively. To teach religion you don't necessarily have to have religious faith but you do have to be a person who is sensitive to religion. You have to have a religious awareness. That is how I think of it. Now, in England many years ago in the 1960's, religious education was taught in a Christian way because confessionalism was taken for granted in those days. We didn't think of it! But by the 1970s there were many critics. For example, Humanists said you are indoctrinating these children. Because instead of teaching in an open, descriptive, factual way, you are teaching in a way that is based upon faith. And you can do this in the church school but you can not do this in a state school. And we religious educators had to agree with it. It was true. So we had to create a new way of teaching religion which was not confessional. Now, at that point the phenomenology of religion became very important. There was a great scholar, Ninian Smart of Lancaster University; he pioneered this. The idea was that a phenomenology of religion was value free. It did not teach whether religion was true or not but it was a description of religion. There is a famous story about Ninian Smart: somebody once said to him "But do you really believe in Christian Baptism?" He said "of course I believe in it. I have seen it Dozens of times". It is important to understand what he was trying to say. They had asked him "do you believe in Baptism". He had said "yes I have actually seen it" What does this mean? The question was really do you believe in the religious ideas behind Baptism. But Ninian Smart interpreted the question to mean; Do you believe in the actual phenomenon of Christian Baptism? Do you believe in the ritual itself rather than in the way religious believers might think of it? Do you know that it happens in Christianity said: "Yes of course it happens. I have seen it." Left on one side. The question was whether he had faith in Baptism; whether he believed what we might call the theology of Baptism. He answered the question in a purely phenomenological way. By saying yes he observed the phenomenon of Baptism, but he did not say if he had faith in what the ceremony stood for in the minds of believers. That is a little illustration of the way phenomenology works. Then this became very popular in the classrooms as a way of dealing with religion objectively, descriptively in a factual way. So that was one of the main ways that non-confessional religious education developed. But then another stage began: phenomenology itself was criticised. Because people pointed out that religions are more than phenomena. Religions come from the heart. They are lived experiences. You can't be faithful to the reality of religion, some people thought, if you teach it only objectively. After all, although they can be studied objectively, to really understand a religion surely you have to go into it to some degree. Maybe not to the degree of children being converted; that is not educationally possible but some degree of understanding of experience. Then we had a big debate in England about the possibility of religious experience in schools. Could religious experience be taught in a non-confessional way? That was very important. That discussion went on for many years. And maybe still going on in some of the papers of *ISREV*. Over 30 or 40 years, Religious Education scholars came to a sort of compromise. This was first expressed by my colleague Michael Grimmit who is one of the most famous religious educators. He created the expressions teaching religion, teaching about religion, teaching from religion. The difference between these three conceptions was that teaching religion would be confessional. Teaching about religion would be phenomenological but teaching from religion would be to ask what there is in this religion which is of value to the child? What does the religion have to offer to the human development of the student? That would be to teach from

religion. This idea of teaching from religion became a very good compromise. Because it wasn't absolutely phenomenology nor was it confessional. It was non-confessional but at the same time it was existential. So that is where the matter remains I believe. But to this day there are people in ISREV who may have reservations about phenomenology of any kind. The Warwick Approach has been more phenomenological than the Birmingham Approach. We can distinguish in this way between these places in these different emphases although of course history has gone on; this is not the same now. Lancaster was the place where phenomenology was strong because Ninian Smart was there. In Birmingham we did a combination of phenomenology and existential teaching because Michael Grimmit was there and he got this idea of teaching from religion. Warwick which is a very powerful centre of religious education today, much stronger than the Lancaster although. In Warwick it was more phenomenological and yet also they were very much aware of the curriculum problem. That is why we must still ask should we teach religion to children? What makes it interesting to children? What has its value for the spiritual development or moral development of the children. Also there is the same tension in Warwick I think between being non-confessional and yet at the same time being value laden.

Pınar Usta Doğan:

-In Turkey, RE is non-confessional. Could you give me some criteria to evaluate this is it really non-confessional or perhaps it includes some confessional elements?

John Hull:

-One question to ask is "What is the faith of the RE teachers?"

Pınar Usta Doğan:

-They are usually Muslim but we don't have any faith criteria; nobody asks them what is your religion?

John Hull:

-Is that because they assume that you would be a Muslim? They just make the assumption.

Pınar Usta Doğan:

-Maybe.

John Hull:

-For example 70 years ago in England it was like that. Nobody ask that. Everybody assumed you were a Christian. Nevertheless, it is a good thing that they don't put it down as a requirement.

Tell me is Islamic Education considered as a secular subject in Turkey?

Pınar Usta Doğan:

-RE is one of our curriculum lessons. Religion is not the main theme of the Turkish Curriculum. And the name of the subject is "Religious Culture and Ethics". We have got

some secular subjects in our Religious Culture and Ethic lesson. For example universal values, ethics and information about other religions such as ...

John Hull:

-But it must make a difference I suppose? Teaching religion in Turkey where the whole of the culture has been so inspired by İslam for centuries rather than teaching lets say Buddhism which has virtually no place in Turkey; it wouldn't be so realistic for the students.

Pınar Usta Doğan:

-But you know, in today's world everybody hears and sees something about other religions on the television, internet etc.

John Hull:

- If one of your purposes was to give children a deeper understanding of the modern world and also diversity of human religious experience than I would say it is non-confessional. Have you come across the German experience?

Pınar Usta Doğan:

I know something about it. Usually confessional. But there is some voices about non-confessional.

John Hull:

- Yes, you are right. This is the difference between the German Religious Educators and the English ones and the Norwegian ones. The Norwegian and the British are generally in favour of non-confessionalism. We are critical of the Germans. Because their religious education is either Catholic or its Protestant. It is still interesting to consider the German example and see what they might say. I have the impression that in northern Germany it is more open than in Southern Germany perhaps it is because of that more Protestant and more secular and the south is more Catholic maybe that is a factor. But for example have you met Wolfram Weisse? You could talk to him about this. Because he is an expert in this area and has developed many different approaches. Wolfram has pioneered what he calls the dialogical approach. It is not confessional but is not non-confessional exactly. Because it is a dialog between the student and the religion. You could talked to Wolfram about that and see what he thinks.

One of the great defenders of German situation is Frederich Schewitzer. Karl Ernst Nipkow was a very inspiring figure. He defended the confessional approach. I have also talked to Germans who have said to me "You are making a fuss but nothing when it comes to the children in the classroom, they are all the same and when you have to teach in German schools, you wouldn't find any difference from the way you teach in English schools because they are all young people. They don't believe anything! you have to interest them and basically at the classroom level it doesn't make any difference. So that is one thing they say to explain the German approach.

JOHN HULL İLE GÖRÜŞME, 28.07.2014, YORK

Pınar Usta Doğan:

-Din öğretimini 'non-confessional' yapan nedir?

John Hull:

-Öncelikle, 'confessional' kelimesine bakmak zorundayız. Hıristiyan teolojide 'confessional' teoloji olarak adlandırılan bir teoloji branşı vardır. Bu teoloji branşı, inancın kabulleriyle uğraşmak durumundadır. Çeşitli Hıristiyan kiliselerinin doktriner inançları. Örneğin; biri Roma Katolik kilisesinin belirli inançlarını çalışabilir veya Protestan kiliselerini veya pek çok diğer benzer kiliseleri. Çünkü biliyorsunuz ki Hıristiyanlık çok komplekstir ve binlerce kollara ayrılmıştır. Ve bu grupların inançlarını çalıştığımız zaman (onları kiliseler olarak adlandırıyoruz fakat bazen mezhepler de denir.), bu 'confessional' teoloji olarak adlandırılır. Günümüzde 'confessional' teoloji bu yüzden Hıristiyanlıkta belirli bir kilisenin öğretimidir. Örneğin; bir teoloji kolejinde 'non-confessional' teolojiyi öğretirseniz, bu, bütün Hıristiyanlıkta yaygın olanı öğretiyorsunuz anlamına gelir; belirli bir adlandırmanın ayırıcı özellikleri değil. Şimdi sonraki bir aşamaya geçebiliriz. 'Confessional' teoloji, Hıristiyanlık, İslamiyet, Budistlik ve benzeri farklı dinlerin belirli kabullerini tanımlamak için de kullanılabilir. Yani bir Hıristiyan 'confessional' din eğitimi, Hıristiyanlar tarafından Hıristiyanlara öğretilen bir din eğitimi olur ve maksat öğrencilerin Hıristiyanlık inancını derinleştirmektir. Bu, 'confessional' olur. Bu, 'confessional' bir İslam öğretimi olursa, Müslümanlar tarafından Müslümanlara öğretilen İslam'ın öğretimi olarak tanımlarız ve onun amacı genç Müslüman öğrencilerin inanç anlayışlarını derinleştirmek olur. Bu, 'confessional' olur. Şimdi 'non-confessional' bir öğretimin ne olduğunu sormak zorundayız. Din eğitimi öğretiminde 'confessional' değil iseniz, herhangi bir dinin doğru olduğuna dair varsayımla öğretmiyorsunuz. Yani bir Hıristiyan veya bir Müslüman veya bir Budist olarak öğretmiyorsunuz. O zaman nereden öğretiyorsunuz? Öğretiminiz şimdi profesyonel bir eğitmen gibidir ve amacınız öğrencilerin inançlarında derinleşmeleri değildir, fakat din anlayışlarını artırmaktır. Bu nedenle 'non-confessional' din eğitiminde öğretmenin dini inancının ne olduğu önemli değildir, çünkü artık öğretmen kendi inancını öğretmeye çalışmıyor. Yani 'non-confessional' öğretimde öğretmenin inancı ile öğretim içeriği arasındaki bağlantı kesilir. Bu da din eğitiminin sekülerleşmesi anlamına gelir. O, sekülerize edilmiştir. 'Non-confessional' eğitimin amacı, bir din anlayışını derinleştirmektir, öğrencilerin inancını derinleştirmek değildir. Ve ayrıca istekli olan ve iyi öğretmenler tarafından o zaman öğretilir, fakat öğretmenlerin dindar olup olmaması önemli değildir. Yani İngiltere'de birçok iyi din eğitimi öğretmeni bir dini topluluktan olmayan insanlardır. Onlar, seküler insanlardır. Onların neden din öğretmek istediklerini sorabiliriz. Cevap, onların öğrencilerine olan sevgilerinden dolayı din eğitimi öğretmeni olmalarıdır. Din eğitimi, öğrencilere modern dünyayı anlamaları için yardım etmeyi umar. Din eğitimi, öğrencilerin ruhi ve manevi yönlerden gelişimine katkıda bulunur. Tüm bu sebepler ve diğer sebepler, birçok öğretmeni kendisi dindar olmamasına rağmen din öğretmenin iyi bir şey olduğunu düşünmeye teşvik eder. Dikkat edin, bunun bir sınırı olduğunu düşünüyorum. Dünya dinlerine yönelik herhangi bir hassasiyeti olmayan bir kişi iseniz, tamamen seküler olmuş bir kişi. O zaman sanırım sizin etkin bir şekilde din öğretmeniz mümkün olmaz. Din öğretmek için dini bir inanca sahip olmanız gerekmez, fakat dine karşı duyarlılığa sahip bir kişi olmak zorundasınız. Bir din farkındalığınızın olması şarttır. Ben bu şekilde düşünüyorum. Şimdi, İngiltere'de yıllar önce, 1960'larda din eğitimi Hıristiyanlık şeklinde

öğretilirdi. Çünkü ‘confessionalism-mezhepçilik’ o günlerde sorgulanmazdı. Onu düşünmezdik! Fakat 1970’lere kadar birçok kritik yapıldı. Örneğin; Hümanistler, siz bu çocukların beynini yıkıyorsunuz dediler. Çünkü açık, betimleyici ve olgusal bir şekilde öğretmek yerine, inanca dayalı bir şekilde öğretiyorsunuz. Ve bunu bir kilise okulunda yapabilirsiniz, fakat bunu bir devlet okulunda yapamazsınız. Biz din eğitimcileri de bu fikre katılmak zorundaydık. Doğruydı. Yani ‘confessional olmayan’ yeni bir din öğretimi şekli oluşturmak zorundaydık. Şimdi, bu noktada din fenomenolojisi çok önemli oldu. Lancaster Üniversitesi’nde Ninian Smart isimli büyük bir bilim adamı vardı; bunun öncülüğünü yaptı. Fikir, bir din fenomenolojisinin değer biçici olmamasıydı. Din fenomenolojisi dinin doğru olup olmadığını öğretmedi, fakat dinin betimlenmesiydi. Ninian Smart ile ilgili meşhur bir hikaye vardır: Bir gün ona sorulmuş: “Fakat Hıristiyan vaftizine gerçekten inanıyor musunuz?” demiş ki: “Elbette inanıyorum. Düzinelerce kere gördüm”. Onun ne söylemeye çalıştığını anlamak önemlidir. Ona sormuşlar “Vaftize inanıyor musun?”. demiş ki “Evet, gerçek olarak onu gördüm”. Bunun anlamı nedir? Soru aslında vaftizin arkasındaki dini fikirlere inanıyor musun sorusuydu. Ancak Ninian Smart soruyu şu manada yorumlamıştır; “Hıristiyan vaftizinin gerçek fenomenine inanıyor musun? İnananların düşünme şekillerinden ziyade dinin kendi ritüeline inanıyor musun? Bunun Hıristiyanlık’ta olduğunu biliyor musun?” dedi ki: “Evet, elbette o oluyor. Onu gördüm.” Bunu bir kenara bırakın. Soru, Ninian Smart’ın vaftize inancı olup olmadığıydı; vaftiz teolojisi olarak adlandırdığımızı inanıp inanmadığıydı. O, soruyu saf bir şekilde fenomenolojik bir şekilde cevapladı. Evet diyerek vaftiz fenomenini gözlemledi, fakat inananların düşüncesinde vuku bulan seremoninin ne olduğuna inanıp inanmadığını söylemedi. Bu, fenomenoloji çalışmaları şeklinin biraz resmedilmesidir. Sonra bu, olgusal bir biçimde objektif ve tanımlayıcı olarak dinle ilgilenmenin bir yolu olarak sınıflarda çok popüler oldu. Yani, gelişmiş ‘non-confessional’ din eğitiminin temel şekillerinden biriydi. Fakat sonra diğer safha başladı: fenomenolojinin kendisi eleştirildi. Çünkü insanlar, dinlerin fenomeninden daha fazla olduğuna dikkat çektiler. Dinler, kalpten ortaya çıkar. Onlar yaşayan tecrübelerdir. Bazı insanlar dini sadece nesnel bir şekilde öğretirseniz dinin gerçekliği karşısında güvenilir olamazsınız diye düşündüler. Sonuç olarak dinler üzerinde nesnel olarak çalışılabilir ancak bir dini gerçekten anlamak için kesinlikle bir dereceye kadar içine girmek zorundasınız. Belki çocukları dönüştürecek derecede değil; eğitim açısından bu mümkün değildir, fakat bazı anlama tecrübeleri seviyesine gelinebilir. Sonra okullarda dini tecrübenin imkanı konusunda İngiltere’de büyük tartışmalar yaşadık. Din deneyimi ‘non-confessional’ bir şekilde öğretilir miydi? Bu, çok önemliydi. Bu tartışma yıllarca devam etti. Ve belki de İSREV’in bazı makalelerinde hala devam ediyor. 30 veya 40 yılı aşkındır din eğitimindeki bilim adamları bir çeşit uzlaşmaya vardılar. En ünlü din eğitimcilerinden biri olan meslektaşım Michael Grimmitt tarafından bu ilk defa ifade edildi. Dini öğretim, din hakkında öğretim ve dinden öğretim ifadelerini oluşturdu. Bu üç kavram arasındaki fark, din öğretiminin ‘confessional’ olmasıydı. Din hakkında öğretim fenomenolojik oluyordu, fakat dinden öğretim çocuk için bu dinde değerli olan ne var diye sormak oluyordu. Dinin, öğrencinin insani gelişimine katkısı nedir? Bu, dinden öğretmek olur. Bu dinden öğretme fikri çok iyi bir uzlaşma oldu. Çünkü bu öğretim kesinlikle ne fenomenolojik ne de ‘confessional’dı. ‘Non-confessional’dı, fakat aynı zamanda varoluşsaldı. Yani bunun, meselenin kaldığı yer olduğuna inanıyorum. Fakat bugün için bir şekilde fenomenoloji hakkında şüpheleri olabilecek insanlar var İSREV’de. Warwick Yaklaşımı, Birmingham Yaklaşımından daha çok fenomenolojik olmuştur. Elbette geçmişte kalmasına ve şimdi farklı olmasına rağmen bu farklı vurgularla bu yerler arasında böyle bir ayrım yapabiliriz.

Lancaster, fenomenolojinin güçlü olduğu yerdi, çünkü Ninian Smart oradaydı. Birmingham’da fenomenoloji ve varoluşsal öğretimin bir kombinasyonunu yaptık, çünkü Michael Girimmitt oradaydı ve o, bu fikri dinden öğretimden elde etti. Warwick, bugün din eğitiminin çok güçlü bir merkezidir, Lancaster’dan daha güçlüdür. Warwick’te bu daha çok fenomenolojiktir ve onlar müfredat probleminin oldukça farkındaydılar. Mesele, çocuklara dini öğretmeli miyiz sorusunu niçin hâlâ sormamız gerektiğidir. Dini, çocuklar için ilginç yapan nedir? Çocukların ruh gelişimi veya manevi gelişimi için dinde değerli olan ne vardır? Warwick’te de aynı zamanda hem ‘non-confessional’ hem de değer yüklü olma arasındaki benzer gerginliğin olduğunu düşünüyorum.

Pınar Usta Doğan:

-Türkiye’de din eğitimi ‘non-confessional’dır. Bunun gerçekten ‘non-confessional’ ya da belki de bazı ‘confessional’ faktörler içerdiğini değerlendirmek için bazı kriterler verebilir misiniz?

John Hull:

-Sorulması gereken bir soru “Din dersi öğretmenlerinin inancı nedir?”

Pınar Usta Doğan:

-Onlar genellikle Müslümandır, fakat herhangi bir inanç kriterine sahip değiliz; kimse onlara senin dinin nedir diye sormaz.

John Hull:

-Müslüman olduğunuzu varsaydıkları için midir? Onlar varsayımda bulunuyorlar.

Pınar Usta Doğan:

-Belki.

John Hull:

- Örneğin; 70 yıl önce İngiltere’de de böyleydi. Hiç kimse sormazdı. Herkes sizin Hıristiyan olduğunuzu varsayardı. Yine de, bunu gerekli bir şey olarak görmemeleri iyi bir şeydir.

- Türkiye’de İslam Eğitimi seküler bir konu olarak mı düşünülüyor?

Pınar Usta Doğan:

- Din eğitimi, bizim müfredat derslerimizden biridir. Din, Türk müfredatında ana tema değildir. Ve konunun adı “Din Kültürü ve Ahlâk”tır. Bizim Din Kültürü ve Ahlâk dersimizde bazı seküler konularımız vardır. Örneğin; evrensel değerler, ahlâk ve diğer dinler hakkında bilgi gibi.

John Hull:

- Fakat, bir farklılık olduğunu düşünüyorum. Kültürünün tamamı yüzyıllardır İslam’dan bu kadar etkilenmiş olan Türkiye’deki din eğitimi, Türkiye’de aslında hiç yer bulamayan Budizm’i öğretmekten daha çok tercih edilir; öğrenciler için bu öyle gerçekçi olmaz.

Pınar Usta Doğan:

-Fakat, biliyorsunuz ki, günümüz dünyasında televizyon, internet vb'nden herkes diğer dinler hakkında bir şeyler duyuyor ve görüyor.

John Hull:

-Amaçlarımızdan biri çocuklara daha derin bir modern dünya anlayışı vermek ise ve aynı zamanda insanların dini deneyimlerinin çeşitliliğini vermekse, söyleyebilirim ki bu 'non-confessional'dır. Alman deneyimi ile karşılaştınız mı?

Pınar Usta Doğan:

-Bir şeyler biliyorum. Genellikle 'confessional'dır. Fakat 'non-confessional' ile ilgili de bazı sesler vardır.

