

# DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ (4-8. SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMININ YORUMLAYICI DİN EĞİTİMİ YAKLAŞIMI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ\*

Hatice FAKİOĞLU BAĞCI\*\*

E-mail: haticefakioglu34@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9901-3850>

**Citation/©:** Fakioglu Bağcı, H. (2023). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4-8. sınıflar) öğretim programının yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 15, 105-126.

**DOI Number:** <https://doi.org/10.53112/tudear.1286663>

## Öz

Bu çalışmanın amacı, yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımını incelemek ve Türkiye'deki ilk ve ortaokullarda yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin (4-8. sınıflar) öğretim programının bu yaklaşıma uygunluğunu tartışmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının meydana çıkışı ve gelişim süreci incelenmiştir. Daha sonra bu yaklaşımın anahtar kavramları ve temel varsayımları ele alınmış, güçlü ve zayıf yönleri belirtilerek yaklaşıma getirilen eleştirilere yer verilmiştir. Son kısımda ise ilk ve ortaokullardaki zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin (4-8. sınıflar) mevcut öğretim programı yorumlayıcı din eğitimi bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Söz konusu programın büyük oranda İslam dinine dayalı olduğu ve çoğulcu bir karaktere sahip olan yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımıyla uygunluk arz etmediği sonucuna varılmıştır. Türkiye'de muhtemel bir program değişikliğinde

\* Bu makale, yazarın 2015 yılında Felsefe, Eğitim ve Bilim Tarihi Sempozyumu'nda sunduğu "Geleceğin Din Eğitimi: Türkiye'de Yorumlayıcı Din Eğitiminin İmkânı" başlıklı bildirinin genişletilmiş ve gözden geçirilmiş halidir.

\*\* Dr. Arş. Gör. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı.

**Etik Beyan:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

**Ethical Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımından yararlanılabileceği ifade edilmiş, bu yaklaşımın model alınması halinde içerdiği imkân ve sınırlılıklar tartışılmıştır. Bu çalışma nitel bir araştırma olup, yöntem olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programına dair literatür taranıp incelenmiş, toplanan veriler araştırmanın problemi çerçevesinde içerik analizi ile yorumlanmıştır. Çalışmanın sonunda ise yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımına uygun bir şekilde hazırlanmış öğretim programları ve ders kitaplarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ve ülkemiz örgün din eğitimi için bir uyarlanma çalışması yapılması önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, Yorumlayıcı Yaklaşım, Türkiye, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı.

## **EVALUATING THE RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE COURSE (GRADES 4-8) CURRICULUM BASED ON THE INTERPRETIVE RELIGIOUS EDUCATION APPROACH**

### **Abstract**

This study aims to research the interpretive religious education approach and to discuss the suitability of the curriculum regarding the Religious Culture and Moral Knowledge course (grades 4-8) for primary and secondary schools in Türkiye. In line with this purpose, the study examines the origin and development process of the interpretive religious education approach before discussing the key concepts and basic assumptions of this approach and providing the criticisms that have been brought to the approach while specifying its strengths and weaknesses. The last part of the study evaluates the current curriculum of the compulsory Religious Culture and Moral Knowledge course (grades 4-8) in primary and secondary schools from the perspective of interpretive religious education. In conclusion, this program is seen to be largely based on the religion of Islam and to not be compatible with the pluralistic character of the interpretive religious education approach. The study states the interpretive religious education approach to be able to be used should a possible program change occur in Türkiye and discusses the possibilities and limitations of the approach if it were to be taken as a model. This study is a qualitative research study that uses the document analysis method. The study also analyzes the literature on the interpretive religious education approach and the Religious Culture and Moral Knowledge course curriculum and interprets the collected data through content analysis within the framework of the research problem. In the end, this study recommends researching in detail the curriculums and textbooks the interpretive religious education approach has prepared and carrying out an adaptation study for formal religious education in Türkiye.

**Keywords:** Religious Education, Interpretive Approach, Türkiye, Religious Culture and Moral Knowledge Course Curriculum.

## Giriş

Din eğitimcileri, dini yeni nesle aktarma ve benimsetme konusuyla ilgilenmişler ve bunun nasıl daha iyi yapılabileceğine ilişkin çeşitli yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımları geliştirme ve uygulamada, birçok faktör etkili olmakla birlikte toplumda yaşanılan din sayısı, ülkenin laiklik anlayışı ve tarihi geleneği, devlet okullarında verilen din eğitiminin amacı ve doğası çoğunlukla belirleyici olmuştur (Hull, 2002, s. 4).

Batı'da geliştirilen din eğitimi yaklaşımları incelendiğinde, bunların genel olarak c başlık altında tasnif edildiği görülmektedir: 1. Mezhebe/dine dayalı olan (confessional) ve mezhebe/dine dayalı olmayan (non-confessional) din eğitimi yaklaşımı. 2. Birleştirici (integrative) ve ayırıcı (separative) din eğitimi yaklaşımı. 3. Dinî ğrenme (education into religion), din hakkında öğrenme (education about religion) ve dinden öğrenme (education from religion) yaklaşımları (Alberts, 2010, ss. 275-276). Bahçekapılı, bu tasnifi metodik bir sınıflandırmaya tabi tutarak mezhebe/dine dayalı olan (confessional) ve mezhebe/dine dayalı olmayan (non-confessional) din eğitimi yaklaşımı ile birleştirici (integrative) ve ayırıcı (separative) din eğitimi yaklaşımını aynı kategoriye almakta, din hakkında öğrenme (education about religion) ve dinden öğrenme (education from religion) yaklaşımlarını ise ayrı bir kategoride değerlendirmektedir. Ona göre her ne kadar *confessional* ve *separative* kavramlarının anlamları farklı olsa da her ikisinde de esas olarak bir din ve mezhebe göre eğitim ve ğretim düzenlenmektedir. Benzer şekilde *non-confessional* ve *integrative* kavramları farklı anlamlara işaret etseler de her ikisi de herhangi bir dini veya mezhebi merkeze almayan çoğulcu bir din eğitimi ve öğretimini içermektedir. Din hakkında öğrenme (education about religion) ve dinden öğrenme (education from religion) yaklaşımları ise bunlardan farklı olarak din eğitim ve öğretimini pedagojik ilke ve esaslar doğrultusunda tasarlamayı öngörmektedir (Bahçekapılı, 2011, s. 102).

Din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme yaklaşımlarını geliştiren Michael Grimmit'e göre 1970'li yıllara kadar, İngiltere'deki devlet okullarında din eğitimi ve ğretimi, Hıristiyan dinini öğrencilere benimsetmeye yönelikti ve onları iyi birer Hıristiyan olarak yetiştirmeyi amaçlamaktaydı. Ancak teolojik, eğitimsel ve sosyal alanlarda meydana gelen değişimler, bu din eğitimi anlayışını sorgulamayı ve eğitimsel temele dayanan yeni bir bakış açısı geliştirmeyi gerekli kıldı. Bu yeni anlayışa göre, din eğitimi ve ğretiminde herhangi bir dinin teorisi ve pratiği belirleyici olmak yerine bu konuyu *niçin ve nasıl ğretmeliyim* soruları eşliğinde, çocuğun gelişimini dikkate alan, onun ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren bir yol benimsemelidir (Grimmitt, 1973, ss. 1-32).

