

## **Din Eğitimi Olgusunu Tanımlama Problemi**

The Problem of Defining the Phenomenon of Religious Education

**Nazım BAYRAKDAR**

Doç. Dr., Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Din Eğitimi Bilim Dalı  
Assoc Prof., Uşak University, Faculty of Islamic Sciences,  
Department of Religious Education, Uşak / Turkey  
nazim.bayrakdar@usak.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-5500-5170

### **Makale Bilgisi | Article Information**

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Date Received:** 6 Temmuz / July 2020

**Kabul Tarihi / Date Accepted:** 10 Ekim / October 2020

**Yayın Tarihi / Date Published:** 31 Aralık / December 2020

**Yayın Sezonu / Pub Date Season:** Aralık / December

**DOI:** 10.29288/ilted.764866

**Atıf / Citation:** Bayrakdar, Nazım. "Din Eğitimi Olgusunu Tanımlama Problemi / The Problem of Defining the Phenomenon of Religious Education". *ilted: ilabiyat tetkikleri dergisi / journal of ilabiyat researches* 54 (Aralık / December 2020/2), 433-456. doi: 10.29288/ilted.764866

**İntihal:** Bu makale, özel bir yazılımca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

**Plagiarism:** This article has been scanned by a special software. No plagiarism detected.  
web: <http://dergipark.gov.tr/ilted> | <mailto:ilahiyatdergi@atauni.edu.tr>

**Copyright** © Published by Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi /  
Ataturk University, Faculty of Theology, Erzurum, 25240 Turkey  
Bütün hakları saklıdır. / All right reserved.



## Öz

*Din eğitimi faaliyetlerini geçmişiyile ve bugünüyle araştırma sorumluluğunu üstlenmiş bilim dalı din eğitimi bilimidir. Din eğitimi biliminin öncelikli görevi, araştırma sahasının sınırlarını netliğe kavuşturmak. Bunun için yapılması gereken ise din eğitimi olgusunu tanımlamaktır. Literatüre bakılırsa, bu amaçla yapılmış birçok tanımın olduğu görülecektir. Ne var ki bu tanımlar, din eğitiminin mahiyetinin ve kapsamının ne olduğu hususunda din eğitimi bilimcilerin uzlaşısı içerisinde bulunmadıklarını göstermektedir. Bu çalışmada din eğitimi için yapılmış söz konusu tanımlar analiz edilip değerlendirilmiş ve yeni bir tanım önerisi ortaya konulmuştur. Tanımlama yapılırken objektif yaklaşım esas alınmış ve 'nedir?' sorusuna cevap aranmıştır. Din eğitimi için yapılmış tanımları değerlendirme ve yeni bir tanım geliştirme sürecinde tanımla ilgili ortaya konulmuş esaslar göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan çalışmada din eğitimi için yapılmış normatif tanımların din eğitimi olgusunun neliğini ve kapsamını ifade etmekte yetersiz kaldığı, deskriptif tanımların ise söz konusu olguya dair bazı noktaları bulanık bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** *Din Eğitimi Bilimi, Terminolojik Sorunlar, Din Eğitimi Faaliyeti, Tanım Analizi, Normatif Tanımlar, Deskriptif Tanımlar, Tanım Önerisi.*

## Abstract

*The branch of science that has undertaken the responsibility of researching religious education activities with its past and present is the science of religious education. The primary task of the science of religious education is to clarify the boundaries of the research field. The needs to be done for this, is to define the phenomenon of religious education. If we look at the literature, it will be seen that there are many definitions for religious education. However, these definitions show that religious education scholars do not agree on what the nature and scope of religious education is. In this study, a new definition proposal has been put forward by analyzing and evaluating the definitions made for religious education. In the research, it was concluded that the normative definitions made for religious education are insufficient to express the nature and scope of the reality of religious education, while descriptive definitions leave some points about the reality in question blurred.*

**Keywords:** *Science of Religious Education, Terminological Problems, Activity of Religious Education, Description Analysis, Normative Definitions, Descriptive Definitions, New Definition Proposal.*

## Extended Summary

In this study, answers to the questions of "What is the adequacy of the definitions for religious education in terms of revealing the nature and scope of the phenomenon of religious education?" were sought. Six different definitions for religious education constituted the sample of the study. The main reason why these definitions are included in the sample is that they were made by religious education scholars and they are used more frequently in the science of religious education literature. While determining the definitions to be included in the sampling, the descriptive or normative statuses of the definitions were also taken into consideration, and thus, definitions of both groups were found in the sample. Within the scope of the research, firstly, the meaning areas of the concepts of religion and education were revealed by scanning the literature, and thus, the conceptual framework of the proposed new definition for the phenomenon of religious education was clarified. Then, definitions made for religious education were analyzed. In this process, the dilemmas caused by these definitions or the points they left obscure were addressed, and the necessity of developing a new definition for the phenomenon of religious education was grounded. Two different methods were used to test the adequacy of the definitions selected as samples to clarify the boundaries of the research field of the phenomenon of religious education or the science of religious education. In the first, the clarity of the meaning field of the expressions used in the definition is examined; secondly, the status of the definition to reveal the distinctive features of activities within the scope of religious education is examined. While evaluating the definitions made for religious education and developing a new definition, the qualifications to

be included in the definition and the points to be considered in the definition process were taken into account. In this study, it was pointed out that the normative definitions for religious education are insufficient to reflect the nature and scope of the phenomenon of religious education. It is emphasized that in order to develop a definition that will cover all religious education activities carried out with different approaches, it is necessary to approach the phenomenon of religious education objectively. It has been stated that there are two problem areas that should be dealt with separately from each other. In this study, the phenomenon of religious education has been defined as follows: It is the process of creating a change in an individual's behavior by including elements related to or associated with religion in the interaction environment. There are features that distinguish this definition from other descriptive definitions. Defining the phenomenon of religious education by emphasizing easily observable elements instead of elements that cannot be directly observed or are very difficult to observe is one of these features. This feature is valuable in that it enables an answer to the question of what activities within the scope of religious education are based on objective data rather than subjective opinions. Because, according to this definition, it is not necessary to determine the subject of the behaviors that are desired to be brought to the addressee in order to decide whether any educational activity will be considered within the scope of religious education, and there is no need to classify the behaviors in question according to the field they are related to. The important and decisive point here is the nature of the observable elements that are included in the interaction environment of the individual during the education process. Interaction factors that enable an educational activity to be handled within the scope of religious education may be directly or indirectly related to religion. The elements that are directly related to religion are too clear to allow any discussions. It can be easily determined whether the content, the tools used and the visuals used in the education process are related to religion. The place where it is conducted can also play a determining role in the inclusion of an educational activity within the scope of religious education. Mosque, church, synagogue, lodge, mausoleum can be given as examples of such places. The prominent character of the person conducting the educational activity is also one of the determining factors whether the activity in question will be considered within the scope of religious education. According to the definition we propose, an activity does not need to be carried out on the basis of the teachings of a particular religion to be included in the scope of religious education. Whether it is conducted with an adoptive or unbiased approach does not determine whether an activity will fall within the scope of religious education. According to the definition we propose, the negativity of the elements included in the educational process with religion or any religion in general does not necessitate the exclusion of the process from the scope of religious education. In this regard, the absence of a special lesson on religion in any education system does not mean that religious education is not included at all. It will not go beyond being a baseless claim to say that a state does not give place to religious education in schools without detailed examination of the curriculum of each course in the education system.

## GİRİŞ

Din eğitimi faaliyetlerini geçmişle ve bugünle araştırma sorumluluğu üstlenmiş bilim dalı, din eğitimi bilimidir.<sup>1</sup> Ne var ki bu bilim dalı henüz oldukça yenidir.<sup>2</sup> Bu nedenle diğer bilim dallarının çözüme kavuşturduğu birçok temel problem, din eğitimi bilimi alanında henüz ciddi şekilde ele alınmış dahi değildir.

<sup>1</sup> Süleyman Akyürek, "Din Eğitimi Gerçekliği ve Din Eğitimi Bilimlerine İlişkin Bir Analiz", *Bilimname* 19 (2010/2), 117; Abbas Çelik, *Din Eğitimi* (İstanbul: Arı Sanat Yayınları, 2017), 42.

<sup>2</sup> Din Eğitimi bilim dalının dünyada ve ülkemizde doğuşunu geciktiren faktörlere dair geniş bilgi için bkz. Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2010), 33-38; Din eğitimi biliminin ülkemizdeki kuruluşu ve gelişimi ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Nevzat Yaşar Aşıkoğlu, "Din Eğitimi Biliminin Türkiye'de Bağımsız Bir Disiplin Olarak Doğuşu ve Gelişimi", *Diyanet İlmî Dergi* 30/3 (1994), 85-92.

Araştırma sahasını netliğe kavuşturmak ve kendi terminolojisini oluşturmak her bilim dalının öncelikli görevleri arasında yer almaktadır. Çünkü araştırma sahası netliğe kavuşmamış ve terminolojisi oluşmamış alanlarda nitelikli çalışmalar ortaya konulması oldukça güçtür.

Din eğitimi bilimi söz konusu olduğunda, araştırma sahasını netliğe kavuşturma ve terminolojisini oluşturma görevlerinin ehemmiyeti daha da artmaktadır. Zira bu iki görev alanında çözüme kavuşturulmayı bekleyen birçok sorun vardır ve dahası bu sorunlar, diğer birçok soruna ya kaynaklık etmekte ya da onların çözümünü güçleştirmektedir.

Literatüre bakıldığında, din eğitimi olgusunun mahiyetinin ve kapsamının ne olduğu hususunda din eğitimi bilimciler arasında bir uzlaşının olmadığı görülmektedir. Din eğitimi olgusu için yapılmış tanımlamalar arasındaki farklılıklar bunun en açık kanıtıdır.<sup>3</sup> Bu esasen geçmişten beri süregelen bir sorundur.<sup>4</sup> Bu sorunu analiz ederek çözüme kavuşturma tabi ki din eğitimi bilimcilerine düşen bir sorumluluktur.

Din eğitimi olgusunu tanımlamak önemlidir; ancak yapılacak tanımın niteliği bundan daha önemlidir. Zira bilimsel yaklaşım esas alınarak ve tanımlama ile ilgili esaslar gözetilerek yapılmaması durumunda ortaya konulacak tanım, din eğitiminin mahiyetine ve kapsamına dair belirsizliği daha da arttıracaktır.

