

*DEUİFD XLVII / 2018, ss. 35-54.*

## **EĞİTİMİN DOĞASI VE DİN EĞİTİMİ: GÜNÜMÜZDE DİN ALANINDA EĞİTİMLİ OLMANIN ANLAMI**

Yusuf CEYLAN\*

### **ÖZ**

Bu makalede eğitimin doğası eğitim felsefesi bakımında ele alınmış ve din eğitimi anlayışına yansımaları değerlendirilmiştir. Eğitimin doğası gereği değer yargısına dayandığı, iyiye yönelik olduğu, hem kültürel hem de bireysel anlamda mevcut seviyenin üzerinde bir gelişim sağlaması gerektiği, öğrenme ve gelişimin odak noktası olduğu tartışılarak din eğitiminde bu ilkelere bağlı eğitimsel kriterler belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca günümüzde din alanında eğitilmiş olmanın ne anlama geldiği irdelenmiş ve değişen bilgi, insan anlayışı çerçevesinde bu alanda eğitim alan bireylerin hangi özellikleri kazanması gerektiği incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitimin Doğası, Eğitim Felsefesi, Din Eğitimi, Pedagojik Kriter, Eğitilmiş Olmanın Anlamı

NATURE OF EDUCATION AND RELIGIOUS EDUCATION : THE MEANING OF BEING EDUCATED IN THE FIELD OF RELIGION AT PRESENT DAY

### **ABSTRACT**

In this article, the nature of education has been taken from the point of view of philosophy of education, and its reflections on the understanding of religious education has been evaluated. Educational criteria related to these principles have been tried to be determined in religious education by arguing that it is the focal point of learning and development, that it is based on the nature of education, that it is based on value judgment, that it is good, that it needs to develop above its current level both culturally and individually. Furthermore, what is meant by being educated in the field of religion today, is discussed and the characteristics of individuals who are trained in this field in the framework of changing knowledge and human understanding have been examined.

**Keywords:** Nature of Education, Philosophy of Education, Religious Education, Educational Criteria, Meaning of Being Educated.

---

\* Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı, yusuf.ceylan@deu.edu.tr, ORCID ID [orcid.org/0000-0002-1082-4260](https://orcid.org/0000-0002-1082-4260)

Makalenin Hakemlere Gönderiliş Tarihi : 07/05/2018

Makalenin Hakemlerden Geliş Tarihi : 26/06/2018

## GİRİŞ:

İnsanların eğitimle ilgili kavramlara dair bir anlam ve anlayışa sahip oldukları söylenebilir. Hemen hemen herkes eğitimle ilgilenmekte, kendi bilgi ve tecrübelerine dayalı eğitime dair kavramları tanımlamakta ve kendilerine göre oluşturdukları anlama göre eğitim anlayışı ve pratiği önermektedirler. Din eğitimi konusunda da benzer bir yaklaşım vardır. Din eğitimine dair kavramlara ilişkin herkesin zihninde anlam ağı ve bununla alakalı bir eğitim anlayışı bulunmaktadır. Buna göre insanlar din eğitimiyle ilgili kavramları kendilerine göre tanımlamakta, eğitim ile öğretim<sup>1</sup> örneğinde olduğu gibi bunlar arasında ne gibi bir farkın bulunduğu bakmaksızın gündelik hayatta sıkça gözleendiği üzere din eğitimi yerine din öğretimine dayalı bir eğitim anlayışının tercih edilmesi gerektiğini savunabilmektedir. Bir kavramın tanımı, o kavramın mahiyetini ortaya koyacak nitelikte yapılmadığı sürece, çok çeşitli ve hatta birbiriyle çelişen tanımlar yapılır. Bu anlamda eğitimle ilgili kavramların ne anlama geldiği, aralarında nasıl bir ilişki olduğu ve birbirleri arasında farkların ne ifade ettiği yeterince analize tabi tutulmamaktadır.

Din ve değer eğitiminde felsefi bakımdan temellendirilmemiş eğitimle ilgili kavram ve ilkelerin kullanılması alanda kavram kargaşasına yol açtığı gibi eğitimin doğasına aykırı eğitim anlayışlarının ortaya çıkmasına ve ilkelerin uygulanmasına sebep olmaktadır. Bunun sonucunda gerek okul öncesi gerekse yükseköğretimde din eğitiminde hemen hemen herkes, eğitimin doğasına ve ilkelerine göre en iyi öğretimin kendi anlayışları doğrultusunda yapılabileceğini ileri sürebilmektedir. Fakat sahip olduğu kavramların anlamı, uygulamaya çalıştıkları öğrenme etkinliklerinin eğitimin doğasıyla ilişkisi konusunda yeterince sorgulama yapmadıkları ve eğitim kalitesini belirleyecek ilkelerin

---

<sup>1</sup> Din eğitimi tarihinde kavramsal düzeyde en çok tartışılan konu eğitim ve öğretim kavramına yüklenen anlamlardan hareketle dinin eğitiminin mi öğretiminin mi yapılacağı konusu olmuştur. Bunun en bariz yansıması Din Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün adının Din Öğretimi Genel Müdürlüğü olarak değiştirilmesidir. Bu konudaki tartışmalar hakkında bkz. Cemal Tosun, "Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimine Genel Bir Bakış", *Tartışılan Değerler Açısından Türkiye*, (Ankara: TDV Yayınları, 1996) 95-111.

ne olduğu üzerinde düşünmedikleri ve bu konularda yeterince bilimsel araştırmalarla elde edilen olgusal verilere dayanma ihtiyacı duymadıkları görülmektedir.

Din ve değer eğitimindeki diğer bir sorun, bu alanda eğitim alan günümüz insanların hangi özellikleri taşıması gerektiği konusunda yaşanan belirsizliktir. Diğer bir ifadeyle din alanında eğitilmiş olmanın ne olduğu ile ilişkili problemdir. Din eğitimi ve öğretiminde eğitilmiş olmanın çerçevesi çizilirken de bilimsel bir temellendirme olmadan daha çok bireysel yorum ve görüşlerin ifade edildiği görülmektedir. Kimine göre sadece Arapça bilmek din alanında eğitilmiş olmanın baş şartı olarak sunulurken, kimine göre geleneksel usulde eğitim almak olarak belirlenebilmektedir. Bu durum, yüksek din öğretimindeki program çalışmalarına yansımakta, bazılarında göre İslam bilimleri ile donatılmış ilahiyat öğrencilerinin daha eğitilmiş olacağı kabul edilirken, bazıları tarafından sosyal bilimlerin programdaki ağırlığı artırıldığı zaman eğitilmiş sayılacağı kabul edilmektedir. Gerçekten eğitimsel bir bakış açısıyla – özellikle de felsefi bir yaklaşımla- ele alındığında “eğitilmiş olmanın anlamı ve eğitilmiş olmanın kriterleri nedir?” soruları askıda kalmaktadır. Eğer felsefi bir bakış açısıyla eğitimin doğası ele alınır ve din eğitiminin eğitimsel kriterleri belirlenirse günümüzde din alanında eğitilmiş olmanın neleri kapsayacağı ve öğretime nasıl yansıtılacağı belirlenebilir.