John Hull:

-Evet, haklısınız. Bu, Alman Din Eğitimcileri ve İngiliz Din Eğitimcileri ve Norveçliler arasındaki farktır. Norveçliler ve İngilizler genellikle 'non-confessional'dan yanadırlar. Almanları eleştirebiliriz. Çünkü onların din eğitimi ya Katolik'tir ya da Protestan'dır. Hâlâ Almanya örneğini düşünmek ve ne söyleyebildiklerini görmek ilginçtir. Bana, Kuzey Almanya'daki Güney Almanya'dakinden daha açık olduğu izlenimini verir. Belki bunun sebebi daha çok Protestan olması ve daha seküler olması ve güneyin daha Katolik olması da bir faktördür. Fakat, örneğin, Wolfram Weisse ile tanıştınız mı? Onunla bu konuyu konuşabilirdiniz. Çünkü, o bu alanda bir uzmandır ve birçok farklı yaklaşımlar geliştirdi. Wolfram diyalojik yaklaşım olarak adlandırdığı bir yaklaşımın öncülüğünü yapmıştır. O 'confessional' değildir, fakat tam olarak 'non-confessional' da değildir. Çünkü, öğrenci ve din arasındaki bir diyalogtur. Bu konu hakkında Wolfarm ile de konuşabilirsiniz ve onun ne düşündüğünü görebilirsiniz.

Almanya durumunun büyük savunucularından biri Frederich Schewitzer'dir. Karl Ernst Nipkow çok ilham verici bir figürdü. 'Confessional' olan yaklaşımı savundu. Bana şunları söyleyen Almanlarla da konuştum: "Lüzumsuz şeylerle uğraşıyorsunuz ancak iş sınıftaki çocuklara geldiğinde hiç bir şey yapmıyorsunuz. Onların hepsi aynı ve Alman okullarında öğretmek zorunda kaldığınız zaman İngiliz okullarında öğrettiğiniz yoldan farklı bir yol bulmuyorsunuz. Çünkü onların hepsi genç insanlar. Hiçbir şeye inanmıyorlar! Onlara ilgi duymak zorundasınız ve temelde sınıf seviyesinde bu herhangi bir fark oluşturmaz. Bu yüzden, Alman yaklaşımını açıklamak için onların söylediği tek şey budur.

THE INTERVIEW WITH HANAN ALEXANDER 28.07.2014 IN YORK

Pınar Usta Doğan:

-What makes a RE non-confessional?

Hanan Alexander:

-Confessional religious education its roots in confessional theology. Confessional religious education is essentially education in religion. It is education that design for some one the come out believe and behave in a certain way. Non-confessional religious education in it is conventional description is phenomenological. That is the say not education in religion but education about religion. It is purpose is to help young people to understand different religious forms. But not necessarily to initiate into those form of life. You know third approaches of religious education; education from religion, education about religion and education in religion. I'd like to talk about more education from religion. Because it is clear that education in religion in the classical, traditional, confessional sense is going to be a form of education that is close to engagement with other people of different points of you. It is a big problem in a democratic society in Turkey who knows this more than over İsrail. We know this is well. When you educate, it is close to the other, that is a form of education very inconsistent with any kind of democratic form of life. Any kind of democratic form of life. No matter how you think of democracy. It is gone a have to be a form of life that allows to people different points of you. The way in which we would say that in the classical liberal philosophical perspective, in liberal political philosophy the right to choose of way of life is more important than any way of life you choose. People have the right to choose. Within certain limits and different democracy it will find its limits in different ways. In American democracy for example Mormons don't have the right to have more than one wife because this is a limit. It is not unlimited. Within certain limited frame people have the right to choose. So the problem is narrow confessional form of education is that it doesn't allows the people right to choose. That forces young people into way of life and then closes to engagement to with other points of you. However there is a lot of different ways think about democracy, there is no way to think about democracy...? The alternative education about religion is find if you want people want to learn about this old fashioned, antiquated way of being. That is not very well into our lives today. But just like the Greek used to have their old fashioned religion many years ago there is these old fashioned religions. I don't know you have in this Turkey. But in Israel we have a museum it is called to diaspora museum. The diaspora museum now it is very different than once it was. Once the diaspora museum was eventually a museum of other religious artefacts all the secular Jewish don't wanna have anything to do with. But for me those artefacts.....? Lighting candles, going to synagogue, praying those are all think there is nothing antiquated about them. if I study religion from a phenomenological point of you even if I study my own religion if I am a muslim and I study Islam from so this is that ?constituencies?... No body goes there anymore. Is that ancient think?, no body takes it serious. But people used to pray there and used to be important for them. You see that a lot of Christian in Europe today when you go to cathedrals. So I think phenomenology is good to help expose people alternative point of you but at the end of the day if you want to educate young people, initiate them into a way of life, real difficulty in a democratic society is how to initiate young people into a religious way of life. That is more serious about their own religious commitment. But yet open to conversation an engagement with the others. That is the

challenge. My collage and I in our essay religion and spiritually in education we called this Openness With Roots. You rooted into particular tradition but you open to dialog and engagement with others. I think that is what we are looking for. I give you now a couple of reasons why I think that is we are looking for and then talk about some of the characteristic of openness with roots. This is all in the frame of what we called education from religion. I think you looking for a way of educating young people in Islam with serious that is deeply committed to ancient tradition that initiate them to believe in a certain way but that is yet open to the way of democratic society so that you can have a democratic society and look we can see religions have also ugly interpretations. In Israel today we are bored with an ugly interpretation. So first of all why is that important? The first reason I would say is that democracy. if you want to have a serious democratic society democracy needs religious people. Democracy depends on religious people. But it is depends on religious people of a particular kind. We all have a tendency to think about religious people as the extremists. Democracy doesn't depend on extremists. I just argue that extreme religion and democracy are not consisting. But at the end of the day in a democracy. Democracy means you and I are required citizens to vote that is the say to express what we think to society should do. We have different opinions about that. In a good democratic society the job is to make it possible for you to have your point of you that comes from your tradition and for me to have my point of me that comes my tradition for us to be able to have a conversation in the public where we trying convince one to other so we can come up common point of you in order for that to happen we need people like you and we need people like me. And if we don't have people that come from particular tradition then what is the left behind the people comes from "no tradition" sometimes it is called secular. The problem is secularism is not no tradition. Secularism is also a tradition. And it is not always a tradition that is a specially sympathetic to people like you and me. In my view democracy is requires citizens which able ?bast? identities. With a thick engagement with a particular tradition. They required people including they are secular tradition. They have require people they are deeply secular and deeply Muslim and deeply Jewish, deeply Catholic , deeply Protestant . When you get on all those different points of you then each of us come in to the public discussion. Public discussion would be a better discussion for result. But in order for that to happen we need religious people of a particular kind. We need religious people that believe their religion is true but also they recognize that sometimes they make mistakes and so they volunteer to talk with other people in order to learn from them. I'll give you an example from my own experience. For ten years I headed a journal called Journal of Religious Education. Journal Religious Education is the oldest journal about religious education in the world. It was founded 1946 by Protestant Christians. You know I am not a Protestant Christian. For most of the time it was headed by the protestant Christians but actually Catholic got involved. I was the first Jewish in the journal. The truth is I didn't spend much time with Christians. I thought some of Christians believes actually I am little embarrassed to say and I little silly. I mean God need themselves to a man then God need a son sacrifice this son sudden born into virgin. They sound is silly to me and then I met these people in this journal who are really really smart people. I thought they are a lot smart than me. And they believe these things. So maybe I am a little bit close minded myself. And by engagement in dialog the first time my colleagues for this journal. We spent hours talking about these things. Here is an example how my own religious education was closed until I was able to have a conversation somebody else Did I become a Christian? No. I didn't become a Christian. But I was able to understand why serious smart people would believe these things even though they are not

necessarily things that I believe. Lots of smart ideas you don't necessarily believe. So the trick is to create an education. That is an example which I called openness with roots. So what is the condition of openness with roots. I want to say there three conditions you have to have. in order to have a religious education that involves openness with roots. First of all you have to be prepare to believe that people are free agents. People have to ability to choose how to live. They gone a choose this way or they gone a choose other way. I can choose right now to lift my arm I can choose to put it down. I can choose to put on my hat I can choose to put it back on. The fact that I am a free agent that I can make those choices. This a very important ingredient. Because if I can't make these choices. If the choices they are not mine if the choices a part of my chemistry or part of my jeans or given to if they determined in someway why bother to educate me? It all determined over . It is only make sense to educate me if I actually can learn academic. That is the second condition. The second condition is that I have the ability to understand the difference between right and wrong according to some theory about right and wrong. That doesn't mean you and I might disagree about what is right and wrong. You might think one thing and I might can learn you. Once you have your view and I have my view I can understand your view and you can understand my view. We have the ability to understand differences . One example I like to give is my oldest daughter Alissa was born with a learning disability. So she has certain kind of limitation. She was the oldest. When she was tree years old her younger sister was born. She walked into the room one day. Like most older sisters she was beaten up her younger sister. I said to her Alissa, but you are not allowed to hit your sister and in those days we used to use a form of discipline for children we called it ...pat?. Like this. And I said Alissa you are not allowed to hit your sister. She said; my learning disable daughter three years old said to me "Aba Aba(means daddy) but you hit me" So I realized that my three year old daughter was morally smarter then I was. She understood the difference between right and wrong I was telling her onething and doing something else. From that point within have any more ?pats? in our family. That is what I mean by telling the difference. I called moral intelligence. That is not something you test it by exam. Something you learn by this kind of examples. The third is most difficult criterion. Personally we believe the people are free we believe that they have moral intelligence and we believe that people makes mistakes. We make mistakes what we believe. And we make mistakes how we behave. Even if we have the right belief. We can do it very badly. Sometimes we do the right thing but we do it for a wrong reasons. The fact that we make mistakes is very important. First of all because we can't be free if you don't make mistakes. Because for example what I do if I do because it is in my nature to do. Basically everybody is good. You can't do anything bad. And the bible saysevil.....? You can't do anything is good But in order for me be free I have to be able to do it wrong. Because if I always do it right than I am not free do it wrong. So in a very funny way the fact that I am free means that I have to get it wrong. But the fact that the fancy philosophical word for this fallible. To be fallible means you can make mistakes. Shakespeare said to Eros human and the fact that we can mistakes is very important. Because it means first of all I make mistakes but I also I am intelligent enough to understand that I made a mistake. I am the agent of my action which means when I do something wrong I can understand what is wrong and I can fix it. I can do it better. The most empowering idea is that I can make a mistake. I can understand that I made a mistake and most importantly I can change it. I can make it better. I can be different than I was. But the idea that I can make mistakes also means it is important for me have conversation people like you people from other tradition or like my friends talked me about Christianity. Because maybe what I believe

all those years was wrong. For example I thought that Christian believes were silly. They are not silly. I was wrong. I made a mistake. I was wrong. But I needed my colleagues to teach me that I was wrong. If I wasn't willing to open to conversation to dialog with them I would never have understood that I was wrong. Those three conditions freedom, intelligence and fallibility those are the conditions that make it possible for us to have a common moral conversation across all over differences. So for a religious education to be open with roots it has to be prepare to engage those three assumptions we are free, we are intelligent and we make mistakes. That is the case then I can initiate my children, my youngsters into a deep belief about a particular way of life. Recognizing that along the way we are gonna have to be engagement with other people with another way of life or with other ways of life. Like my conversation with my Christian friends. I might learn from that I was wrong. So I called that the form of education that takes place the pedagogy of difference. Pedagogy of difference means essentially that in order to deeply know myself I have to be prepare to talk with the others. In order to know myself I have to know the others. But in order to really know the others I have to first know myself. If I didn't know who I was as a Jewish person I would have been very tricked by this. Because I wasn't secure who I was. In order to really understand my Jewishness I had to talk with them about their Christianities. But I couldn't talk with them until I knew who I was. But I didn't really know who I was until I talk with them. So I called it "the pedagogy of differences" because what it means is that in order to recognize how I am different. The heritage that I received to be initiate in the tradition that I was initiate. In order to know myself, in order to know how I am different, I have to a knowledge differences somebody else but in order to knowledge difference that somebody else have I have to know how I different. That is I called pedagogy of differences. In this view this is familiar a little bit one of the common terms of pedagogy of the oppressed. So I talked about openness with roots. I talked about three conditions. I called these conditions the conditions of moral discourse and human agency, freedom intelligence and fallibility. I talked about the pedagogy of differences. The idea is if you have to know yourself you have to know the others. Openness with roots, the conditions of moral agency and moral discourse and pedagogy of difference those bring about is another sort of a complex term "autonomy via faith". Some people lots of times they talked about autonomy we heard it in the opening session today. Usually autonomy is based on the idea that all of us have a common rational element. We can use reasoning in order to make decision. Actually we can make our own decision based on our own faith assumptions. If those faith assumptions are open to dialog with others so to have autonomy via faith as opposed to have a close confessional religion. To have autonomy via faith means that I have to be educated in a way that I learn about the other as well as about myself that I have to interpret my tradition according to the historical princible? I mean every religious tradition, your religious tradition is based on text, my religious tradition is based on text every religious tradition is based on text but the challenge of people like us that while in a dialog with others is to interpreted those text in a way that in engaged others dialog. You can interpret Islam in a radical, militant, aggressive way. You can understand jihad to be an activity that is about imposing on the others and you can understand jihad internal spiritual of person that the experience excepting the others. It is all about how you go interpret your tradition I can say the same thing about my tradition. You can interpret Jewish law halaha as something that is confining and inclosing and resisted you can interpreted in the way that is open and that is engaging and that is inviting and the key to difference between the interpretations between a close interpretation and an open interpretation are the three

conditions are moral discourse freedom, intelligence and fallibility. Autonomy via faith is achieved by pedagogy of discourse which you learn about yourself you study about the other think about the other by interpreting tradition the those three ways freedom intelligent and fallibility which make possible openness with roots. That gives you more a rich of description John was calling education from religion. The from religion is the idea that I began with religion.. so the from is the roots. The from is roots going outward roots and being open. The pedagogy of differences a pedagogy of which I learn about myself and open to the other. The conditions of moral discourse are about my freedom and my intelligence the fact that I am wrong means that is worth for me to the dialog with the other. and autonomy via faith means that I make decisions. The decisions are mine. But I can ground my decisions I can ground on my decisions by receiving my tradition, by receiving the other. not by trying assorting? my own rational beliefs.

HANAN ALEXANDER İLE GÖRÜŞME 28.07.2014, YORK⁴³

Pınar Usta Doğan:

-Din öğretimini non-confessional yapan nedir?

Hanan Alexander:

-‘Confessional’ din eğitiminin kökleri ‘confessional’ teolojidedir. ‘Confessional’ din eğitimi, temel olarak dindeki eğitimidir. Bu, kişinin inancının ve davranışının belirli bir şekilde ortaya çıkmasını şekillendiren bir eğitimidir. ‘Non-confessional’ din eğitimi, geleneksel açıklamasında fenomenolojiktir. Bu, dinde eğitimin olmadığını, ama din hakkında eğitim olduğunu söyler. Amacı, hayatın bu formlarını benimsemek gereksiz farklı din şekillerini anlamalarında genç insanlara yardım etmektir. Din eğitiminin üç yaklaşımı olduğunu biliyorsunuz; dinden eğitim, din hakkında eğitim ve din içinde eğitim. Ben daha çok dinden eğitim yaklaşımından bahsetmek istiyorum. Çünkü açıktır ki klasik, geleneksel, ‘confessional’ anlamda din içinde eğitim, sizin farklı noktalarda diğer insanlarla bağlantınızın yakın olduğu eğitimin bir şekli olacaktır. Türkiye’deki demokratik toplumda bu büyük bir problemdir, kim bilir bu İsrail’dekinden daha fazladır. Bunun iyi olduğunu biliyoruz. Siz eğittiğiniz zaman, bu diğerine yakındır, bu hayatın demokratik formunun her türüsü ile çok tutarsız bir eğitim şeklidir. Hayatın demokratik formunun her türüsü. Demokrasiyi nasıl düşündüğünüz önemli değil. Sizin farklı noktalarda insanlara izin veren bir hayat şekli olması için demokrasi gereklidir. Klasik liberal felsefesi açısından söylediğim yöntem, liberal siyaset felsefesinde yaşam biçimini seçme hakkının, sizin seçtiğiniz herhangi bir yaşam biçiminden daha önemli olduğudur. İnsanların seçme hakkı vardır. Belirli kısıtlar ve farklı demokraside, bu kısıtlarını farklı şekillerde bulacaktır. Amerikan demokrasisinde örneğin Mormonların, bir kısıtlama olduğu için, bir eşten (bayan) daha fazla eşe sahip olma hakları yoktur. Bu sınırsız değildir. Belirli ve sınırlı çerçevede insanların seçme hakkı vardır. Yani dar ‘confessional’ eğitim formunun insanlara seçim hakkı tanımamasıdır. Bu gençleri bir yaşam biçimine girmeye zorlar ve sonra sizin diğer noktalarınızla bağlantısı yaklaşır. Ancak demokrasi düşünülünce birçok farklı biçimler vardır, demokrasiyi düşünmek için bir

⁴³ Hanan Alexander ile yapılan görüşme, Hanan Alexander tarafından kontrol edilmediği için metin herhangi bir düzeltme yapmadan, konuşmadaki orijinal haliyle ilginize sunulmuştur. Metnin orijinali ve tercümesi okunurken bu durumun beraberinde getirdiği güçlük göz önünde bulundurulmalıdır.

yol yoktur..? Eğer insanların bu eski moda, modası geçmiş yöntemi öğrenmelerini istemiyorsanız, din hakkında alternatif eğitim bulunmalıdır. Bugün, bu hayatımızda çok iyi değil. Ancak Yunanistan yıllar öncesine ait eski moda dini yaşıyordu ve hâlâ bu eski moda din var. Türkiye’de böyle olup olmadığını bilmiyorum. Fakat İsrail’de ‘diaspora’ müzesi olarak adlandırılan bir müzemiz var (diaspora: Sürgünden sonra Yahudilerin dünyaya yayılması). Bu müze bir zamanlar olduğundan şimdi çok farklı. Bir zamanlar bu müze, diğer din eserleri müzesiydi, sekülerleşme ile Yahudiler bununla herhangi bir şey yapmak istemiyorlar. Ancak bana göre bu eserler...? Mumlar (meşaleler) sinagoga götürülmeli, bunlarla dua edecek bir şey olmadığını düşünüyorum. Eğer sizin fenomenolojik noktanızdan din üzerinde çalışsam, kendi dinimi bile çalışsam, bir Müslüman olsam ve buradan İslam’ı çalışsam?.. Hiç kimse artık oraya gitmez. Bu eski bir düşünce midir? Kimse bunu ciddiye almaz. Fakat insanlar orada dua ediyorlardı ve onlar için bu önemliydi. Katedrallere gittiğiniz zaman bugün Avrupa’da birçok Hıristiyan görürsünüz. Bu yüzden fenomenolojinin sizin alternatif noktanızdan insanlara ortaya çıkmalarına yardım etmek için iyidir, fakat günün sonunda gençleri eğitmek isterseniz, bir yaşam biçimine onları başlatırız. Demokratik bir toplumda gerçek zorluk bir dinin yaşam biçimine gençleri nasıl başlatacağınızdır. Bu, kendi dinlerinin taahhütleri konusunda (commitment) daha ciddidir. Ancak yine de diğerleriyle konuşma bağlantısına açıktır. Bu, davettir. Okulumuzda, deneme dinimizde ve ruhsal eğitimimizde biz bunu ‘Köklerinle Açıklık’ (Openness With Roots) diye adlandırdık. Belirli bir gelenekte kökleştiniz, fakat diğerleriyle bağlantıya ve diyaloga açıksınız. Sanırım, bu aradığımızdır. Şimdi size, aradığımız şeyi niçin düşündüğümüzün iki sebebini veriyorum ve sonra köklerinle açıklığın özelliklerinden bahsediyorum. Bu, dinden eğitim olarak adlandırdığımız şeyin çerçevesi içindedir. Sanırım ciddi bir şekilde İslam’da gençlerin eğitim şeklini arıyorsunuz. Bu, belirli bir biçimde inanmaları için onlara öncülük eden ve derinden gelen eski geleneğin önerilmesidir. Ancak, yine de demokratik toplumun şekline açıktır. Bu yüzden, demokratik bir toplum sahibi olabilirsiniz ve çirkin yorumları da olan dinleri görebilirsiniz. Bugün İsrail’de çirkin bir yorumdan sıkılıyoruz. Yani her şeyden önce bu niçin önemli? Söylediğim birinci sebep, demokrasidir. Eğer ciddi bir demokratik toplum istiyorsanız, demokrasi dindar insanların ihtiyacını karşılar. Demokrasi, dindar insanlara güvenir. Ancak, belirli bir biçimde dindar insanlara bağlıdır. Hepimizde dindar insanların aşırı olduklarına yönelik bir düşünme eğilimi var. Demokrasi, aşırı olanlara dayanmaz. Ben tam da aşırı (extreme) din ve demokrasinin birleşmediğini, uyuşmadığını tartışıyorum. Fakat günün sonunda demokraside. Demokrasi, sizin ve benim, toplumda yapılması gereken konusunda ne düşündüğümüzü ifade etmemiz için vatandaş olarak oy kullanmamızı gerektirir. Bu konuda farklı fikirlerimiz var. İyi bir demokratik toplumda iş, geleneğinizden gelen bakışınıza sahip olmanızı sizin için mümkün kılmasıdır ve benim için de benim geleneğimden gelen bakışımı benim için mümkün kılmasıdır. Böylece sizin ve benim birbirimizle uyum içinde olmaya çalıştığımız kamu ortamında diyalog kurmamızı sağlayabilmesidir. Sizin gibi ve benim gibi insanlara ihtiyacımız olduğu için ortak bir noktaya gelebilmemizi sağlayabilmesidir. Ve eğer belirli bir gelenekten gelen insanlarımız olmazsa, o zaman bazen seküler olarak adlandırılan ‘gelenek yok’ tan gelen insanların arkasında ne bırakılır? Problem sekülerizmdir, geleneğin olmaması değildir. Sekülerizm de bir gelenektir. Ve her zaman sizin ve benim gibi insanlara özel olarak sempatik olan bir gelenek değildir. Görüşüme göre, demokrasi, belirli bir gelenekle sağlam bir bağlantı ile kimliklerini sağlamlaştırabilen vatandaşlar gerektirir. Seküler geleneğe dahil olan insanlar istediler. Son derece seküler olan, son derece Müslüman olan ve son derece Yahudi olan, son derece Katolik olan, son derece Protestan olan insanlar istediler. Tüm farklı noktalarınızdan