Bir şeyi kendisiyle aynı cinsten olan şeylerle bir araya getirirken farklı olduğu şeylerden ayıran ifadelerle ‘tanım’ denilmektedir.<sup>5</sup> Tanım yapmak, ‘nedir?’ sorusuna cevap vermek<sup>6</sup> ve böylelikle o şeyin mahiyetini, özelliklerini ve sınırlarını netliğe kavuşturmadır.

Tanım yaparken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bunlar arasında ön plana çıkanlar şunlardır:<sup>7</sup>

- Tanım tam olmalı, tanımlanan şeyin kapsamını tam anlamıyla ifade edebilmelidir. Bir diğer ifadeyle tanım, “efradını cami ağyarını mani” olmalıdır.

- Tanım, açık olmalı; bir şey, kendisinden daha açık olmayan şeylerle tanımlanmamalıdır. Bu nedenle tanımda kullanılan ifadelerin açık ve seçik olmasına dikkat edilmelidir.

- Tanım, kısır döngü içermemelidir. Bir şey; bilinmesi kendisine bağlı başka bir şeye dayandırılarak tanımlanmamalıdır.

<sup>3</sup> Bu tanımların bir kısmına aşağıda yer verilecektir.

<sup>4</sup> Cemil Osmanoğlu, “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Literatüründe Din Eğitimine İlişkin Temel Kavramların Kullanılışı Üzerine Bir Araştırma”, *Bilimname* 30 (2016/1), 157-205.

<sup>5</sup> İbrahim Emiroğlu, *Ana Konularıyla Klasik Mantık* (İstanbul: Asa Kitabevi, 1999), 90.

<sup>6</sup> Doğan Özlem, *Mantık: Klasik/Sembolik Mantık, Mantık Felsefesi* (Ankara: İnkılâp Kitabevi, 2004), 106.

<sup>7</sup> Necati Öner, *Klasik Mantık* (Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1986), 41; Kadir Çüçen, *Mantık* (Bursa: Asa Kitabevi, 1999), 60, 61; İbrahim Emiroğlu, *Ana Konularıyla Klasik Mantık*, 97, 98.

- Tanım ne çok uzun ne de çok kısa olmalıdır.

Bu çalışmada, “*din eğitimi için yapılan tanımların din eğitimi olgusunun mahiyetini ve kapsamını ortaya koyma açısından yeterlilik durumu nedir?*” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın örneklemini din eğitimi için yapılan altı farklı tanım oluşturmuştur. Bu tanımların örnekleme dâhil edilmelerinin ana sebebi, din eğitimi bilimciler tarafından yapılmış ve din eğitimi bilimi literatüründe daha sık yer verilmiş olmalarıdır. Örnekleme dâhil edilecek tanımlar belirlenirken tanımların deskriptif ya da normatif niteliğe sahip olma durumları da göz önünde bulundurulmuş ve böylelikle örneklem içerisinde her iki gruba ait tanımların bulunması sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında öncelikle literatür taraması yapılarak din ve eğitim kavramlarının anlam sahaları ortaya konulmuş ve böylelikle din eğitimi olgusu için önerilen yeni tanımın kavramsal çerçevesinin ne olduğu hususu netliğe kavuşturulmuştur. Daha sonra ise din eğitimi için yapılmış tanımlar analiz edilmiştir. Bu süreçte söz konusu tanımların yol açtığı açmazlara ya da karanlık bıraktığı noktalara değinilmiş ve din eğitimi olgusu için yeni bir tanım geliştirmenin gerekliliği temellendirilmiştir. Örnekleme olarak seçilen tanımların din eğitimi olgusunun ya da din eğitimi biliminin araştırma sahasının sınırlarını netleştirme konusundaki yeterlilik durumlarını test etmek üzere iki farklı yola başvurulmuştur. Birincisinde, tanım içerisinde kullanılan ifadelerin anlam sahasının netlik durumuna; ikinci olarak ise tanımın, din eğitimi kapsamına giren faaliyetlerin ayırt edici özelliklerini ortaya koyma durumuna bakılmıştır. Din eğitimi için yapılmış tanımlar değerlendirilirken ve yeni tanım geliştirilirken tanımda bulunması gereken nitelikler ve tanımlama sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar dikkate alınmıştır.

## 1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 1.1. Din Kavramı

Din eğitimi tamlamasında ‘din’, eğitime konu edilen olguyu ifade etmektedir. Bu bakımdan din eğitimi için sağlıklı bir tanımlama yapılabilmesi için ‘*din nedir?*’ sorusuna cevap bulunması şarttır.

Öncelikle şu hususu belirtmek gerekir ki din kavramı, düşünürlerin geneli tarafından kabul görmüş bir tanıma sahip değildir.<sup>8</sup> Hem çok yönlü hem de etki alanı oldukça geniş olduğu için din, birçok disiplinin ilgi alanına girmektedir. Tabi ki her disiplin, din olgusunu kendi perspektifinden ele almak durumundadır. Felsefeciler, sosyologlar, psikologlar, antropologlar, kelamcılar vs. tarafından yapılmış olan din tanımları arasındaki farklılık da esasen bundan kaynaklanmaktadır.

<sup>8</sup> Belkis Temren, “Din Antropolojisi Açısından İnanç ve Din Olgusuna İlişkin Bir Değerlendirme”, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Dergisi* 38/1-2 (1998), 304.

Yeryüzünde ‘din’ olarak nitelendirilen inanç sistemlerinin sayısı oldukça fazladır. Bunlar sahip oldukları çeşitli özelliklerle birbirinden ayrılmaktadır. Diğer yandan söz konusu inanç sistemlerinin ‘din’ olarak nitelendirilmesini sağlayan ortak özelliklerinin de olması gerekir. Bu özelliklerin tespiti halinde din kavramı için sağlıklı bir tanım geliştirmek çok da güç olmayacaktır.

Bir inanç sisteminin ‘din’ kavramına örnek teşkil etmesi için sahip olması gereken kritik özelliklerin ne olduğu, din kavramı için yapılmış tanımlardan hareketle açıklığa kavuşturulabilir. Ne var ki söz konusu tanımların sayısı oldukça fazladır.<sup>9</sup> Bir makale çalışması içerisinde bu tanımların hepsine yer verilmesinin imkânı bulunmadığı gibi gereği de yoktur. Bununla birlikte din eğitimi olgusunu tanımlarken din kavramı için yapılan tanımlardan hangisinin esas alındığının belirtilmesi de son derece önemlidir.

Din kavramı için yapılmış tanımlar araştırmacılar tarafından özsel ve işlevsel olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır.<sup>10</sup> Özsel tanımlarda dinin içeriğine, insanlar için getirdiği değerlere, tabiatüstülük, kutsallık, ilahilik gibi öze ait niteliklerine vurgu yapılmakta iken işlevsel tanımlarda dinin ne olduğundan ziyade ne işlev gördüğü hususu ön plana çıkarılmaktadır.<sup>11</sup> Hem özsel hem de işlevsel özellikleri dikkate alınarak din kavramı için yeni bir tanım ortaya konulması da mümkündür.<sup>12</sup> Bu çalışma kapsamında, din eğitimi için önerilen tanıma dayanak teşkil etmek üzere geliştirilen aşağıdaki tanım böyle bir yaklaşımın ürünüdür:

*Aşkın / yüce kabul edilen bir varlığa tapınma esasına dayanan, kutsal kabul edilen çeşitli unsurlar içeren, bireyin hayatı anlamlandırma, güven ve huzur arayışına tekabül eden, mensuplarını belirli değerler etrafında birleştirerek bir düzen içerisinde yaşamaya yönelten inanç sistemidir.*

## 1.2. Eğitim Kavramı

Eğitim de çok boyutlu ve tanımlanması güç kavramlardan biridir. Eğitim kavramı için yapılan tanımların oldukça fazla olması<sup>13</sup> ve bu tanımların ciddi farklılıklar içermesi bu gerçeği net bir şekilde ortaya koymaktadır.

<sup>9</sup> Din kavramı için yapılmış tanımlara ulaşmak için bkz. Günay Tümer - Abdurrahman Küçük, *Dinler Tarihi* (Ankara: Ocak Yayınları, 2002), 6, 7; Muharrem Yıldız - Mehmet Mekin Mecin, “Din Fenomenolojisi ve Belli Başlı Öncüleri”, *Ekev Akademi Dergisi* 16/53 (2012), 247-278; İsmail Çalışkan, “Din Tanımlarında Tezahür Eden Din Anlayışları - İslam Düşüncesindeki Tanımların Tasnif ve Tahlili-”, *Turkish Studies* 11/17 (2016), 221-244.

<sup>10</sup> Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisine Giriş* (İstanbul: Dem Yayınları, 2016), 38.

<sup>11</sup> Ramazan Bulut, “Sosyoloji ve Din Sosyolojisi”, *Din Sosyolojisi*, Ed. Ahmet Onay - Nazmi Avcı (İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2017), 17.

<sup>12</sup> Abdurrahman Kurt, “Sosyolojik Din Tanımları ve Dine Teolojik Bakış Sorunu”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/2 (2008), 82.

<sup>13</sup> Eğitim kavramı için yapılan tanımlar için bkz. Özcan Demirel - Zeki Kaya, “Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar”, *Eğitim Bilimine Giriş*, ed. Özcan Demirel - Zeki Kaya (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2009), 5-6; Temel Topal, “Eğitim Biliminin Temel Kavramları”, *Eğitim Bilimine Giriş*, ed. Mustafa Onur - Mustafa Şanal (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2016), 2,3; Recep Özkan, “Temel Kavramlar”, *Eğitim Bilimine Giriş*, ed. Recep Özkan, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2016), 2,3.

Eğitim kavramı için yapılan tanımların bir kısmında eğitimin mahiyeti / neliği ortaya konulurken önemli bir kısmında ise eğitimle bireye kazandırılmak istenen davranışlar ön plana çıkarılmıştır. Bu özelliklerinden hareketle söz konusu tanımları deskriptif ve normatif olmak üzere iki grupta toplamak mümkündür.