Din eğitiminin sağlıklı ve doğru şekilde yapılabilmesi için öncelikle din eğitimi ve öğretimi ile ilgili temel kavramların eğitimin doğasına ve ilkelerine uygunluğunun ortaya koyulmasına ihtiyaç vardır. Bu da eğitim etkinliğini diğer beşeri etkinliklerden farkının belirlenmesini ve eğitimsel olanın çerçevesini çizecek ilkelerin belirlenmesini gerekli kılar. Bu bakımdan makalede felsefi bir perspektifle din ve değer eğitiminde kavramların analizi yapılmış ve temel ilkeler ortaya konularak günümüzde bu alanda eğitilmiş olmanın anlamı tartışılmıştır.

## **I. EĞİTİMİN DOĞASI VE DİN EĞİTİMİNDE PEDAGOJİK KRİTERLER**

Eğitimi diğer beşeri etkinliklerden ayıran temel özellik, onun normatif karaktere sahip olmasıdır. Eğitim değer yüklü bir faaliyettir. Hatta bazı eğitimciler eğitimi açıklamada değer yüklü kavramının kullanımının yersiz olduğunu, eğitimin doğası gereği değerlerden

bağımsız düşünülemediğini ifade ederler.<sup>2</sup> Eğitime konu olan bilgi ya da öğretilmeye layık olan özellikler kendisine atfedilen değere dayanır. Eğitim vasıtasıyla kültürde değerli kabul edilen bilgi, davranış ve tutumların bireylere kazandırılması hedeflenir.<sup>3</sup> Bu yönüyle eğitim ahlakî açıdan kabul edilebilir tutumları ve bilgileri öğretmeyi içerir. Aynı zamanda eğitimin esas aldığı söz konusu değerlerin bireyler tarafından edinilerek eğitim süreci sonunda bir sonuç veya başarı olarak gerçekleşmesi gerekir.<sup>4</sup> Dolayısıyla eğitim değere dayalı belirli sonuçlar üretmeye yönelik bir faaliyet alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Değer yargısına dayanması yönüyle eğitim iyi olanın veya değerli olanın amaçlar olarak belirlenmesini, buna uygun muhtevanın aktarılmasını ve temel becerilerin kazandırılmasını gerektirir. Bu yönüyle eğitim kavramının kendisi herhangi bir öğretim etkinliğine işaret etmez, onun yerine daha çok bu değerlere göre eğitimle ilgili diğer uygulamaların temel kriterlerini belirler.<sup>5</sup>

Eğitimin değer yüklü bir etkinlik olması, din eğitiminin amaçlarında ifadesini bulan, teoride ve pratikte uygulamalara yön veren insana, bilgiye ve topluma dair değer varsayımlarının açık bir şekilde ortaya konulup analiz edilmesini ve bu bağlamda eğitim ile din anlayışının nasıl etkileşim içerisine girdiğinin ve dinî öğrenmelerin çocukların eğitimine katkısının tartışılmasını gerekli kılar.<sup>6</sup> Çünkü söz konusu kabullerin hedefler açısından uzanımları, eğitim sürecindeki işlevselliği, tutarlılığı ve sonuçlara ne kadar yansıdığı ancak bu analizle açığa çıkarılabilir. Şayet din eğitimi yön veren temel kabuller analiz edilmez ise hem birey hem de toplum açısından istenmeyen sonuçlar ortaya çıkabilir. Din eğitiminde değer varsayımları toplumsal gerçekliğe ve insan

<sup>2</sup> Eugene F. Provenzo ve John P. Renaud, "Values Education" *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*, (London: SAGE Publications, 2009) 841.

<sup>3</sup> Robin Barrow ve Ronald Woods, *An Introduction Of Philosophy of Education*, (London: Routledge, 2006) 12; Harry Schofield, *Philosophy of Education*, (London: Routledge, 1972) 36.

<sup>4</sup> R.S. Peters, *Ethics and Education*, (London: Routledge, 1966) 26; John Wilson, *Preface to The Philosophy of Education*, (London: Routledge, 1979) 13.

<sup>5</sup> R.S. Peters, *The Bangink Concept of Education*, (London: Routledge, 1967) 1-2.

<sup>6</sup> Michael Grimmitt, *Religious Education and Human Development*, (Essex: McCrimmons, 1987) 15.

doğasına aykırı insan modeli ve toplumsal düzen tasavvurunu yansıtan hedefler gerçekleşmeyecek idealler olarak kalacağı gibi insanın hem kendisine hem de dünyaya yabancılaşmasına sebep olacaktır.<sup>7</sup>

Normatifliğin ikinci boyutu eğitimin, doğası gereği iyiye yönelik bir etkinlik olması gerektirir. Eğitim esas itibarıyla iyi/değerli olana dayanan bir gelişim sürecine işaret eder.<sup>8</sup> Eğitimin insanın kişiliğini ve onun özelliklerini iyi yönde geliştirmesi beklenir. Bu bakımdan eğitim sürecine dâhil olan kişinin eğitimi sayılabilmesi için iyi yönde gelişim göstermesi gerekir. Bu yüzden hangi alanda olursa olsun “eğitim aldı ama iyi yönde değişmedi veya gelişmedi” demek eğitimin doğası açısından çelişkili bir durumdur.<sup>9</sup> Her ne kadar belirli amaçları içerisinde barındırır da sürecin sonunda insanın iyi yönde gelişimini hedeflemeyen, iyi özellikler kazandırmayan bütün dinî öğretiler eğitsel sayılamaz. Diğer bir ifadeyle din eğitimi, insanı iyi yönde geliştirdiği ve hedeflerde ifade edilen özellikleri kazandırdığı sürece eğitimsel kalabilir.

Eğitimin diğer bir özelliği onun amaçlı bir etkinlik olmasıdır.<sup>10</sup> Amaçlar bireysel ve toplumsal yaşamın gelişim süreçlerine yansımaları olarak eğitim ve öğretim faaliyetleri sonunda ulaşılmaları gereken düzeyin çerçevesini çizer. Buna göre hedefler bireyin dolayısıyla toplumun eğitim vasıtasıyla kazanacakları özellikleri ve ulaşacakları seviyeyi belirler. Toplumsal açıdan ele alındığında din alanında verilecek eğitim, toplumun ulaştığı kültürel seviyenin gerisinde kalmamalıdır. Bu yönüyle eğitim her kuşağın kendisini izleyecek olanlara, o güne kadar ulaşılmış gelişme aşamalarını korumak ve yükseltmek amacıyla yaptığı bir etkinliktir.<sup>11</sup> Din eğitiminin amaçlarının belirlenmesinde toplumun ulaştığı seviyesinin göz önünde bulundurulması gerekir. Din alanı dâhil eğitimi sadece kültürü korumak olarak anlamak, toplumsal değişim göz önünde bulundurulduğunda kültürün gelişimi açısından yeterli olmayacağı açıktır. Toplumsal değişimi dikkate almadan sadece korumaya odaklanmak toplumun durağanlaşmasına ve kültürün de donuklaşmasına sebep

<sup>7</sup> Muhammet Ertoý, *Türkiye'nin Modernleşme Sürecinde Din Eğitimi ve Yabancılaşma Sorunu*, (Doktora Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi, 2013) 197.