bunların hepsini giydiğinizde, o zaman her birimiz kamu tartışmasına girebiliriz. Sonuç için, kamu tartışması daha iyi bir tartışma olur. Ancak bunun olması için belirli bir şekilde dindar olan insanlara ihtiyacımız var. Dinin doğru olduğuna inanan dindar insanlara ihtiyacımız var, ancak ayrıca bazen yanlış yaptıklarını fark ederler ve bu nedenle diğer insanlardan öğrenmek için onlarla konuşmaya gönüllü olurlar. Kendi deneyimimden bir örnek vereceğim. On yıldır Din Eğitimi Dergisi (Journal of Religious Education) isimli bir derginin başındayım. Bu dergi, din eğitimi konusunda dünyadaki en eski dergidir. Protestan Hıristiyanları tarafından 1946 yılında kuruldu. Biliyorsunuz ben bir Protestan Hıristiyan değilim. Dergi, uzun süreden beri Protestan Hıristiyanları tarafından yönetildi, fakat aslında Katolikleri de içermekteydi. Ben dergide ilk Yahudiyim. Gerçek şu ki, ben Hıristiyanlarla çok fazla zaman geçirmedim. Ben, bazı Hıristiyanların aslında benim biraz konuşmaya çekinen ve aptal biri olduğuma inandıklarını düşünürdüm. Tanrı'nın kendisi için bir adama ihtiyacı olduğunu anlıyorum, sonra Tanrı'nın bir oğlanı kurban etmeye ihtiyacı vardı. Bu oğlan ansızın Hz. Meryem'den doğdu. Bunlar bana aptalca geliyor ve sonra bu dergide gerçekten akıllı insanlarla tanıştım. Onların benden daha akıllı olduklarını düşündüm. Ve onlar böyle şeylere inanıyorlar. Bu yüzden belki ben kendim azıcık kapalı fikirliyim ve dergi için ilk zamanlar meslektaşlarımla diyalog halindeydim. Bu konular üzerine konuşarak saatlerimizi harcadık. Burada bir örnek var. Başka biriyle konuşabilene kadar benim kendi dini eğitimim kapalıydı. Bir Hıristiyan mı oldum? Hayır. Bir Hıristiyan olmadım. Fakat inandığım şeyler gerekli olmasa bile cidden akıllı olan bu insanların böyle şeylere neden inandıklarını anlayabildim. Siz akıllı fikirlilerin çoğu gerekli şekilde inanmazsınız. Bu yüzden işin püf noktası bir eğitim oluşturmaktır. Bu, köklerine açıklık diye adlandırdığıma bir örnektir. Yani, kökler, açıklığın şartıdır. Köklerine açıklığı içeren bir din eğitimi vermek için sahip olmak zorunda olduğunuz üç şartı burada söylemek istiyorum. Her şeyden önce insanların özgür bireyler olduklarına inanmak için hazır olmak zorundasınız. İnsanlar, nasıl yaşayacaklarını seçme yeteneğine sahipler. Onlar bu yolu veya başka bir yolu seçecekler. Ben şu an kolumu kaldırmayı seçebilirim, onu indirmeyi seçebilirim, başıma koymayı seçebilirim, arkaya koymayı seçebilirim. Benim serbest ajan olmamın gerçeği, bu seçimleri yapabilmemdir. Bu çok önemli bir unsurdur. Çünkü, bu seçimleri yapamazsam, seçimler benim seçimlerim olmazsa, seçimlerim benim kimyamın bir parçası olmazsa veya pantolonumun bir parçası olmazsa veya bir şekilde tanımlanırsa beni eğitmek niçin sıkıcı olsun? Tümü belirlendi. Gerçekten akademik olarak öğrenirsem beni eğitmek sadece o zaman anlamlıdır. Şimdi ikinci koşul. Benim, doğru ve yanlış hakkında bazı teoriye göre doğru ve yanlış arasındaki farkı anlama yeteneğimin olması ikinci koşuldur. Bu sizi anlıyorum anlamına gelmez ve doğru ve yanlışın ne olduğu konusunda aynı fikirde olmayabilirim. Siz bir şeyi düşünebilirsiniz ve sizden öğrenebilirim. Bir kere sizin bir görüşünüz var ve benim bir görüşüm var. Ben sizin görüşünüzü anlayabilirim ve siz benim görüşümü anlayabilirsiniz. Farklılıkları anlama yeteneğimiz var. En büyük kızım ile ilgili bir örnek vermek istiyorum. Alissa öğrenme özürü olarak doğdu. Bu yüzden belirli bir tür sınırlaması var. En büyük çocuktur. Üç yaşında iken, kız kardeşi doğdu. Bir gün odanın içinde ablası gibi yürüdü. Ablası, kardeşine vurdu. Alissa'ya kardeşine vurmasına izin verilemeyeceğini söyledim ve o günlerde çocuklar için bir disiplin şekli kullanıyorduk. Onu, ?..... pat? diye adlandırdık. Bunun gibi. Ve Alissa'ya kardeşine vurmasına izin verilemeyeceğini söyledim. Öğrenme özürü üç yaşındaki kızım bana dedi ki: "Aba Aba (Baba) ama sen bana vurdun". Bu yüzden fark ettim ki üç yaşındaki büyük kızım ahlakça benden daha akıllıydı. Doğru ve yanlış arasındaki farkı anlamıştı. Kızıma bir şey söylüyordum ve başka bir şey yapıyordum. O andan itibaren ailemizde artık pat olmadı. Farkı söyleyerek ifade ettiğim şey budur. Ahlâk (manevi) zeka diye adlandırdım. Bu, bir

sınav, test ettiğiniz bir şey değil. Bu tür örneklerle öğrendiğiniz bir şey. Üçüncüsü en zor kriterdir. Kişisel olarak insanların özgür olduklarına inanırız. Ahlak (manevi) zekaları olduğuna inanırız ve insanların yanlış yaptıklarına inanırız. İnanığımız konuda yanlış yaparız. Ve davranışımızda yanlış yaparız. Doğru inancımız olsa bile. Çok kötü bir şekilde yapabiliriz. Bazen doğru şeyi yaparız, fakat yanlış bir sebep için yaparız. Yanlış yapmamız gerçeği çok önemlidir. Her şeyden önce yanlış yapmazsak özgür olamayız. Çünkü örneğin yaparsam yaptığım şey yaptığım için benim doğamdır. Temelde herkes iyidir. Bir şeyi kötü yapamazsınız. Ve İncil der ki Kötü.....? Hiç bir şey yapmamanız iyidir, ancak benim için yanlış yapabilmek durumunda kalmak özgür olmaktır. Çünkü daima doğru yaparsam, o zaman yanlış yapma özgürlüğüm yoktur. Bu yüzden çok eğlenceli bir şekilde benim özgür olma gerçeğim şu anlama gelir: Yanlış yapmak zorundayım. Fakat bunun için fantezi felsefik bir kelime gerçeği yanılabilirdir. Yanılabilir olmak, yanlış yapabilirsiniz anlamına gelir. Shakespeare, Eros'a insan ve yanlış yapabilmek gerçeğinin çok önemli olduğunu söyledi. Çünkü her şeyden önce ben yanlış yaparım anlamına gelir, fakat yanlış yaptığımı anlamak için yeteri kadar zekiyimdir de. Yanlış yaptığım zaman yanlışın ne olduğunu anlayabilmem ve onu düzeltebilmem anlamına gelen hareketimin faktörüyüm (agent: ajan, etmen, faktör). Onu daha iyi yapabilirim. En güçlendirici fikir, benim yanlış yapabilmemdir. Bir yanlış yaptığımı anlayabilirim ve en önemlisi de onu değiştirebilirim. Onu daha iyi yapabilirim. Olduğundan daha farklı olabilirim. Ancak yanlış yapabilmem fikri de benim için önemli olduğu anlamına gelir; sizin gibi insanlarla konuşurum, diğer gelenekten gelen veya benim arkadaşlarım gibi insanlar Hıristiyanlık hakkında benimle konuştular. Çünkü belki de yıllardır inandığım şey yanlıştı. Örneğin, Hıristiyanların inançlarının aptalca olduğunu düşündüm. Onlar aptal değiller. Ben yanlıştım. Bir yanlış yaptım. Ben yanlıştım. Fakat meslektaşlarımdan benim yanlış olduğumu bana öğretmelerine ihtiyacım vardı. Onlarla diyaloga, konuşmaya, açık olmaya istekli olmazsam, yanlış olduğumu hiç bir zaman anlayamazdım. Bu özgürlük, zeka ve yanılabilirlik üç şart, bütün farklılıklar karşısında ortak bir manevi (ahlak) konuşması yapmamızı bizim için mümkün kılan şartlardır. Bu yüzden köklerine açık olmaya yönelik bir din eğitimi için bu üç varsayımı bağlamak için hazır olmak gerekir, özgürüz, zekiyiz ve yanlış yaparız. Bu durumda o zaman çocuklarımı, gençlerimi hayatın belirli bir şekli konusunda derin bir inanışta başlatabilirim. Yol boyunca hayatın başka bir şekliyle veya başka şekilleriyle diğer insanlarla bir araya gelme durumunda kalacağımızın farkında olarak. Benim Hıristiyan arkadaşlarımla konuşmam gibi. Yanlış olduğumu öğrenebilirim. Bu yüzden pedagojik farkın yer aldığı eğitim şekli diye adlandırdım. Pedagojik fark, temelde, kendimi derinden tanımak amacıyla diğerleriyle konuşmaya hazır olmak zorunda olduğum anlamına gelir. Kendimi bilmek amacıyla diğerlerini tanımak zorundayım. Fakat diğerlerini gerçekten tanımak için öncelikle kendimi tanımak zorundayım. Bir yahudi olarak kim olduğumu bilmezsem, bununla çok kandırılmış olurum. Çünkü kim olduğumdan emin değildim. Yahudiliğimi gerçekten anlamak için onlarla Hıristiyanlıkları hakkında konuşmak zorundaydım. Fakat kim olduğumu bilene kadar onlarla konuşamazdım. Fakat onlarla konuşana kadar kim olduğumu gerçekten bilemezdim. Bu yüzden bunu 'pedagojik fark' diye adlandırdım. Çünkü bunun anlamı benim nasıl farklı olduğumu tanımam içindir. Başlatıldığım gelenek, başlatılmayı aldığım mirastı. Kendimi bilmek için, nasıl farklı olduğumu bilmek için, başkasının farklılıklar bilgisine sahibim fakat başkasının sahip olduğu fark bilgisi için benim kendimin nasıl farklı olduğumu bilmem gerekir. Pedagojik fark diye adlandırdığım budur. Bu görüşte, bu, ezilenler pedagojisinin ortak terimlerinden birine biraz benziyor. Yani, köklerine açıklık konusunda konuştum. Üç şart hakkında konuştum. Bu şartları, ahlak tezi ve insan faktörü

(agent), özgürlük, zeka ve yanılabilirlik şartları olarak adlandırdım. Fark pedagojisi hakkında konuştum. Bu fakir, kendini tanımak zorunda ise, diğerlerini tanımak zorundadır. Köklerine açıklık, ahlak etmeni (agent) ve ahlak tezi ve fark pedagojisinin getirdiği başka bir kompleks terim olan 'iman yoluyla özerklik' (autonomy via faith)'tir. Bazı insanlar çoğu zaman özerklik hakkında konuştular. Bugün açılış oturumunda duyduk. Genellikle özerklik, hepimizin ortak rasyonel bir element olduğumuz fikrine dayanır. Karar vermek için muhakemeyi kullanabiliriz. Aslında kendi inanç varsayımlarımıza dayanan kendi kararlarımızı alabiliyoruz. Bu inanç varsayımları diğerleriyle diyaloga açık olursa, yani, kapalı bir 'confessional' dine sahip olmanın karşıtı olarak iman yoluyla özerkliğe sahip olursa. Özerklik yoluyla imana sahip olmak, tarih prensibine göre geleneğimi yorumlamak durumunda kaldığım kendi hakkımda olduğu gibi diğeri hakkında öğrendiğim bir yolla eğitilmiş olmak zorunda olduğum anlamına gelir. Her din geleneğini anlıyorum, sizin din geleneği metne dayalıdır, benim din geleneğim metne dayalıdır, her din geleneği metne dayalıdır, fakat bizim gibi insanların mücadelesi, diğerleriyle diyalog esnasında diğerlerinin diyaloguyla bağlantılı bir şekilde metni yorumlamaktır. İslam'ı radikal, militan, saldırgan bir şekilde yorumlayabilirsiniz. Cihadı, diğerlerinin üzerinde zor kullanma ile ilgili bir faaliyet olarak anlayabilirsiniz ve diğerlerinden bekleme deneyimi olan bir kişinin ruhunu (manevi iç dünyasını) anlayabilirsiniz. Bunların hepsi sizin geleneğinizi nasıl yorumladığınızdır. Kendi geleneğim hakkında aynı şeyi söyleyebilirim. Yahudi kanunu 'halaha'yı hapsedici, içine alıcı ve direnen bir şey olarak yorumlayabilirsiniz. Açık olan ve birleşik olan ve davet edici bir şekilde yorumlayabilirsiniz ve açık bir yorum ile kapalı bir yorum arasındaki yorum farkı için anahtar, üç şarttır. Bu üç şart, ahlâk (manevi) tezdır. Bunlar; özgürlük, zeka ve yanılabilirliktir. Özerklik aracılığı ile iman, kendiniz hakkında öğrendiğiniz pedagoji tezi ile başarılıdır. Diğeri hakkında çalışsınız, kökleriyle açıklığı mümkün kılan özgürlük, zeka ve yanılabilirlik ile geleneği yorumlayarak diğeri üzerinde düşünürsünüz. Bu size daha zengin bir tanımlama sağlar. John, dinden eğitimi söylüyordu. Dinden eğitim, dinle başladığım fikirdir. Yani, dinden eğitim, köklerdir. Dinden eğitim, kökleriyle dışarıya doğru gidiyor ve açık oluyor. Fark pedagojisi kendimden öğrendiğim bir pedagojidir ve diğerine açıktır. Manevi tezin (ahlak tezinin, araştırmasının) şartları, benim özgürlüğüm ve zekâmla ilgilidir. Yanlış olmamın gerçeği, diğeriyle diyalog amacıyla benim için değer anlamına gelir ve özerklik aracılığıyla iman, karar almam anlamına gelir. Kararlar, benim kararlarımdır. Fakat benim kararlarım temel olabilir. Geleneğimi alarak, diğerini alarak kararlarımın üzerine alabilirim. Ayrım yapmaya çalışarak değil. Kendi rasyonel inançlarım.

THE İNTERVIEW WITH SHERRY BLUMBERG 29.07.2014 IN YORK

Pınar Usta Doğan

-What makes a religious education non-confessional?

Sherry Blumberg:

-Most of my teaching has been in specifically Jewish schools and in Seminaries. But I have thought a lot about non-confessional teaching because I have been an advisor to many people doing curriculum. So for me the non-confessional approach is to teach about the religion, meaning the doctrine and tenet of the faith, what people believe and what they do. This is especially interesting in comparative religion classes. I also think it is important to bring in

someone who has a lived experience and to have them explain how they live out the principles and tenets of their religion. For me, confessional religious teaching means that you want the students you are teaching to profess that religion. Non-confessional teaching wants students to learn about different traditions but not to have to confess to believing in them. If they are happy with their own, that is good, if not, they can make their own right choices. This is how I would define non-confessional.

I think having the students meet examples of different religions and have these individuals teach them is important. The teaching of religions is harder than just teaching about a subject. Because religions are also emotional and involve more than just customs, practices, traditions, texts and tenets (more of the inside of a person) I want students to see how the religion affects the person. In the USA it is difficult when you try to teach from within. If you teach Ron within you have to tell what you are feeling, what you care about. For example, there are many Christians, a few Muslims, and few Jews. This morning our speaker talked about Australia, she mentioned Catholics, Christians, Muslims and non-religious, she never mentioned Jews and there are Jewish people in Australia. It is too easy for the majority group to want to influence everyone and to protect the minority, but somehow Jews are not seen as a minority any more. I teach at a Catholic Seminary, so I am teaching in a religious institution that is not my own. So, what I do when the students come in to my class is teach them about Judaism. And when they ask, I teach them from my own perspective. I try to say where we are in areas in which we share, and to mention the distinct differences. I want to get them to discuss and let them ask any questions they have. I do not want to convert them. That is how I think it should be taught.

One point, for example, is to teach about the destruction of the Temple--what the destruction of the Temple means to us and how it literally changed the Jewish religion. Early in the Bible the Jewish religion was a sacrificial cult. But when the Temple was destroyed by the Romans, it became a different kind of religion based on prayer to God. (Much closer to Islam than to Christianity). We retained the same monotheism. When my students don't understand I tell them to close their eyes and imagine, when you went to sleep tonight all was the same, but when you woke up you heard that a bomb had destroyed the Vatican, killed the Pope and many of the Cardinals. Catholicism as you know it is changed forever. How do you feel? What would you think about? And when they finish talking I say that in some ways that example is a metaphor of what the early Jews experienced. I use this to try to explain something Jews may feel but not to convert them. Only to make myself known to them.

Pınar Usta Doğan

-How can we understand whether a RE curriculum is confessional or not?

Sherry Blumberg

-I think at the very beginning the program has to be very clear about its goals. If its goal is students learning knowledge about the other and developing a respect for another tradition, then it begins as non-confessional. If we have discussions and open conversations I think it has been successful. You can't force friendships or relationships, but you can see if people are treating each other with respect. I trust the anecdotal evidence of teachers. You can ask

questions of a class about how much they know, and how their opinion of others has changed. Unless the teacher is biased, they are good sources of evidence.

We have to look also at student's books, texts, and also at teacher's attitudes.

We have to make sure that the teacher is not really colouring everything by their own attitude. For example, one program we had together Catholics Sikhs, Buddhist, Hindu, Jewish, and a few muslims. We were introducing ourselves by table and on Muslim student said "I am Palestinian". We said "Is that Muslim" "Yes" " But why did you say Palestinian instead of Muslim when we asked for religion?" He said "Because I want you to know that you're Jewish and if you like Israel, we can't talk." That was a big sign that something had to be done. I said "why? Do you think all of us Jews would be hating you?" "Yes, that is what I think. Israeli you have to hate me" I said "I think if you ask the kids here what they think, what is going on, you might find some differences."

I use this story is to illustrate the need to evaluate the opinions that the teachers are giving their students. We try to get to the underneath feelings that we all come in with (stereotypes). If we can understand some of those preconceptions, we might be successful at achieving the goals. We are never going to be 100%.