*Din hakkında öğrenme* yaklaşımında, ğrenci din eğitiminde geleneksel inanç sistemlerini bir fenomen olarak inceler ve sorgular. Dinler, nesnel bir biçimde ve tarihsel bir olgu olarak sunulur. Bu sunumda birden fazla dine karşılaştırmalı olarak yer verilir ve dinlerin insan ve

toplum hayatı üzerindeki etkileri üzerinde durulur. Konular dinî araştırmalar perspektifinden ve dışarıdan görüldüğü gibi yani araştırmacıların tespit ettikleri şekliyle anlatılır. Bu yaklaşım, dinlerin sadece gözlemlenebilir yönleriyle ilgilenmesi, dinleri çok geniş bir şekilde ele alması, farklı dinlerin ortak konularını kafa karıştırıcı şekilde bir arada sunması, ders içeriklerinin öğrencilerin deneyim ve ilgilerinden uzak olması sebepleriyle eleştirilmiştir (Jackson, 1997, ss. 7-14).

*Din hakkında öğrenme* yaklaşımının birçok yararına rağmen kimi eksik yönleri nedeniyle Grimmitt, *dinden öğrenme* yaklaşımını geliştirmiştir. *Dinden öğrenme* yaklaşımında, öğrenci hem kendi inandığı dini hem de diğer dinleri, içeriden ve dışarıdan yani o dine mensup insanların ve araştırmacıların bakış açılarıyla öğrenir. Fakat bu öğrenmede belirleyici olan şey, ne sadece din ne de dine ilişkin araştırmalardır. Burada önemli olan husus, dine dair bilgilerin öğrenciye olan katkısıdır. Bundan ötürü, *dinden öğrenme* yaklaşımı, çok kültürlü toplumlarda ilgiyle karşılanmakta ve örgün eğitim programlarında yer almaya başlamaktadır (Okumuşlar, 2007, s. 256).

Bu makalede ele alınacak yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı ise *din hakkında öğrenme* ve *dinden öğrenme* yaklaşımlarının harmanlanmasından oluşan felsefi hermenötiğin ağırlıklı olduğu daha lokal bir anlayıştan oluşmaktadır. 1990'lı yıllarda Robert Jackson öncülüğünde İngiltere'de geliştirilen ve halen bu ülkedeki bazı devlet okullarında uygulanan bu yaklaşımın ayrıntılarına geçmeden önce İngiliz eğitim sisteminde devlet okullarındaki din eğitiminin tarihsel gelişimi hakkında kısaca bilgi vermekte yarar vardır.

İngiltere, çoğunluğu Hıristiyanlığın Anglikan mezhebine bağlı bir Batı Avrupa ülkesidir. Ülkede zorunlu eğitim 5-16 yaş aralığını kapsamaktadır. Devlet okulları, ülkedeki okulların yaklaşık dörtte üçünü oluşturmaktadır. Devlet okullarında herhangi bir mezhebe dayalı olmayan bir din eğitimi dersinin zorunlu olması, 1870 Eğitim Yasası ile kabul edilmiş ancak bu dersin okutulup okutulmaması okul idaresinin yetkisine bırakılmıştır. Bu yasa, din eğitimi dersini devlet okullarında zorunlu kılmakla birlikte isteyen ailelerin bu dersten muaf olma haklarını da garanti altına almıştır. İngiltere'nin de dâhil olduğu İkinci Dünya Savaşı koşulları, ülkede din eğitimi ile ilgili bazı yeni düzenlemeler yapma ihtiyacı doğurmuştur. 1944 Eğitim Yasası ile birlikte din eğitiminin hukukî statüsünde önemli kazanımlar elde edilmiştir. Söz konusu yasa, devlet okullarında din eğitimi dersini okutup okutmama karar yetkisini okul idaresinden alıp tüm devlet okullarında zorunlu hale getirmiştir. Bu zorunlukla birlikte öğrenciler velilerinin isteği üzerine din dersinden muaf olma haklarına da sahiptirler. Yine yasa kapsamında, din eğitimi müfredatının yerel otoriteler tarafından hazırlanmasına karar verilmiştir. Yasada, okullarda din eğitiminde Hıristiyanlığın öğretilmesi gerektiği açıkça belirtilmese de uygulamada Hıristiyanlık eğitimi ve öğretimi yapılmaktaydı (Kaymakcan, 2004, ss. 15-30).

Daha önce Hıristiyanlığın öğretimiyle sınırlı olan din eğitimi dersinin içeriği, ülkede farklı din mensuplarının çoğalması, sekülerleşme ve eğitim alanında meydana gelen gelişmeler

nedeniyle 1970’li yıllardan itibaren diğer dünya dinlerini içerecek şekilde genişlemiştir. Bunun bir sonucu olarak 1988 Eğitim Reformu Yasası ile dersin içeriğine Hristiyanlıkla birlikte diğer dinlerin öğretilmesi de eklenmiştir. Ayrıca yasa, din eğitimi dersinin içeriğinin yerel idareler tarafından hazırlanması uygulamasının devam etmesini öngörmüştür. Hala geçerliliğini koruyan 1988 Yasası erevesinde İngiliz devlet okullarda verilen din eğitimi dersi ile öğrencilerin başta Hristiyanlık olmak üzere ülkede mensupları bulunan diğer dinler hakkında bilgilenmeleri, farklı inanç mensuplarına saygılı olmaları, manevi, ahlaki, kültürel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaları hedeflenmektedir (Kaymakcan, 2004, ss. 30-38). Görüldüğü kadariyla İngiltere, 1970’li yıllardan itibaren çok kültürlü ve çok dinli yerel halkın talep ve ihtiyaçları doğrultusunda devlet okullarında uygulanmak üzere yeni din eğitimi yaklaşımlarını üretmek ve geliştirmek zorunda kalmıştır. Bu yaklaşımlardan ilki ve en önemlisi fenomenolojik din eğitimi yaklaşımıdır.

Fenomenolojik din eğitimi yaklaşımı, İngiliz dinler tarihçisi Ninian Smart’ın dinin doğası, dünya dinleri ve okullarda ğretimi ile ilgili 1960’lı yıllarda yayınladığı çalışmalarına dayanmaktadır (Smart, 1964; 1967; 1968). Smart’a göre genelde din olgusu, özelde dünyadaki dinler ve doktrinler, niversitelerde Teoloji Bölümü yerine Dinî Araştırmalar Bölümü’nde bilimsel bir şekilde araştırılmalıdır. İngiltere gibi çoğulcu ve seküler toplumlarda din ğretimi de okullarda bununla uyumlu olacak şekilde verilmelidir (Smart, 1968, ss. 9-13).

Fenomenolojik din eğitimi yaklaşımının uygulama ayağı ise şöyle gelişmiştir. 1965 yılında Smart’ın öncülük etmesiyle Lancaster niversitesi’nde Dinî Araştırmalar Bölümü kurulmuş, daha sonra Smart’ın isteği üzerine din eğitimi ile ilgili kapsamlı bir araştırma ve ğretim programı geliştirme projesi başlatılmıştır. Yaklaşık üç yıl süren “School Council Project on Religious Education in Secondary Schools” başlıklı projenin sonuçları 1971 yılında “Schools Council Working Paper: 36” adıyla yayınlanmıştır. Yayınlanan raporda, bu yaklaşım çerçevesindeki din eğitiminin hedefinin anlamayı geliştirmek olduğu belirtilmiştir. Diğer bir deyişle bu yaklaşımda herhangi bir dini ncelemeden genel olarak öğrencilerin din olgusunu anlamaları ve diğer insanların inançlarını empatik bir şekilde kavramaları hedeflenmiştir. *Dogmatik olmayan yaklaşım* olarak da adlandırılan bu yaklaşım, İngiliz devlet okullarında din eğitiminin teori ve pratiği konularında kalıcı ve derin bir etki bırakmıştır. Bu büyük etkiye rağmen, fenomenolojik yaklaşım, bazı İngiliz yazarlar tarafından eleştirilmiştir (Jackson, 2005, ss. 22-25).