<sup>8</sup> Barrow ve Woods, “An Introduction”, 12.

<sup>9</sup> Peters, “Ethics and Education”, 25.

<sup>10</sup> Wilson, “Preface”, 14.

<sup>11</sup> W. O. Lester Smith, *Çağdaş Eğitim*, (İstanbul: Varlık Yayınları, 1967) 7-8.

olabilir. Bu yüzden toplumun kültürünü koruma işlevi yanında geliştirme işlevi de din eğitiminde daima dikkate alınmalıdır.

Eğitim sürecinin doğasıyla ilgili diğer bir husus onun gelişim ve öğrenmeyle olan ilişkisidir.<sup>12</sup> Eğitim nasıl değerden bağımsız düşünülemezse aynı şekilde gelişim ve öğrenmeden de ayrı değerlendirilemez. Ancak her öğretme etkinliğinin gelişim ve öğrenme odaklı olduğu söylenemez. Örneğin ailede ebeveynler çocuklarına iyi davranışlar ve tutumlar kazandırmak isterler. Ancak onların öğretme süreci bazen yetiştirme veya büyütme şeklinde işleyebilir. Bu etkinliklerin bazı yönleriyle öğretimsel süreçlerle ilişkisi kurulabilir ama gelişime yol açmıyorsa eğitimsel kriteri sağlamıyor demek yanlış olmayacaktır. Mesela anne babalar çocuklarının nasıl yemek yemesi gerektiği ile ilgili kuralları öğretebilirler. Ancak bu konuda çocukların kazanması gereken temel husus sağlıklı beslenme alışkanlığıdır. Sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmadan yemek yeme kurallarının öğretilmesi, çocukların sağlıklarını korumalarını öğrenmeden hastalandıklarında sadece ilaçları düzenli şekilde kullanma davranışı göstermesine benzer. Aynı şekilde din eğitiminde de dinin inanç ve ahlakî boyutuyla ilgili kuralları veya ilkeleri aktarmak ve anlaşılardan ezberle yetinmek doğru bir yaklaşım değildir. Eğitimsel olan dinî bilgiyi, ahlakî değeri ve anlamı dikte etmek, hazır olarak sunmak değil, öğrenenin anlaması ve kendi değeri haline getirmesidir.<sup>13</sup> Ancak bu şekilde din eğitimi çocukların gelişimine katkı sağlamış olur ve ezberletmekle ulaşılamayan daha üst düzeyde amaçları gerçekleştirilmiş olur.

Din eğitiminin öğrenme ve gelişimle ilişkilendirilmesinde önemli olan diğer bir husus gelişimin bütünlüğü ilkesidir. Din eğitimi ve öğretiminde gelişim tek boyutlu düşünülemez ya da tek bir gelişim alanına indirgenemez. Bu açıdan sadece dinî veya ahlakî gelişimi hedefleyen bir din eğitiminin eğitimsellik kriterini taşıdığı söylenemez. Çünkü gelişim alanları bir bütündür ve bir gelişim alanında ortaya çıkan

<sup>12</sup> Wilson, "Preface", 14.

<sup>13</sup> Recai Doğan ve Cemal Tosun, *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, (Ankara: Pegem Yayınları, 2003) 49.

olumlu veya olumsuz bir durum diğer gelişim alanlarını etkiler.<sup>14</sup> Aynı şekilde din ve değer eğitiminin gelişim alanlarından sadece bir tanesi üzerinden gerçekleştirilmesi de öngörülemez. Din eğitiminde bilişsel alana odaklanıp duyuşsal hedefleri görmezden gelen bir eğitim anlayışını benimsemek doğru bir yaklaşım değildir. Aynı zamanda din öğretiminde öğrenme düzeyinin yükseltilmesi temel gayedir. Mesela; öğrenme, bilişsel alanda en alt düzey olan bilgi düzeyinde değil kavrama ve uygulama düzeyinde gerçekleştirilmelidir.<sup>15</sup> Benzer durum duyuşsal alanda da geçerli olup bu alandaki öğrenmelerin de üst düzeyde oluşması sağlanmalıdır. Bu yüzden din eğitimi sadece tek bir gelişim alanına odaklanmamalı, bütüncül bir gelişimi ve üst düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirme hedeflemelidir.

Eğitimin gelişim ve öğrenme ile ilişkisinden doğan diğer bir sonuç, hiçbir eğitim etkinliğinin insanların aynı seviyede kalması için yapılamayacağıdır.<sup>16</sup> “Din alanında eğitildi ancak önceki durumunda veya seviyesinde duruyor” demek de din eğitiminin eğitimsellik kriterini karşılamadığı anlamına gelir. Ancak burada şu hususu ayırmak gerekir. Din eğitimi ve öğretiminin çocuğun gelişim seviyesini dikkate alması farklı, onun gelişiminin hedeflemesi farklıdır. Reboul’ un dediği gibi çocuk, çocuk kalması için eğitilmez.<sup>17</sup> Çocukluk döneminde çocukların dinî gelişim özellikleri arasında somut anlama önemli yer tutmaktadır. Ancak Cox’ın da ifade ettiği gibi din eğitimi somut anlamayı değil soyut anlamayı temel hedef olarak benimsediği zaman eğitimsel bir niteliğe sahip olur.<sup>18</sup>

Eğitim kişiye bilgi ve anlam kazandırarak onda pasif olmayacak şekilde bir bilişsel bakış açısı meydana getirir.<sup>19</sup> Her eğitim alanında

---

<sup>14</sup> İ. Ethem Başaran, *Eğitim Psikolojisi*, (Ankara: Feryal Matbaası, 2000) 25; Berrin Eylen Özyurt, “Gelişim Konularına Genel Bakış”, *Eğitim Psikolojisi*, ed. Alim Kaya, (Ankara: Pegem Yayınları, 2007) 13.

<sup>15</sup> Mehmet Zeki Aydın, *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi*, (Ankara: Nobel Yayınları, 2003) 5.

<sup>16</sup> Wilson, “Preface”, 16.

<sup>17</sup> Olivier Reboul, *Eğitim Felsefesi*, trc. Işın Gürbüz, (İstanbul: İletişim Yayınları, 1990) 30.