SHERRY BLUMBERG İLE GÖRÜŞME, 29.07.2014, YORK.

Pınar Usta Doğan:

-Din öğretimini non-confessional yapan nedir?

Sherry Blumberg:

-Benim din öğretimimin çoğu özellikle Yahudi okullarında ve Seminerlerde olmaktadır. Fakat 'non-confessional' din öğretimini çok düşünmüşümdür, çünkü müfredat hazırlamada birçok insana danışman öğretmen olmuştum. Bu yüzden benim için 'non-confessional' bir yaklaşım, din hakkında öğretimdir; inanç ilke ve öğretisinin anlamı, insanlar neye inanır ve ne yaparlar. Bu, özellikle karşılaştırmalı din sınıflarında ilginçtir. Ayrıca tecrübeleri olan birini getirip onlara dinlerinin prensiplerini ve öğretilerini nasıl yaşayacaklarını açıklatmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Benim için 'confessional' din öğretimi sizin öğrencilerden o dini yaşamalarını istemek için öğretmeniz anlamına gelir. 'Non-confessional' öğretim, öğrencilerden farklı gelenekleri öğrenmelerini ister, fakat onlardan inanmalarını söylemek zorunda kalmalarını istemez. Kendi dinleriyle mutlu iseler, bu iyidir; mutlu değilse, kendi doğru seçimlerini yapabilirler. Bu, benim 'non-confessional'ı tanımlama şeklimdir.

Öğrencileri farklı din örnekleri ile tanıştırmamızın ve bu bireylere bunları öğretmenin önemli olduğunu düşünüyorum. Dinleri öğretmek, bir konuyu öğretmekten çok daha zordur. Çünkü dinler aynı zamanda duyuşsaldır ve alışkanlıklar, uygulamalar, gelenekler, yazılar ve doktrinlerden daha fazlasını içerir (bir kişinin iç dünyasında daha fazla). Ben, öğrencilerin, dinin bir kişiyi nasıl etkilediğini görmelerini istiyorum. Amerika'da dinden bir şey öğretmeye çalışmanız zordur. Ron öğretirseniz, ne hissettiğinizi, ne ile ilgilendiğinizi de söylemek zorundasınız. Örneğin, birçok Hristiyan, birkaç Müslüman, birkaç Yahudi var. Bu

sabah, konuşmacımız Avustralya hakkında konuştu. Katoliklerden, Hıristiyanlardan, Müslümanlardan ve bir dine inanmayanlardan bahsetti. Ama Yahudilerden hiç bahsetmedi ve Avustralya'da Yahudiler de var. Çoğunluk için herkesi etkilemek istemek ve azınlığı korumak istemek kolaydır, fakat artık bir şekilde Yahudiler bir azınlık olarak görülmemektedir. Bir Katolik Papaz okulunda ders veriyorum, yani dini bir enstitüde kendi inancım olmayan bir dini öğretiyorum. Dersime öğrenciler geldiği zaman yaptığım şey, onlara Yahudiliği öğretmektir. Ve onlar sorduğu zaman kendi bakış açımıyla öğretirim. Birlikte paylaştığımız alanlarda bulunduğumuzu söylemeye ve belirgin farklılıklara dikkat çekmeye çalışıyorum. Onları tartıştırmak istiyorum ve istedikleri soruyu sormalarına izin veriyorum. Onların inancını değiştirmek istemiyorum. Bunlar, benim nasıl öğretilmesi gerektiğiyle ilgili düşüncemdir.

Bir nokta, örneğin, Tapınağın yıkılışı hakkında ders vermek – Bizim için Tapınağın imha edilmesi hangi anlama gelir ve Yahudi dinini ciddi anlamda nasıl değiştirmiştir. İncil'in ilk zamanlarında Yahudilik kurban kültürüne üzerine temellenmişti. Fakat Tapınak, Romalılar tarafından yıkıldığı zaman, Allah'a dua etme temeline dayanan farklı bir din oldu (Hıristiyanlık'a kıyasla İslam'a çok daha yakın). Aynı tektanrıcılığı koruduk. Öğrencilerim anlamadığı zaman, onlara gözlerini kapatmalarını ve hayal etmelerini söylüyorum, gece uyuduğunuzda her şey aynıydı, fakat uyandığınız zaman bir bombanın Vatikan'ı yıktığını Papa'yı ve birçok Kardinali öldürdüğünü duydunuz. Bildiğiniz gibi Katoliklik tamamen değişir. Nasıl hissedersiniz? Bu konuda ne düşünüyorsunuz? Ve konuşmayı bitirdikleri zaman, bu örneğin ilk Yahudilerin yaşadıklarının mecazi bir (anlatımı) olduğunu bir şekilde söylüyorum. Bunu, Yahudilerin hissettiği şeyi açıklamaya çalışmak için kullanıyorum, fakat onları değiştirmek için değil. Sadece kendimi onlara tanıtmak için.

Pınar Usta Doğan:

- Din eğitimi müfredatının 'confessional' olup olmadığını nasıl anlayabiliriz?

Sherry Blumberg:

-Sanırım, başlangıçta, hedefleri açısından program çok net olmalıdır. Eğer programın hedefi, öğrencilerin diğer gelenek hakkında bilgi edinmesi ve diğer geleneğe saygısını artırmak ise, o zaman 'non-confessional' olarak başlamıştır. Tartışmalarımız ve açık konuşmalarımız varsa, bunun başarılı olduğunu düşünüyorum. Arkadaşlıkları veya ilişkileri zorlayamazsınız, fakat insanların birbirlerine saygıyla davranıp davranmadıklarını görebilirsiniz. Ben, öğretmenlerin anekdotal kanıtlarına (kişisel gözleme dayalı veriler) güveniyorum. Sınıf, ne kadar bildikleri ve diğerleriyle ilgili fikirlerinin nasıl değiştiği konusunda sorabilirsiniz. Öğretmen önyargılı olmazsa, bunlar iyi veri kaynaklarıdır.

Öğrencilerin kitaplarına, yazılarına ve aynı zamanda öğretmenin davranışlarına da bakmak zorundayız.

Öğretmenin, kendi davranışıyla gerçekten herşeyi etkilemiyor olduğundan emin olmak zorundayız. Örneğin; Katolikleri, Sihleri, Budistleri, Hinduları, Yahudileri ve birkaç da Müslümanı bir araya getirdiğimiz bir program. Kendimizi bir masa etrafında tanıtıyorduk ve Müslüman bir öğrenci "Ben Filistinliyim." dedi. Biz, "Yani Müslüman mı?" dedik. "Evet" "Dinini sorduğumuzda Müslüman demek yerine niçin Filistinli dedin?" Dedi ki: "Çünkü sizin Yahudi olduğunuzu ve eğer İsraili seviyorsanız konuşamayacağınızı bilmenizi

istiyorum.” Bu durum birşeyler yapılması gerektiğini gösteren büyük bir işaretti. Dedim ki: "Niçin? Hepimizin, Yahudilerin senden nefret ediyor olduğumuzu mu düşünüyorsun?" "Evet. Benim düşündüğüm bu. Siz İsraililer benden nefret etmek zorundasınız.” Dedim ki: “Sanırım, buradaki çocuklara ne düşündüklerini, neler olduğunu sorarsan, farklı cevaplar alabilirsin.”

Öğretmenlerin, öğrencilere verdiği fikirleri değerlendirmek için gerekli şeyi resmetmek için ben bu hikâyeyi kullanıyorum. Hepimiz için ortak olan (klişeleşmiş) hislerimizin altında yatanları bulmaya çalışıyoruz. Bu önyargıların bazılarını anlayabilirsek, hedeflerimizde ulaşmada başarılı olabiliriz, ama hiçbir zaman %100 olmayacağız.

THE INTERVIEW WITH JENNY BERGLUND. 29.07.2014, YORK

Pınar Usta Doğan:

-What makes a religious education non-confessional?

Jenny Berglund:

- I think in Swedish context if it is non-confessional you don't promote any specific version of a religion. So you wouldn't promote I mean in the Turkish context you don't promote Turkish İslam but you tell about different kinds of İslam. In the Swedish context that would be that the non confessional religious education teaches about different religions and they try to do that in a neutral way. But that is of course very difficult. Because what is a neutral way? But that you try to present different kinds of İslam, different kinds of Christianity and different kinds of other religions. Also I think that you are open to the pupils questions. If a pupil for example asks "what does İslam say about this?" You can say "some people say like this" I mean we could take a question like music. I mean there are interpretations of İslam that would say that music is very good, you should use music to promote Islam and that is good for soul. But you would have other Muslim also say no you shouldn't play sort an instruments because that is haram. In a non-confessional perspective you would than say that yes, this interpretation is exist, that is also exist. There are differences within Islam. That would be my way of putting non confessional and you don't try to say this is the right way of or this is the only way. If someone asks about Ashura, you would say yes Shia Muslims look upon Ashura like this and the reason why they celebrate or why they co-memorise Ashura is because what happened Kerbela and so on. But Sunni Muslim look at like this. You don't say Shia Muslims are wrong. You say that this is this and this is this. And you don't say to children or teenager should take it a certain. Bu you try to show different pictures. That is how we talk about. But I don't know how that is talk about in Turkish context. It might be different. I recently read a dissertation from Finland. In Finland they have non-confessional İslamic religious education. So I could ask them to send you that. It could be interesting to compare. I think that the Finnish teachers they try to do this. Because they teach Islamic religious education in Finnish schools to Muslim children, only Muslim children and they have to all the time say that okay, this is what it means for Shia, Sunni etc. That would be how I would look upon you know just sharing the differences. And also if you teach about Christianity for example in Turkish context to say that okay, there are Christianity there is the Orthodox Christianity, there is the Catholic Christianity, there are Protestants . Protestants they think like this, Catholic like this and Orthodox like this that differs from Islam but not to say that Islam is the only right version. But of course I mean

you are in the Turkish context that is very different. Sweden has non-confessional religious education but it is a Protestant majority in the country. The Swedish way of doing that is more like information. You inform the students that these different versions exist and you would say this is how the Muslim do it but not to say the Muslim are right or wrong.

Pınar Usta Doğan:

-Then this is like that teaching about religion. Not teaching from religion.

Jenny Berglund:

-Yes but could be an aspect also that the teachers say that if you look upon how Muslims think about how do they what is Ramadan mean in terms of solidarity and feeling that you don't eat and you feel solidarity you don't have food maybe also those who are not Muslims could learn from what does solidarity mean? So you could take concepts that are apparent in different say that what can we learn from? You have a lot of pupils like this some one Muslim, some Christians someone something else and then the teacher could ask "what can we learn from Ramadan?" and then an answer could be "well we could learn solidarity" and even if you are Christian or Muslim or Hindu solidarity is a good thing, compassion is a good thing but you wouldn't say that the only good way of fasting is the Muslim way because Christians also fast and other Jewish also fast but so that would be how Swedish teachers are supposed to. I think we have to acknowledge that if you teach religious education in Sweden the majority is Protestant so many teachers would still think they should teach neutral. But it is not that. You know in theory that is one thing in practice it is different. Because they would probably think that is the Protestant version of Christianity is the best. Can you be a neutral? Or maybe the teacher is not religious at all. In Sweden that would be quite common. That the teacher would be atheist and think that all religions are wrong. Even if the teacher should present the different religions and different versions of religions interpretations of the religion in a neutral way some teachers in practice, -the theory is one thing and the practice is different- you would find that many teachers teach in an anti-religious way which is not neutral but they think that they are neutral. So this is problematic and I think that you how every teacher has to think I mean one thing that I think is important kind of being self-reflective every teacher has to think what am I?, am I Muslim?, am I Christian?, what kind of Christian am I? and how does that affect how I teach? so I mean if I am I come from a Protestant background. If I think about it how does that affect my teaching so if I think about that and then kind of try to present different religious traditions then I could also say that maybe try to pick up common things that you could learn from like solidarity, compassion, equality things like that. I think you can learn that from many religious traditions. But I think the national, it is Swedish way, that maybe different from Turkey.

Pınar Usta Doğan:

-Every country has its own experience about RE.

Jenny Berglund:

-Yes, I mean the Turkish history would influence, political context effects like this.

What is non-confessional religious education in Turkey?

Pınar Usta Doğan:

- In Turkey we understand non confessional religious education not promote any confession, to give core values of Islam and to give information about the other religions.

Jenny Berglund:

-So like a basic things, people are agree on even if they are Sunni or Shia.

Pınar Usta Doğan:

-How do you educate your teacher to make them neutral in religious education. You say usually being a neutral is a big problem. How can you cope with it?

Jenny Berglund:

- Our teacher education for religious education is based on study of religions or history of religions departments of the university. History of religions you would have research about different religious traditions. This is part of our. I have a lot teacher students for examples so that when I teach I have to try to teach different Islamic religious traditions. I would have to teach my students about the different schools of law about what does not to say that I just prefer to describe this and the same those who teach about Christianity try to describe the different kinds of so that the teachers are equipped with that when they come out the pupils. But then of course in school, school is different from university. I mean university is supposed to be research based teaching but in school it should be of course be proper knowledge. I think schools they are children, they are not grown They should also try to foster the children to become democratic citizens. So at least in the Swedish national curriculum is sensitive you should foster the children become democratic general solidary tolerance so on. And as a teacher you have to think about that. How do you make pupils tolerant? Like this. But usually it is like a about religion. You learn different kind of religions and also non-religious stands.

JENNY BERGLUND ILE GÖRÜŞME, 29.07.2014, YORK

Pınar Usta Doğan:

-Din öğretimini 'non-confessional' yapan nedir?

Jenny Berglund:

-Bana göre İsveç bağlamında eğer 'non-confessional' ise bir dinin herhangi bir spesifik versiyonunu desteklemezsiniz. Yani demek istiyorum ki Türk bağlamında Türk İslamı'nı desteklemezsiniz fakat İslam'ın farklı yönlerinden bahsedersiniz. İsveç bağlamında 'non-confessional' din eğitimi farklı dinler hakkında öğretir ve tarafsız bir şekilde bunu yapmaya çalışırlar. Fakat, bu elbette ki çok zordur. Çünkü tarafsız olmanın yolu nedir? Ama, İslamiyet'in, Hıristiyanlığın ve diğer dinlerin farklı yönlerini göstermeye çalışırsınız. Öğrencilerin sorularına da açık olacağınızı düşünüyorum. Örneğin bir öğrenci "İslam bu konuda ne söyler?" diye bir soru sorsa, "bazı insanlar bunun gibi söylüyorlar" diyebilirsiniz. Demek istiyorum ki müzik gibi bir konuda bir soru alabiliriz. Müziğin çok iyi olduğunu

söyleyen İslam'ın yorumcuları vardır, İslam'ı tanıtmak için müziği kullanmalısınız ve bu ruh için iyidir. Fakat, haram olduğu için herhangi bir enstrümanı çalmamalısınız diyen Müslümanlar da vardır. 'Non-confessional' perspektiften bakınca o zaman buna evet dersiniz, bu yorum da mevcuttur. İslam'ın içinde farklılıklar var. Benim 'non-confessional'ı açıklama yolum bu ve bunun doğru yol olduğunu veya tek yol olduğunu söylemek için çalışmıyorsunuz. Biri Aşure ile ilgili bir şey sorarsa, evet dersiniz ve Şii Müslümanlar bunun gibi aşureye bakarlar, Aşureyi yad etmelerinin veya birlikte anmalarının sebebinin, Kerbela'da yaşananlar olduğunu söyler ve devam edersiniz. Fakat Sünni Müslümanlar bunun gibi bakarlar. Şii Müslümanlarının yanlış olduğunu söylemezsiniz. Bu, budur ve bu budur dersiniz. Ve çocuklara söylemezsiniz veya genç onu belli bir şekilde almalıdır. Farklı resimler göstermeye çalışıyorsunuz. Bu, konuştuğumuzun nasıl olduğu ile ilgilidir. Ancak Türk bağlamında hakkında konuştuğumuz şeyin nasıl olduğunu bilmiyorum. O, farklı olabilir. Son zamanlarda Finlandiya'dan bir tez okudum. Finlandiya'da 'non-confessional' İslam din eğitimi var. Bu yüzden sana göndermek için onlara sorabilirim. Karşılaştırmak ilginç olabilir. Finlandiyalı öğretmenlerin bunu yapmaya çalıştıklarını düşünüyorum. Çünkü okullarında Müslüman çocuklara, yalnızca Müslüman çocuklara İslamî dini eğitimi veriyorlar ve her zaman her şeyin yolunda gittiğini söylüyorlar, yani bunun Şii, Sünni vb için manasına geliyor. Bu, benim nasıl baktığımdır, sadece farklılıkların paylaşımını biliyorsunuz. Türk bağlamında örneğin Hıristiyanlık hakkında bilgi öğretirseniz, Hıristiyanlık var, Ortodoks Hıristiyanlığı var, Katolik Hıristiyanlığı var, Protestanlar var. Protestanlar, Katolikler ve Ortodokslar bunun gibi düşünürler; bu İslam'dan farklılaşır, fakat İslam'ın tek doğru versiyon olduğu söylenmez. Ancak elbette ki sizin çok farklı olan Türk bağlamında olduğunuzu kastediyorum. İsveç'in 'non-confessional' bir din eğitimi vardır, fakat ülkede Protestanlar çoğunluktadır. Bunu gerçekleştirmenin İsveç yöntemi, daha çok bilgilendirme şeklindedir. Bu farklı versiyonların varlığı konusunda öğrencileri bilgilendirirsiniz ve bunu Müslümanların nasıl yaptığını söylersiniz, fakat Müslümanların doğru veya yanlış olduğunu söylemezsiniz.

Pınar Usta Doğan:

-O zaman bu din hakkında öğretmek gibidir. Dinden öğretmek değildir.

Jenny Berglund:

-Evet, fakat bir yönü daha olabilir ki o da öğretmenlerin, Müslümanların nasıl düşündüklerine, nasıl yaptıklarına, dayanışma açısından Ramazan'ın ne anlama geldiğini ve yemediğinizi hissetmeniz ve dayanışmayı hissetmenize, yiyeceğinizin olmadığına, belki de Müslüman olmayanların dayanışmanın ne anlama geldiğini öğrenmelerine bakmanızı söyleyebilir. Yani nereden öğrendiğimizi söyleyen farklı şekillerde ortaya çıkan konseptleri alabilirsiniz. Müslüman, Hıristiyan gibi birçok öğrenciniz var ve sonra öğretmen 'Ramazan'dan ne öğrenebilirsiniz?' diye bir soru sorabilir. Ardından şöyle bir cevap olabilir: "Dayanışmayı öğrenebiliriz" ve siz bir Hıristiyan, bir Müslüman veya bir Hindu bile olsanız, dayanışma iyi bir düşüncedir, merhamet iyi bir düşüncedir, fakat oruç tutmanın tek iyi yönteminin Müslüman yöntemi olduğunu söyleyemezsiniz. Çünkü Hıristiyanlar da oruç tutar, Yahudiler de oruç tutar, ancak bu nedenle bu İsveçli öğretmenlerin nasıl beklendikleridir. Şunu kabul etmemiz gerektiğini düşünüyorum; İsveç'te din eğitimi yapıyorsanız çoğunluk Protestan'dır. Birçok öğretmen hâlâ tarafsız öğretmeleri gerektiğini düşünür. Ancak bu böyle değildir. Bilirsin, teori birşeydir. Pratik farklıdır. Çünkü onlar muhtemelen Hıristiyanlığın Protestan versiyonunun en iyi olduğunu düşünürler. Tarafsız

olabilir misiniz? Ya da belki öğretmen hiç dindar değildir. İsveç’de bu oldukça yaygındır. Öğretmen ateist olabilir ve bütün dinlerin yanlış olduğunu düşünebilir. Öğretmen, uygulamada farklı bir din ve tarafsız bir şekilde dinin yorumlarının farklı versiyonlarını sunabilse bile,- teori bir şeydir ve uygulama farklıdır- Birçok öğretmeni, tarafsız olmayan din karşıtı bir şekilde öğretirken bulursunuz, fakat onlar tarafsız olduklarını düşünürler. Bu bir sorundur ve her öğretmenin kendine yansımanın önemli olduğunu düşündüğüm bir şey demek istiyorum, nasıl düşünmek zorunda olduğunu düşünüyorum. Her öğretmen benim ne olduğumu, Müslüman mı, Hristiyan mı, ne tür bir Hristiyan olduğumu düşünmek zorunda mı? Ve nasıl öğrettiğimi nasıl etkiler? Yani demek istiyorum ki eğer ben bir Protestan geçmişinden geliyorsam, benim öğretimimi nasıl etkilediğini düşünüyorsam, yani bunu düşünüyorsam ve sonra farklı din geleneklerini sunmaya çalışırım. Sonra diyebilirim ki belki dayanışma, merhamet, eşitlik gibi şeylerden öğrendiğim ortak şeyleri toplamaya çalışırım. Sanırım birçok dini, geleneklerden öğrenebilirsiniz. Ancak ulusal düşünüyorum, bu İsveç yöntemi, belki Türkiye’den farklıdır.