Fenomenolojik yaklaşıma getirilen eleştiriler ve gelişen yeni koşullar, yorumlayıcı din eğitiminin doğuşuna zemin hazırlamıştır. Yorumlayıcı yaklaşım, bazı yönlerden fenomenolojik yaklaşımla benzerlik göstermekte, ancak bu yaklaşıma getirilen eleştiriler dinin eğitimi ve öğretimiyle ilgili yeni gelişmeleri de dikkate almaktadır. Din eğitimi alanında İngiltere’de yeni sayılabilecek yaklaşım, Warwick Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Robert Jackson’ın öncülüğünde maddi açıdan desteklenen araştırmalar sonucu geliştirilmiştir (Kaymakcan, 2004, ss. 94-96).

Bu araştırmada amaç, yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımını tanıtmak ve ülkemizdeki mevcut Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin (4-8. sınıflar) öğretim programını inceleyerek bu yaklaşıma uygunluğunu tartışmaktır. Fakat bundan önce Cumhuriyet dönemi ilk ve ortaokullardaki din öğretimi program anlayışlarına kısaca değinmekte yarar vardır.

Yürük'ün yaptığı araştırmaya göre Cumhuriyet'in ilk yıllarında ve tek parti döneminde hazırlanan din dersi öğretim programlarında İslam dini merkezi bir konumda olmuştur, buna ek olarak bireysel ve toplumsal hayatta insanlara faydalı olabilecek dini konulara ağırlık verilmiştir. Çok partili dönemde (1946-1980) hazırlanan programlarda, İslam'a dair temel bilgiler verilmeye devam edilmekle birlikte insanların ahlak gelişimini destekleme noktasında İslam dininden yararlanma düşüncesi hâkim olmuştur. Ayrıca bu dönemdeki din öğretimi programlarında önceki döneme nazaran bilimsel bilgiye dayalı rasyonel bir din anlayışı öne çıkmıştır. 1982 Anayasası'nda din dersleri meşru bir zemine kavuşunca din eğitimi alanında bilimsel çalışmalar artmış ve bu birikim daha sonra hazırlanan programlara yansımıştır. Önceki programlardan farklılık arz etmesi ve sonraki programları etkilemesi bakımından en dikkat çekici program 2000 yılında hazırlanan "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı" olmuştur (Yürük, 2010, ss. 84-86). *Ankara Modeli* olarak da bilinen programda, *kapsayıcı din öğretimi yaklaşımı* benimsenmiş, bu yaklaşım doğrultusunda programda çoğunluğun dini olan İslam merkezi bir konumda olmakla birlikte diğer din ve mezheplere de yer verilmiştir (Doğan ve Altaş, 2004, s. 32). Bu yönüyle program din eğitimi tarihinde, önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmiştir (Altaş, 2002, s. 166).

2006 yılında yeni bir program hazırlanmış ve "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı"nın dayandığı temel anlayış, "dinin temel bilgi kaynakları dikkate alınarak İslâm'ın kök değerleri çerçevesinde "mezhepler üstü (herhangi bir mezhebi esas almayan, mezhebi tartışmalara girmeyen) ve dinler açılımlı" olarak ifade edilmiştir (İDÖP, 2006, s. 2). Programın temel yaklaşımı ise iki başlık altında açıklanmıştır. *Eğitimsel Yaklaşım* başlığında programda "yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımların" dikkate alındığı belirtilmiştir. *Dinbilimsel Yaklaşım* başlığında ise program geliştirilirken "gerek İslam dini gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgi"nin ön planda tutulduğu ve "programın doktrin (belirli bir mezhebe dayalı) merkezli bir öğretime dönüşmemesine" özen gösterildiği ifade edilmiştir (İDÖP, 2006, ss. 8-9).

Son olarak 2018 yılında program yeniden gözden geçirilmiş ve "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı"nın temel felsefesi şöyle açıklanmıştır: "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı İslam dini ve diğer dinleri betimleyici yaklaşımla öğretime konu etmeyi amaçlamıştır. İslam dini, Kur'an ve sünnetin ortaya koyduğu temel ilkeler çerçevesinde esas alınmıştır. İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumlar bilimsel bir metotla ve mezhepler üstü bir yaklaşımla ele alınmıştır. Yaşayan diğer dinler ise bilimsel bir metotla, dinler açılımlı ve olgusal bir yaklaşımla öğretime konu edilmiştir." (DÖP, 2018, s. 8).

Araştırmada 2018 yılından itibaren uygulanmakta olan bu program yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın problem cümlesi şöyledir: Mevcut Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (4-8. sınıflar) öğretim programı yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımına uygun mudur? Araştırmanın modeli nitel olup, yöntemi ise doküman incelemesidir. Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programına dair literatür taranıp incelenmiş, toplanan veriler araştırmanın problemi çerçevesinde içerik analizi ile yorumlanmıştır.

### **1. Yorumlayıcı Din Eğitimi Yaklaşımının Doğuş ve Gelişim Süreci**

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı, fenomenolojik din eğitimi yaklaşımını birçok açıdan onaylamakla birlikte ona getirilen eleştiriler ve yeni gelişmeler sonucunda ortaya çıkmıştır.

Fenomenolojik yaklaşımın öncü ismi Ninian Smart başkanlığında hazırlanan “Schools Council Working Paper: 36” başlıklı raporda, çoğulcu bir ülke olan İngiltere’de devlet okullarında Hıristiyanlık dışındaki diğer din ve dünya görüşlerine de yer vermek gerektiği ifade edilmiştir. Diğer dinlerin öğretiminde izlenmesi gereken yol, dinî materyalin o dine inananların yani içeride olanların (insider) bakış açısıyla sunulmasıdır. Bu materyali anlamaya çalışan kişiye önyargılarını bir kenara koyup dinlerin doğruluk iddialarını *paranteze alması* ve diğer din mensuplarına *empati* ile yaklaşması önerilmiştir (Schools Council Working Paper: 36, 1971).

John Shepherd, ilkin fenomenolojik yaklaşımı oldukça başarılı ve verimli bulmuş (Shepherd, 1991, ss. 387-388), ancak daha sonra yaklaşıma bazı eleştiriler yöneltmiştir. Özellikle yaklaşımın din öğretim konusu yapılırken o din mensubunun bakış açısıyla öğretilmesi gerektiği ilkesini eleştirmiştir. Bu eleştirileri özetlemek gerekirse birincisi; bir din, o dine mensup kişinin bakış açısıyla öğretildiğinde o din mensubunun o dini ne derece temsil ettiği belirsizdir. İkincisi, bir din mensubu kendi dinini anlatırken onu idealize edebilir ve bu durum o din hakkında yanlış veya eksik bilgilenmeye yol açabilir. Üçüncüsü, bir din mensubu kendi dinini daha iyi bilir tezi her zaman doğru olmayabilir. Shepherd, fenomenolojik yaklaşımdaki bu zayıf yönleri gidermek için, bir dinin içerisindeki çeşitliliğe de yeteri kadar yer vermek ve din mensuplarının görüşlerine eleştirel bakmak gerektiğini vurgulamıştır (Shepherd, 2003, ss. 309-314).