<sup>18</sup> Edwin Cox, *Changing Aims in Religious Education*, (London: Routledge and Kegan Paul, 1966) 37.

<sup>19</sup> Peters, “Ethics and Education”, 45.

eğitilen kişi o alana ait bilgi ve temel kavramlar kazanır. Din eğitimi ve öğretiminde de din hakkında belirli bir bilgi birikiminin olması beklenir. Ancak burada bilgili olma (being knowledgeable) ile eğitilmiş olma (being educated) arasında ayırım yapmak gerekir.<sup>20</sup> Bu yönüyle din alanında bilgili olmak eğitilmiş olmakla bir tutulamaz. Bir başka ifadeyle din eğitiminin hedefini sadece malumat kalıplarını yüklemek olarak kabul etmek eğitimin doğası ile uyumsuz. Din alanında edinilen bilgiler, ezberle yetinmek yerine anlamlı bir şekilde özümsemiği takdirde kişinin davranışlarında ve kararlarında etkili olur ve onlara yön verir.<sup>21</sup>

Din eğitiminin hedefinin hazır malumat kalıplarını yüklemek olmaktan çıkması, öncelikle ifade etmek gerekirse din eğitimi ve öğretiminde her türlü bilginin öğretim konusu yapılamayacağı sonucuna götürür. Çünkü burada amaç, öğrenenlerin din alanındaki bütün bilgiye sahip olmaları değildir. Bu yüzden önceden öğretim konusu yapılacak dinî bilginin amaçlara, öğrenenlerin ve toplumun ihtiyaçlarına göre analizi yapılır. Bunlar dikkate alınmadan sadece dinî içeriğin kendisinden kaynaklanan bir önemle dinî bilginin bütünüyle öğretilmesi ve bunun eğitim olarak kabul edilmesi eğitim felsefesi açısından sorunludur. Bu açıdan değerlendirildiğinde ilahiyat alanında herhangi bir disiplinin kendi malumatıyla ilgili ayrıntılı bilgilere dayalı öğretimin yapılması ya da yükseköğretimde bu alanlarda uzmanlaşmış kişilerin belirlediği veya ona göre kapsamını oluşturduğu bir anlayışta dinî içeriğin en ayrıntılı bir şekilde öğrencilere aktarılması da eğitsel bir yaklaşım değildir. Dewey'e göre çocukların akademik konularda ayrıntılı bilgi alması değil, düşünme becerilerinin geliştirilmesi eğitilmiş olmanın temel belirleyicisi konumundadır.<sup>22</sup> O halde örgün ve yaygın din eğitimiindeki dinî bilgi, ihtiyaç analizine dayanılarak öğretim konusu haline getirilmeli ve öğretimin içeriğinin bakış açısını değiştirmede araç olduğu kabul edilmelidir. Bu yönüyle din eğitim ve öğretim anlayışında hangi bilgi ya da konu anlatılırsa anlatılsın temel hedef anlamlı bir öğrenme sonucu öğrenenin yeteneklerinin gelişmesi olacaktır.<sup>23</sup>

<sup>20</sup> Barrow ve Woods, "An Introduction", 34.

<sup>21</sup> M. Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, Kimlik Yayınları, Kayseri 2017, s.145.

<sup>22</sup> John W. Santrock, *Educational Psychology*, (New York: Mc Graw Hill, 2011) 3.

<sup>23</sup> Yüksel Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, (Ankara: Pegem Yayınları, 2005) 7.

Birey kazandığı bilgi ile kendisini ve çevresini anlamada bir bakış açısına sahip olursa bu bilgi değer taşır.<sup>24</sup> Bireyin din alanında aldığı bilgi, bilişsel bir bakış açısı oluşturur ve zihinsel bir dönüşüm gerçekleştirilirse eğitimsel açıdan değerli olur.<sup>25</sup> Bu anlamda bireyin alanla ilgili olgusal bilgiyle donatılması tek başına yeterli gelmemektedir. Çünkü olgusal bilgiyi birleştirecek aralarında ilişki kurarak bir bütün haline gelmesini sağlayacak olan kişinin eğitim sürecinde kazandığı anlamdır. Aynı zamanda eğitim sürecinde oluşan bilişsel bakış açısı kişinin olayları bütün yönleriyle görmesini de sağlayacak bir fonksiyona sahiptir.<sup>26</sup>

Günümüzde din eğitiminin eleştirildiği noktaların başında özellikle de fenomenolojik yaklaşımda görüldüğü üzere din hakkında nesnel bilginin aktarılmasına odaklandığı konusu gelmektedir.<sup>27</sup> Burada verilen nesnel bilgi “niçin”den daha çok “nasıl” sorusunun cevabına karşılık gelmektedir. Aslında bu eğitimle öğretim arasındaki farka dayanmaktadır. Şöyle ki eğitimde niçin öne çıkarken öğretim de nasıl vurgulanmaktadır. Bir işin nasıl yapıldığını pratik yönü ağırlıklı olarak öğrenmek öğretimin kapsamına girerken, arkasındaki mantığı anlamak ise eğitim içerisindedir. Niçine dayalı bir eğitimde konu alanına ilişkin bilginin arkasında yer alan amaç ve genel ilkeler verilmek suretiyle anlam oluşur ve kişinin yaşamı dönüşür.<sup>28</sup> Din eğitiminde öğretimden çok eğitim öncelenmelidir. Din olgusuyla ilgili temel kavramlar ve ilkelerden hareket edilerek daha çok dinin bireysel ve toplumsal hayattaki işleyişinin ve rolünün mantığı öğrenenlere kazandırılmalıdır.

Din eğitimi ve öğretiminde yaşanan problemlerden biri de öğretim sürecinde uygulamanın yeterli olmadığı yönündeki eleştiri aslında öğretim/uygulama bazlı bir bakış açısının yansımasıdır. Esasen din eğitimi, eğitim merkezli bir yaklaşım benimsenerek dinin öğretiminde niçin esas alınır, dinin işleyişinin mantığı öğrenenler tarafından

---

<sup>24</sup> Özden, “Öğrenme”, 5.

<sup>25</sup> Barrow ve Woods, “An Introduction”, 32.

<sup>26</sup> Shofield, “Philosophy of Education”, 36.

<sup>27</sup> Nicola Slee, “Heaven in Ordinarie’: The Imagination, Spirituality and the Arts in Religious Education”, *Priorities in Religious Education*, ed. Brenda Watson, (London: Falmer Press, 1992) 42.

<sup>28</sup> Christopher Winch ve John Gingell, *Philosophy of Education: The Key Concepts*, (London: Routledge, 2008) 64.

kavranarak bakış açılarında dolayısıyla kişiliklerinde dönüşüm yaşanacaktır. Zaten İslam dininin genel amaçları gözden geçirildiğinde dinin uygulama boyutunun da aslında kişilik dönüşümüne hizmet ettiği görülmektedir. Mesela “Namaz insanı kötülükten alıkoyar”<sup>29</sup> ayeti de temelde ibadetin kişilikte oluşturacağı dönüşümü vurgulamaktadır.