Eğitim, insanın öğrenme kabiliyeti ile yakından ilişkilidir. Öğrenme kavramı, çevre ile etkileşimine bağlı olarak bireyde oluşan nispeten kalıcı izli davranış değişikliği şeklinde tanımlanmaktadır.<sup>14</sup> Öğrenme tanımında geçen davranış, organizmanın etkiye karşı verdiği gözlenebilir ve ölçülebilir her türlü tepkiyi içeren oldukça geniş kapsamlı bir kavramdır.<sup>15</sup> Çevre ile etkileşim sürecinde bireyin inançlarında, değerlerinde, tutumlarında, bilgilerinde, becerilerinde vs. meydana gelen nispeten kalıcı izli her değişiklik öğrenme kapsamında ele alınmaktadır.

Sahip olduğu öğrenme kabiliyeti, dünyaya hiçbir şey bilmez şekilde gelen insanın,<sup>16</sup> hayatta kendisine lazım olacak bilgi ve becerileri kazanmasında kilit rol oynamaktadır. İnsanın öğrenme kabiliyetinin temelinde ise çevre ile etkileşim kurma özelliği ile düşünme ve hıfzetme kabiliyeti bulunmaktadır. Bunların, eğitime de zemin teşkil eden özellikler olduğu açıktır.

Bireyin kendisini çevreleyen unsurlarla etkileşimi, hayatın olağan akışı içerisinde herhangi bir kasıt olmaksızın / kendiliğinden gerçekleşiyorsa bu durum, eğitimin informal boyutunu oluşturmaktadır. Eğitimin bir de formal boyutu bulunmaktadır. Formal eğitim, bireyin çevre ile etkileşim sürecinin yönetilmesini / kontrol edilmesini ifade etmektedir. Bu elbette kendiliğinden olacak bir iş değildir. Bu nedenle 'kasıtlılık', formal eğitimin en temel özelliğini oluşturmaktadır.<sup>17</sup>

Eğitim kavramını, hem formal hem de informal boyutunu kapsayacak şekilde, *çevresine, etkileşim kurabileceği unsurlar dâhil edilerek bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirme süreci* şeklinde tanımlamak mümkündür. Söz konusu unsurların bireyin çevresine dâhil edilmesi belirli amaçlarla / kasıtlı şekilde gerçekleşebileceği gibi kasıtsız şekilde de gerçekleşebilir. Eğitim bilimi literatüründe birinci durumu ifade etmek üzere 'formal eğitim', ikinci durumu ifade etmek için de 'informal eğitim' kavramı kullanılmaktadır.<sup>18</sup>

Etkileşim çevresine dâhil edilen unsurların mahiyeti dikkate alınarak bireyin eğitim sürecinde kazanacağı davranışlara ilişkin öngörülerde bulunulabilse de kesin yargılara ulaşılamaz. Zira bireyin etkileşim çevresinde bulunan unsurların sayısı oldukça fazla olup bu unsurların hangisi ya da hangileriyle ne şekilde etkileşim

<sup>14</sup> Ahmet Saban, *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar* (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2014), 170.

<sup>15</sup> Özcan Demirel, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme - Öğretme Sanatı* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2006), 9.

<sup>16</sup> en-Nahl 16/78.

<sup>17</sup> Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (Ankara: Ertem Matbaacılık, 1997), 7, 8.

<sup>18</sup> Formal eğitim ile informal eğitim hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Nurettin Fidan ve Münire Erden, *Eğitime Giriş* (Ankara: Alkim Yayınevi, trs.), 13, 14.

kuracağı –içsel ya da dışsal- birçok faktörün etkisi altındadır. Üstelik bu faktörlerin sağlıklı şekilde tespiti hem güç hem de uzun zaman gerektiren bir iştir. Bu bakımdan ilgili olduğu alana göre eğitim faaliyetleri sınıflandırılırken eğitim sürecinde kazandırılmak istenen davranışın değil, bireyin etkileşim çevresine dâhil edilen unsurların hangi alanla ilgili olduğuna bakılması daha isabetli olacaktır.

### 1.3. Din Eğitimi İçin Yapılan Tanımların Analizi

Din eğitimi bilimcilerin din eğitimi olgusu için yaptıkları tanımlardan bazıları şunlardır:

a. “Bireyin kendi dinî yaşantıları ve öğrenmeleri yoluyla dinî duygu, düşünce ve tutumlarında bir şekillenme, gelişme olması ve bu gelişime rehberlik edilmesi sürecidir.”<sup>19</sup>

b. “Bireyin dinî davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak isten-dik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir.”<sup>20</sup>

c. “Bireyin fıtratında bulunan inanma duygu ve ihtiyacı çerçevesinde din olgusu-nu kavramasına rehberlik etme ve kabul ettiği dinin önerdiği yaşam biçimini öğren-mesine yardımcı olma sürecidir.”<sup>21</sup>

d. “Bireyde, kendi yaşantısı yoluyla dinle ilgili davranış değişikliği meydana ge-tirme sürecidir.”<sup>22</sup>

e. “Bireyde din ile ilgili davranış değişikliği meydana gelme sürecidir.”<sup>23</sup>

f. “İnsanın doğuşla beraberinde getirdiği dini istidat ve kabiliyetlerini işleyip geliştirmek üzere başta Allah’ı ve ilahi kelâmı öğrenip kabul ederek, ilahi kelâm içinde mevcut bilgiler ve talepler doğrultusunda yaşayışını düzenleyebilmesidir.”<sup>24</sup>

Yukarıdaki tanımların bazıları normatif nitelik arz ederken bazıları deskriptif niteliktedir. Okumuşlar ve Genç’e ait üçüncü tanım ile Yavuz tarafından yapılan altıncı tanım normatif niteliktedir. Tosun, Aydın, Akyürek ve Ev’e ait tanımlarda ise deskriptif nitelik ağır basmaktadır.

#### 1.3.1. Din Eğitimi için Yapılan Normatif Tanımların Analizi

Normatif nitelik arz eden tanımların karakteristik özelliği din eğitimi olgusuna değer atfetmeleri ve hedef tayin etmeleridir. Bu tanımlara göre bireye din eğitimi hizmeti verilmesi iyidir, önemlidir, gereklidir. Bireye din eğitimi hizmeti verilme-

<sup>19</sup> Hacer Aşık Ev, “Kavramsal Çerçeve”, *Din Eğitimi*, ed. Hasan Dam (İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2018), 27.

<sup>20</sup> Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2010), 23.

<sup>21</sup> Muhiddin Okumuşlar-Fatih Genç, “Din Eğitiminin Bilimselleşmesi/Neliği”, *Din Eğitimi El Kitabı*, ed. Recai Doğan - Remziye Ege (Ankara: Grafiker Yayınevi, 2015), 61.

<sup>22</sup> M. Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi* (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019), 81.

<sup>23</sup> Süleyman Akyürek, “Din Eğitimi Biliminin Alt Bilim Dallarına İlişkin Bir Analiz”, *Kuram ve Eylem Yönüyle Din Eğitiminin Teolojik ve Felsefi Temelleri Sempozyumu* (Konya: İlahiyat Derneği Yayınları, 2010), 98.

<sup>24</sup> Kerim Yavuz, *Günümüzde Din Eğitimi* (Adana: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1988), 52.



mesi kötüdür, zararlıdır, ihmalkârlıktır. Olması gerektiği düşünülen / ideal görülen duruma vurgu yapılması da bu tür tanımların ayırt edici özelliklerinden biridir.

Normatif din eğitimi tanımlarının temelinde, dinin, istifade edilmesi gereken bir kaynak olduğu varsayımı yatmaktadır. İnsanın fitraten dine ihtiyaç duyduğu ve dine yöneldiği, din duygusunun onda doğuştan bulunduğu, bu duygunun tatmin edilmesinin sağlıklı gelişimin önemli bir parçasını teşkil ettiği gibi bilimsel verilerle de desteklenebilecek düşünceler normatif din eğitimi tanımlarına esas teşkil etmektedir. Bu tür tanımlara göre din eğitimi, bireylerin din kaynağından istifade etmelerine imkân hazırlayan bir unsur olmasının yanı sıra dinî bir sorumluluktur.

Din kavramının, inanılan / mensubu bulunulan din ile sınırlandırılmış olması da normatif din eğitimi tanımlarının dikkat çekici bir başka özelliğini teşkil etmektedir. Bu tanımlara göre Müslüman bireyler için din eğitimi, İslam dininin eğitimi iken Hıristiyan bireyler için din eğitimi, Hıristiyanlık eğitimidir.

Normatif din eğitimi tanımlarında din eğitiminin neliğini ortaya koyma ve din eğitimi sürecinde yaşananların mahiyetini açıklığa kavuşturma kaygısı pek sezilmez. Söz konusu tanımlar perspektifinden bakılırsa, bir faaliyetin din eğitimi kapsamına girip girmediğinin tespiti için maksadının ne olduğuna bakılması yeterlidir. Ulaşılmak istenen asıl gaye belirli bir dinin dindarının yetiştirilmesi ise yürütülen faaliyet din eğitimi kapsamında demektir.

Normatif din eğitimi tanımlarında süreçten ziyade ürüne vurgu yapılmaktadır. Okumuşlar ve Genç'e ait tanımda bu ürünler; din olgusunun kavranması ve kabul edilen dinin önerdiği yaşam biçiminin öğrenilmesidir. Yavuz'a ait tanımda ise ürün olarak dinî istidat ve kabiliyetlerin geliştirilmesi, Allah'ın ve ilahi kelâmın öğrenilmesi ve yaşayışın buna göre düzenlenmesi ön plana çıkarılmıştır.

Normatif tanımların büyük ölçüde doktriner din eğitimi<sup>25</sup> yaklaşımı esas alınarak yapıldığı söylenebilir. Bu tür tanımlara göre din eğitimi sürecine yön vermesi gereken temel unsur, öğretimi yapılan dinin bizzat kendisidir. Bu tanımların sahibi olan akademisyenlerin, öğretime konu edilen dini, din eğitiminin özellikle de amaçlar ve içerik boyutlarında tayin edici unsur olarak gördükleri kolaylıkla fark edilebilmektedir.