Pınar Usta Doğan:

- Dini eğitimi hakkında her ülke kendi deneyimine sahiptir.

Jenny Berglund:

-Evet, Türk tarihinin bunun gibi politik bağlam etkileri ile etkilediğini söylemek istiyorum. Türkiye’deki ‘non-confessional’ din eğitimi nedir?

Pınar Usta Doğan:

-İslam’daki temel değerleri vermek ve diğer dinler hakkında bilgi vermek için Türkiye’de herhangi bir mezhebi desteklemeyen ‘non-confessional’ din eğitimini anlıyoruz.

Jenny Berglund:

-Yani, temel şeyler gibi, Sünni veya Şii olsalar bile insanların aynı düşündükleri.

Pınar Usta Doğan:

- Din eğitiminde öğretmeni tarafsız yapmak için nasıl eğitiyorsunuz? Genellikle tarafsız olmanın büyük bir problem olduğunu söylüyorsunuz. Bununla nasıl baş edebilirsiniz?

Jenny Berglund:

-Bizim din eğitimi için öğretmen yetiştirmemiz üniversitenin din çalışmaları veya dinler tarihi bölümlerine bağlıdır. Dinler tarihi ile farklı din gelenekleri hakkında araştırma yaparsınız. Bu bizim bir parçamızdır. Ders yaptığım zaman farklı İslam dini geleneklerini öğretmek için çabaladığım pek çok öğretmen öğrenci örneklerim var. Öğrencilerime, farklı fıkıh okulları konusunda ders vermem gerekir, aynen Hristiyanlıktaki farklı yorumların öğretiminde olduğu gibi bu okulları sadece betimliyorum böylece öğretmenler öğrencilerin karşısına donanımlı bir şekilde çıkıyorlar. Fakat, sonra elbetteki okulda, okul üniversiteden farklıdır. Demek istiyorum ki üniversiteden araştırmaya dayalı öğretim beklenir, ancak okulda hazır bilgi olmalıdır. Okulların çocuk olduğunu, yetişkin olmadığını düşünüyorum. Onlar, çocukları demokratik vatandaşlar olmaları için büyütme de çalışmalı. Bu yüzden en azından İsveç’te ulusal müfredat duyarlıdır; çocukları demokratik olmaları, dayanışma

içinde olmaları, toleranslı olmaları vb. açısından beslemelisiniz. Ve öğretmen olarak siz bunu düşünmek zorundasınız. Öğrencileri nasıl toleranslı yapabilirsiniz? Bunun gibi. Fakat genellikle bu din hakkında(öğretim) gibidir. Farklı dinleri ve din dışı duruşları öğrenirsiniz.

THE İNTERVIEW WITH MARIAN DE SOUZA 31.07.2014, YORK

Pınar Usta Doğan

-What makes a religious education non-confessional?

Marian de Souza

-For me confessional religious education means when you are focused on teaching from the perspective of a particular faith tradition and the teaching can become indoctrination. You encourage them to become part of the religion, to participate and to believe in the system. Non confessional RE is about learning about the different traditions even if you are learning about your own tradition. Ninian Smart's approach is about studying the phenomenon of religion but for me, I suggest that if you are going to learn about all religions and any religion, you should start from the inside where you look at the human search for something more. For many of our students in Australia, many of them haven't got a religious background, they don't go to churches, they don't have any real upbringing in religion. If I talk about the search to them it may not necessarily be a search for god but it is a search for something more, for instance, even something like my sons when they go surfing. To them that is a very spiritual moment because they are completely connected to nature, they become one with the waves. That is a search for them. For some of the young people who are completely non-religious, they are completely secular, they have no real belief for anything beyond. Rather, it is an existential experience. They might go to parties and get high on drugs which changes their perceptions but I would say that they are doing that in a search for something more. If they had a belief and they actually believe in something beyond. -I don't use the word God very much in my research but prefer to talk about the divine . They wouldn't need to go parties to do drugs. So for me that is one start to a study of religions - how the human person is always searching for something more. Some of us find it in the divine some of us find it in God as described or defined by a particular religious tradition and some of us find it connecting to the nature. Because all of us are searching. So we start the study from a point of unity and then we look at how the paths diverge into different forms leading to different ways of believing and practising? To me that is completely non-confessional. Because you are not trying to persuade anyone to belong to a particular tradition. You looking at the human condition and at human practising within their belief system.

Pınar Usta Doğan:

-This is the starting point. In the classroom how can it be possible with different religious pupils?

Marian de Souza:

-Once you start with student and you made that connection that we are all on this journey, we are all looking for something. You can start this even if it is in a faith based school. For example, Christianity started because of this person Jesus who was a Jewish with a vision and he taught his disciples who, after his death became known as Christians. Then you would look at Christian teachings, beliefs and practices but it is also important to explore how the practice of Christianity, like any religion, may become transformed when it spreads to different regions. The practices changes because of the different cultural traditions in different areas and this is one aspect of the study. Equally, this approach can be used in Islam or any religion. The starting point is the search of a particular person in human history who had a vision and who had an experience and brought people together and followers then become Christians or Muslims or Buddhists. Then within each of these traditions the variations in different regions may be looked at. It is a question of developing a process. You started the search then you look at the main figures and events and practices in that search. So you ultimately reach the point where most other religious study programs start: at the outside, that is the external signs of the religion.

MARIAN de SOUZA İLE GÖRÜŞME, 31.07.2014, YORK

Pınar Usta Doğan:

-Din eğitimini ‘confessional’ yapan nedir?

Marian de Souza:

-Bana göre, ‘confessional’ din eğitimi, belirli bir inanç geleneği noktasından öğretime odaklanmanız anlamına gelir ve böylece öğretim indoktrinereleşebilir. Onları dinin bir parçası olmaya, sisteme katılmaya ve inanmaya teşvik edersiniz. ‘Non-confessional’ din eğitimi, kendi geleneğinizi öğreniyor olsanız bile farklı gelenekler hakkında öğrenmektir. Ninian Smart’ın yaklaşımı dinin fenomenleri hakkında öğretim yapmaktır. Fakat; ben diğer dinler hakkında ya da herhangi bir dinle ilgili öğrenirken içerden insanın daha ötede birşeyleri aramasından başlamayı öneriyorum. Avustralya’daki öğrencilerimizden birçoğunun dini bir geçmişi yoktur, kiliselere gitmezler, dini anlamda herhangi bir yetiştirilmeleri söz konusu değildir. Onlarla ‘arayış’ hakkında konuşsam, Allah (God) ile ilgili bir arayış olması gerekmez; fakat şimdi oğullarımın sörf yapmak için gitmesi gibi daha ileri bir şey için bir arayış olur. Onlar için bu çok ruhani bir andır, çünkü tamamen doğayla bağlantıya geçiyor, dalgalarla bir oluyorlar. Bu onlar için bir arayıştır. Tamamen din dışı olan bir kısım gençler için, onlar tamamıyla sekülerdir, dünya dışı herhangi birşeye dair gerçek bir inançları yoktur. Aksine, bu varoluşsal bir tecrübedir. Partilere gidebilirler ve algılarını değiştiren yüksek dozda ilaçlar alabilirler, fakat daha öte birşeyi aramak adına böyle yapıyorlar diyebilirim. Bir inançları olsa ve aslında ilahi bir dayanağı olan bir şeye inansalar, -araştırmalarımda Allah kelimesini çok fazla kullanmam; onun yerine kutsal demeyi tercih ediyorum- uyuşmak için partilere gitmek zorunda kalmazlardı. Yani bana göre bu din çalışmalarına başlamanın ilk (basamağıdır). – insan nasıl sürekli daha ötesini arar- Bazılarımız bunu, kutsal olanda buluruz, din geleneği ile tarif edilmiş veya tanımlanmış Allah’ta bulur ve bazılarımız doğayla iletişim kurarak bulur. Çünkü hepimizin bir arayışı var. Bu yüzden çalışmaya birlik noktasından başlıyoruz ve sonra yolların, farklı inanç ve ibadet biçimlerine yönlendirecek şekilde nasıl ayrıldığına bakıyoruz. Benim için bu,

tamamen 'non-confessional'dır. Çünkü belli bir geleneğe ait olması için herhangi bir kişiyi ikna etmeye çalışmıyorsunuz. İnsan durumuna bakıyorsunuz ve kendi inanç sistemi içinde insanın uygulamasına bakıyorsunuz.

Pınar Usta Doğan:

-Bu, başlama noktasıdır. Sınıfta farklı dinlerden olan çocuklarla bu nasıl mümkün olabilir?

Marian de Souza:

-Öğrenci ile başladığımızda ve hepimizin bu yolculukta olduğu bağlantısını kurduğunuzda, hepimiz bir şey arıyoruzdur. Bu şekilde inanç temelli bir okulda dahi başlayabilirsiniz Örneğin, Hristiyanlık vizyon sahibi bir Yahudi olan İsa ile başladı ve O, ölümünden sonra Hristiyanlar olarak bilinen Havarilerine ders verdi. Sonra Hristiyan öğretisine, inançlarına ve ibadetlerine bakarsın ancak Hristiyanlık uygulamalarının diğer herhangi bir din gibi farklı bölgelere yayıldığında nasıl dönüştüğünü keşfetmek önemlidir. Uygulamalar farklı bölgelerdeki farklı kültürel gelenekler dolayısıyla değişti ve bu öğretimin bir boyutudur. Benzer bir şekilde bu yaklaşım İslam ya da herhangi bir din için kullanılabilir. Başlangıç noktası insanlık tarihinde vizyon ve tecrübe sahibi bir bireyin arayışı ve insanları bir araya getirmesi ve takipçilerinin Hristiyan, Müslüman ya da Budist olarak adlandırılması. Sonrasında bu geleneklerin içindeki farklılaşmalara bakılabilir. Bu, gelişim sürecinin bir sorusudur. Arayışa başladınız, sonra temel figürlere baktınız ve bu arayıştaki olay ve uygulamalara. Yani, eninde sonunda diğer din çalışmaları programlarının başladığı noktaya ulaşırsınız; ki bu da en fazla dinin harici sembolleridir.

THE INTERVIEW WITH GLORIA DURKA 31.07.2014, YORK

Pınar Usta Doğan

-What makes a religious education non-confessional?

Gloria Durka

-In the US we have strict separation of church and state. Confessional education is private education. Many private educational institutions which teach RE are funded by churches. We also have non-denominational private schools where no RE is taught in a confessional way. However, it is possible to study about religion in such institutions without expecting or hoping that children and youth will become believers or better members. For example, the university where I teach was founded about 170 years ago by a religious group of men called Jesuits. The Jesuits have a long history of establishing universities and secondary schools throughout the international arena. At Fordham University, to cite just one example, such a university is described as a Catholic university in the Jesuit tradition. There are ten schools within the university, and people come from all over the world to study various subjects such as psychology, business administration and management, liberal arts, science, etc. In addition, the university has a Graduate School of Religion and Religious Education. In this school we teach RE understood as teaching about religion, and a very small aspect would be suggesting how to make application to confessional religion. On the other hand, in public institutions there often are courses in religious studies taught strictly as academic courses. RE as aimed at making students better Mormons, better Jews, better Christians, better Muslims does not exist in our public schools.

In the US only public schools get funds directly from the government. Private schools meet all of their expenses themselves including paying teachers' salaries.

At the school I teach in, which is part of the larger university, most of our students are Christian. We had our first Muslim student three years ago. He completed his master's degree and now is working on a Ph.D. degree in England. Occasionally we get a Jewish student, but our student body remains about 98% Christian. However, in the larger university, e.g., the School of Law, School of Education, School of Social Work, etc., the number of non-Christian students is much higher. Yet, we expect that the percentage of non-Christian students in the Graduate School of Religion and Religious Education will remain very modest. Thus, what we do teach is how to teach better. Our programs are interdisciplinary, and they include psychology, educational theory, sociology, biblical studies, the arts, and theology. While the professors are mostly Christian, they also represent various denominations. The professors are competent in their field so the students get a wide range of theological perspectives.

Most of the students already have experience as teachers, administrators, directors and supervisors of RE in their own faith community. Their average age is about 38, and the majority pursue a master's degree. Our school also offers a Ph.D. in RE. So most of our students come to our school seeking enrichment and deeper knowledge. They choose to come to a private university to do RE better.

GLORIA DURKA İLE GÖRÜŞME, 31.07.2014, YORK

Pınar Usta Doğan

-Din öğretimini non-confessional yapan nedir?

Gloria Durka

-Amerika'da biz kilise ve devlet arasında katı bir ayrıma sahibiz. Mezhebi eğitim özel bir eğitimidir. Din eğitiminin yapıldığı özel eğitim kurumlarının çoğu kiliseler tarafından finanse edilir. Din eğitiminin confessional bir şekilde yapılmadığı non-denominational özel okullarımız da var. Fakat, bu gibi kurumlarda çocuklardan ve gençlerden daha iyi inanırlar ya da üyeler olmalarını beklemeden ya da ummadan din hakkında öğrenim yapmak mümkündür. Örneğin benim ders verdiğim üniversite, yaklaşık 170 yıl önce Cizvit adı verilen bir grup tarafından kurulmuş. Cizvitler, uluslararası arenada üniversite ve 2. Kademe okullar açma konusunda uzun bir geçmişe sahipler. Fordham üniversitesi, sadece bir örnek vermek için, Cizvit gelenekten gelen Katolik bir üniversite olarak tanımlanır. Üniversitede on fakültede var ve dünyanın her yerinden insanlar psikoloji, işletme yönetimi, sosyal bilimler, fen bilimleri çeşitli konuları öğrenmek için gelirler. İlaveten, üniversitede de Din ve Din Eğitimi Enstitüsü var. Bu okulda biz din eğitimi hakkında öğretimi anlayışıyla öğretiyoruz ve dini bir mezhebe nasıl uyulacağı konusunda küçük bir bakış açısı önerilebilir. Diğer taraftan, katı bir şekilde akademik olarak öğretilen din çalışmaları dersleri kamu enstitülerinde genellikle yer alır. Öğrencileri daha iyi Mormonlar, Yahudiler, Hristiyanlar ya da Müslümanlar yapmayı amaçlayan bir din dersi bizim kamu okullarımızda yoktur.

Amerikada sadece kamu okulları hükümetten doğrudan destek alır. Özel okullar, öğretmenlerin maaşları da dahil olmak üzere tüm ihtiyaçlarını kendileri karşılar.

Büyük bir üniversitenin parçası olan benim ders verdiğim okulda öğrencilerimizin çoğunluğu Hristiyan'dır. Üç sene önce ilk defa Müslüman öğrencimiz oldu. Mastırını tamamladı ve şu anda İngiltere'de doktora çalışmasına devam ediyor. Zaman zaman Yahudi öğrencimiz de olur fakat öğrencilerimizin %98'ini Hristiyanlar oluşturur. Ancak, büyük bir üniversitede, örneğin hukuk fakültesi, eğitim fakültesi, sosyal çalışmalar fakültesi ve benzerlerinde Hristiyan olmayanların sayısı daha fazladır. Ancak Din ve Din Eğitimi Enstitüsündeki Hristiyan olmayan öğrencilerin oranının çok az kalacağını tahmin ediyoruz. Sonuç olarak bizim öğrettiğimiz "nasıl daha iyi öğretiliceği"dir. Disiplinlerarası olan programlarımız psikoloji, eğitim teorisi, sosyoloji, incil çalışmaları, sanat ve teolojiyi içerir. Profesörlerin çoğunluğu hristiyan olsa da farklı mezheplere mensupturlar. Profesörler kendi alanlarında yetkin olduğu için öğrenciler geniş bir yelpazede teolojik bakış açısına sahiptirler.

Öğrencilerin çoğunluğu zaten kendi dini cemaatlerinde din eğitimi öğretmeni, yöneticisi, müdürü ve şefi olarak deneyime sahiptir. Yaş ortalamaları 38'dir ve çoğu mastıra devam etmektedir. Okulumuz din eğitiminde doktora imkanı da sunmaktadır. Bu yüzden öğrencilerimizin çoğunluğu okulumuza daha derin bilgi ve zenginleşme arayışıyla geliyor. Onlar din eğitimini daha iyi yapabilmek için özel bir üniversiteye gelmeyi seçiyorlar.

THE INTERVIEW WITH PETER SCHREINER IN YORK 31.07.2014

Pınar Usta Doğan:

-What makes a religious education non confessional?

Peter Schreiner:

-This is a short question but it needs a complex answer. Because the labels 'confessional' or 'non-confessional' cannot describe sufficiently the approach to religious education. It makes no sense to use them without taking notice of the specific context. What confessional or non-confessional means depends on context. It can differ even when in two countries the approach is named 'confessional' or 'non-confessional'. This is the first point. The second point is that in general when you speak about non confessional you say that all elements related to personal faith and to faith tradition will be taught only as knowledge elements and you will not include any experience let's say praying or singing with theological content in the teaching. But even then it is the question, I mean if you want to have solid knowledge about the religion, you should know also about the rituals. So is it allowed then to practise in the classroom or to show how a believer practising, praying, singing. So it is not easy to define. In general I would say that those approaches who exist in Europe and called themselves non-confessional that they are organized without responsibility of religious communities and the curriculum is mainly done by the government. So they teach about the religion but they do not teach into religion or through religion. if you want to find out what it means specifically I would suggest that you may have look to some of the existing developments and curricula. For example in Switzerland or England or in Sweden to see what content they are going to teach. I'll give you some examples. The confessional model

in Germany is a model where the state and religious communities co-operate. That means that the main responsibility for religious education in school is in the state. But religious communities are responsible for teaching material and for the curriculum and they also have responsibilities for the teachers. The teachers have to have an academic teacher training before they can teach religious education public schools. In other countries such as England where we are now, teacher training and also the school books have no affiliation or do not need any permission from the religious communities. This is another formal criterion of a non-confessional approach. Non-confessional means then that religious communities have no responsibility for Religious Education. But even then it is more complicated because in England we have the local education authorities. And they have so called standing advisory committees for religious education (SACREs), in which the religious communities participate. So they supervise in the sense what goes on in religious education in the classroom but they don't have a direct influence concerning the teaching. Another criterion is the relationship between the educational task and the theological task. And in the German context education and theology is complementary concerning religious education. In other context such as Sweden only education or religious science are the disciplines that form the approach to religious education. So they don't include any theological element.

I mean it is interesting to study models such as Norway or some cantons of Switzerland where they have changed the approach from a confessional model to a non-confessional model. In Switzerland (Zürich) the new subject is called "Religion und Kultur" (religion and culture).

They say we do teaching about religion but we do not teaching from religion. Again that makes it complicated because if you say that teaching includes the context of the student how can we then say that it is not teaching from religion? So that makes it again difficult. You need contextual based analyses when you look to the different approaches.

Pınar Usta Doğan:

-What about teacher education?

Peter Schreiner:

-Do you mean how teacher education is organized?

Pınar Usta Doğan

-Yes

Peter Schreiner:

-If I take the German example Religious Education is an ordinary subject in school. So the teachers have to fulfil all the criteria that are valid also for other school subjects. In general they need three years academic study at university. And then they go to school, start teaching. They normally teach at least two subjects in secondary school, so for example religion and German or mathematics or another subject. And after university they start teaching (supervised) and go to a teacher's seminary for the second phase of training. And then after the second phase they have to make a final exam. And then they are ordinary teachers. But also this depends very much on the context. One of the big challenges in

England at the moment is a state initiated reduction of teacher training facilities. So they have sometimes teachers who come from a different background and they have just a short course of six weeks before they came teach religious education schools. I think in many countries this academic teacher training is as it is in the German context.

Peter Schreiner

-How is it in Turkey?

Pınar Usta Doğan:

-In Turkey if you want to religious educator in public school you have to finish divinity faculty or religious culture and ethic faculties.

Peter Schreiner:

-At the state university?