Din eğitimi özelinde düşünüldüğünde anlam kazandırmadan dinle ilgili olgusal ve tarihsel bilgilerin tek başına öğrenenlere aktarılması bilişsel bir dönüşümün gerçekleşmesine hizmet etmez. Bilişsel dönüşüm gerçekleşmediği zaman dinî bilgi pasif bir şekilde ezberlenir ve bilişsel yapıda pasif bir şekilde durur. Ancak eğitim felsefecileri pasif ve âtil bir şekilde oluşturulan bakış açısını yeterli bulmazlar.<sup>30</sup> Çünkü aktif ve işlevsel bir perspektif, gerek bireylerin dini bütün boyutuyla kavrayabilmelerini gerekse dinî bilgiyi yeniden bilgi üretme ve problem çözmeye kullanabilmelerini sağlar. Günümüzde din eğitiminin temel problemleri arasında gösterilen dinî bilginin bireysel ve toplumsal yaşamda işlevsel olmaması, öğrenenlerin parçacı bir yaklaşımla din hakkındaki bilgileri bir araya getirmeden kullanamamalarının arkasında bu bakış açısının oluşturulmamasının yer aldığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Eğitim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler ile öğrenme etkinliklerinin yönlendirilmesinde öğrencinin istekliliği ve gönüllülüğü esas olmalıdır. Bu ilke aynı zamanda eğitimle ahlak arasındaki bağı dayandırır.<sup>31</sup> Öğretimsel etkinlikler her zaman ahlakî bakımdan itiraz edilemeyecek şekilde işe koşulmalıdır. Eğitimin ahlaki temeli olarak da ifade edilebilecek bu ilkeye göre öğrenciler zorla ve aşırı bir denetime dayalı bir öğrenme ortamında yetiştirilemez. Aynı şekilde içerik de çocukların düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirilecek şekilde

<sup>29</sup> Ankebût 29/45.

<sup>30</sup> Bakış açısının değişmesi büyük oranda bilginin işlenmesi ile ilişkilidir. Eğitimciler geleneksel öğretim yaklaşımlarının iki önemli istenmeyen sonucunun olduğunu kabul ederler. Birincisi prensipte var olan ve önceden öğrenildiği halde somut olay ve durumlarda harekete geçmeyen ve kullanılmayan *durağan bilgi*; ikincisi, diğer bağlamlara aktarılamayan süreç olarak *eksik transfer*dir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Nurettin Şimşek, “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* 3/5 (2004): 115-139.

<sup>31</sup> Peters, “Ethics and Education”, 45.

öğretim konusu yapılmalıdır. Din eğitimi ve öğretiminde yöntem seçiminde bu ilkenin işe koşulması bütün öğretim kademelerinde önem arz eder. Din öğretimine yönelen dogmatik olma ve beyin yıkama/aşılama gibi eleştirilerin çoğu bununla ilişkilidir.<sup>32</sup> Dinin içerisindeki inanç alanının dogmatik bir eğitime yol açıp açmayacağı aslında bunun öğretimine ilişkin bir sorundur. İnanç alanının kendi başına varlığından çok öğretim konusu yapılması daha çok beyin yıkama ve aşılama ile ilgilidir.

Çocukların ilgi, ihtiyaç ve gönüllüğünün dikkate alınmaması onların gelişim seviyelerinin ve dönemlerinin öğretim sürecinde askıya alınması sonucunu ortaya çıkarır. Böyle bir öğretimde çocukların sadece dinî bilgiyi bellemeleri, sorgulama yapmadan mutlak doğrular olarak kabul etmeleri istenir. Böyle bir yaklaşım çocukların otonomluklarına zarar verdiği gibi onların bağımsız düşünme ve karar verme becerilerinin gelişimine de ket vurur. Günümüzde inanca dayalı yaklaşımların en çok eleştirildiği nokta bununla ilişkilidir. Hâlbuki din eğitimi çocukların özgür düşünme süreçlerini geliştirecek şekilde işletildiği zaman eğitimi doğasına göre bir işleyişe sahip olacaktır.

## II. GÜNÜMÜZDE DİN ALANINDA EĞİTİMLİ OLMANIN ANLAMI

Din alanında eğitim alan birey, din hakkında bilgi, beceri ve anlam/anlayış kazanması beklenir. Hangi alan olursa olsun bireyin eğitim aldığı alanla ilgili temel bilgilere ve kavramlara sahip olması ve buna dayalı bir anlayışın oluşması eğitimin normatif doğasının bir gereğidir.<sup>33</sup> Bu nedenle din eğitiminin öğrenenlere din hakkında temel bilgileri kazandırması ve belirli bir bakış açısı oluşturması eğitimin doğasının bir sonucu olarak kendiliğinden ortaya çıkar. Din eğitimi ve öğretiminde yer alacak bilgilerin belirlenmesi ve kullanılması ayrı bir konu olmakla birlikte din alanında tek başına salt tasvirî/olgusal veya tarihsel dinî bilginin aktarılması ile yetinilmesi eğitimsel açıdan yeterli değildir. Dolayısıyla din eğitiminde kazanılan bilgi, öğrenenlerde çıkardığı anlama, buna göre oluşturduğu anlayışa ve dönüştürdüğü bakış açısına göre değer kazanır.

---

<sup>32</sup> Beyin yıkama ile din eğitimi arasındaki ilişki konusunda geniş bilgi için bkz. Hasan Meydan, “Doktriner Düşünce ve Din Eğitimi, Anamlı Öğrenme ve Bireysel Manevi Tecrübe Bağlamında Bir Değerlendirme”, *OMÜİFD* 40 (2016): 85-114.

<sup>33</sup> Schofield, “Philosophy of Education”, 37.