Normatif tanımlarda, din eğitimi faaliyetinin nasıl yürütülmesi gerektiğine dair yönlendirici nitelikte ifadelere de rastlanmaktadır. Örneğin Okumuşlar ve Genç'e ait tanımda din eğitimi faaliyetinin bireyin inanma duygu ve ihtiyacı çerçevesinde yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu tanımda ayrıca din eğitimi sürecinde öncelikle bireyin inandığı dini tanımasını sağlayıcı etkinliklere yer verilmesi, daha

<sup>25</sup> Doktriner din eğitimi yaklaşımı hakkında geniş bilgi için bkz. Fatma Çapçioğlu, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının İncelenmesi* (Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2006), 15-28.

sonra ise mensubu bulunulan dinin önerdiği yaşam biçiminin öğrenilmesine yönelik etkinliklere geçilmesi gerektiğine işaret edilmektedir. Söz konusu tanımın, ‘bilis-sel alanla ilgili öğrenmelerin, duyuşsal alan ile psiko-motor alan ağırlıklı öğrenme-lere zemin teşkil edeceği’ gerçeği dikkate alınarak yapıldığı anlaşılmaktadır. Yavuz’a ait tanımda da aynı yaklaşımı görmek mümkündür. Zira bu tanımda da öncelikle Allah’ı ve ilahi kelâmı tanıtmaya, daha sonra da bireysel yaşamın ilahi kelâm doğrultusunda sürdürülmesini sağlama şeklinde hedeflerin aşamalı şekilde sıralanması söz konusudur.

Okumuşlar ve Genç’e ait tanımda din eğitimi ile bireye dışarıdan yapılan etkilemeler kastedilirken Yavuz’a ait tanımda ‘yardım etme’ ve ‘rehberlik yapma’ gibi dışarıdan yapılan etkilemeler söz konusu edilmemekte; bireyin doğuştan getirdiği dinî istidatlarını geliştirerek mensubu bulunduğu dinin çizdiği istikamet doğrultusunda yaşar hale gelmesine vurgu yapılmaktadır. Yavuz’un bu vurgusu, söz konusu hedefe ulaşma sürecinde bireye dışarıdan verilecek desteğin din eğitimi kapsamı dışında bırakıldığı anlamına elbette gelmez. Okumuşlar ve Genç’e ait tanımda ise, bireyin mensubu bulunduğu dini öğrenmek üzere -dışarıdan herhangi bir kişi ya da kurumun desteği olmaksızın- gösterdiği şahsi çabaların din eğitimi kapsamı dışında bırakıldığı anlaşılmaktadır.

Din eğitimi için yapılan normatif tanımlarda, din eğitimi olgusunun informal boyutuna yer verilmediği dikkat çekmektedir. Zira söz konusu tanımlara göre din eğitimi sadece belirli amaçlarla yürütülen faaliyetleri ifade etmektedir.

Din eğitimi için yapılan normatif tanımların din eğitimi olgusunun önemli bir parçasını teşkil ettiğinde kuşku yoktur. Bu tarz tanımlamaların gerçeği yansıtmadığı / mevcut gerçekliği ifade etmediği kesinlikle söylenemez. Bununla birlikte söz konusu tanımların din eğitimi olgusunun mahiyetini ve kapsamını ortaya koymakta yetersiz kaldığını da belirtmek gerekir.<sup>26</sup> Zira daha önce de belirtildiği üzere söz konusu tanımlarda genellikle din eğitimi faaliyetlerinin hangi gaye esas alınarak ve nasıl yürütülmesi gerektiği ya da bu faaliyetlerden ne beklendiği meselesi ön plana çıkarılmaktadır. Oysaki meseleye geniş perspektiften bakıldığında, farklı modellerle yürütülen din eğitimi faaliyetlerinde farklı gayelerin esas alındığı net bir şekilde görülecektir.

Din eğitimi faaliyetleri ile ulaşılmak istenen hedefler elbette eleştiri konusu yapılabilir. Örneğin din eğitimi faaliyetlerinde kulluk bilinci kazandırma yerine, sosyal huzurun ve barışın sağlanmasına katkıda bulunma gayesinin esas alınmasının isabetli bir tercih olup olmadığı pedagojik, dinî, psikolojik ve toplumsal gerçeklikler açısından sorgulanabilir. Ne var ki yapılacak bu sorgulamalar bir faaliyetin, dinin öncelik verdiği hususları ikinci plana attığı ya da göz ardı ettiği gerekçe gösterilerek

<sup>26</sup> Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 89; Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 24.

din eğitimi kapsamı dışında bırakılması tercihini haklı çıkarmayacaktır. Zira aksi bir yaklaşım din eğitimi bilimcilerin hangi faaliyetlerin din eğitimi kapsamında hangilerinin din eğitimi kapsamı dışında tutulması gerektiği hususunda uzlaşmalarını imkânsız kılacaktır.

### 1.3.2. Din Eğitimi için Yapılan Deskriptif Tanımların Analizi

Din eğitimi kavramı için yapılan ve deskriptif nitelik arz eden tanımların çoğunda Ertürk'e ait eğitim tanımının esas alındığı dikkat çekmektedir. Ertürk, eğitim kavramını, “*bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci*” şeklinde tanımlamaktadır.<sup>27</sup> Eğitim kavramı için yapılan farklı tanımlar olsa da Ertürk'e ait bu tanımın özellikle de ülkemizdeki eğitim bilimciler tarafından daha fazla kabul gördüğü rahatlıkla söylenebilir.

Deskriptif tanımların karakteristik özelliği din eğitimine değer atfetme yerine mevcut gerçekliği olduğu gibi ve kapsamlı şekilde ortaya koyma kaygısıyla yapılmış olmalarıdır. Söz konusu tanımlarda din eğitiminin nelğini açıklığa kavuşturacak unsurların objektif bir yaklaşımla ortaya konulmaya ve böylelikle din eğitiminin nasıl bir süreç olduğu meselesinin açıklığa kavuşturulmaya çalışıldığı dikkat çekmektedir.

Deskriptif tanımlarda, din eğitimi ile sadece belirli bir dinin dindarının yetiştirilme süreci kastedilmemektedir. Bu tanımları yapan akademisyenlerin din eğitimi olgusunu din merkezli bir anlayışla ele almadıkları görülmektedir. Onlara göre bir eğitim faaliyetinin din eğitimi kapsamına dâhil edilmesi için hangi dinin ya da din anlayışının öğrenilmesi maksadıyla yürütüldüğüne bakılması gerekmemektedir. Yürütülen faaliyet ile bireyin dini ya da din ile ilgili davranışlarında değişme meydana gelmesine zemin oluşturulması söz konusu ise bu faaliyetin din eğitimi kapsamı içerisinde ele alınmaması için hiçbir sebep yoktur.

Deskriptif tanımların ön plana çıkan bir başka özelliği, din eğitimi için tayin edilmiş bir hedef içermemeleridir. Bu tanımlarda din eğitiminin bireyin dini ya da din ile ilgili davranışlarında değişme meydana getirme ya da gelme süreci olduğu belirtilmekte; bu değişikliğin mahiyetine dair özel hedeflere vurgu yapılmamaktadır. Bir diğer ifadeyle söz konusu tanımlar, bireyin mensubu bulunduğu dini tanınması ve yaşayışını buna göre düzenlemesi gibi özel hedeflere yer vermemektedir.

Din eğitimi için yapılan deskriptif tanımlarda, ideal olduğu varsayılan duruma vurgu yapmak yerine mevcut gerçekliğin olduğu gibi ortaya konulması hedeflenmektedir. Bu yönüyle söz konusu tanımların din eğitimi olgusuna bilimsel perspektiften bakılmasına sağladığı katkı yadsınamaz.

<sup>27</sup> Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme* (Ankara: Edge Akademi Yayıncılık, 2013), 13.

Deskriptif tanımlar, din eğitiminin, eğitim kapsamında yer alan bir gerçeklik olduğuna ve din eğitimi biliminin ilahiyat bilimlerinden ziyade eğitim bilimlerine yakın bir disiplin olduğuna işaret etmektedir. Gerçekten de eğitim denilen gerçeklik, meydana getirilmek istenen davranış değişikliğinin mahiyeti dikkate alınarak oluşturulan farklı alanlardan meydana gelmektedir. Bu alanlara matematik eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, değerler eğitimi, demokrasi eğitimi gibi adlar verilmektedir. Din eğitimi de kuşkusuz bu alanlardan birini teşkil etmektedir. Dolayısıyla din eğitimi, eğitim gerçekliği içerisinde belirli bir alana sahiptir. Hal böyle iken din eğitimi biliminin, eğitim bilimleri dışında konumlandırılması isabetli bir yaklaşım olmasa gerektir. Bu noktada hemen belirtmek gerekir ki, din eğitimi biliminin, eğitim bilimleri içerisinde görülmesi, ilahiyat bilimlerinden soyutlanması anlamına gelmeyecektir / gelmemelidir. Zira onun eğitim bilimleri kadar ilahiyat bilimleri tarafından ortaya konulan verilere de ihtiyacı vardır.

Tosun, bir eğitim faaliyetinin bireyin dinî davranışlarında istendik değişiklikler meydana getirip getirmeyeceğinin önceden net olarak bilinmesinin mümkün olmamasını gerekçe göstererek din eğitimi için yapılacak tanıma ‘deneme’ sözcüğünü eklemenin uygun olacağını belirtmiştir.<sup>28</sup> Din eğitimi kapsamında yürütülen bazı faaliyetlerin muhatapları tarafından yeterince ilgi görmediği ve amacına yeterince ulaşmadığı bir gerçektir. Ne var ki bu, din eğitimi tanımına “deneme” sözcüğünün eklenmesini gerekli kılan bir durum değildir. Zira ilgili tanımda din eğitimi zaten bir süreç olarak nitelendirilmektedir. Din eğitimi, başlayıp bitmiş çeşitli faaliyetlerden müteşekkil olsa da süreklilik arz eden bir süreçtir. Aile, okul, cami, Kur’an kursu vb. ortamlarda yürütülen faaliyetler bu sürecin sadece birer parçasını teşkil etmektedir. Din eğitimi kapsamında yürütülen söz konusu faaliyetlerin bireyin yeni davranışlar kazanmasına hiçbir şekilde katkı sağlamaması, ihtimal dâhilinde bir durum olarak gözükmemektedir.