Pınar Usta Doğan

-Yes.

Peter Schreiner:

-Also this morning the lecture of Denise Cush underlined that these labels are not sufficient. Because you have to look what is behind. I've just listened to Norman Richardson from Northern Ireland where the situation of religion and state is very different to other contexts and if you don't understand this relationship then you can't understand the existing type of religious education. So I say that every approach to religious education is shaped by different layers. One of them is how the school system is organized, another one is how the state-church or state-religious communities relation is organized. Also important is the image of religion in society? And so it is a quite complex structure that influences how religious education is organized. And also the general type of education matters. I mean in a country where you have very traditional approach to education where the teacher knows what knowledge should be transmitted to students you cannot expect from religious education that they teach in a different way. They will teach more or less according to the mainstream of the education approach.

Is that helpful for you?

Pınar Usta Doğan

-Could you tell me something about students' books? Is it very important or teachers behaviour are more important than books?

Peter Schreiner:

-It depends. I would say in primary school there is more dialogue between the young pupils and teacher. So it is more that they deal with some of the big questions the pupils have. But they have also books where they want to introduce some elementary stories from Christianity but also in primary school from other religions also it is a confessional approach. This is different to the books that are used in secondary school which are more elaborated with

different texts from different religious traditions... So you have to differentiate what is done in primary school and what is done in secondary school. For secondary school you have then quite an elaborated syllabus. The books are more or less a guide for teachers to teach according to syllabus. And there is a tendency to organize the teaching process in a more dialogue oriented way. Often they have working sheets or ideas for exercises or even excursions where they go to see a mosque or Christian churches or another religious places to experience. But this is not part of the book but it can be proposal in the teaching book then the teacher has to organize how to do that.

Pınar Usta Doğan:

-In turkey we don't have religiously plural community but we have diverse in religion.

Peter Schreiner:

-But they are different solutions. In countries where you have a non confessional approach it is mainly one obligatory subject for all pupils. That means you teach some core elements of the different religions but you can't go into very much specificities of different religions. But if you have a different approach for example in the German context where you have mainly Catholic and Protestant religious education in the public schools and increasingly also Islamic Religious education you have the right to opt out and choose an alternative subject. In some areas we have also Alawite religious education for example in Berlin they have produced a specific type of religious education for the Alawite. But that depends very much. All the non-confessional approaches want to cover everything that is needed for the basic education concerning religion. So it depends also more general concept of education how religious education can fit in as a complementary element. So I can imagine that some elements of İslam in Turkey are also taught in history or another subject but in a non-confessional way because it is part of the Turkish concept. So you can not isolate what is going on in religious education from the other part of education system.

PETER SCHREINER İLE GÖRÜŞME, 31.07.2014, YORK

Pınar Usta Doğan:

-Din öğretimini 'non-confessional' yapan nedir?

Peter Schreiner:

-Bu kısa bir soru, fakat karmaşık (kompleks) bir cevap gerektiriyor. Çünkü 'confessional' veya 'non-confessional' etiketleri din eğitimi yaklaşımı yeterli bir şekilde tanımlayamaz. Belirli bir bağlamda dikkate almaksızın bunları kullanmak hiç de mantıklı değildir. 'Confessional' veya 'non-confessional'ın ne anlama geldiği bağlama dayanır. 'Confessional' veya 'non-confessional' diye adlandırılan bu yaklaşım iki ülkede bile farklılaşabilir. Bu birinci noktadır. İkinci nokta şudur; genel olarak 'non-confessional' ile ilgili konuşurken, kişisel inançla ve inanç geleneği ile ilgili bütün faktörlerin sadece bilinen faktörler olarak öğretileceğini ve öğretimde teolojik içerikle dua edelim veya ilahi söyleyelim gibi herhangi bir deneyimi dâhil etmeyeceğinizi söylersiniz. Fakat o zaman bile bu bir sorudur, kastettiğim şu; eğer din hakkında tam bir bilgi sahibi olmak istiyorsanız, aynı zamanda ayinleri

(ritüelleri) de bilmelisiniz. Bu durumda sınıfta uygulama yapmaya veya bir inananın nasıl ibadet ettiğini, dua ettiğini veya ilahi söylediğini göstermeye izin verilir mi? Bu yüzden bunu tanımlamak kolay değil. Genel olarak Avrupa’da mevcut ve kendilerini ‘non-confessional’ diye adlandıran bu yaklaşımların, dini toplulukların sorumlulukları olmaksızın organize edildiğini ve müfredatın temel olarak hükümet tarafından yapıldığını söylüyorum. Bu yüzden din hakkında öğretiyorlar; fakat din öğretmiyorlar ya da dine yönelik bir öğretim yapmıyorlar. Spesifik olarak ne anlama geldiğini bulmak isterseniz, mevcut gelişmelere ve öğretim programlarına (müfredatlara) bakmanızı öneririm. Örneğin; İsviçre’de, veya İngiltere’de veya İsveç’te hangi içeriği öğrettiklerine bakmak. Birkaç örnek vereceğim. Almanya’daki ‘confessional’ model, devletin ve dini grupların işbirliği içinde oldukları bir modeldir. Bu, okulda din eğitimi için temel sorumluluğun devlette olduğu anlamına geliyor. Fakat dini topluluklar, öğretim materyali ve müfredattan sorumludur ve ayrıca öğretmenlerden sorumludurlar. Öğretmenler, kamu okullarında din eğitimi yapmaya başlamadan önce akademik öğretmen eğitimi almak zorundalar. Şu an bizim bulunduğumuz İngiltere gibi diğer ülkelerde, öğretmen eğitimi ve ayrıca okul kitaplarının bir bağlılığı yoktur veya dini topluluklardan herhangi bir izin almaları gerekmez. Bu, ‘non-confessional’ yaklaşımın başka bir resmi kriteridir. O zaman ‘non-confessional’ şu anlama gelir: dini grupların din eğitiminde sorumluluğu yoktur. Fakat o zaman bile bu daha çok komplike oluyor, çünkü İngiltere’de bizim yerel eğitim otoritelerimiz vardır. Ve dini cemaatlerin katıldığı, Din Eğitimi Daimi Danışma Konseyi (Standing Advisory Committees for Religious Education-SACRE) olarak adlandırılmıştır. Bu yüzden sınıfta din eğitiminde ne oluyor anlamında denetlerler, fakat din öğretimi ile ilgili doğrudan etkileri yoktur. Diğer bir kriter, eğitim ile teoloji arasındaki ilişkidir. Alman bağlamında eğitim ve teoloji din eğitiminde birbirini tamamlayıcıdır. İsveç gibi başka bir bağlamda ise, sadece eğitim veya din bilimleri din eğitimine yaklaşımı şekillendiren disiplinlerdir. Bu yüzden herhangi bir teolojik unsuru barındırmazlar

Demek istiyorum ki, ‘confessional’ bir modelin ‘non-confessional’ bir yaklaşımla değiştirildiği bazı İsviçre kantonları veya Norveç gibi örnekleri çalışmak ilginçtir. İsviçre, Zürih’te yeni ders, ‘din ve kültür’ (Religion und Kultur) olarak adlandırılmaktadır.

Onlar, din hakkında öğretiyoruz, fakat dinden öğretmiyoruz diyorlar. Bu, onu yine komplike yapıyor, çünkü öğretimin öğrenci bağlamını içerdiğini söylerseniz, o zaman nasıl dinden öğretmediğini söyleyebiliriz? Bu yüzden bu durumu tekrar zorlaştırıyor. Farklı yaklaşımlara baktığınız zaman bağlama dayalı analizlere ihtiyacınız olur.

Pınar Usta Doğan:

-Ya öğretmen eğitimi?

Peter Schreiner:

-Öğretmen eğitiminin nasıl organize edildiğini mi ifade ediyorsunuz?

Pınar Usta Doğan:

-Evet.

Peter Schreiner:

-Almanya örneğini alırsam, dini eğitimi, okulda sıradan bir konudur. Bu yüzden öğretmenler diğer okul konuları için de geçerli olan bütün kriterleri uygulamak zorundalar. Genelde üniversitede üç yıllık akademik bir çalışmaya gereksinim duyarlar. Ve sonra okula giderler, öğretime başlarlar. Ortaokulda normalde en az iki konu öğretirler, bu yüzden örneğin din ve Almanca veya matematik veya başka bir konu. Ve üniversiteden sonra öğretmeye (denetlemeye) başlarlar ve eğitimin ikinci aşaması için öğretmen seminerine giderler. Ve sonra ikinci aşamanın ardından bir final sınavına girmek zorundadırlar. Sonrasında sıradan öğretmen olurlar. Fakat aynı zamanda bu çok fazla bağlama dayanır. Şu anda İngiltere'deki büyük zorluklardan biri, öğretmen eğitim tesislerinin azaltılmasının bir devlet uygulaması olarak başlatılmasıdır. Bu yüzden, bazen farklı bir eğitimden gelen öğretmenleri oluyor ve dini eğitimi okullarına gelmeden önce altı haftalık kısa bir kurs alıyorlar. Sanırım, bu akademik öğretmen eğitimi birçok ülkede Alman bağlamındaki gibidir.

Peter Schreiner:

-Bu, Türkiye'de nasıldır?

Pınar Usta Doğan:

-Türkiye'de, devlet okulunda din öğreticisi olmak istiyorsanız ilahiyat fakültesini veya din kültürü ve ahlak bilgisi bölümünü bitirmek zorundasınız.

Peter Schreiner:

-Devlet üniversitesinde mi?

Pınar Usta Doğan:

-Evet.

Peter Schreiner:

-Ayrıca, bu sabah Denise Cush konuşmasında, bu etiketlerin yeterli olmadığını altını çizdi. Çünkü arka planda ne olduğuna bakmak zorundasınız. Dinin ve devletin durumunun bağlamlara göre çok farklı olduğu Kuzey İrlanda'dan Norman Richardson'u dinlemiştim ve bu ilişkiyi anlamazsanız o zaman mevcut din eğitimi tiplerini de anlayamazsınız. Bu yüzden, din eğitimi ile ilgili her yaklaşımın farklı katmanlar tarafından şekillendirildiğini söylüyorum. Bunlardan biri, okul sisteminin nasıl organize edildiğidir, diğeri devlet-kilise veya devlet-dini topluluklar ilişkisinin nasıl organize edildiğidir. Ayrıca toplumdaki din imajı da önemlidir. Ve bu yüzden bu, din eğitiminin nasıl organize edileceğini etkileyen oldukça karmaşık bir yapıdır. Ve eğitim konularının genel türü de... Demek istiyorum ki, öğrencilere aktarılması gereken bilginin ne olduğunu öğretmenlerin bildiği, eğitime çok geleneksel bir yaklaşımın olduğu bir ülkede, din öğretiminde farklı bir yöntemle öğretim yapmalarını bekleyemezsiniz. Öğretmenler aşağı yukarı genel eğitim anlayışına uygun öğretim yapacaklardır.

Pınar Usta Doğan:

-Öğrenci kitapları ile ilgili bir şeyler söyleyebilir misiniz? Bu çok önemli mi yoksa öğretmenlerin davranışları kitaplardan daha mı önemlidir?

Peter Schreiner:

-Duruma bağlıdır. İlkokuldaki için söyleyebilirim ki küçük çocuklar ve öğretmen arasında daha çok diyalog vardır. Bu yüzden, öğrencilerin sorduğu sorularla ilgilenmek çok daha önemlidir. Fakat Hıristiyanlıkla ilgili basit hikâyeler anlatmak istedikleri kitapları da vardır, ancak diğer dinlerden ilkokulda bahsetmek 'confessional' bir yaklaşımdır. Bu, farklı dini geleneklerle ilgili farklı metinlerle daha çok karıştırılmış ortaokulda kullanılan kitaplardan farklıdır. Bu nedenle, ilkokulda ve ortaokulda yapılanları farklılaştırmak zorundasınız. Ortaokul için oldukça özenli hazırlanmış bir müfredatınız var. Kitaplar, müfredata göre öğretmek için öğretmenlere öyle ya da böyle bir rehberdir. Ve daha çok diyaloga yönlendirilmiş bir şekilde öğretme sürecini organize etme eğilimi vardır. Sıklıkla alıştırmalar veya deneyim için bir camiye veya Hıristiyan kiliselerini veya diğer dini yerleri görmeye gitme gezileri için bile çalışma sayfaları veya fikirleri vardır. Fakat bu kitabın bir parçası değildir, ama öğretme kitabında bir öneri olabilir, o zaman öğretmen bunun nasıl yapılacağını organize etmek zorunda kalır.

Pınar Usta Doğan:

-Türkiye'de dini olarak çoğulcu bir topluluğumuz yok, fakat din içinde çoğulculuğumuz var.

Peter Schreiner:

-Fakat bunlar farklı çözümlerdir. 'Non-confessional' bir yaklaşımın olduğu ülkelerde, bu genellikle bütün öğrenciler için zorunlu bir derstir. Bu, şu anlama gelir: Siz, diğer dinlerin bazı temel özelliklerini öğretirsiniz, fakat diğer dinlerle ilgili detaylara çok giremezsiniz. Fakat farklı bir yaklaşımınız varsa, örneğin devlet okullarında temelde Katolik ve Protestan din eğitiminizin olduğu ve artan bir şekilde İslami din eğitiminin de olduğu Alman bağlamında vazgeçme ve alternatif bir ders seçme hakkınız vardır. Bazı bölgelerde, Alevi din eğitimimiz de var; örneğin Berlin'de Aleviler için özel bir din eğitim şekli oluşturmuşlar. Fakat bu, duruma göre çok değişkendir. Bütün 'non-confessional' yaklaşımlar, din ile ilgili temel eğitim için gerek duyulan her şeyi ihtiva etmek isterler. Bu yüzden, din dersinin tamamlayıcı bir faktör olarak programda nasıl yer alacağı eğitimin genel konseptine göre değişir. Dolayısıyla, Türkiye'de İslamla ilgili bazı konuların tarih veya başka bir derste de öğretilebileceğini, fakat Türk tasavvurunun bir parçası olduğu için bunun 'non-confessional' bir şekilde gerçekleştirileceğini tahmin edebiliyorum. Yani din eğitiminde ne olup bittiğini eğitim sisteminin diğer parçasından izole edemezsiniz.

SÖNMEZ KUTLU İLE GÖRÜŞME, 27.08.2014, ANKARA

Pınar Usta Doğan:

- Bir din öğretimi programını non-confessional yapan temel unsurlar nelerdir?

Sönmez Kutlu:

-Burada confessional kavramını hangi anlamda kullanıyorsun? Mezhep mi din mi?

Pınar Usta Doğan:

-Bizim kendi bağlamımız ve din öğretimi programımız çerçevesinde mezhep anlamında kullanıyorum.

Sönmez Kutlu:

-Bir dinin içindeki eğitimden bahsediyorsak ve orada bu terimi kullanıyorsak o mezhepler üstü anlamına geliyor. Yani bir mezhep merkezli değil , mezhepler üstü. Bence burada asıl kriter hangi dinse onun içinde oluşan yorumlardan birisini değil o yorumların öncesinde de tarihsel gerçekliği olan o dinden bahsetmek gerekir. Yani İslam ve yorumlarından bahsediyorsak yorumların öncesinde ibadetiyle, ahlakıyla, inanç sistemiyle kurumsallaşmış olan her yorumun kendisini bulabileceği veya kendine referans çerçevesi edinebileceği bir yere atıfta bulunmak gerekiyor. Eğer birinci derecede bir yazılı kaynağa bağlı kalıncaksa bunun da kaynağı Kur'an'dır. Yani inancı öğretirken mezhebin ürettiği bir metni esas almıyorsunuz. İbadeti öğretirken mezhebin fıkıh metnini esas almıyorsunuz. Ya da ahlaki öğretirken bir tarikat metnini esas almıyorsunuz. Daha öncesinde; yani mezheplerin de varlık sebebi olan, tarikatlarında varlık sebebi olan fırkaların ya da fıkhi mezheplerin varlık sebebi olan dini ve metinleri esas alıyorsunuz. Dolayısıyla bu confessional olmuyor non-confessional oluyor. Bence en önemli kriterlerden biri bu. Yani bütün dini yapılanmaların referans çerçevesi olan asıl kaynağı esas almayı kastediyorum. Mezheplerin ya da tarikatların ya da fıkhi mezheplerin kullandığı her hangi bir ayet veya hadisten peygamberin uygulamalarına referansta bulunabilir. Burada dinin kaynağı dediğimizde Kur'an ve aklı referans alıyoruz. Mezheplerin, cemaatlerin, tarikatların kendisine has mitolojik durumu öğretimde merkezde olmuyor. Onları öğrendiği genel kaynak üzerinden ya da asıl referans çerçevesi değerlendirme imkanı buluyor. Mesela "kader inancı Sünnilere göre Kur'an'da var mı?" sorusuna cevap ararken öğrenci, Kur'an'da böyle bir şeye rastlamıyor. Diyor ki kader Kur'an'da Allah'ın sünnetullahı manasında fizik kanunları olarak var, ama insan fiilleriyle alakalı önceden böyle bir belirlenmişlik ve iman esası olarak yok. Mesela Şiiilik konusu veya imamet konusu işlenirken, Kur'an'da imam kelimesinin geçtiği ayetler incelendiğinde, bu ayetlerde ve diğer ayetlerde, Şia'nın mevcut imamet nazariyesine doğrudan veya dolaylı olarak temel oluşturacak bir ayet bulunmadığı görülecektir. Bir şey yok o zaman bu dini esas olmuyor, o zaman bu mezhep esası oluyor. Din olmuyor, sizin orada kendi esasınız devreye giriyor. Öğrenci bunu anladığında, dinin birleştirici ortak esasları üzerinde bir birlikteliğin oluşma süreci başlıyor. Dinin yorumu üzerinden konulan esasların mezhebi esas olduğu, karşı tarafın da kendine göre böyle bir esas koyabileceğini öğreniyor. Birbirine daha toleranslı olma durumu doğuyor.

Pınar Usta Doğan:

- Peki bu bir başka açıdan, mezhep farklılıklarının bu kadar ön plana çıkarılması aynı zamanda ayrıştırıcılık olarak da yorumlanamaz mı?

Sönmez Kutlu:

-Burada şuna dikkat etmek gerekir: o farklılıkları zaten koruyorsunuz. Burada amaç mezhepleri birleştirmek değil. Kendine farklı olmasına kaynaklık eden dinin önüne geçmiyorsunuz. Onun önünde sizin bir buluşma noktanız var. Bu Kur'an olur, Hz peygamber olur, dinin kendisi olur. Bunlar bizi azami ortak müştereklerde birleştiriyor.

Pınar Usta Doğan:

- Doğru bakış açısıyla; ya da aslında Kur'an'ı daha farklı bir biçimde okuma becerisi kazandırmaya çalışıyoruz değil mi?

Sönmez Kutlu:

-Tabii, yani farklı yorumların hem normal olduğunu ama bunların mutlak olmadığını öğretmeye çalışıyoruz. Non-confessional'ın aslında, din öğretiminde bir şeyi mutlak doğru olarak, mezhebi ya da mezhepçi bir eğitimle birisine empoze etmenin önüne geçmek vardır. Dolayısıyla mezhepleri de aşan, mezheplere varlık sebebi teşkil eden dini metinleri ve dinin temel prensiplerini öne çıkarmış oluyorsun. Bir de non-confessional olması için eğitimde kullandığımız malzemenin bir mezhep metnine bağlı olmaması gerekir. Örneğin Sünniliği öğretirken, Maturidilikten bahsedecek olursak Nesefî Akidesi okutulmuyor. Nesefî Akidesi'ni okuttuğunuzda, mezhebi eğitime kaymış olunur. Bir de sınıf ortamında öğrenciler karışık olmalı. Aynı sınıfta birden çok din mensubu da olabilir, mezhep mensubu da olabilir. Ayrıca bu kişilerin mezhepleri hakkında bilgilendirme olabilir ama mezhebi hakkında eğitim olmaz. Din ya da mezhep hakkında bilgilendirme yaparsınız. Öğrenciden ne dinle ne de mezhebiyle ilgili bir şey beklemiyoruz. Mezhebi eğitimde mezhebin kendi dindarlığı söz konusudur. Mesela tarikatla ilgili bir eğitimde kendi kuralları geçerlidir. Örneğin tarikat eğitimi yapacaksanız. Çocuk yaştaki kişiye tarikat eğitimi verilir mi? Tarikat eğitimi yetişkinler içindir. Sınıf ortamında yürütülebilecek bir şey değildir. Onun için mezhebi eğitim söz konusu olduğunda sınıf ortamında da çeşitlilikten çok tek tip muhatap ya da grup vardır. Non-confessional eğitimde böyle olmaz. Çeşitli gruplar var, her mezhebe mensup bireyler var. Din hakkında konuşursunuz, din hakkında bilgilendirmeler yaparsınız. Mezhepleri de dinin tarihinde kültürel boyut olarak öğrenirsiniz. Burada kişileri inançları dolayısıyla kınama, yerme, küçük görme gibi bir şey söz konusu olamaz. Bilgiye değer yüklemiyorsunuz; şu anlamda konuyu isimlendirirken mesela “Sevgili Peygamberimiz” şeklinde değil “Muhammed Peygamber” diye başlık atıyorsunuz. Mesela daha önceki ders programlarında vardı. Mezhepler üstü olma iddiası kısmen olmasına rağmen, 2000’li yılların başındaki programlarda “Kadere İnanıyoruz” gibi başlıklar vardı. Bunlar değer biçici başlıklardı ve bu anlamda mezhebi eğitime kayan unsurlardı. Bunlar 2003 yılını takip eden yıllarda yapılan son program çalışmalarında bu tür yaklaşımlar ayıklandı.