Gerek bilginin üretiminin gerekse yayılmasının hızlanması bilgi anlayışında değişime yol açmıştır. Günümüz eğitiminde alabildiğine hazır malumat kalıplarını hafızaya depolayarak her şeyi bilen insan anlayışı terk edilmiş durumdadır. Diğer bir ifadeyle yukarıda ele aldığımız eğitilmiş olmakla bilgili olmak arasındaki fark dikkate alındığında, din alanında hazır malumat kalıplarını ezberleyip taşımak, eğitilmiş olmakla aynı anlama gelmemektedir. Bu anlamda eğitilmiş olmanın ölçüsü, dinî bilginin çok fazla miktarda ve ayrıntılı olarak ezberlenmesinden çok, öğrenmeyi öğrenme becerisinin kazanılması, bilgiye ulaşma yollarının öğrenilmesi, dinî bilginin anlamlı bir şekilde içselleştirilmesi, eleştirel bir yaklaşımla kaynaklarının sorgulanması ve problemlerin çözümünde kullanılarak farklı alanlara transfer edilebilmesi olmuştur.<sup>34</sup> Bu yönüyle anlam oluşmadan, bilişsel bir gelişim ve dönüşüm gerçekleşmeden sadece bilginin aktarılmasını ve ezberlenmesini esas alan din eğitimi ve öğretimi eğitimsel bakımdan yeterli sayılamaz. Zaten günümüzde din eğitimi ve öğretiminde de din alanında her şeyi bilecek veya ezberleyecek ayaklı kütüphaneler yetiştirme hedefi artık birçok din eğitimcisi tarafından eleştirilmekte ve eğitsel açıdan kabul edilemez bulunmaktadır.<sup>35</sup>

Bilişsel içeriğin ihmal edilerek tamamıyla duygusal öğretimi temel alan din eğitimi de eğitimin doğasına aykırıdır. Çünkü din alanındaki eğitim, duygusal bir dinî tutumu telkin etme değil, bir düşünce formu olarak din hakkında insanların daha anlamlı ve makul kararlar almasına yardımcı olmaktır.<sup>36</sup> Burada din eğitiminin hedefi öğrenenin dinî olana karşı tavır alışını bilinçli hale getirmek olacaktır.<sup>37</sup> Sadece dinî duygu ve tutumun gelişmesini amaçlayan din eğitimi, bilişsel gelişime ket vurarak bireyleri kalıplar. Öğreneni pasif bir konumda bırakarak kalıplayan bir din öğretimi şeklinde, bireyin taklit yeteneği daha fazla gelişirken analiz

<sup>34</sup> Süleyman Akyürek, *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi*, (İstanbul Dem Yayınları, 2004) 189; M. Şevki Aydın, *Açık Toplumda Din Eğitimi*, (Ankara: Nobel Yayınları, 2011) XI.

<sup>35</sup> Din eğitimi ve öğretiminde bilgi anlayışıyla ilgili problemler ve yeni paradigma ihtiyacı ile ilgili tartışmalar hakkında bkz. Halit Ev, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*, (Ankara: Nobel Yayınları, 2012) 6 vd.

<sup>36</sup> John Wilson, *First Steps in Religious Education, Priorities in Religious Education*, ed. Brenda Watson, (London Falmer Press 1992) 12.

<sup>37</sup> Doğan ve Tosun, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi", 54.

yapma, senteze ulaşma ve değerlendirme yapma gibi zihinsel işlemler yapılamadığı için doğuştan getirdiği bu kabiliyetleri kullanamaz.<sup>38</sup> Esasen bu yönüyle ele alındığında taklidi öğrenme ile taklidî iman, tahkikî öğrenme ile tahkikî iman arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. İnancın taklitten tahkike dönüşmesi dinî öğrenmelerin tahkikî (araştırma inceleme yoluyla) şekilde gerçekleştirilmesine bağlıdır. Bir başka ifadeyle dini öğrenme biçimi ile inanç gelişiminin niteliği arasında doğrusal bir ilişki olduğu ileri sürülebilir.<sup>39</sup> Nitekim din eğitimci Edwin Cox din eğitiminin öğrenenlerde bilişsel bir gelişime yol açtığı ve bakış açısını dönüştürdüğü ölçüde etkili ve bilişsel amaçları gerçekleştirici olacağını ve bu şekilde programdaki yerini koruyabileceğini savunmaktadır.<sup>40</sup> Bu açıdan din alanında eğitilmiş olmak dinî konularda duygusal davranmaktan çok rasyonel değerlendirmeler yapabilme yeterliğine ulaşmak olacaktır.

Bakış açısında dönüşüm sağlamayan dinî bilgi, anlamlı bir şekilde içselleştirilmediği için kişinin gelişimine olumlu yönde katkı yapamaz hale gelir. Bu açıdan bilgi meselesi ile bilinç meselesi birbiriyle yakından ilişkili olduğu için içselleştirilmemiş bilgi etkisiz kalır, bilinci bulandırarak sağlıklı şekilde gelişimine engel olur. Bu nedenle din öğretimi, bir bilgi kazandırma vasıtası olmakla beraber, insanın bilgi elde etme yollarını ve aklını kullanma kabiliyetini geliştiren bir süreç görülmeli ve işletilmelidir.<sup>41</sup> Din öğretimi aracılığıyla dinî bilgi anlamlı şekilde kazanıldığı zaman dinî bilgi hamallığı yapılan bir yük olmayacak, sahibinin tutum ve davranışlarını yönlendirici bir güce dönüşecektir.<sup>42</sup> Zaten günümüzde öğretim süreçlerinin bilginin aktarılması yerine üretilmesine yönelik düzenlenmesi doğru bir yaklaşım olarak kabul görmektedir.<sup>43</sup>

---

<sup>38</sup> M. Şevki Aydın, "Din Eğitimi", 50.

<sup>39</sup> Farklı din eğitimi anlayışlarının bilişsel, dinî ve ahlakî gelişime etkisi konusunda yapılan araştırmalar hakkında geniş bilgi için bkz. C. Daniel Batson ve diğerleri, *Din ve Birey: Sosyal Psikolojik Yaklaşım*, trc. Ali Kuşat ve Abdulvahap Taştan, (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2017) 65-77.

<sup>40</sup> Edwin Cox, *Problems and Possibilities for Religious Education*, (London: Hodderand Stoughton, 1983) 130.

<sup>41</sup> Mualla Selçuk, *Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri*, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, (İstanbul: M.E.B., 2000) 13.

<sup>42</sup> M. Şevki Aydın, "Din Eğitimi" XII.

<sup>43</sup> Özden, "Öğrenme", 9.

Dinî bilginin öğrenenlerde dönüşüm sağlayabilmesi açısından kaynakları yönüyle de belirli bir kriter taşıması gerekir. Din eğitimi pedagojik bir perspektifle temellendirmeye çalışan Cox'a göre bilişsel içerik de akademik dünyadaki ilgili disiplinlerinin süzgecinden geçilerek bilişsel, duyuşsal ve psikomotor amaçlar çerçevesinde yeniden değerlendirmeye tabi tutulduğu zaman zihinsel dönüşüme olumlu katkı yapar hale gelecektir.<sup>44</sup> Çünkü güvenilir olmayan kaynaktan tüketilen bilgi ile sağlıksız şekilde üretilen besin yoluyla oluşan beslenme gibi zararlı sonuçlar ortaya çıkarır. Sağlıksız beslenme obez bedenler oluşturduğu gibi sağlıksız kaynaktan gelen dinî bilgi de deyim yerindeyse obez zihinler oluşturur.<sup>45</sup> Bu yüzden dinî içeriğin birinci el sahih kaynaklara dayandırılması ve din bilimlerinin metotlarıyla bilimsel bir şekilde üretilen bilgilerle desteklenmesi bilişsel gelişimin ve dönüşümün sağlanması açısından her zaman önemini koruyacaktır. Bu bağlamda din alanında eğitilmiş birey bilginin kaynağını ve üretim süreçlerinde farklı grupların yorumlamadaki etkilerini sorgulayarak olumsuz dinî oluşum ve bunların zararlı etkilerinden kendisini koruyabilecek bir farkındalığa ulaşmış olacaktır.