Deskriptif tanımlarda kullanılan din kavramı ile sadece belirli bir din kastedilmemektedir. Bu tanımları yapan araştırmacılara göre din eğitimi, mensubu olunan dinin öğretilmesi sürecini kapsadığı gibi herhangi bir dinin ya da din anlayışının öğretilmesi sürecini de kapsamaktadır. Hatta bireylerin genel olarak din olgusunun mahiyeti, bireyler ve toplumlar üzerindeki etkisi hakkında farkındalık geliştirmeleri maksadıyla yürütülen faaliyetler de onlara göre din eğitimi kapsamındadır. Bu yönüyle deskriptif tanımların, din eğitimi olgusunun kapsamını yansıtmaya bakımından normatif tanımlara göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte din eğitiminin kapsamının netliğe kavuşması için bu tanımlarda kullanılan bazı kavramlar ya da ifadeler üzerinde hassasiyetle durulması da elzemdir. Bunların başında “dinî davranış” ve “din ile ilgili davranış” gelmektedir. Din eğitimi için yapılacak tanımlarda bu tür ifadelere yer verilecekse, bunlarla kastedilen mananın ne olduğu

<sup>28</sup> Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 19.

hususunun mutlaka açıklığa kavuşturulması gerekir. Zira bir davranış için ‘dinî’ ya da ‘din ile ilgili’ nitelmesi yapılırken ölçüt olarak neyin alınacağı hususu netliğe kavuşturulmadığı sürece din eğitimi, anlam sahası bulanık bir kavram olmaktan kurtulmayacaktır. “Dinî davranış” kavramı için yapılan tanımların farklılık arz ettiği<sup>29</sup> gerçeği dikkate alınırca, durumun ciddiyeti daha net şekilde görülecektir.

## 2. DİN EĞİTİMİ İÇİN YENİ BİR TANIM ÖNERİSİ

Din eğitimi tanımlanırken “niçin?” ve “nasıl?” soruları yerine “nedir?” sorusunun esas alınması; din eğitimi olgusunun neliği ile nasıl olması gerektiği meselelerinin birbirinden ayrı tutulması birçok problemin çözümüne zemin oluşturacaktır. Zira din eğitimi olgusuna subjektif bazı düşünceler merkeze alınarak bakılması herkesin üzerinde ittifak edebileceği bir din eğitimi tanımı geliştirme ihtimalini ortadan kaldıracaktır. Bir olgunun neliği meselesinin netliğe kavuşturulmasının, nasıl olması gerektiği hususunda sağlıklı sonuçlara ulaşma ihtimalini arttıracacağı gerçeği de dikkate alınırca din eğitimi olgusuna objektif şekilde yaklaşmanın önemi kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Bu durum esasen din eğitimi için yapılan deskriptif tanımların önemini göstermektedir. Bununla birlikte yukarıda verilen deskriptif tanımların sahibi olan araştırmacıların, din eğitimi gerçekliğinin kapsamının ne olduğu hususunda anlayış birliği içerisinde olmadıkları da bir gerçektir. Örneğin, “*din eğitimi, bireye sadece dışarıdan yapılan etkilemeleri mi kapsamaktadır?*” sorusuna söz konusu tanımlardan hareketle ortak bir cevap verilmesi mümkün değildir. Tosun ve Aydın tarafından yapılan tanımlar esas alınacak olursa, din eğitimi, bireye sadece dışarıdan yapılan etkilemeleri kapsamaktadır. Zira her iki araştırmacı da din eğitiminin esasını, bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak görmektedir. Ev ve Akyürek tarafından yapılan tanımlarda ise din eğitimi, bireye hem dışarıdan yapılan etkilemeleri hem de bireyin dışarıdan destek almadan gösterdiği şahsi çabaları içermektedir. Din eğitiminin Akyürek tarafından, davranış değişikliği ‘meydana getirme’ değil de, ‘meydana gelme’ süreci olarak ifade edilmiş olması, bu anlayışın bir sonucu olsa gerektir. Ev tarafından yapılan tanımın birinci kısmına dikkat edilirse, bireyin dini öğrenme sürecindeki şahsi çabalarının da din eğitimi kapsamında görüldüğü açık şekilde görülecektir.

Deskriptif tanımlar, din eğitiminin informal boyutunu kapsayıcı nitelikte olup olmamaları bakımından da birbirinden ayrılmaktadır. Tosun tarafından yapılan tanımda din eğitiminin informal boyutu dışarıda bırakılmıştır. Araştırmacı bu tercihi bilinçli şekilde yaptığını belirtmiş ve din eğitiminin informal boyutunun kontrol edilebilir niteliğe sahip olmayışını bu tercihe gerekçe olarak ileri sürmüştür.<sup>30</sup> Aydın ile Akyürek ise kendi din eğitimi tanımlarında Tosun’a ait tanımda geçen

<sup>29</sup> Dinî davranış kavramı ile ilgili farklı tanımlamalar için bkz. Halil Apaydın, *Din Psikolojisi Terimleri Sözlüğü* (İstanbul: Bilimkent Yayınları, 2016), 73; Mustafa Doğan Karacoşkun, “Din Psikolojisi Bilimi ve Türkiye’deki Gelişimi”, *Din Psikolojisi El Kitabı*, ed. Mustafa Doğan Karacoşkun (Ankara: Grafiker Yayınları, 2015), 67.

<sup>30</sup> Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 23.

“kasıtlı olarak” ve “istendik” ifadelerini çıkarmayı tercih etmişler ve böylelikle din eğitimi olgusunun informal boyutunu kapsar nitelikte tanımlar ortaya koymuşlardır. Ev’e ait din eğitimi tanımının da informal din eğitimi kapsar nitelikte olduğu söylenebilir.

Din eğitimi için yapılan deskriptif tanımlara göre bir eğitim faaliyetinin din eğitimi kapsamında ele alınması için eğitim sürecinde kazandırılan ya da kazandırılmak istenen davranışın dinî ya da din ile ilgili olup olmadığına bakılması gerekmektedir. Ne var ki burada şöyle bir sorun ortaya çıkmaktadır: Eğitim sürecinde bireye hangi alanla ilgili davranışların kazandırılmak istendiği nasıl tespit edilecektir? Bu konudaki tespit niyet okuma ile mi, faaliyeti yürüten kişiye sorularak mı, faaliyeti yürüten kişinin kimliğine bakılarak mı, yoksa faaliyetin yürütüldüğü zaman ve mekân unsurları dikkate alınarak mı yapılacaktır? Henüz kazanılmamış, kazanılmış olsa dahi doğrudan gözlemlenememe ihtimali bulunan davranışlara ilişkin sağlıklı çıkarımlarda bulunmak ne kadar mümkündür? Bunlar, din eğitimi kapsamı içerisinde yer alan faaliyetlerin neler olduğu hususunu yukarıda verilen deskriptif tanımlardan hareketle netliğe kavuşturmanın güçlüğünü göstermektedir. Eğitim faaliyetleri, ilgili olduğu alana göre sınıflandırılırken eğitim sürecinde doğrudan gözlemlenebilen unsurlardan ve bu unsurların hangi alanla ilgili olduğu hususunda verilecek cevaplardan hareket edilmesi söz konusu güçlüğün üstesinden gelmenin en sağlıklı yolu olacaktır.

Yukarıda analizi yapılan deskriptif tanımlar, din eğitimi olgusunun sınırlarını netliğe kavuşturma noktasında da sınırlılıklar içermektedir. Zira bu tanımlardan hareket edilecek olursa, ahlak eğitimi kapsamında yürütülen faaliyetlerin din eğitimi kapsamında ele alınıp alınmaması gerektiği hususunda net bir cevap verilmesi mümkün olmayacaktır. Kazandırılmak istenen ahlaki değerlerin din ile yakından ilişkili olduğu iddia edilerek söz konusu faaliyetlerin din eğitimi kapsamında ele alınması gerektiği söylenebilir. Ancak bu noktada akla şu sorular gelmektedir: Din unsuruna kesinlikle yer vermeyen, tamamen seküler bir anlayışla yürütülen ahlak eğitimi faaliyetleri de din eğitimi kapsamında ele alınmalı mıdır? Böyle bir süreçte kazandırılan davranışların dinî ya da din ile ilgili olmadığı iddia edilebilir mi? Edilemiyorsa, din eğitiminin sınırlarını, her türlü formal eğitim faaliyetini kapsayacak şekilde genişletmek zorunda kalmaz mıyız? Kalbinde güçlü bir iman taşıyan kişilerin davranışlarını din ile ilgili olanlar ve din ile ilgili olmayanlar şeklinde sınıflandırmak mümkün müdür? Din eğitimi için yapılacak tanımlamanın bu sorulara net cevaplar verebilecek mahiyette olması gerekmez mi?

Din eğitimi için bir tanım yapılacaksa, tanım içerisinde yer verilen kavramların din eğitiminden daha kapalı olmaması gerekir. Yukarıda verilen deskriptif tanımlar bu yönden de eleştiri konusu yapılabilir. Zira söz konusu tanımlar içerisinde geçen dinî yaşantı, dinî duygu, dinî düşünce, dinî davranış kavramlarının hiçbiri din eği-

timinden daha açık değildir. Bu nedenledir ki söz konusu kavramlar, tanım yapma ile güdülen maksadın tam olarak hâsıl olmasına imkân vermemektedir.