Bunların yanı sıra, fenomenolojik din eğitimi yaklaşımı, dinler hakkında suni bir öğrenme sağladığı, dinlerin aşkın boyutlarını ihmal ettiği, dinlerle ilgili göreceliğe ve şüpheye neden olduğu yönünde eleştiriler de almıştır (Watson & Thompson, 1993, ss. 44-46). Fenomenolojik yaklaşıma yöneltilen bu eleştiriler ve din eğitimi alanındaki yeni gelişmeler, yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının doğuşuna zemin hazırlamıştır.

Yorumlayıcı yaklaşım, Robert Jackson öncülüğünde İngiltere ve Galler’deki devlet okullarında çocukların dinleri yansıtıcı ve eleştirel bir şekilde anlamalarına yardımcı olmak için geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, Warwick Üniversitesi’nde yürütülen birbiriyle ilintili üç

araştırmadan elde edilen verilerden hareketle oluşturulmuştur. İlk araştırma, Britanya'daki çeşitli dinî gruplardan gelen bireyler üzerinedir ve çalışmada çocukların dinî kültürü aktarma süreçleri incelenmiştir. İkinci araştırma, teorik ile pratiği birbiriyle ilişkilendirmeye yöneliktir ve çalışmada sahadan elde edilen veriler ile sınıf ortamındaki din eğitimi ilişkilendirilmiştir. Çalışma, dinlerin, dinler tarihinde ve din eğitiminde geleneksel biçimde açıklanması ve yorumlanması konusunu tartışmaya açmıştır. Bu konuya dair saha çalışmasından elden edilen çeşitli soru(n)lar, deneyim temelli etnografik çalışma ve sosyal bilimlerdeki bazı disiplinlerden yararlanılarak oluşturulmuş teorinin bir sentezine ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Buna istinaden deneysel bir program geliştirme projesi ("The Warwick Religious Education Project") başlatılmıştır. Projede müfredat çalışmalarının yanı sıra öğretmen ve öğrenciler için ders materyalleri hazırlanmıştır. Üçüncü araştırmada ise yukarıda belirtilen çalışmalar ışığında din eğitimi için bir yaklaşım geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu üç araştırmadan elde edilen sonuçlar (1997'e kadar olan çalışmalar) Jackson tarafından "Religious Education: An Interpretive Approach" (Jackson, 1997) adıyla yayınlanmış, yaklaşımın doğuş ve gelişim süreci, temel varsayımları ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmuştur (Jackson, 2009, ss. 399-401). Yaklaşım daha sonra yapılan çalışmalarla (Jackson, 2004; 2009a; 2016) gözden geçirilmiştir.

Britanya'da doğan ve gelişen yorumlayıcı yaklaşım, daha sonra Norveç, Almanya, Kanada ve Japonya'da kullanılmıştır. Buna ek olarak dinî çeşitliliği kültürler arası eğitime yansıtma çabası ve 46 ülkenin üye olduğu bir Avrupa Konseyi'nde de bu yaklaşımdan yararlanılmıştır. Ayrıca yorumlayıcı yaklaşım, on Avrupa üniversitesinden oluşan bir konsorsiyumun din eğitimi üzerine yürüttüğü pedagojik çalışmaların teorik çerçevesinin temelini oluşturmuştur (Jackson, 2009, s. 399).

Yorumlayıcı yaklaşım, esas olarak öğrencilerin farklı dinleri ve kültürleri aslına uygun olarak ve öz-eleştirel bir şekilde anlamaları için fırsatlar sunmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenci farklı dinî ve kültürel gelenekleri anlamaya çalışırken, kendi kavramlarından ve deneyimlerinden yararlanmakta ve en nihayetinde yine kendine dönmekte, kendini yeniden gözden geçirmekte ve dönüşmektedir. Yaklaşım, farklı dinleri ve kültürleri öğrenmeyi, kesintisiz devam eden hermenötik bir daire olarak kabul etmektedir. Bu durumda hermenötik dairenin üç temel bileşeni bulunmaktadır: 1. Dine mensup kişinin bireysel tecrübeleri, 2. Dine uygun yaşayan mezhep ve cemaatler, 3. Büyük dinî gelenekler. Hermenötik dairede bu üç bileşen arasında bir etkileşim olduğu ve kişinin bu daireye kendi perspektifi ile girdiği varsayılmaktadır. Yani bu daireye giren kişi kendi ön kabullerini terk etme veya paranteze alma yerine -ki fenomenolojik yaklaşımda bu yapılmaktaydı- onlardan istifade etmektedir. Çünkü yaklaşıma göre insan, yabancı olduğu bir şeyi ancak kendi kavramları ve kabulleri yoluyla öğrenebilir. Hermenötik daire, yukarıdaki üç bileşenden biriyle başlayabildiği gibi öğrencilerin ilgi ve soruları veya birey araştırması ya da olay araştırması ile de başlayabilir. Son olarak yaklaşımın çeşitli yaratıcı



versiyonları için, ikisi İngiltere’de, biri Güney Afrika’da, diğer i se İsvet’te uygulanan örnek olay araştırmalarına bakılabilir (Jackson, 2003, ss. 190-212).

## 2. Yorumlayıcı Din Eğitimi Yaklaşımının Anahtar Kavramları ve Temel Varsayımları

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımın üç anahtar kavram etrafında şekillenen üç temel varsayımı bulunmaktadır: *Temsil, yorumlama ve yansıtma* (Jackson, 2000, s. 132; Jackson, 2016, s. 155).

*Temsil (representation)*: Bu yaklaşım, dinlerin ve kültürlerin homojen ve kapalı sistemler olarak görülmesine karşı çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, din ve kültürün canlı ve değerşken yapısına dikkat çekmekte ve ikisi arasında bir ilişki olduğunu varsaymaktadır. Dinlerin temsili konusunda, yorumlayıcı yaklaşım üç seviye kullanmaktadır. *Birinci seviyede*, bir din veya dinî gelenek en geniş anlamda takdim edilir. Bununla birlikte bu seviyede dinler, olabildiğince ayırt edici özellikleriyle ve içsel çoğulculuğu yansıtacak şekilde sunulur, ayrıca o dine mensup insanların (içeridekiler) ve olmayanların (dışarıdakiler) farklı bakış aıllarının olması olağan olarak kabul edilir. *İkinci seviyede* o dine bağlı bir grup veya cemaatin dinî yaşayışına yer verilir. Böylelikle büyük resmin (dinin) canlı bir kesiti incelenir. *nc seviyede* ise o dine mensup kişinin bireysel tecrübesi konu edinir. Bu seviyede dinin insani yüzü görünür ve kişiyeye özgü hikyeler öne çıkar. Konunun en önemli noktası bu üç seviye arasında daima bir etkileşimin olmasıdır. Farklı seviyeler arasındaki bu etkileşim, dinlerin yaşamla ilişkili canlı doğasına işaret etmektedir (Jackson, 2016, ss. 155-156).