Din eğitimi ve öğretiminde dinin sadece tarihsel ve olgusal/tasviri boyutunun öğretim konusu yapılması ya da dinin tarihinde yaşanmış teolojik problemlerin hazır bilgi kalıpları olarak aktarılması da eğitilmiş olmak için yeterli gelmemektedir. Esasen bunun teoloji eğitimi ile din eğitimi arasında olması gereken ayrımın, eğitim anlayışına yeterince aktarılamadığından kaynaklandığı söylenebilir. Bu durum aynı zamanda din eğitimi kanalıyla verilen tarihî bakış açısının ne olacağı konusunda bir karışıklık olmasından da kaynaklanmaktadır. Teoloji eğitimi tarihinde yapılan tartışmalar sadece tarihsel kısmıyla öğretim konusu yapılabilirken, din eğitimi bunların günümüz açısından da uzanımları ve yansımaları değerlendirilir. Dinin tarihi kısmı öğretim konusu yapılırken o günkü koşullar açısından oluşan anlam öğrenildiği gibi dinî bilginin günümüz kültürel ve toplumsal bağlamı içerisindeki anlamı da kavranmalıdır. Tarihî olan kısmının da o günkü şartlar içerisindeki yeri ve

<sup>44</sup> Cox, "Problems and Possibilities", 130.

<sup>45</sup> Clay A. Johnson, *Bilgi Diyeti: Bilinçli Bilgi Tüketimi*, (İstanbul: Ufuk Yayınları, 2013) 38.

anlamının ne olduğu ve günümüze etkisi de karşılaştırılmalıdır.<sup>46</sup> Bu şekilde din alanında eğitilen kişi dinî bilgiyi bağlamı bir şekilde öğrenerek, günümüzün problemlerinin çözülmesinde işlevsel hale getirecektir. Dolayısıyla din alanında eğitilmiş sayılmak sadece tarihî malumata sahip olmak değil, öğrenenlerin aldığı dinî bilgiyi günümüz sosyo-kültürel ortamında yorumlama becerisinin gelişmiş olmasını gerektirir.

Din alanında öğrenenlerin eğitilmiş sayılabilmesi için aldıkları dinî bilginin günümüz kültürel ve toplumsal bağlamı hakkında bir bakış açısı kazanmaları gerekir. Bu bakış açısının oluşması için de dinin diğer kültürel ve toplumsal unsurlarla etkileşimi açıkça ortaya konularak çocukların içinde yaşadığı sosyal ve kültürel çevreyi daha iyi anlamalarını ve problemlerini çözmelerini sağlamak gerekir. Günümüz toplumları çoğulcu ve çok kültürlü bir yapı arz etmektedir. Çocukların yaşadığı dinî çoğulculukla baş etmeleri, internet yoluyla karşılaştıkları diğer insanların din anlayışlarını anlamaları din eğitimi sayesinde gerçekleşecektir. Bu yönüyle çocukların dinin oynadığı sosyal rolü kavrayabilmeleri için din eğitiminin geliştirmesi gereken beceriler arasında dinî yeterlik (religious competence) ön plana çıkmakta<sup>47</sup> ve din okur yazarlığı (religious literacy) becerisi geliştirecek yeni yaklaşımlar<sup>48</sup> önerilmektedir.

Din eğitiminde içselleştirdikleri bilgi ve anlam ile bireyler din konusunda belirli bir bakış açısı kazanırlar. Bu bilişsel perspektif pasif değil, aktif niteliğe sahiptir, olayları veya durumları bütün yönleriyle kavramayı kapsar.<sup>49</sup> Bu yönüyle din eğitiminden geçen kişiler din fenomenini her yönüyle ve bütün bileşenleriyle inceleyerek bütüncül bir şekilde değerlendirme yapabilir hale gelmelidirler. Bunun için din eğitiminde dinî bilginin organizasyonunda, dinin ayırt edici temel kavram

---

<sup>46</sup> Din eğitimi ile tarih öğretimi arasındaki ilişki ile din eğitiminin geliştirmesi gereken tarihî bakış açısı konusunda geniş bilgi için bkz. Paul Vermeer, "Meta-concepts, Thinking Skills and Religious Education", *British Journal of Religious Education* 34/3 (2012) 333-347.

<sup>47</sup> Hans-Günter Heimbrock and others, "Introduction", *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*, ed. Hans-Günter Heimbrock, Christoph Th. Scheilke ve Peter Schreiner, (Münster:Lit Verlag, 2001) 15.

<sup>48</sup> Ayşe Zişan Furat, "Din Okuryazarlığı: Din Eğitimi Felsefesi Açısından Temel Bir Kavram", *Marife* 12/3 (Kış 2012): 9-24.

<sup>49</sup> Schofield, "Philosophy of Education", 36.

ve ilkelerden hareket eden bir yaklaşım benimsenmelidir. Böylece öğrenenler dinî olanla olmayan arasında ayrımı kavrayarak ve diğer dinî olmayan dünya görüşleriyle ilgili farklılıkları anlayarak bir bakış açısı kazanacaklardır.

Aktif bilişsel perspektif, anlama ve düşünme süreçleriyle yakından ilişkilidir.<sup>50</sup> Günümüzde din eğitiminin hedefi sadece inanç geliştirme olarak görülmemekte aynı zamanda anlam ve beceri geliştirme olarak kabul görmektedir. Bu açıdan din öğretiminde başkalarının dinle ilgili tecrübelerinin ne anlama geldiği değil, çocukların kendi dinsel deneyimlerine anlam verebilmeleri önemli hale gelmektedir. Çocukların eğitimi sayılabilmeleri için dinî tecrübelerini anlamlandırarak ve teolojik, kültürel kaynaklarını irdeleyerek kendi dinî düşünce ve duygularının gelişiminde aktif rol alabilecek bir bilince ulaşmış olmaları beklenmektedir.

Anlamanın ve zihinsel dönüşümün gerçekleşmesi ile üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi arasında yakın bir ilişki vardır. Artık günümüzde temel beceriler belirlenmiş ve alanlar bu becerilere katkı yaptığı ölçüde eğitsel değeri haiz olması kabul edilmektedir. Günümüzde din eğitimi dahil bütün eğitim alanlarında dil, zihinsel, öğrenme, sosyal, medya becerileri geliştirme hedefi öncelikli hale gelmiştir.<sup>51</sup> Ayrıca problem çözme, eleştirel düşünme, bağımsız düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri de din eğitiminin gerçekleştirmesi gereken amaçlar içinde sayılmaktadır. Üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine odaklanan din öğretim sürecinde öğrenenlerin dinî bilgiyi anlamlı şekilde içselleştirmelerinin yanında bilişsel anlamda dönüşüm yaşamalarına katkı sağlar.