Deskriptif tanımların kapalı bıraktığı noktaların netliğe kavuşmasını sağlayacak bir din eğitimi tanımı geliştirilemez mi? Bu sorunun cevabı elbette ‘Evet’ olmalıdır. Mevcut tanımların üstün yönleri ile sınırlılıklarının görülmesinin böyle bir tanım geliştirilmesine zemin teşkil edeceğinde kuşku yoktur. Bu noktada bir önemli hususun da altını çizmek gerekir ki, kim tarafından ne şekilde yapılırsa yapılsın her din eğitimi tanımının düzeltilmesi / iyileştirilmesi gereken yanları mutlaka olacaktır. Bu düşüncelerden hareketle yaptığımız ve din eğitimi bilimcilerin eleştirisine sunduğumuz din eğitimi tanımı şu şekildedir:

*Etkileşim çevresine din ile ilgili ya da ilişkilendirilmiş unsurlar dâhil edilerek bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirme sürecidir.*

Bu tanım, niçin ve nasıl yerine, ‘nedir?’ sorusuna cevap teşkil edecek mahiyette olduğu için deskriptif niteliktedir. Ne var ki bu tanım bazı özellikleri yönüyle, deskriptif niteliğe sahip diğer tanımlardan ayrılmaktadır. Din eğitimi olgusunu doğrudan gözlenemeyen ya da gözlemlenmesi oldukça güç olan unsurlar yerine rahatlıkla gözlenebilen unsurlarını ön plana çıkararak tanımlaması bu özelliklerin başında gelmektedir. Sahip olduğu bu özellik, din eğitimi kapsamına giren faaliyetlerin neler olduğu sorusuna sübjektif kanaatler yerine objektif verilere dayalı cevap verilmesine imkân vermesi yönüyle değerlidir. Zira bu tanıma göre herhangi bir eğitim faaliyetinin din eğitimi kapsamında ele alınıp alınmayacağına karar vermek için onunla muhabata kazandırılmak istenen davranışların hangi alanla ilgili olduğunun tespitine gerek olmadığı gibi söz konusu davranışları ilgili olduğu alana göre sınıflandırmaya da gerek yoktur. Burada önemli ve belirleyici olan husus, eğitim sürecinde bireyin etkileşim çevresine dâhil edilen gözlenebilir unsurların mahiyetidir. Takdir edilecektir ki söz konusu unsurların din ile ilgili olup olmadığını tespit etmek, eğitim sürecinde kazandırılmak istenen davranışların ne olduğunu ve hangi alanla ilişkili olduğunu tespit etmekten çok daha kolaydır.

Bir eğitim faaliyetinin din eğitimi kapsamında ele alınmasını sağlayan etkileşim unsurları din ile doğrudan ya da dolaylı yönden ilişkili olabilir. Din ile doğrudan ilişkili unsurların neler olduğu, tartışmaya mahal vermeyecek kadar açıktır. Eğitim sürecinde öğretime konu edilen içeriğin, kullanılan araçların ve yer verilen görsellerin din ile ilgili olup olmadığı kolaylıkla tespit edilebilir. Yürütüldüğü mekân da bir eğitim faaliyetinin din eğitimi kapsamına dâhil edilmesinde belirleyici rol oynayabilir. Cami, kilise, havra, tekke, türbe bu tür mekânlara örnek olarak verilebilir. Eğitim faaliyetini yürüten kişinin ön plana çıkan vasfı da söz konusu faaliyetin din eğitimi kapsamında ele alınıp alınmayacağına belirleyici etkenlerden biridir. Diyanet İşleri Başkanı, il müftüsü, vaiz, imam, din dersi öğretmeni, tarikat şeyhi vb. konumda bulunan kişiler tarafından yürütüldüğü anlaşıldıktan sonra bir eğitim

faaliyetinin din eğitimi kapsamına girip girmediğini tespit etmek için uzun gözlemler yapmaya gerek kalmayacaktır. Din eğitimi sürecinde bunların yanında din ile doğrudan ilişkili olmayan unsurlar da devreye sokulabilir. Örneğin bir öğretmen, tabiattaki işleyişe dair bazı resimler, videolar ve bilimsel bilgiler getirip öğrencilerle paylaşarak yüce Allah'ın varlığı ve sıfatları hakkında onlarda farkındalık oluşturmaya yönelik faaliyetler yürütebilir. Bazı hatıralar, günlük hayatta karşılaşılan sorunlar, atasözleri, şiirler vs. din eğitimi sürecinde gündeme getirilerek muhatabın dine yönelik belirli tepkiler geliştirmesi sağlanmaya çalışılabilir. Yapılacak dikkatli bir gözlemlerle söz konusu unsurların din ile ilişkilendirilerek ortama dâhil edildiği kolaylıkla tespit edilebilir.

Din eğitimi sürecinde ortama dâhil edilen unsurlar:

- Bireyin din gerçekliğini tanımasını sağlayıcı nitelikte olabilir. Bu süreçte bireye kazandırılmak istenen bilgiler nesnel nitelikte olabileceği gibi subjektif nitelik de arz edebilir. Subjektif nitelik arz eden bilgilerin belirli bir dini ya da din anlayışını yüceltici yahut tahkir edici nitelikte olması yürütülen faaliyetin mahiyetini değiştirmeyecektir.

- Bireyin dine yönelik duygusal tepkiler geliştirmesini sağlayıcı niteliğe sahip olabilir. Bu süreçte bireyin dine ya da din ile ilişkilendirilmiş unsurlara yönelik ilgi duyma, değer verme, inanma, sevme, sahiplenme, kıskanma, yüceltme, adanma gibi tepkiler vermesini sağlayacak nitelikte unsurlar devreye sokulabileceği gibi inkâr etme, nefret duyma, ilgisiz kalma, alaya alma gibi tepkiler vermesini sağlayıcı nitelikte unsurlara da yer verilebilir.

- Bireyin psiko-motor alan ağırlıklı öğrenmeler gerçekleştirmesini sağlayıcı nitelik arz edebilir. Örneğin uygun nitelikte bazı unsurlarla etkileşim kurması sağlanarak birey, Kur'an-ı Kerim'i tecvid kurallarına uygun şekilde okumayı öğrenebilir.

Yukarıdaki tanıma göre din, bireylerin doğrudan etkileşim kurabilecekleri bir olgu değildir. Bireylerin din ile etkileşimleri, din ile ilgili ya da ilişkilendirilmiş somut unsurlar üzerinden gerçekleşmektedir. Dini temsil ya da tebliğ ettiğine inanılan ve kendisine kutsiyet atfedilen bir kişi veya bu kişinin değer atfettiği kişiler, eşyalar, mekânlar, yerler vs. bu unsurlara örnek olarak verilebilir. Sadece peygamberlik görevi tevdi edilenler değil, Allah'ın veli kulu olarak görülen ve ilhama mazhar olduğuna inanılan kişiler de bireylerin din ile irtibatlarında belirleyici rol oynamaktadırlar. Bu bakımdan herhangi bir dinî grubu sembolize eden unsurların da din ile ilgili sayılması icap eder.

Etkileşim çevresine dâhil edilen din ile ilgili unsurlarla bireyin hiç etkileşime girmemesi durumunda, yürütülen faaliyet yine de din eğitimi kapsamında ele alınmalı mıdır? Yukarıdaki tanıma göre bu sorunun cevabı 'Evet'tir. Zira istisnai bir durum arz etse de, etkileşim kurması için devreye sokulan din ile ilgili unsurlar



bireyin dikkatini çekmeyebilir ya da dikkatinden kaçabilir. Örneğin online işlenen bir din dersine katılan öğrencilerin, öğretmen ders işlerken ellerindeki tabletle bilgisayar oyunları oynamaları ihtimal dışı bir durum değildir. İmam cami içerisinde Kur'an-ı Kerim okurken cemaat dışarıda birbirleri ile sohbet etmeyi tercih edebilir. Bir çocuk, aile ortamında temizlik konusunda sohbet edilirken yapılan hadis-i şerif paylaşımı sırasında televizyondaki bir sahneye odaklanmış olabilir. Bireylerin, eğitim ortamına dâhil edilen din ile ilgili unsurlarla etkileşim kurmamaları, yürütülen faaliyeti din eğitimi kapsamı dışına çıkarmayacaktır. Bu tür faaliyetlerde ciddi anlamda bir nitelik sorunu bulunduğu elbette söz edilebilir. Ne var ki bu sorun, söz konusu faaliyetlerin mahiyetini değiştirmeyecektir. Din eğitimi faaliyetinin neliği ile nasıllığının birbirinden ayrı ele alınması gereken iki mesele olduğu gerçeğinin altını bu noktada bir kez daha çizmekte fayda vardır.

Yukarıdaki tanıma göre bir faaliyetin din eğitimi kapsamına dâhil edilmesi için belirli bir dine ait öğretiler esas alınarak yürütülmesi gerekmektedir. Benimsetici mi yoksa yansız bir yaklaşımla mı yürütüldüğü de bir faaliyetin din eğitimi kapsamına girip girmeyeceğini tayin eden bir unsur değildir. Bu yönüyle yukarıdaki tanımın doktriner din eğitimi, fenomenolojik din eğitimi, sorgulayıcı din eğitimi, mezheplerarası din eğitimi ve mezheplerüstü din eğitimi gibi ifadelerle kavramlaştırılan farklı din eğitimi modellerinin<sup>31</sup> hepsini kapsayıcı nitelikte olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Yukarıdaki tanıma göre, yürütülen bir eğitim faaliyetinin din eğitimi kapsamına girip girmediğinin tespiti için hangi dinî inancın öğrenilmesine hizmet eder nitelikte olduğuna bakılmasına gerek yoktur. İslamiyet, Hristiyanlık, Yahudilik, Budizm gibi dinlerden herhangi birinin ya da teizm, ateizm, agnostisizm, panteizm, politeizm gibi tanrı tasavvurundaki farklı yaklaşımları ifade etmek üzere ortaya çıkan akımların öğretime konu edildiği eğitim faaliyetlerinin hepsi din eğitimi kapsamındadır. Zira bu tür faaliyetlerin, muhatabın etkileşim çevresine din ile ilgili ya da ilişkilendirilmiş unsurlar dâhil edilmeden yürütülmesi söz konusu olamaz. Şu hususu da belirtmek gerekir ki bir eğitim faaliyeti, aynı anda farklı alanların eğitimini kapsayabilir. Örneğin matematik eğitimi sürecinde din eğitimi kapsamına giren faaliyetlere yer verilebilir. Din eğitimi süreci de ahlak eğitimi ya da vatandaşlık eğitimi kapsamına giren faaliyetler içerebilir. Farklı alanlara ait eğitim hizmetlerini birbirinden kesin çizgilerle ayırmak esasen mümkün değildir. Zira tek amacı öğrencilere matematik öğretmek olan bir matematik öğretmeni düşünülmemeyeceği

<sup>31</sup> Din eğitimi modelleri hakkında geniş bilgi için bkz. John M. Hull, "Religious Education in Democratic Plural Societies: Some General Considerations", *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları, Uluslararası Sempozyum, Bildiri ve Tartışmalar* (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2003), 33-42; Robert Jackson, "Avrupa'da Kurumlar ve Din Eğitimi-Öğreniminin Kamusal Alandaki Genel Eğitime Katkısı", *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*, ed. İlyas Çelebi (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2007), 119-158; John Shepherd, "İslam ve Din Eğitimi (Mezhebe Dayalı Olmayan Yaklaşım)", *I. Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri* (Ankara: DİB Yayınları, 1991), 370-378.

gibi tek amacı öğrencilere mensubu buldukları dini öğretmek olan bir din eğitimcisi bulmak da oldukça zordur. Bununla birlikte yürütülen bir eğitim faaliyetinin ağırlıklı olarak hangi alanla ilgili olduğu basit bir gözlemle dahi tespit edilebilir. Bu tespitte belirleyici role sahip olan faktör yine, eğitim ortamına dâhil edilen unsurların mahiyetidir.