Pınar Usta Doğan:

-Öyleyse ders kitaplarında, başlıkta değil ama metnin anlatımında geçen “sevgili peygamberimiz”, “kutsal kitabımız Kuran” gibi ifadeleri de mi bu bağlamda değerlendirmeliyiz? Yani bunlarda mı mezhebi eğitimi çağrıştıran unsurlardır?

Sönmez Kutlu:

- İster din anlamında kullanın, isterse mezheple ilgili olsun bu bence “confessional”dır. Çünkü din öğretimi, din eğitimi değil. Non-confessional olma şartlarından birisi de eğitim değil öğretim yapılmasıdır. Peygamberimiz Hz Muhammed sallallahu aleyhi ve sellem demek, yüce dinimiz İslam gibi değerlendirmelerde bulunmak eğitimle ilgili bir unsurdur. Bu eğitimin işidir, öğretimin değil. Bana göre non-confessional bir derste bunlar olmamalıdır.

Pınar Usta Doğan:

- Hocam, temel kaynakların kullanımını derken Kur'an ve akıldan bahsettiniz. Peki ya hadis? Hadislerin kullanımını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sönmez Kutlu:

- Hadisleri Hz Peygamber'in örnekliliği olarak değerlendiriyorum. İslam'ı, İslam dininin ibadetini, ahlakını anlamada peygamberin örnekliliğidir. Akıl kadar, Kur'an kadar bir delil teşkil etmiyor. Yorumlardan ve örnekliliklerden birisi olarak görüyorum. Çünkü peygamberin hadisine gittikçe Şii hadis, Sünni hadis olayıyla karşılaşıyoruz. Mesela Ehl-i Beyt olayı ya da "Size iki şey bırakıyorum. İtreti ve sünneti" hadisi. Bunlardan birisi soyu, diğeri sünnetini yani uygulamalarını ifade eder. Dolayısıyla burada tekrar işler çatallanıyor. Sünnet dediğinde Şia'nınki ve imamların sözleri de karışıyor işin içine. Ama Sünni çevrelerde de Peygamber'in bütün söz, fiil ve takrirleri ile sahabe, tabiinin ve tebeu't-tabiinin uygulamaları sünnet olarak devreye sokuluyor. Yani sahabe sünneti.

Pınar Usta Doğan:

- Hocam, biz ders kitaplarımızda hadis metinlerini kullanıyoruz. Bu non-confessional olmaya aykırı mıdır? Ya da ölçü nedir?

Sönmez Kutlu:

-Bence Peygamber üzerinden inanç farklılaşması şeklinde yansımamış, güzel ahlakla, davranışla, Kur'an'ın yorumuyla ilgili sözler- Sünnilerin ya da Şiiilerin istediği şekilde hadisleştirilmemişse- bizim için önemli. Ama bunlar dediğim gibi tarihsel süreçte bir değişime uğradıysa bunun üzerinden yaptığınız mezhebin metnini kullanmış olursunuz. Ya bu hadisleri kullanmayacaksınız ya da her iki tarafın metnini birlikte vereceksiniz. Non-confessional eğitimdeki ilkelerden birisi de eşit mesafede durmak. Yani tarafsızlık. Böyle bir ders tarafsızlık, objektiflik ve bilimsellik üzerinden hareket etmelidir. Bu anlamda bir din kültürü dersini yürütecek öğretmenin inançlı olma şartı yoktur. O konuda bilgili, eğitimini almış olması yeterli. Dindar olması gerekmez. İncancını empoze etmediği sürece ateist te olabilir. Önemli olan bilgiyi aktarmasıdır. Ama din eğitiminde böyle bir şey olamaz. Mesela bir Sünni'ye Şii öğretmen tayin edemezsiniz. Bir de bilimsellik derken belki şunu açıklamak gerekir. Doğru bilgiye dayalı din bilgisi vermek. Örnek vermek gerekirse Peygamberimiz'den bahsederken tarihsel bir şahsiyet olarak peygamberden bahsetmek. Menkibeleştirilmemek. Ya da Hz. Ali örneği. Hz Ali'nin mitolojik kişiliğinden değil tarihte yaşamış bir birey olarak bahsetmek.

Şu aşamaya kadar böyle bir eğitimde dikkat edilmesi gerekenlerden bilginin kaynağına, yorum din ilişkisine, sınıf ortamına, öğreticiye, metnin kaleme alınmasıyla ilgili hususları açıkladık.

Pınar Usta Doğan:

- Hocam, size göre bizim non-confessional dediğimiz din kültürü derslerimizde confessional olarak değerlendirilebilecek, eleştirilebilecek noktalar nelerdir?

Sönmez Kutlu:

En önemli şey eğitim olarak verilmesi bence.

Pınar Usta Doğan:

-Bunu eğitim yapan üretmenin derse yaklaşımı değil mi? retmenin tavrı dolayısıyla mı?

Sönmez Kutlu:

-Hayır, devletin politikası. Milli eğitimin politikası. şöyle birşey var. Toplumun din eğitimine ihtiyacı var. Din eğitimi verilecekse şayet benim kanaatim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi içinde değil ayrı verilmeli. O zaman ona isteyen kişi katılabilir. Din kültürü dersi zorunlu olabilir ama din eğitimi dersi zorunlu olamaz. "Din dersleri dolayısıyla Türkiye'de birçok kişi ateizmden İslam'a geçti" gibi bir şey yok. Ama şu var; ortak bir din dili, kavram, terim öğretildiği için belli şeyler üzerinde anlaşma, tanıma zemininde buluşuluyor. Ben aslında Türkiye'deki aşırı radikalizmin çok kök bulmamasını zorunlu din ğretiminde temel kavramların verilmesine bağlıyorum. Yani Mısır'da ya da bir başka ülkede İran'da mezhepçi bir yolla verildiği için bu dersler duygusallığı ön plana çıkartıyor. Ama non-confessional yaklaşımda duygusallığı değil mantıkiliği yani tutumla davranış arasında, fikirle eylem arasında bir mantıklilik aramaya alışıyor. Sorgulayıcı, dindarlığını ve din anlayışını oluşturmada hocaya ve öğretimin kendisine değil de kişinin kendisine hak veriyor. İstiyorsa kişi dindar olabilir. İstiyorsa olmayabilir. Soruya tekrar dönecek olursak biliyorsun benim mezhebi eğitimle ilgili bir tanımım var. "Aynı mezhep mensuplarının, aynı sınıfta o mezhep mensubu bir ğretmen tarafından, o mezhebin metinleri üzerinden o mezhebin eğitimini yapmak." Yani namaz kılıyorsa vakit geldiğinde hep beraber Sünni'yse Sünniliğe göre şii'yse şiiliğe göre namaz kılar. Yani eğitimle pratik birleşiyor. Doktriner boyut bir araya geliyor. Türkiye'de mezhep eğitimi yapan yerler var. Örgün eğitimin dışında, Kur'an kurslarında mesela. Oralarda olması da normaldir. Çünkü gönüllü gidiyor. Anne babanın çocuğuna kendi mezhebinin öğretmesi uluslararası bir haktır. Hukuk metinlerine girmiştir. Anayasa metinlerine girmiştir. Biz de birinci kısmı uygulandı. 2. Kısım anne babanın inancına uygun eğitim kısmı henüz tam yerini bulamadı. Örgün eğitimde yerleşmiş değil. Yaygın eğitimde var ama.

Pınar Usta Doğan:

-Biz sure öğretiyoruz öğrencilerimize. Sizce bu non-confessional olmaya aykırı bir durum mudur?

Sönmez Kutlu:

-Sure ezberlenmesi zorunlu değil. Fakat isteyen ğrenci sure ezberleyebilir. Toledo raporları var biliyorsun. Bu raporda bir ülkedeki genel ihtiyacın din eğitimi ve ğretiminde muhtevayı belirleyebileceği ifade ediliyor. Yani %80 şii'yse okulda şiiliğin ne çıkarılması ama empoze şeklinde değil, bazı şeylerin anlatılması noktasında doğaldır. Bizdeki namazın Hanefiliğe göre verilmesi gibi. Ama burada Hanefilik var illa Hanefilik ğretilsin değil. şöyle de olabilir. Eğer bir yerde şafiilik varsa o Hanefilik yerine şafiiliği öğretecek. Veya o bölgede Hanefi, şafii, şii üç ayrı grup varsa burada belki mezhepler arası bir eğitime doğru yönelebilir. Hanefilikte şu şekilde, şafiiler de ise böyle gibi anlatılabilir. şunu da düşünmek lazım. Toplumsal ihtiyaçlar var. ocuk onu ezberlemese bile var olduğunu bilmesi önemli bir şey. Toplumsal uzlaşı için de din kültürü önemli. İleride, yetişkin bir birey olduğunda, mesela bir komşusunun cenazesi olduğunda ister farklı bir mezhepten olsun, ,ister farklı bir dinden olsun onun acısını paylaşamayacak mı ? Çocuğun kendini dışlanmış hissetmemesi

gerekir. İçinden bulunduğu toplumun derdiyle dertlenmek önemli. Yani bu sadece bilgi olarak kalmıyor. İleride, toplumsal ilişkilerde önemli bir rol oynuyor. Bunun için gerekli malzemeyi alması gerekir. İsterse bunu dindarlık için kullanmasın. Zaten bu dindarlık için öğretilen bir bilgi değil. Ama isterse onu dindarlık için de kullanabilir. Birçok aile Talim Terbiye Kuruluna yazılar yazıyordu. “Ben ocuklarımların merdiven altında, rastgele bir kursta dini öğrenmesini istemiyorum. Okullarda verilsin bu ders” şeklinde taleplerini iletiyorlardı. Okulu daha bilimsel, tarafsız, doğru bilgiye dayanan yerler olarak değerlendiriyor. Dolayısıyla bu ezberi yapmak isteyen ocuk varsa ona imkan tanımak lazım ama zorla gel sen şu ezberi yap dediğin zaman confessional oluyor. Bir de tabi bu tip sureleri ezberlemek için ağız yatkınlığı küçük yaşlarda daha çok oluyor. Onun için de ezberlemek isteyenlere o yaşlarda ezberleme imkanı sunma noktasında önemli bence. Bu sistem yapılandırmacı felsefeyle de uyumlu. Confessional yaklaşım da ise ezberci ve bankacı sistem var. Bilgiyi empoze ediyorsunuz.

Pınar Usta Doğan:

-Hocam, siz Aleviliği tarikat olarak değerlendiriyorsunuz.

Sönmez Kutlu:

-Alevilik içinde Bektaşilik ve Kızılbaşlık olarak. Birisi Hacı Bektaşi Veli’ye bağlı, diğeri şeyh Safi Erdebili’ye Erdebil tekkesine bağlı. Tarihte hiçbir kaynak Bektaşiliği mezhep olarak kaydetmemiştir. Hiçbir Bektaşi kendine din demez. Ancak bazı Alevi rgtlerin, Aleviliği dönüştürmek için, dinleştirmek şeklinde bir projeleri var. Samimi olarak, gelenekli Aleviliği bilen birisinin Aleviliğe din diyebilmesi mümkün değil. Hele hele ilmi açıdan zaten mümkün değil. Bektaşiliğin bir tarikat olduğunu, Kızılbaşlığın Erdebil Tekkesi’ne bağlı tasavvufi bir oluşum olduğunu bilmeyen yok.

Pınar Usta Doğan:

-Öyleyse siz bu aıklamalarınız bağlamında mevcut haliyle Din Kültürü derslerimizin geleneksel Aleviliği içine aldığını düşüyorsunuz.

Sönmez Kutlu:

-Kültür ve yorum olarak bir Alevi için çok şey verdiğini düşünüyorum. Kendini bulabileceği bilgiler var. Ama bu bir eğitim olmadığı için problem oldu. Eğitim beklendi. Aynı şey Sünniler için de geçerli. Bunu ayrı yapılandırmak lazım. Hatta program hazırlandığında, biz mezhepler üstü olduğunu söylediğimizde, Talim Terbiye’de programımız öğretmenler tarafından mezhepsiz olmakla, Mutezili olmakla eleştirildi. Zaten bizim istediğimiz de buydu. Ama şimdi programlara mezhep bulmaya çalışıyorlar.

Pınar Usta Doğan:

-Hocam, yleyse sonraki süreçte şekillenmiş bu ideolojik ya da geleneksel Aleviliğin dışındaki Alevilik bilgilendirme şeklinde de olsa din kültürü derslerinde kendini bulamıyor. Bu konuda ne dersiniz?

Sönmez Kutlu:

-O şekilde bulamaz ama birçok Alevi bunu öğrendiğinde mutlu oluyor. Alevilikle ilgili günümüzdeki tartışmalarda ön plana çıkan şahsiyetlerin ne Din Kültürü programından haberi var ne de yeni uygulamaları biliyorlar. 20 yıl önceki hafızayla hareket ediyorlar. Biz onlara yeni programları anlattığımızda “Aaa bunlar var mı? Niye bizim haberimiz yok!” diye şaşırıyorlar. Birebir konuşmalarımızda, İzmir’de bir toplantıda, Anadolu’da katıldığımız program tanıtım toplantılarında hep bu tepkiyle karşılaştık. Ve programlarla ilgili çok da olumlu tepkiler aldık. Hz Ali’den bahsetmesi, Ehl-i Beytten bahsetmesi ama Ehl-i Beyti önce Kur’an çerçevesinde ve sonra da bir peygamber soyu olarak bahsedilmesi, Ehl-i Beytin değerinin peygamberden kaynaklandığının ön plana çıkarılması yani Peygamberin Ehl-i Beyt dolayısıyla değer kazanmadığının ifade edilmesi. Neyin öncelikli olduğunun tespit edilmesi lazım. Mezhebi esas ön planda değil. Mezhebi esas dini olanın ardında gelir.

RECAİ DOĞAN İLE GÖRÜŞME, 12.09.2014, ANKARA

Pınar Usta Doğan:

- Hocam, din öğretimini non-confessional yapan temel unsurlar nelerdir?

Recai Doğan:

-Bu soru hem akademik hem de teolojik olarak cevaplandırılabilir. Birincisi, işin içinde din varsa, din eğitimi varsa, oradaki dine ister tek din anlamı yükle, istersen dinler anlamını ver teolojik olarak okulun ve hatta okul dışının çoğulcu olmasını gerektiren teolojik temel ortaya konulabilir. Kur’an-ı Kerim’deki birçok ayet bunu söylüyor. İkraha bununla ilgili en önemli kavram. “İsteseydi sizi tek bir ümmet yapardı.” gibi Allah’ın yaratışıyla ilgili ayetler bunu ifade ediyor. En önemlisi Hz. Peygamberle ilgili ayetlerde bunu görmek mümkün. “Sen onlar üzerinde zorlayıcı değilsin” ayetinde olduğu gibi. Demek ki hangisi olursa olsun genelde din özelde İslam, kendisine ait olan bir doğruyu gösterebilir. Ama orada ikrah olmaksızın, tamamen muhataplarının akıl ve hür irade gibi özellikleri dolayısıyla seçimi onlara bırakıyor. Dinin içinde de böyle. İkincisi; psikolojik ya da insani olarak temellendirmek gerekirse sonuçta insan dediğimiz varlığı insan yapan temel özellikler var; akıl ve hür irade gibi, estetik anlayışı gibi. Öyleyse bana kalırsa insanların kendi tercihleri var. Aynı dinin içinde ya da farklı dinlerde olaya bakışları var. Herkes aynı düşünmüyor. Halbuki siz sadece bir tek mezhebi, tek doğru kabul edilen birşeyi yönlendirdiğiniz zaman dahi olmuyor. Dinin özüne, insanın özüne karşı oluyor bu bence. Üçüncüsü; pedagojik olarak da temellendirebilirsin. Okul dediğimiz yer farklı beklentileri, dünya görüşleri, zihin yapıları olan, farklı aileler ve dini yapılanmalardan gelen insanların oluşturduğu bir yapı. Okul dediğimiz yer böyle bir hedef kitleye sahip ise siz orada birtek doğruyu onlara empoze edemezsiniz. Çünkü bu okula -ki biz ona demokratik okul diyoruz. Günümüz okuludur.- özgü olan bir düşünceyi gerçek ve doğru olarak benimsetmek, empoze etmek, doktriner bir eğitim yapmanın ötesinde, gerçeği bütün yönlerini insanlara sunmak ve insanlardan hangisini istiyorlarsa tercih etmelerini istemek ve istemiyorlarsa tercih etmeme iradesini onlara bırakmaktır. Demokratik okula, çoğulcu toplumun okuluna yakışan tutum ve davranış bence budur. Aslında tartışılan şu değil: Bir kişi bir dini öğrenmişse ve o dine inanıyorsa ve o toplumda daha çok o dinin mensupları varsa orada bence problem yok. 200-300 bin nüfusa sahip, hepsi Hristiyan Protestan bir ülke düşün. Bir de 70 milyonluk, çoğunluğu İslam’a inanan ama İslam dediğimiz bu dinin içinde farklı itikadi, ameli, tasavvufi yöneliş ve yeni

yönelişler olan bir ülke düşün. O zaman hangisi gerçek? Yani dinin kendi içinde de bir çoğulculuk var.

Pınar Usta Doğan:

-Hocam, sizin de ifade ettiğiniz gibi confessional kelimesine din anlamı da verilebilir. Din içinde mevcut farklı anlayışları ifade için de kullanılabilir. Biz zaten non-confessional din öğretimini ülkemizdeki din içi çoğulculuğa cevap verebilmek için kullanıyoruz. Öyle değil mi?