### SONUÇ:

Din eğitimi ve öğretiminin felsefi açıdan temellendirilmesinin bir boyutunu da eğitimin doğasına göre bu alanın kriterlerinin oluşturulmasını ve buna göre eğitim anlayışının uygulanmasını kapsar. Ancak bu şekilde teorik açıdan, örgün ve yaygın din eğitimi çeşitlerinin ve

<sup>50</sup> Schofield, "Philosophy of Education", 36.

<sup>51</sup> Robert E. Slavin, *Eğitim Psikolojisi*, trc. Mustafa Baloğlu, ed. Galip Yüksel, (Ankara: Nobel, 2015) 8.

düzeylerinin eğitimsel açıdan etkililiği ve başarısı belirlenebilir. Şayet bu şekilde bir analiz yapılmaz ise hemen hemen her türlü dinî öğretim faaliyetlerinin eğitimsel anlamda aynı oranda geçerli olduğu ve hepsinin eğitimin temel karakteristiğine uygun olduğu sonucu ortaya çıkar. Ne var ki uygulamada bunun böyle olmadığı görülmektedir. Her ne kadar eğitimle ilgili kavramlar ve süreçler bol bol vurgulansa da bütünüyle bu alandaki bütün öğrenme etkinliklerin eğitimin doğası ve kriterlerine uygunluğunda sorunlar görülmektedir.

Din eğitiminin pedagojik anlamda kalitesinin ve verimliliğinin artması için eğitimin değer yargısına dayalı olması ve değerli/iyi olanın kazanılmasını amaçlaması öncelikle göz önünde bulundurulması gereken ilkelere dayanır. Bu yönüyle din eğitiminin amaçları toplum kültürel açıdan değerli bulduğu ve öğrenenlere kazandırılmasında da fayda gördüğü değerler açısından analiz edilerek belirlenecektir. Aynı şekilde öğrenme süreci her zaman iyi yönde gelişimi esas alacak ve bireylerin bütün yönleriyle olgunlaştırılması hedeflenmelidir. Böylece din eğitimi, bireye din alanında bilişsel perspektif kazandıracak ve kişiliğinde yaşadığı dönüşümle seviyesini bir üst düzeye çıkaracak bir işleve sahip olacaktır.

**KAYNAKÇA**

- Akyürek, Süleyman. *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2004.
- Aydın, M. Şevki. *Din Eğitimi Bilimi*, Kayseri: Kimlik Yayınları, 2017.
- Aydın, M. Şevki. *Açık Toplumda Din Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayınları, 2011.
- Aydın, Mehmet Zeki. *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi*, Ankara: Nobel Yayınları, 2003.
- Başaran, İ. Ethem. *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Feryal Matbaası, 2000.
- Batson C. Daniel. ve diğerleri, *Din ve Birey: Sosyal Psikolojik Yaklaşım*, trc. Ali Kuşat ve Abdulvahap Taştan, Kayseri Kimlik Yayınları, 2017.
- Cox, Edwin. *Changing Aims in Religious Education*, London: Routledge and Kegan Paul, 1966.
- Cox, Edwin. *Problems and Possibilities for Religious Education*, London: Hodderand Stoughton 1983.
- Doğan, Recai - Tosun, Cemal. *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Ankara: Pegema Yayınları, 2003.
- Ertay, Muhammet. *Türkiye'nin Modernleşme Sürecinde Din Eğitimi ve Yabancılaşma Sorunu*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 2013.
- Ev, Halit. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayınları, 2012.
- Furat, Ayşe Zişan. "Din Okuryazarlığı: Din Eğitimi Felsefesi Açısından Temel Bir Kavram", *Marife* 12/3 (Kış 2012): 9-24.
- Grimmitt, Michael. *Religious Education and Human Development*, Essex:McCrimmons, 1987.
- Heimbrock Hans-Günter and others, "Introduction", *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*, ed. Hans-Günter Heimbrock, Christoph Th. Scheilke ve Peter Schreiner, Münster: Lit Verlag, 2001.

- Johnson, Clay A. *Bilgi Diyeti: Bilinçli Bilgi Tüketimi*, İstanbul: Ufuk Yayınları, 2013.
- Meydan, Hasan. “Doktriner Düşünce ve Din Eğitimi, Anlamalı Öğrenme ve Bireysel Manevi Tecrübe Bağlamında Bir Değerlendirme”, *OMÜİFD* 40 (2016): 85-114.
- Özden, Yüksel. *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegema Yayınları, 2005.
- Özyurt, Berrin Eylene. “Gelişim Konularına Genel Bakış”, *Eğitim Psikolojisi*, ed. Alim Kaya, Ankara: Pegema Yayınları, 2007.
- Peters, R.S. “What is Educational Process”, *The Concept of Education*, ed. R.S. Peters, London: Routledge, 1967.
- Peters, R.S. *Ethics and Education*, London: Routledge, 1966.
- Peters, R.S. *The Bangink Concept of Education*, London: Routledge, 1967.
- Provenzo, Eugene F. ve Renaud, John P. “Values Education”, *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*, London: SAGE Publications, 2009.
- Reboul, Olivier. *Eğitim Felsefesi*, trc. Işın Gürbüz, İstanbul: İletişim Yayınları, 1990.
- Santrock, John W. *Educational Psychology*, New York: Mc Graw Hill, 2011.
- Selçuk, Mualla. *Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri, Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul: M.E.B., 2000.
- Slavin, Robert E. *Eğitim Psikolojisi*, trc. Mustafa Baloğlu, ed. Galip Yüksel, Ankara: Nobel Yayınları, 2015.
- Slee, Nicola. “Heaven in Ordinarie’: The Imagination, Spirituality and the Arts in Religious Education”, *Priorities in Religious Education*, ed. Brenda Watson, London: Falmer Press, 1992.
- Smith, W. O. Lester. *Çağdaş Eğitim*, İstanbul: Varlık Yayınları, 1967.
- Şimşek, Nurettin. “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* 3/5 (2004): 115-139.
- Tosun, Cemal. “Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimine Genel Bir Bakış”, *Tartışılan Değerler Açısından Türkiye*, Ankara: TDV Yayınları, 1996:95-111.

- Vermeer, Paul. “Meta-concepts, Thinking Skills and Religious Education”, *British Journal of Religious Education* 34/3, 2012. 333–347.
- Wilson, John. *Preface To The Philosophy of Education*, London: Routledge, 1979.
- Wilson, John. *First Steps in Religious Education, Priorities in Religious Education*, ed. Brenda Watson, London, Falmer Press, 1992.
- Winch, Christopher ve Gingell, John. *Philosophy of Education: The Key Concepts*, London: Routledge, 2008.