Yukarıda verilen tanıma göre İslam eğitimi, İslami eğitim, Hristiyanlık eğitimi vb. adlarla ifade edilen faaliyetlerin hepsi din eğitimi kapsamındadır. Din eğitimi faaliyetlerine yönelik bu şekilde bir sınıflandırma yapılırken esas alınması gereken nokta da ‘*din eğitimi sürecinde bireyin etkileşim çevresine dâhil edilen unsurların mahiyeti*’ olmalıdır. Söz konusu unsurlar ağırlıklı olarak hangi din ile ilgili ise din eğitimi ifadesindeki ‘din’ kavramı yerine o dinin adı kullanılabilir. Örneğin din eğitimi sürecinde ağırlıklı olarak İslam dinine ait ya da İslam dini ile ilişkilendirilmiş unsurların ortama dâhil edilmesi söz konusu ise bu durumu ifade etmek üzere ‘İslam eğitimi’ kavramı kullanılabilir.

Yukarıdaki tanıma göre eğitim sisteminin bütününe dinin nüfuz ettiği kurumlarda ya da dönemlerde yürütülen eğitim faaliyetleri de din eğitimi kapsamına girmektedir. Bazı araştırmacıların, Tanzimat öncesi dönemde yürütülen eğitim faaliyetleri için dinsel eğitim, dinî eğitim, din merkezli eğitim gibi terimleri kullanırken Tanzimat ile birlikte yepyeni bir durumun ortaya çıktığını ve dinsel / dinî / din merkezli eğitimin yerini ‘din eğitimi’ne bıraktığını belirtmeleri<sup>32</sup> kanaatimizce terminolojik açıdan sorunlu bir yaklaşımdır. Zira meseleye böyle bir terminoloji perspektifinden bakılması, din eğitimi olgusunun Tanzimat’tan önce mevcut olmadığı, Tanzimat ile birlikte ortaya çıktığı şeklinde yanlış bir anlayış oluşmasına sebebiyet verebilir. Oysaki din eğitimi ilk insandan günümüze kadar varlığını kesintisiz şekilde devam ettirmiş bir olgudur. Bir eğitim sisteminin dinin ortaya koyduğu esaslar çerçevesinde yapılandırılması ve buna bağlı olarak da müfredatta yer bulan her dersin dinî kaygularla işlenmesi eğitimin dinsel nitelik arz ettiğini gösterse de bu sistemde din eğitimine yer olmadığı anlamına gelmeyecektir. Bu tür eğitim sistemlerinde din eğitimi kapsamına sadece belirli birkaç ders girmemiş; derslerin tamamında din eğitimi faaliyeti yürütülmüştür. Eğitim sistemi dinsel niteliğini kaybettiğinde ise durum değişmiş ve din eğitimi kapsamına dâhil edilebilecek sadece birkaç ders kalmıştır. Tanzimat ile birlikte ortaya çıkan bu yeni durumda din eğitimi olgusunun eğitim sistemi içerisinde kapladığı alanda ciddi ölçüde bir daralma meydana gelmiştir. Dolayısıyla dinsel eğitim ile din eğitimi, birinin varlığı diğerinin yokluğunu zorunlu kılan olgular değildir. Bunların eş anlamlı oldukları da tabii ki söylenemez. Çünkü bunlardan birincisi genel eğitimin yapısını nitelemek üzere kullanılan bir kavram iken ikincisinde ise genel eğitimin bir boyutu dile getirilmektedir. Buradan çıkarılacak sonuç ise şudur: Din eğitimi, eğitimin dinsel bir nitelik arz

<sup>32</sup> Bu konudaki görüşler için bkz. Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 24, 25.

ettiği dönemlerde de seküler / laik ya da bilimsel bir nitelik arz ettiği dönemlerde de –maksadında ve gerçekleşme alanlarında önemli farklılaşmalar olsa da- var olan bir gerçekliktir. Dolayısıyla Tanzimat ile birlikte eğitim sisteminde gerçekleşen köklü değişimin daha iyi anlaşılması için bir kavramlaştırma yapılacaksa bunun “dinsel eğitim” ve “din eğitimi” şeklinde din eğitimi olgusu üzerinden değil, “dinsel eğitim” ve “bilimsel ya da laik eğitim” şeklinde genel eğitim üzerinden yapılması daha uygun olacaktır. Bu şekilde bir sınıflandırma yapıldıktan sonra, eğitim sisteminin yapısında meydana gelen bu değişimin din eğitimi üzerindeki yansımaları tabi ki ele alınabilir. Söz konusu yansımalar dikkate alınırca Tanzimat öncesi dönemdeki din eğitimi için “*din merkezli din eğitimi*”, Tanzimat sonrası din eğitimini tanımlamak için ise “*pragmatik din eğitimi*” kavramları kullanılabilir. Zira Tanzimat ile birlikte artık eğitim sistemi içerisinde din eğitimine ne kadar yer verileceğine, din eğitiminin amacının ve içeriğinin ne olacağına karar verilirken dinî gerçekliklerden ziyade bireysel, toplumsal, bilimsel, siyasî, ekonomik, askerî vb. gerçeklikler dikkate alınmaya başlanmıştır. Bir diğer ifadeyle devletler, pratikte ne fayda sağlayacağı problemi üzerine yoğunlaşarak eğitim sistemleri içerisinde din eğitimine yer verip vermeyeceklerine; yer vereceklerse de bunun nasıl, nerede ve ne kadar olacağına karar vermeye başlamışlardır. Bu anlayışın gerek ülkemizde gerekse batılı ülkelerde halen devam ettiği rahatlıkla söylenebilir.

Yukarıda verilen tanıma göre, eğitim sürecinde ortama dâhil edilen unsurların genel olarak din ya da herhangi bir din ile ilişkisinin negatif olması söz konusu sürecin din eğitimi kapsamı dışında tutulmasını gerektirecek bir durum değildir. Bu bakımdan herhangi bir eğitim sistemi içerisinde din alanıyla ilgili özel bir derse yer verilmemiş olması, din eğitimine hiç yer verilmediği anlamına gelmeyecektir. Eğitim sistemi içerisinde yer alan her bir derse ait öğretim programları detaylı şekilde incelenmeden bir devletin, okullarda din eğitimine hiç yer vermediğini söylemek temelsiz bir iddia olmaktan öteye geçmeyecektir. Zira eğitim sistemi içerisinde din alanıyla ilgili özel bir derse çeşitli gerekçelerle yer vermeyen bir devlet, dinlerin yaratılışla ilgili ortaya koyduğu bilgilerin bilimsel açıdan bir değer ifade etmediğine öğrencilerin ikna olmalarını sağlamak maksadıyla biyoloji dersinin öğretim programına çeşitli üniteler yerleştirmeyi tercih etmiş olabilir. Bu ünitelerin işleniş sırasında din ile ilgili ya da ilişkilendirilmiş unsurlara yer verilmesi kaçınılmazdır. Adının biyoloji olması, derste din eğitimine hiç yer verilmediği / yer verilmeyeceği anlamına gelmeyecektir. Dolayısıyla ülkemizde 1930’lu yıllardan itibaren din alanıyla ilgili derslerin bir süreliğine müfredattan bütünüyle çıkarılmış olması, bu dönemde milli eğitim sistemimiz içerisinde din eğitimine hiç yer verilmediğini göstermez. O dönemde okutulan ders kitapları incelenirse, bu durum net bir şekilde görülecektir. Zira ders kitapları içerisinde yer verilen özellikle de İslam dini

aleyhindeki genellemeler<sup>33</sup> söz konusu dönemde devletin din eğitiminden elini tamamen çekmediğini açık şekilde göstermektedir.

Yukarıda verilen tanım din eğitimi olgusunun hem formal hem de informal boyutunu kapsayıcı niteliktedir. Zira bireyin etkileşim çevresine din ile ilgili unsurların dâhil edilmesi kasıtlı ya da kasıtsız şekilde gerçekleşebilir. Söz konusu unsurların eğitim ortamına dâhil edilmesi belirli maksatlara binaen kontrollü şekilde gerçekleşiyorsa, bu durum formal din eğitimi olarak adlandırılır. Ortama söz konusu unsurların dâhil edilmesi herhangi bir kasıt olmaksızın gelişigüzel şekilde gerçekleşiyorsa, buna da informal din eğitimi denilir.

Bireyin etkileşim çevresine dine ait ya da din ile ilişkilendirilmiş unsurlar örgün eğitim sürecinin bir parçası olarak dâhil ediliyorsa, bu durum '*örgün din eğitimi*' olarak ifade edilir. Söz konusu unsurların yaygın eğitim sürecinin bir parçası olarak ortama dâhil edilmesi söz konusu ise, bu durum '*yaygın din eğitimi*' olarak adlandırılır. Örgün eğitim ve yaygın eğitim kavramları ile ne kastedildiği açık ise, örgün din eğitimi ve yaygın din eğitimi için yapılacak tanımlamalar içerisinde söz konusu iki kavrama ait tanımlara yer verilmesi kanaatimizce gereksizdir.

Yukarıdaki tanıma göre din eğitimi, bireye dışarıdan yapılacak etkilemelerden ibaret bir gerçeklik değildir. Bireyin herhangi bir dini öğrenmek üzere dışarıdan destek almadan göstereceği şahsi çabaların da din eğitimi kapsamında ele alınması gerekmektedir. Çünkü bireyin etkileşim çevresine din ile ilgili unsurların dâhil edilmesi bizzat kendisi tarafından da gerçekleştirilebilir. Böyle durumlarda bireyin kendini eğitmesi ya da kendi eğitimine yön vermesi söz konusudur ki toplumda buna dair örnekleri yaygın olarak görmek mümkündür. Bu şekildeki kavramlaştırma İslami gelenekle de gayet uyumludur. Zira Müslüman bireyin kendi kusur ve günahlarını fark ederek bunları giderme yoluna koyulması, söz konusu gelenekte nefis terbiyesi, nefsin tasfiyesi ya da tezkiyesi kavramları ile ifade edilmektedir.