Diğer bir ifadeyle yaklaşımda din, donmuş ve tek düze bir şekilde temsil edilmek yerine o dine mensup insanların çeşitli bireysel tecrübelerini, o din içindeki bazı grupların dinî yaşantılarını ve o dinin genel bir fotoğrafını içeren bir daire şeklinde sunulmaktadır. Bu dairenin merkezine o dini öğrenmeye çalışan kişiyi koyacak olursak, öğrencinin dairenin bu üç bileşeni ile de çift yönlü ilişkiler kurması beklenmektedir. O zaman bu daire, merkezinde kişinin kendisinin olduğu ve etrafında dinlerin yer aldığı hermenötik bir daireye dönüşmektedir (Jackson, 2003, s. 208).

*Yorumlama (interpretation)*: Hatırlanacağı gibi yukarıda fenomenolojik yaklaşım konusu ele alınırken, bu yaklaşımın iki temel özelliğinden söz edilmişti. Bunlardan biri başka dinleri öğrenen kişinin kendi varsayımlarını *paranteze alması*, diğer i se bu öğrenme sürecinde kişinin *empatik olması* gerektiğiydi. Bunun aksine yorumlayıcı yaklaşım, başka dinleri öğrenen kişinin kendi kanaatlerini paranteze alarak empatiyle yaklaşmasının mümkün olmadığını savunmaktadır. Hatta bu yaklaşımda kişinin kendi perspektifi paranteze alınmak yerine, başka bir dini öğrenirken işe koşulmaktadır. Öğrenen kişinin kendi kavram ve tecrübeleri ile din mensubunun dini kavrama ve tecrübe etme şekilleri arasında diyalektik bir hareket olması öngörülmektedir. Bu karşılaştırma esnasında kişinin, kendisiyle öteki arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulması beklenmektedir (Jackson, 2000, ss. 133-134).

Bu yorumlama sürecinde kişinin hermenötik dairenin üç bileşeni olan bireylerin tecrübeleri, dinî gruplar ve dinin genel öğretileri arasındaki ilişkileri fark etmesi önemsenmektedir. Bu üç bileşen arasında ciddi benzerlikler olsa da farklılıkların olabileceği göz ardı edilmemelidir. Ayrıca öğrenen kişinin bu bileşenleri kendisiyle sürekli irtibatlandırarak yorumlaması istenmektedir (Jackson, 2005, ss. 175-176.)

*Yansıtma (reflexivity):* Yorumlayıcı yaklaşımda *yansıtma* öğrencilerin tecrübeleri ile yaşam tarzları yorumlanmaya çalışılan kimselerin (içeridekiler) tecrübeleri arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. Bu ilişkinin öğrencide üç beceriyi teşvik etmesi öngörülmektedir: 1. Öğrencinin, kendi anlayış ve yaşam biçimini yeniden gözden geçirmesi. 2. Öğrenilen materyale yapısal bir eleştiri yöneltmesi. 3. Yorumlama sürecinde uygulanabilir bir eleştiri geliştirmesi. Bu üç beceri ile öğrencinin kendine dönerek kendini dönüştürmesi ve eleştirel bir bakışa sahip olması umulmaktadır. Yaklaşımına göre öğretmen, öğrencilerin dinî ve ideolojik geçmişleri ve fikirlerinin ne kadar farkında olursa, tartışma ve planlanmış etkinlikler yoluyla o kadar duyarlı ve odaklanmış bir öğretim gerçekleştirebilir. Metot olarak da öğrencilerin akranlarından öğrenmeleri ve sınıf içindeki farklı hakikat iddialarını gözlemlmelerine olanak sağlar. Ayrıca yaklaşımda, din eğitiminin içeriği öğretmenin verdiği bilgilerle sınırlı olmayıp, katılımcıların bilgi ve tecrübesini ve bu ikisi arasındaki interaktif etkileşimi de içermektedir. Diğer bir ifadeyle, yaklaşımda farklı arka plandan gelen öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle etkileşim halinde oldukları diyalektik bir öğrenme ortamı sağlanmaktadır (Jackson, 2000, ss. 134-135).

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının üç temel varsayım üzerinde yükselen nihai amacı, öğrencilerin *zihni ve ahlaki bakımdan olgunlaşmalarıdır* (edification). Bu olgunlaşma, *yorumlama* ve *yansıtma* süreçlerini içerdiği için oldukça kişiye özgüdür. Öğretmen, bu olgunlaşmayı ertelemeyeceği gibi gerçekleşmesini de garanti edemez, ancak onun vuku bulması için uygun bir öğrenme ortamı sağlayabilir. Jackson, bu kavramsallaştırmada, başkalarının dünya görüşleri üzerinde çalışarak insanın kendisini derinlemesine anlayabileceğini ileri süren Amerikalı filozof Richard Rorty'den esinlendiğini belirtmektedir. Ayrıca, bu kavramla ifade edilmek istenen anlam, Michael Grimmitt'in *dinden öğrenme* düşüncesiyle de kısmen örtüşmektedir (Jackson, 2005, ss. 202-204).

Sonuç olarak yorumlayıcı din eğitimi yaklaşım, farklı din ve dünya görüşlerine mensup insanların *temsili edilmesi*, onlara ilişkin bilgilerin *yorumlanması* ve *yansıtılması* konularına odaklanmaktadır. Bu yaklaşımın nihai amacı da öğrencilerin, başkalarının yaşam tarzları ve inançları hakkında bilgilenmeleri, bu bilgileri yorumlayıp yansıtırken de *zihni ve ahlaki olarak olgunlaşmalarıdır*.

### **3. Yorumlayıcı Din Eğitimi Yaklaşımının Güçlü ve Zayıf Yönleri**

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı, her ne kadar bazı zorluklar içerse de bu yaklaşımın İngiltere'de oldukça etkin olduğu söylenebilir (Everington, 1998, ss. 152-153). Etkin olmasının sebepleri olarak şunlar sıralanabilir: 1. Maddi açıdan iyi desteklenmesi, uzman

bir ekip tarafından geręekleřtirilmesi ve kapsamlı bir alan araştırmasına dayanması. 2. İngiltere'deki devlet okullarında uzun yıllar etkinliğini sürdüren fenomenolojik din eğitimi yaklaşımına getirilen eleştirileri dikkate alarak yeni ağılımlar getirmesi. 3. Yaklaşıma dair teorik çalışmalar devam ederken aynı zamanda okullarda kullanılmak için ders materyallerinin retilmesi (Kaymakcan, 2004, ss. 94-95).

Burada yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının fenomenolojik yaklaşımdan farklılık arz eden ve nispeten daha güçlü olan yönlerine de değinmek gerekir. Aşağıdaki tabloda her iki yaklaşım arasındaki farklar gösterilmektedir.

**Tablo 1: Fenomenolojik ve yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımları arasındaki farklar**

Fenomenolojik Din Eğitimi Yaklaşımı	Yorumlayıcı Din Eğitimi Yaklaşımı
Dinler durağandır.	Dinler canlı ve etkiye açıktır.
Müfredatta başka dinlere yer verilir.	Müfredatta başka dinlerler birlikte din içindeki farklılıklara da yer verilir.
Müfredatta ieridekilerin bakış açısına yer verilir.	Müfredatta içerideki ve dışarıdakilerin bakış açıları dengeli bir Şekilde yansıtılır.
Başkalarını anlamaya çalışırken bireysel kanaatlerin paranteze alınması istenir.	Bireysel kanaatler, başkalarını anlamak için hareket noktası olarak iş görür.
Başkasını anlamaya çalışırken empatik olunması tavsiye edilir.	Empatinin ancak başkasının kanaatlerini zmsemekle mümkün olabileceği belirtilir. Bunun yerine öğrencinin, başkası ile ilişki kurması önerilir.