Recai Doğan:

-Mesela Almanca'da 'konfessionell' kelimesi bizde kullanılan fırka veya mezhep anlamında kullanılmaz. Doğrudan 'religion' ya da 'religio' anlamında kullanılan bir kelimedir. Bana göre Hristiyanlık diye bir din yok. O bizim için var. Hatta Kur'an'ı ele alırsak Kur'an'da da Hristiyanlık diye bir yoktur Hristiyanlar vardır. Gruplardan bahseder. Ama Protestanlık, Katoliklik vardır. Yani onlar "confessional"ı doğrudan din olarak alıyorlar. Ama bize geldiğimizde bizde böyle alınmıyor. Fırka mezhep ya da farklı yorumlar olarak algılanıyor ve genelde de bunlar üç başlık altında toplanıyor. Ama reel karşılığı tam olarak böyle değil. Niye değil? Mesela Süleymancılığı ele alalım. Kendisini Süleymancı olarak kabul eden insanlar daha düne kadar Diyanet'in resmi görevlilerin ardında dahi namaz kılmıyorlardı. Şimdi ne kadar kıldıklarını bilmiyorum. Yani kendilerine ait bir hiyerarşi oluşturmuşlar, bir ekonomik düzen kurmuşlar, diğer bütün sistemlerini buna göre organize etmişler. Kendi elemanlarını kendileri yetiştiriyor. Benim haram kabul etmediğim ama şüpheli gördüğüm şeyi o doğrudan haram kabul ediyor. Veya başka bir grubu ele alalım. Seninle diyalog halinde gibi gözükebilir ama hiçbir zaman kendi müntesibinin bir başka tarafa gitmesine izin vermez. Böyle bir toplumda okul açıyorsun. Bu okula herkes gelebilir diyorsun. Şimdi bu okul kime göre davranacak? Bu okul İslam'ın alt yorumlarına göre mi davranacak? Bu okul üst bir çatıdan mı bu meseleye bakacak? Bu okul bırak İslam'ın alt yorumlarını büyük bir çoğunluğu Müslüman bile olsa -ki bu insanların kimliklerinde yazan bir bilgidir ve ona bakarak kesin doğru olarak kabul edemezsin. Öyleyse ne yapılması gerekiyor? Dinde verilmesi gereken gerçeğin bir yaklaşımı ise, ülkenin büyük bir çoğunluğu Müslüman bile olsa din kavramından hareket ederek, ama özelde o ülkede yaşanan kültürü, ahlakı, sosyal hayatı, ekonomiyi etkileyen bir üst kavram olarak daha fazla yoğunlaşabilirsin. Ama zorunlu olarak verilen bir ders ise hiçbir zaman uygulamaya ve benimsetmeye ilgili hususlara yer veremezsin. Çünkü bir arada yaşama kültürü veren, gerçeğin bütün yönlerini tanıtan ve insanın hür iradesini ön plana çıkaran ve benzeri nitelikleri önceleyen çağdaş, modern okulun ilkelerine aykırı düşer din dersini bir mezhebe göre yapmak. Uygun olan ise verirsin; dilerse yapar dilemezse yapmaz. Ama zorunlu olan bir ders hiçbir zaman içeriğinde de belli bir dinin veya mezhebin yorumunu, uygulamasını veremez. Ancak bana şunu sorarsan ona evet diyebilirim. Şu an Türkiye'nin geldiği nokta da o zaten. Okul aileden eğitim görevini almış ve kendini bunu yapmakla yükümlü tutmuş ise bireyin her türlü özel yeteneğine ve ihtiyacına uygun bilgiyi vermek zorundadır. Bu anlamda kendi dinini öğretilmek isteyen bireye fırsat vermelidir.

Felsefi temellendirme de yapılabilir. Felsefenin altında ontolojik, epistemolojik, etik ya da ahlaki olan da budur. Epistemolojik olarak da böyledir. Kant'tan Decart'a kadar, hatta biraz farklı olmakla birlikte Aristo'dan itibaren bunu görebilirsin. Söylemek istediğim özetle başkasının bir çok alanda yaptığı temellendirmeyi burada da yapabilirsin. İnsani olarak

temellendirebilirsin. Okulun görevleri açısından, eğitimin genel hedefleri açısından temellendirebilirsin. Sosyolojik, felsefi, teolojik olarak temellendirebilirsin. Yani neden bir okulda din dersinin non-confessional olmasının gerektiğini bu şekilde açıklayabilirsin. Ama şu da olabilir; kendisini ben şu mezheptenim, o mezhebin de şu alt grubundanım diyerek tanımlarsa, kendisine ait özel bir okul açarsa ve veli de bunu bilerek gönderirse ayrı bir husus. Bu durum da dahi milli eğitimin temel politikalarıyla çatışmaması gerekir. Ancak devletin okulunda, farklı beklentileri olan bireylerin bir araya geldiği okulda bu yapıyorsa insan olma onuruna aykırı bir durumla karşı karşıya kalırız. Devletin temel felsefesi insanların bir arada yaşamalarıyla ilgili sistemi kurmak ve bunun için kanunlar çıkarmaktır. Eğer çoğulcu bir okulda devlet din derslerini zorunlu kılıyorsa, az önce sıraladığımız sebeplerden dolayı non-confessional olması gerekir. Diğer türlü insanı zulümdür. Ama aynı okulun herkesin ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiği için çeşitlendirebilir.

Pınar Usta Doğan:

-Hocam, biz öğretim programımızda Din Kültürü dersimizin mezhepler üstü dinler açılımlı olduğu söylüyoruz. Peki sizce derslerimizde mezhepler üstü oluşa aykırı sayılabilecek durumlar var mıdır? Varsa nelerdir?

Recai Doğan:

- O programların yapıldığı süreçte şu an mevcut olan seçmeli dersler yoktu. 1982'den itibaren, kuramımız, dersin felsefesiyle ilgili söylemimiz biraz önce konuştuğumuz şekilde oldu. Ama uygulama ne şiş yansın ne kebab yansın. Yani hem bir taraftan herkese saygı duyalım, herkes inansın; hem de inananlar için bir şey yapmaya çalıştık. Hatta 2000 yılında yaptığımız programda daha doktriner bir dil vardır. 2007 yılında revize edilen programda dahi daha doktriner bir din hatta din anlayışı vardır. Mesela dinim “Anne ve Babama İyi Davranmamı Öğütler” benimsetici, değer biçici başlıklar. Oradaki dilin ben diliyle kullanılması önemli. Dildeki sigayı kişinin öznel sigası yaparsan, “ben gidiyorum, ben yapıyorum” gibi, dili daha çok benimsiyor. Bu dil öğrenmede yeni kullanılan bir yöntem. O başlıklarda da buna benzer bir şey vardı. Ancak o programda benimsetici bir dil kullanılmasına rağmen ahlak merkezli bir din anlayışını ön plana çıkardı. Ancak kim ne derse desin, daha çok kazanımlarda öğrenme kelimesi kullanılmasına rağmen gene birşeyleri ezberletiyorsun. Mesela bir sureyi ezberletiyorsun. Bu, toplumun çoğunluğunun Müslüman olmasıyla ilgili. Orada da dinin kendi içindeki farklılıklara haksızlık ediyorsun. Mesela bir Şafii için bizde vacip olan bir şey onda farz olabiliyor. Ya da biz de vacip onda sünnet. Ben namazın niyetini dışımdan yaparken o, içinden yapıyor. Bu şekilde detaylar var. Gerçi bunu sıradan bir insan bilemez ama o işin ilmini yapanlar bunu bilir. Eğer bir okulda din dersi zorunlu ve non-confessional ise o dersin daha çok problem merkezli gitmesi lazım. Bizim derslerimiz problem merkezli değil konu merkezli gidiyor. Tematik öğrenme alanları üzerine oturuyor. Halbuki non-confessional bir derste betimsel olarak birşeyler ortaya koyabilirsin ama daha problematiktir. Mesela böyle bir derste “Allah var mı?” diye bir başlık atamazsın. Türkiye’de böyle bir başlığın kullanılması durumunda yer gök oynar. Halbuki, böyle bir şey problematiktir. Herkes tartışır. Var diyen de fikrini söyler, yok diyen de. Ama kişi kararını kendisi verir. Bizde dini bilgi güncellenmemiş. Çok arkaik, bin yıl öncenin bilgileri biraz daha günümüz Türkçesiyle çocuklara veriliyor. Mesela kuyu sularının temizliği. Din anlayışı da çok net değil. Tasavvufi mi, fihhi mi, ahlaki mi yoksa ideolojik bir din anlayışı mı var? Çok net değil. Ancak din dersinin 1982'den itibaren geldiği nokta hem pedagojik olarak, hem dini bilginin güncellenmesi olarak birarada yaşama noktasında adım adım geliyor.

1982’de başlıyor. En büyük devrim bence 2000’de oluyor. Hem pedagojik bir devrim. Öğrenci merkezli, daha araştırmacı. 2006’da yapılandırmacı demiyorum. Çünkü yapılandırmacılık din kültürü dersi için doğru ifade değil. Aktif, öğrenen merkezli. Metodolojik olarak alıyor. Radikal yapılandırmacılığı almaz. Çünkü radikal yapılandırmacılık bizden daha çoğulcu yaşayan ülkeler için geçerli.

Pınar Usta Doğan:

- Biz non-confessional yaklaşımı Türkiye özelinde düşündüğümüzde İslam içindeki çoğulculuğu ifade ettiğimiz için ve arka planında inançlı; herşeyi bir kenara bırakalım en azından bir tanrı inancına sahip insanlara hitap ettiğimizi düşündüğümüz için mesela “Allah’ın Varlığının ve Birliğinin Delilleri” gibi bir başlık non-confessional olup olmama noktasında çok problematik değil diyebilir miyiz?

Recai Doğan:

-Evet, bu söylenebilir. İslam’ın kendi içindeki çoğulculuğunu aldığımız zaman non-confessional. Ama bazı ilmihal uygulamalarındaki anlatımlar. Orada da mecbur kalıyorsunuz. Mesela namaz öğretimi. Ehl-i Sünnet içindeki fihhi yönelimlerden Hanefiliği ön plana çıkaran bir anlatım vardır. Orada da mümkün olduğu kadar hepsinin üzerinde birleştiği noktaları almaya çalışıyor. Sonuçta din bir mezheple beraber yaşanır. Yoksa diğerlerinde çok büyük problemler yok. Kur’an merkezli. Kök değerlerini oradan alıyor. Hadisi ötelemiyor. İslam’ın bütün yorumlarını birleştirici dört unsurdan hareket ediyor.1. Tevhid, 2. Kur’an, 3. Hz. Muhammed(sav), 4. Ahiret. İslam’da ister ameli, ister fihhi, ister tasavvufi binlerce akım çıkmış olsun hiçbirisi bu dört şey üzerinde ihtilaf etmemiştir. Öğretim programında bu dört birleştirici unsura dikkat edilmiştir.

Pınar Usta Doğan:

- Hocam, Alevilik özelinde düşündüğümüzde neler söylersiniz?

Recai Doğan:

-Alevilik Türkiye’de daima siyasetin bir konusu olmuştur. Aleviliğin din derslerine bu şekilde girmesi aslında dersin bir dinin kendi içindeki çoğulculuğu ifade anlamında non-confessional olmasını zedeleyen en önemli unsurların başında gelir. Eğer non-confessional bir program hazırladıysan Aleviliği bir mezhep olarak mı alıyorsun, din olarak mı alıyorsun yoksa tarikat olarak mı? Alıyorsan ve non-confessional olduğunu iddia ediyorsan niye burada? Diğerleri niye yok? Halbuki burada amaç İslam’ın bütün yorumlarıyla ilgili bilgilendirme yapmak ise -diğerleriyle ilgili de bilgi olmakla birlikte neden Alevilik okuma parçalarıyla ön plana çıkartılıyor? O zaman siyasetin din eğitimi programında ağırlıklı olduğunu gösterir bu. Alevi olup Aleviliğin diğer gruplarına mensup olanları nereye koyacaksın? Ya da Süleymanlık, Nurculuk, Nakşibendilik gibi oluşumlara ve hatta onların alt yorumlarına neden yer vermiyorsun? Non-confessional bir din dersinde dinin alt yorumlara yer veriliyorsa, birine ağırlık vererek değil, eşit olarak, toplumun bir gerçeği olarak bilgilendirme yapılır. Biz onun için bir önceki programda bunu İslami oluşumlar diye aldık ve cemaatler, tarikatlar diye konu koymuştuk. İstedik ki çocuk orada dinin içerisindeki bu tür kurumsallaşmış yapıları bilsin. İlköğretimde son sınıfta, bir ünite içerisinde bilgilendirme yaptıktan sonra lisede ayrıntılara yer veriyorduk ama hepsine eşit yer veriyorduk. Alevilik daha sonra programlara eklendi. Dört kapı kırk makamdan

bahsediyorsun, 12 imamdan, Hacı Bektaş Veli bahsediyorsun. Diğerlerinin içinde öne çıkan insanlar var. Şah-ı Nakşibendi veya bir başkası. Neden ondan bir metin yok? Dinin içerisindeki çoğulculuk anlamında non-confessional'dan bahsediyorsak ki bu önemli çünkü Türkiye çok dinli bir ülke değil. Bütün Türkiye'de yaşayan Yahudilerin sayısını iyi bilmiyoruz ama 30.000 yok. Hristiyanların sayısı 50.000 yok. Bunlar hakkında bilgi vermeyecek miyiz? Vereceğiz. Sonuçta bir okulun çoğulcu olmasını sağlayan şeylerden birisi dünyanın globalleşmesi. Televizyon filmi izliyoruz. O filmi anlayabilmek için ya da okuduğumuz bir kitabı anlayabilmek için; dünyayı takip edebilmek için diğer dinleri de bilmek zorundayız. Din Kültürü derslerinin özellikle 2000 yılında başlayan dönüşümü non-confessional olma noktasında müthiş bir ilerleme. Ahlak merkezli, kapsayıcı, bir arada yaşamaya önem veren, dini kavramları önceleyen, araştırma, kaynak kullanma eleştirel düşünme becerilerini ön plana çıkartan, zaman-mekan ve kronolojiyi algılama gibi becerilerin gelişmesini hedefleyen yönleri var. Bu, önceki programlara göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerini mezhepler üstü yapan bir şeydir. O yüzden programın başında Mualla Hoca'dan alıntı yaparak saygı kavramından hareketle insana saygı, hürriyete, düşünceye, ahlaki olana, kültürel mirasa saygı diyor. İçinde bunlarla uyuşmayan şeyler var mıdır? Elbette vardır. Ancak bunlar bir aşama.

Pınar Usta Doğan:

-Hocam, bu değerlendirmeniz benim için çok ilginç ve farklı bir bakış açısı oldu. Siz Aleviliğin din kültürü derslerinde yer almasını aslında non-confessional oluşa aykırı ve dinin siyasete bir müdahalesi olarak değerlendiriyorsunuz. Ancak bu ders din kültürü dersiyse, bu ders zorunlu ise, bu dersin toplumda yer alan bütün farklı aidiyetlere sahip öğrencilere seslenme amacı varsa, hangi gerekçeyle olursa olsun farketmez, Alevi öğrenci kendini bu derste bulamadığını düşünüyorsa bu da bir sıkıntı değil mi?

Recai Doğan:

-Şimdi, Alevi öğrenci kendisini o derste bulamadığı için sıkıntılı. Ama mesela ben de Süleymancıyım veya Nureciyim ya da daha Mutezili düşünen bir aileyim. Ben de kendimi orada bulamıyorum. Diyelim ki ailem her akşam zikir çekiyor. Ama derste zikir yok. Peki biz oraya bu metinleri koyduğumuzda alevi öğrenci derste kendini buluyor mu? Hayır. Bence bu detaylar bu tür bir eğitim anlayışıyla da verilemez. Ben Aleviliği anlatmak istesem didaktik bir anlatım seçmem. Mezhep dinin yaşanış biçimi. Onun şekil almış, didaktik olan kısmın yaşanışını verir bana mezhep ya da tarikat. Ama Alevilik şöyle bir ders olabilir ve ben böyle bir ders olmasını isterim. Cem yapıyor, muhasipliği canlandırıyor. Düşkünlüğü canlandırıyor. Bunu teorik bir bilgi olarak almıyor. Çoğulcu toplumun okulunda, evet, herkesin kendini bulabileceği bir ders olur, ama özel, mezhebi detay ya da uygulamaları kültür dernekleri ya da başka vasıtalar aracılığıyla öğrenebileceği ya da okulda hafta sonu alabileceği imkanlar da olur. Biz din dersleri genel eğitimde olmalı mı olmamalı mı sorusunu aştık. Ancak bizim çözmemiz gereken en büyük problem, İslamiyet'in içerisinde pek çok alt yorum var. Bunları ne yapacağız? Kur'an-ı Kerim ya da Siyer derslerini getirdik; ancak bu dersler daha ziyade Sünni kesime hitap ediyor. Türkiye'de yaşayan Caferiler var, farklı dini gruplardan insanlar var. Bunlar üzerinde düşünülmesi gerekiyor. Türkiye çoğunluğu Müslüman bir ülke ancak o Müslüman kimliğinin altında o kadar çok çeşitlilik var ki. Bunun hem ilahiyat bilimleri tarafından hem de din eğitimi bilimcileri tarafından tartışılması ve buna yönelik pedagojik önlemlerin alınması gerekir. Şunu kesinlikle söyleyebilirim. Bir dinin olduğu yerde her zaman alt gruplar oluşmuştur. Olmak zorundadır. İnsan bir metinle

karşılaştığı zaman onu farklı yorumlar, farklı şeyler çıkartır. Ana çizgiden ayrılmaz ama kendine ait farklı yorumları barındırır. İslam'ın evrensellik ve yerellik diye çok temel bir ilkesi vardır. İslam evrensellik ve yerellik arasında bir denge kurar. İslam'ın getirdiği ilkeler evrenseldir. O hükümlerin belli bir bölgede kökten, ana gövdeden ayrılmaksızın uygulanış biçimi yereldir. Demek istediğim şu bu ülkenin çoğunluğu Müslüman. Ama kendi içinde farklı yorum biçimleri var. Farklı yorum biçimleri varsa okul denilen şey bütün bu farklı yorumların bulunduğu merkez ise din dersi non-confessional olmalıdır. Tersini yapmak ikrahtır. Dinin özünüle bağdaşmaz. Çünkü din bir seçim meselesidir. Herkesin kendi inandığı dini ya da yorum biçimini öğrenme hakkı var. Ama bunu okulda nasıl yapacağımızla ilgili problemlerimiz var. Bu okulda yapılacaksa bunun kendine has kuralları olur. Bir de bu konuda genellikle bölünmeden korkulur. Ancak insanları ortak şeylerde buluşturduğunuz zaman, onları ekonomik olarak rahatlattığınız zaman hiçbir problem olmaz.

ÖZET

USTA DOĞAN, Pınar, Din Öğretimi Modelleri ve Mezhepler Üstü Bir Program Tasarımının Nitelikleri, Doktora Tezi, Danışmanı: Prof. Dr. Mualla SELÇUK, Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri (Din Eğitimi) Anabilim Dalı, Ankara, 2015, VII+247 s.

II. Dünya savaşı sonrası başlayan yoğun göç ve nüfus hareketlilikleri günümüze oranla daha homojen sayılabilecek toplumların demografik yapısını değiştirmiştir. Bu durum doğal olarak eğitimde özellikle bir arada yaşama kültürünü besleyen politikalar geliştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Süreçten en fazla etkilenen derslerden birisi, hem uzlaşmanın hem de çatışmanın kaynağı olarak görülebilen din dersleri olmuştur. Dinin okul programlarında yer alıp almamasından öğretime konu olması durumunda hangi modellerin kullanılmasının ihtiyaçlara daha iyi cevap vereceğine değin pek çok tartışma hem akademik hem de politik çevrelerin gündemini oluşturmuştur ve oluşturmaya da devam etmektedir. Araştırmamızın ana çerçevesini “dinler arası”, “fenomenolojik”, “yorumlayıcı”, “mezheplere göre”, “mezhepler üstü” ve “mezhepler arası” din öğretimi modellerinin ana hatlarıyla tanımlanması ve alanında uzman dokuz akademisyen ile yapılan görüşmeler bağlamında mezhepler üstü bir din dersi programının, program geliştirmenin temel basamakları olan “amaç”, “içerik”, “eğitim durumları” ve “değerlendirme” açısından özelliklerinin tespiti oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular program tasarımının dört temel niteliği olan amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme basamakları açısından sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Öğretimi, Din Öğretimi Modelleri, Mezhepler Üstü Din Öğretimi Modeli, Eğitimde Program Geliştirme, Mezhepler Üstü Program Tasarımı

ABSTRACT

USTA DOĞAN, Pınar, Religious Education Approaches and Characteristics of a Non-Confessional Program Design, Ph.D. Thesis, Supervisor: Prof. Dr. Mualla SELÇUK, Graduate School of Social Science, Department of Philosophy and Religious Sciences (Religious Education), Ankara, 2015, VII+247 s.

Intense migration and population movements that started after World War II have changed the demographical structures of societies that can be deemed as more homogenous compared to our day. This situation has naturally created the necessity of developing policies that feed especially the culture of coexistence. One of the courses that are mostly affected of the process has been the religion courses that can be deemed as the origin of both conciliation and confrontation. Many discussions from religion being within the school programs to in case it is subject matter of education, using which approaches would better meet the requirements have occupied and will continue occupying the agendas of both academic and politic circles. Within the context of these explanations, the main frame of our research comprises the identification of “inter-religious”, “phenomenological”, “interpretive”, “confessional”, “non-confessional” and “inter-confessional” religion education approaches with the main lines, and within the context of the interviews made with nine academicians specialists in their fields, determination of the properties of a non-confessional religion education in terms of “purpose”, “content”, “education statuses” and “evaluation”, which are the basic stages of program development.

The findings achieved as the result of the research are ranked as purpose, content, education statuses and evaluation stages, which are the four basic characteristics of the program design.

Keywords: Religious Education, Religious Education Approaches, Non-Confessional Religious Education Approach, Educational Program Design, A Non-Confessional Program Design