## SONUÇ

Bilim insanlarının kendi araştırma alanlarıyla ilgili ortaya koydukları yeni düşüncelerin, tanımların, yöntemlerin, teorilerin vs. alanın uzmanları tarafından tartışmaya açılması, sorgulanıp değerlendirilmesi bilimsel gelişmenin olmazsa olmazlarından biridir. Bu bakımdan akademisyenlerin eleştirilme kaygısıyla yeni fikirler, tanımlar, çözüm yolları ortaya koymaktan imtina etmeleri anlamsız ve gereksizdir. Alanı en iyi bilen ve bu nedenle de alana ait kavramları tanımlama liyakatine en çok sahip olan kişiler kendileri olduğuna göre söz konusu tanımlama işinde ellerini taşın altına koyma cesaretini öncelikle onların göstermeleri gerekir.

<sup>33</sup> Yusuf Ziya Aktaş - Uğur Ünal, "1931-1977 Yılları Arasında Türkiye'de Okutulan Tarih Ders Kitaplarında Hz. Muhammed Anlatısı", *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi* 5/2 (2018), 51-55.

Din eğitimi olgusu tanımlanırken “nasıl olmalıdır?” sorusuna değil, “nedir?” sorusuna cevap aranması kanaatimizce daha isabetli bir yaklaşım olacaktır. Zira farklı anlayışlar esas alınarak yürütülen din eğitimi faaliyetlerini kapsayıcı nitelikte bir din eğitimi tanımının ortaya konulması ancak bu şekilde mümkün olacaktır. Farklı anlayışlarla yürütülen din eğitimi faaliyetleri elbette eleştiri konusu yapılabilir. Ancak bu konuda yapılacak hiçbir eleştiri söz konusu faaliyetlerin din eğitimi kapsamı dışında tutulmasını haklı çıkarmayacaktır.

Din eğitimi kavramının, “*nedir?*” sorusu üzerinden tanımlanması, din eğitimi hizmetlerinin basite alındığı, bu hizmetlerin niteliğinin ve verimliliğinin ciddiye alınmadığı anlamına gelmez. Herkesin üzerinde uzlaşabileceği bir temel oluşturulabilirse, din eğitimi hizmetlerinin bu temel üzerine nasıl inşa edileceği meselesi daha sağlıklı şekilde ele alınabilecektir. Din eğitimi için önerilen yukarıdaki tanım, kanaatimizce bu temeli ortaya koyabilecek mahiyettedir. Zira “*din eğitimi faaliyeti yürütmek ne demektir?*”, “*bir faaliyetin din eğitimi kapsamına girip girmediği nasıl anlaşılır?*” sorularına, yaptığımız yukarıdaki tanım esas alınarak net cevaplar verilebilir. Söz konusu tanıma göre bir eğitim faaliyetinin din eğitimi kapsamına dâhil olması için

- Belirli bir dinin öğretileri doğrultusunda yürütülmesi şart değildir.
- Herhangi bir dine ya da din anlayışına yönelik pozitif ya da nötr bir yaklaşım içermesi şart değildir.
- Davranış değişikliği meydana getirme potansiyeline sahip olduğu alanın hangisi olduğunun tespit edilmesi gerekmemektedir.
- Bireyin hangi öğrenmeleri gerçekleştirmesine vesile olduğuna yani sonucuna bakılması gerekmez. Zira din eğitiminin mahiyeti ile sonuçları ayrı ayrı ele alınması gereken hususlardır.
- Bu faaliyeti yürüten kişinin niyetinin ve maksadının ne olduğunun bilinmesine de gerek yoktur.

Eğitim ortamına din ile ilgili ya da ilişkilendirilmiş unsurların dâhil edildiğinin tespiti durumunda, bu sürecin din eğitimi kapsamında ele alınmaması için hiçbir neden yoktur.

Din eğitimi için önerdiğimiz yukarıdaki tanımın mükemmel olduğu gibi bir iddiamız yoktur. Yapılacak yapıcı eleştiriler söz konusu tanımın yeniden ele alınıp geliştirilmesini sağlayacaktır. İncancımız odur ki eleştiri kültürünün yerleşmesi durumunda din eğitimi bilim dalının gelişim süreci ivme kazanacak ve bu sayede din eğitimi alanında yaşadığımız köklü sorunlar çok daha kısa sürede çözüme kavuşma imkânı bulacaktır.

## KAYNAKÇA

- Aktaş, Yusuf Ziya – Ünal, Uğur. “1931-1977 Yılları Arasında Türkiye’de Okutulan Tarih Ders Kitaplarında Hz. Muhammed Anlatısı”. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi* 5/2 (2018), 46-65.
- Akyürek, Süleyman. “Din Eğitimi Biliminin Alt Bilim Dallarına İlişkin Bir Analiz”. *Kuram ve Eylem Yönüyle Din Eğitiminin Teolojik ve Felsefi Temelleri Sempozyumu*. 95-113. Konya: İlahiyat Derneği Yayınları, 2010.
- Akyürek, Süleyman. “Din Eğitimi Gerçekliği ve Din Eğitimi Bilimlerine İlişkin Bir Analiz”. *Bilimname* 19 (2010/2), 117-135.
- Aşıkoğlu, Nevzat Yaşar. “Din Eğitimi Biliminin Türkiye’de Bağımsız Bir Bilimsel Disiplin Olarak Doğuşu ve Gelişimi”. *Diyanet İlmi Dergi* 30/3 (1994), 85-92.
- Apaydın, Halil. *Din Psikolojisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Bilimkent Yayınları, 2016.
- Aydın, M. Şevki. *Din Eğitimi Bilimi*. Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019.
- Bulut, Ramazan. “Sosyoloji ve Din Sosyolojisi”. *Din Sosyolojisi*. ed. Ahmet Onay - Nazmi Avcı. 13-34. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2017.
- Çalışkan, İsmail. “Din Tanımlarında Tezahür Eden Din Anlayışları - İslam Düşüncesindeki Tanımların Tasnif ve Tahlili-”. *Turkish Studies* 11/17 (2016), 221-244.
- Çapçioğlu, Fatma. *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- Çelik, Abbas. *Din Eğitimi*. İstanbul: Arı Sanat Yayınları, 2017.
- Çüçen, Kadir. *Mantık*. Bursa: Asa Kitabevi, 1999.
- Demirel, Özcan. *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme - Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2006.
- Demirel, Özcan – Kaya, Zeki. “Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar”. *Eğitim Bilimine Giriş*. ed. Özcan Demirel - Zeki Kaya. 3-21. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2009.
- Emiroğlu, İbrahim. *Ana Konularıyla Klasik Mantık*. İstanbul: Asa Kitabevi, 1999.
- Ertürk, Selahattin. *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık, 2013.
- Fidan, Nurettin – Erden, Münire. *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Yayınları, trs.
- Ev, Hacer Aşık. “Kavramsal Çerçeve”. *Din Eğitimi*. ed. Hasan Dam. 11-38. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2018.
- Hökelekli, Hayati. *Din Psikolojisine Giriş*. İstanbul: Dem Yayınları, 2016.

- Hull, John M. "Religious Education in Democratic Plural Societies: Some General Considerations". *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları, Uluslararası Sempozyum, Bildiri ve Tartışmalar*. 33-42. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2003.
- Jackson, Robert. "Avrupa'da Kurumlar ve Din Öğretimi-Öğreniminin Kamusal Alandaki Genel Eğitime Katkısı". *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*. ed. İlyas Çelebi. 119-158. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2007.
- Karacoşkun, Mustafa Doğan. "Din Psikolojisi Bilimi ve Türkiye'deki Gelişimi". *Din Psikolojisi El Kitabı*. ed. Mustafa Doğan Karacoşkun. 60-75. Ankara: Grafiker Yayınları, 2015.
- Kurt, Abdurrahman. "Sosyolojik Din Tanımları ve Dine Teolojik Bakış Sorunu". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/2 (2008), 73-93.
- Okumuşlar, Muhiddin - Genç, Fatih. "Din Eğitiminin Bilimselleşmesi/Neliği". *Din Eğitimi El Kitabı*. ed. Recai Doğan - Remziye Ege. 59-85. Ankara: Grafiker Yayınları, 2015.
- Osmanoğlu, Cemil. "Cumhuriyet Dönemi Eğitim Literatüründe Din Eğitime İlişkin Temel Kavramların Kullanılışı Üzerine Bir Araştırma". *Bilimname Dergisi* 30 (2016/1), 157-205.
- Öner, Necati. *Klasik Mantık*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1986.
- Özkan, Recep. "Temel Kavramlar". *Eğitim Bilimine Giriş*. ed. Recep Özkan. 1-30. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2016.
- Özlem, Doğan. *Mantık: Klasik/Sembolik Mantık, Mantık Felsefesi*. Ankara: İnkılâp Kitabevi, 2004.
- Saban, Ahmet. *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2014.
- Senemoğlu, Nuray. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Ertem Matbaacılık, 1997.
- Shepherd, John. "İslam ve Din Eğitimi (Mezhebe Dayalı Olmayan Yaklaşım)". *I. Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri*. 370-378. Ankara: DİB Yayınları, 1991.
- Temren, Belkıs. "Din Antropolojisi Açısından İnanç ve Din Olgusuna İlişkin Bir Değerlendirme". *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Dergisi* 38/1-2 (1998), 301-311.
- Topal, Temel. "Eğitim Biliminin Temel Kavramları". *Eğitim Bilimine Giriş*. ed. Mustafa Onur - Mustafa Şanal. 1-21. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2016.
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2010.
- Tümer, Günay - Küçük, Abdurrahman. *Dinler Tarihi*. Ankara: Ocak Yayınları, 2002.

Yavuz, Kerim. *Günümüzde Din Eğitimi*. Adana: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1988.

Yıldız, Muharrem – Meçin, Mehmet Mekin. “Din Fenomenolojisi ve Belli Başlı Öncüleri”. *Ekev Akademi Dergisi* 16/53 (2012), 247-278.