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı, birçok gcl yöne sahip olmasına karşın bu yaklaşımın eleştiriye açık yönleri de bulunmaktadır. Bunların başında *görecelilik* ve *indirgemecilik* gelmektedir. *Görecelilik* eleştirisinden başlamak gerekirse, bu yaklaşıma göre hazırlanmış müfredatta birden fazla dine ve bir din içerisindeki farklı mezhep ve gruplara yer verilmekteydi. Bunun göreceliğe (rölativizme) yani dinlerin ve mezheplerin göreli olduğu düşüncesine yol açabileceği eleştirisi yapılabilir. Bu, oğulcu din eğitimi yaklaşımlarına yapılan standart bir eleştiredir. Jackson'a göre görecelilik endişesi nedeniyle, gerçek hayatta var olan dinî ve kültürel çoğulculuğu görmezden gelmek ve bunu din eğitimine yansıtılmamak dürüst bir tutum olmadığı gibi genç insanları da geleceğe hazırlamaz. Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımında farklı din ve dünya görüşlerine yer verilmesi, bunların göreli olduğu veya aynı derecede doğru olduğu anlamına gelmez. Muhtemelen ğrenciler, yorumlayıcı din eğitiminden sonra dinlerin hakikat iddialarıyla ilgili çok farklı düşüncelere

sahip olacaklar ve bu düşüncelerinin oluşumunda sınıftaki din eğitiminden başka pek çok faktör etkili olacaktır (Jackson, 2005, ss. 190-192).

*İndirgemecilik* eleştirisine gelindiğinde, yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımında dinler; bireysel tecrübeler, yaşayan dinî gruplar ve büyük dinî gelenekler şeklindeki üçlü bir hat üzerinden sunulmaktaydı. Bu yaklaşımda din içindeki bireysel öykülere ve çeşitliliğe yer verilmesi, bir bütün olan dini parçaya indirgediği ve dinin tutarlı bir bütün olduğu fikrine tehdit oluşturduğu gerekçeleriyle eleştirilebilir. Aslında yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı, dinlerin anlamlı bütünler olduğunu inkâr etmemekte fakat bir din mensubunun dindeki herhangi bir konuyu, içerideki diğer kişilerden veya dışarıdakilerden farklı algılayabileceğini kabul etmektedir. Jackson’a göre bir konu hakkındaki bütünler gereklidir ancak parça olmadan hermenötik bir anlama gerçekleşmez; bütün ve parça, her ikisi de birbirine bağlı olarak gereklidir (Jackson, 2005, ss. 197-198).

Yorumlayıcı yaklaşımın uygulanmasıyla ilgili bir diğer sorun da *temsil* meselesi olabilir. Özellikle bazı dinlerin veya bir din içindeki farklı mezhep ve grupların temsili siyasal bir hal alabilir. Bazı mezhep ve dinî grupların temsil edilmesini destekleyen veya karşı çıkan ideolojik gruplar ortaya çıkabilir (Jackson, 2003, s. 209). Bu tür durumlarda açık toplumun temel bir ilkesi –“kanun sınırları içerisinde dinî ya da dinî olmayan belirli bir hayat tarzını benimseme özgürlüğü”- esas alınmalıdır (Jackson, 2005, s. 218).

Son olarak Jackson, yorumlayıcı yaklaşımın din eğitimi için eksiksiz bir yöntem olduğu iddiasında değildir. Ona göre bu yaklaşım; diğer yöntem ve yaklaşımlarla verimli bir şekilde desteklenebilir (Jackson, 2009, s. 400).

#### **4. Yorumlayıcı Din Eğitimi Yaklaşımından Hareketle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programını Değerlendirme**

Bu kısımda Türkiye’deki örgün eğitim kurumlarında zorunlu olarak yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin (4-8. sınıflar) öğretim programı yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımından hareketle incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Diğer bir ifadeyle burada, mevcut Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (4-8. sınıflar) öğretim programı yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımına uygunluk göstermekte midir sorusunun yanıtı aranmıştır. Bunun yanı sıra yorumlayıcı yaklaşımın ülkemiz örgün din eğitimi için (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için) barındırdığı imkân ve sınırlılıklar tartışılmıştır.

Daha önce belirtildiği gibi yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının ana özelliği, doktriner olmaması, toplumda yaşayan dinlere ve din içi mezheplere uygun oranlarda yer vermesi yani çoğulcu bir karaktere sahip olmasıdır. Bu bakış açısıyla ülkemizde 2018 yılından itibaren uygulanmakta olan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı” incelendiğinde temel felsefesinin şöyle ifade edildiği görülmektedir:

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı İslam dini ve diğer dinleri betimleyici yaklaşımla öğretime konu etmeyi amaçlamıştır.

İslam dini, Kur'an ve sünnetin ortaya koyduğu temel ilkeler çerçevesinde esas alınmıştır. İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumlar bilimsel bir metotla ve mezhepler üstü bir yaklaşımla ele alınmıştır. Yaşayan diğer dinler ise bilimsel bir metotla, dinler açılımlı ve olgusal bir yaklaşımla öğretime konu edilmiştir." (DP, 2018, s. 8).

Bu ifadelerden programda İslam içindeki çeşitli anlayışlara ve yaşayan diğer dinlere de yer verileceği anlaşılmaktadır. Acaba durum gerçekten böyle midir?

"Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) ğretim Programı"na bakıldığında her sınıf düzeyinde 5 olmak üzere toplam 25 üniteyi içerdiği görülmektedir. Her nite, "nite Açıklaması", "Kazanım ve Açıklamaları", "Anahtar Kavramlar" olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. "nite Açıklaması" kısmında o üniteye hangi konulara yer verileceği, konular işlenirken nelere dikkat etmek gerektiği ve hangi kaynaklardan yararlanılacağı ifade edilmektedir. "Anahtar Kavramlar" bölümünde ise o üniteye ne çıkan kavramlar sıralanmaktadır (DP, 2018).

Sınıf bazında konuları incelemek gerekirse ilkokul 4. sınıfta şu ünitelerin yer aldığı görülmektedir: "Günlük Hayattaki Dinî İfadeler", "İslam'ı Tanıyalım", "Güzel Ahlak", "Hz. Muhammed'i Tanıyalım", "Din ve Temizlik". Bu nitelerin dördünün "nite Açıklaması" kısmında, "ayet ve hadisler başta olmak üzere.... yararlanılır", birinde de "ayet ve hadislerden örneklerle ele alınır" ifadelerine yer verilmektedir. Diğer bir deyişle 4. sınıfın tüm ünitelerinde ayet ve hadisler temel kaynaklar olarak kullanılmaktadır. Bu bütün konuların işlenişinde İslam dininin referans alındığını göstermektedir. Buna ek olarak ünitelerin konu ve kazanımlarında İslam içindeki mezhepler veya diğer dinlere ilişkin herhangi bir bilgiye rastlanmamaktadır (DP, 2018, ss. 16-20).

Ortaokula gelindiğinde 5. sınıfta şu üniteler bulunmaktadır: "Allah İnanıcı", Ramazan ve Oruç", Adap ve Nezaket", "Hz. Muhammed ve Aile Hayatı", "evremizde Dinin İzleri". Bu nitelerin ilk üçünün "nite Açıklaması" kısmında "ayet ve hadisler başta olmak üzere.... yararlanılır" ifadesi yer almaktadır. "Hz. Muhammed ve Aile Hayatı" başlıklı ünitenin kazanımlarından biri "5.4.4. Hz. Hasan (r.a.) ve Hz. Hüseyin'in (r.a.) ahlaki erdemlerini kendisine örnek alır." şeklindeydir. Bu niteye, Aleviler için önemli olan iki şahsiyete yer verilmesi kayda değer bir husustur. Bununla birlikte "evremizde Dinin İzleri" başlıklı üniteye diğer dinlere yer verilip verilmediği incelendiğinde bu üniteye çoğunlukla İslam dininden motiflere yer verildiği görülmektedir. Söz gelimi "5.5.1 Mimarimizde yer alan dinî motifleri inceler." kazanımına ilişkin açıklamada "Cami ve bölümlerine de görselleriyle birlikte yer verilir." ifadesi yer almaktadır. Özetle nitelerin kazanımları ve açıklamaları incelendiğinde, bunların İslam dini merkeze alınarak tasarlandığı söylenebilir (DP, 2018, ss. 21-25).

Ortaokul 6. sınıf üniteleri sırasıyla şunlardır: "Peygamber ve İlahi Kitap İnanıcı", "Namaz", "Zararlı Alışkanlıklar", "Hz. Muhammed'in Hayatı", "Temel Değerlerimiz". İlk nite olan

“Peygamber ve İlahi Kitap İnanıcı” ünitesinde ilahi kitapların gönderildiği peygamberlere yer verilse de diğer dinlere ilişkin bir açıklamaya rastlanmamaktadır. İkinci ünite olan “Namaz” ünitesinde mezhepsel farklılıklara değinilmemekle birlikte şöyle bir açıklama yer almaktadır: “Namazla ilgili konuların öğretiminde mezheplerin farklı anlayış ve uygulamaları ihtiyaç duyulması hâlinde öğretmenler tarafından açıklanır.” Programda namaz gibi çok önemli bir konuda mezhepsel farklılıklara yer verilmeyip, konunun tamamen öğretmenlerin tasarrufuna bırakılması, yorumlayıcı din eğitimi ile uygunluk arz etmemektedir. Bununla birlikte üçüncü ünitenin kazanımlarından biri olan “6.3.1 İslam dininin yasakladığı zararlı alışkanlıklara ayet ve hadislerden örnekler verir.” cümlesi ile beşinci ünitenin başında yer alan “...başta ayet ve hadis olmak üzere,... örnekler verilmesine özen gösterir” ifadesi, konuların işlenişinde ayet ve hadislerden yani İslam’ın temel kaynaklarından sıkça yararlandığını göstermektedir (DÖP, 2018, ss. 26-30).

Ortaokul 7. sınıfın ünite başlıkları sırasıyla şöyledir: “Melek ve Ahiret İnanıcı”, “Hac ve Kurban”, “Ahlaki Davranışlar”, “Allah’ın Kulu ve Elçisi: Hz. Muhammed”, “İslam Düşüncesinde Yorumlar”. Bu ünitelerden üçüncü başında “...ayet ve hadisler başta olmak üzere,... yararlanılır.” ifadesi geçmektedir. Bununla birlikte bu sınıf düzeyinde son ünitenin (“İslam Düşüncesinde Yorumlar”) tamamen İslam düşüncesi içindeki ekollere ve mezheplere ayrılması kayda değerdir. Özellikle bu ünitenin son kazanımının (“Alevilik-Bektaşilikle ilgili temel kavram ve erkânları açıklar.”) doğrudan Alevilik-Bektaşilikle ilgili olması yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı açısından önem arz etmektedir (DÖP, 2018, s. 31-35).

Ortaokulun son sınıfındaki üniteler ise sırasıyla şöyledir: “Kader İnanıcı”, “Zekât ve Sadaka”, “Din ve Hayat”, “Hz. Muhammed’in Örneği”, “Kur’an-ı Kerim ve Özellikleri”. Beş ünitenin dördünde konuların işlenişinde başta ayet ve hadislerden yararlanılması önerilmektedir. Ayrıca “Din ve Hayat” ünitesinde diğer dinlere yer verilip verilmediği incelendiğinde konunun tamamen İslam dini ve hayat şeklinde tasarlandığı görülmektedir (DÖP, 2018, ss. 36-40).

Tüm bu bilgiler ışığında “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı” nı yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı açısından değerlendirdiğimizde şunları söylemek mümkündür:

**1. Mezhepler:** Programda yer alan toplam 25 üniteden sadece biri İslam içindeki mezheplere ayrılmaktadır. Bu üniteye 4 kazanım da İslam içindeki farklı anlayış ve mezheplerle ilgilidir. Bunun dışında farklı ünitelerde olmak üzere 5 kazanımda Ehl-i Beyt ve sevgisi, Hz. Ali, Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin, Alevilikle ilgili bazı dua ve uygulamalara değinilmektedir. Kazanım bazında hesaplandığında 125 kazanımdan 9’unda yani yaklaşık yüzde 7 oranında İslam içi mezheplere yer verildiği görülmektedir. Bu orana yorumlayıcı yaklaşım açısından bakıldığında, mevcut durumun istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

2. *Diğer Dinler*: Programda yer yer farklı peygamberlere ve ilahi kitaplara değinildiği görülmekle birlikte diğer dinlere müstakil olarak ayrılan herhangi bir ünite bulunmamaktadır. 125 kazanımın hiğbirinde diğer dinlerle ilgili herhangi bir bilgi yer almamakta hatta programda Hıristiyanlık ve Yahudilik isimleri bile geğmemektedir. Diğer dinlere programda hiğ yer verilmemesi, yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı açısından kabul edilebilir bir durum değildir.

Bütün bu değerlendirmelerden hareketle mevcut “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) ğretim Programı” nın büyük oranda İslam dinine dayalı olduğu için daha çok confessional yaklaşıma yakın durduğu ve yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı ile uygunluk arz etmediği söylenebilir. Oysa bilindiği gibi Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi 1982 Anayasasının 24. maddesi gereği ilkokul 4.sınıftan lise son sınıfa kadar zorunlu olarak okutulmaktadır. Dünyada ve ülkemizde meydana gelen gelişmeler, kamu okullarında zorunlu olarak okutulan din derslerinde çoğulcu bir yaklaşımı gündeme getirmektedir. Bu bağlamda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının doktriner olmayan, mezhepler ve dinler arası farklılıkları dikkate alan çoğulcu bir din eğitimi şeklinde olması gerektiği Türkiye’deki bazı din eğitimcileri tarafından ifade edilmektedir (Aydın, 2011, ss. 131-136; Bilgin, 1999, s. 190; Bilgin, 2003, s. 209; Bilgin, 2005, s. 110; Bilgin, 2005a, s. 157; Kaymakan, 2012, ss. 89-94; Osmanoğlu, 2016, s. 57).

Mevcut Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ğretim programı çoğulcu bir yapıda olacak şekilde yeniden tasarlanabilir. Muhtemel bir değerrişimde, bu çalışmada ana hatlarıyla tanıttığımız başta İngiltere olmak üzere birçok ülkede uygulanan yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımından bir imkân olarak yararlanılabilir. Hatırlanacağı üzere yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı hem bir din içindeki farklı mezheplere hem de diğer dinlere yer vermektedir. Üstelik bunu yaparken de bu mezheplere ve dinlere mensup insanlarla işbirliği yapmaktadır. Böylece içeridekilerin ve dışarıdakilerin bakışları dengeli bir şekilde programa yansıtılmaya çalışılmaktadır. Bunun gibi bir yol “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) ğretim Programı” nın hazırlanmasında da takip edilebilir. Zira Türkiye dinî açıdan homojen değerdir. Ülkemizde hem İslam içindeki farklı mezheplerden hem de İslam’dan başka diğer dinlere mensup insanlar bulunmaktadır. Bu insanların dinî anlayışlarına yer veren bir “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) ğretim Programı”, halkın barış ve hoşgörü ortamında bir arada yaşamalarına katkı sağlayabilir.

Bu çalışmada her ne kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları incelenmemiş olsa da program ve ders kitapları arasındaki bir uyumsuzluktan da söz etmek gerekir. Ülkemizde uygulanmakta olan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) ğretim Programı” nda şöyle bir ifade yer almaktadır: “İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumlar bilimsel bir metotla ve mezhepler üstü bir yaklaşımla ele alınmıştır” (DP, 2018, s. 8). Programın temel felsefesi *mezhepler üstü* olarak ifade edilmesine rağmen, ders kitapları incelendiğinde namaz, abdest gibi ibadetlerle ilgili konuların Hanefi mezhebine uygun olarak verildiği görülmektedir (Bkz. Macit, ss. 36-48). Beyza Bilgin’in de belirttiği gibi

aslında ders kitaplarında örtük bir şekilde Hanefi mezhebi hâkimdir (Bilgin, 1999, s. 189). Hem programda mezhepler üstü yaklaşıma vurgu yapmak hem de ders kitaplarında ibadetleri Hanefi mezhebini esas alarak anlatmak, söylem-eylem uyumsuzluğu olarak yorumlanabilir. Bu durum, İslam içindeki mezheplere hem programda hem de ders kitaplarında açıktan yer vermekle giderilebilir. İşte tam bu noktada yine yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımından istifade edilebilir. Zira bu yaklaşımda, bir din içindeki çeşitliliğe hem öğretim programında hem de ders kitaplarında yer verilmektedir.

Ülkemizdeki tüm dinî anlayışların hem “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı” nda hem de ders kitaplarında yer alması, bu dersle ilgili davaların seyrini de değiştirebilir. Bilindiği gibi Anayasa Mahkemesi, ilkokul 4. sınıfa giden çocuğunun zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini almasını istemeyen bir velinin açtığı davada şu kararı vermiştir:

“2018-2019 eğitim ve öğretim yılına kadar olan dönemdeki DKAB dersi müfredatı, içerik olarak dinler hakkında yansız ve tanıtıcı bilgiler vermek amacıyla zorunlu olması öngörülen *din kültürü* öğretimi kapsamında değil, *din kültürü* öğretimini aşan, İslam dininin ve onun belirli bir yorumunun eğitim ve öğretimi kapsamında değerlendirilmiştir. Dolayısıyla anılan DKAB dersini kızının almasını istemeyen başvuru için uygun alternatifler sunulmaması başvurunun ebeveynlerin eğitim ve öğretimde dini ve felsefi inançlarına saygı gösterilmesini isteme hakkını ihlal etmiştir.” (Resmî Gazete, 28.07.2022, s. 81).

Söz konusu karar, her ne kadar 2018-2019 yılından önceki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi müfredatıyla ilgili olsa da incelendiği kadarıyla mevcut program, burada belirtilen tarife uymaktadır. Daha açık bir ifadeyle şu an uygulanmakta olan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı” nın, çoğunlukla İslam dininin ve onun Hanefi yorumunun eğitimi ve öğretimini kapsadığı söylenebilir. Dolayısıyla zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, bu müfredat ve içerikle devam ederse, “ebeveynlerin eğitim ve öğretimde dini ve felsefi inançlarına saygı gösterilmesini isteme hakkını ihlal” gerekçesiyle yeni davalara konu olabilir. Tüm bu davaların ve istenmeyen sonuçların önüne geçmek için, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı” nda yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımında olduğu gibi farklı dinlere ve din içindeki mezheplere uygun oranlarda yer verilebilir.

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı” için uygulanabilirliği söz konusu olduğunda yukarıda değinilen hususlara ek olarak bu yaklaşımın öteki olanı tanıırken kendini gözden geçirerek zihni ve ahlaki olarak olgunlaşmak amacının, bu dersin özel hedefleriyle örtüştüğünü de belirtmek gerekir. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı”nın özel amaçları arasında öğrencilerin din ve ahlaka ilişkin kavramları yorumlamaları (zihni gelişim) ve ahlaki değerleri tanıyarak içselleştirmeleri (ahlaki olgunlaşma) öne çıkmaktadır



(DP, 2018, s. 8). Bunun yanı sıra yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının, başkasının dinî anlayışını öğrenirken konuyu sürekli kişinin kendisiyle ilişkilendirilmesi, öğrenen bireyi merkeze koyup tüm meseleyi onun etrafında konumlandırarak onu kendine döndürecek şekilde hermenötik bir daire czmesi, din eğitimine felsefi açıdan yeni bir soluk getirebilir. Bu yeni soluğun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin teorik ve pratiğinde yeni ağımlar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yukarıda değinilen tüm bu imknlarla birlikte yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine uygulanmasının beraberinde getireceği bazı zorluklar söz konusu olabilir. Birincisi İşlam içindeki mezheplerin ve diğer dinlerin programda yer alması için kimlerle müzakere edileceği, kimlerden fikir alınacağı, kimlerin bu anlayışları nasıl temsil edecekleri net olmamakla birlikte bunların tespitine yönelik girişimler de kolay olmayabilir. Zira bilindiği gibi ülkemizde ders programlarını Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı hazırlamaktadır. Söz konusu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi olduğunda bu dersin ğretim programını hazırlarken katkı sağlayacak farklı mezheplerden ve dinlerden temsilcileri nasıl belirleyecektir? Söz gelimi programda Alevilik ve şafilik anlayışlarına yer verilecekse, bunları kim temsil edecektir? İkinici zorluk da lkemizdeki İşlam içindeki mezheplerin ve farklı dinlerin içeriden ve dışarıdan bakışlarla dengeli bir şekilde programda nasıl yer verileceği ile ilgilidir. Bu konuda zaman zaman içerideki ve dışarıdakilerin bakışları çatışabilir ve ideolojik tutumlar sergilenebilir. Ancak yasalara aykırı olmadıkça her türlü dinî anlayış ve yaşayışın, demokratik bir düzende var olma hakkına sahip olduğu ilkesi hatırlanmalıdır.

## Sonuç

Batı'da geliştirilen din eğitimi yaklaşımları genel olarak üç başlık altında toplanmıştır. 1. Mezhebe/dine dayalı olan (confessional) ve mezhebe/dine dayalı olmayan (non-confessional) din eğitimi yaklaşımı, 2. Birleştirici (integrative) ve ayırıcı (separative) din eğitimi yaklaşımı, 3. Dinî ğrenme (education into religion), din hakkında öğrenme (education about religion) ve dinden öğrenme (education from religion) yaklaşımları. Bu makalede incelenen yorumlayıcı din eğitimi, *din hakkında öğrenme* ve *dinden öğrenme* yaklaşımlarının harmanlanmasından oluşan felsefi hermenötiğin ağırlıklı olduğu daha lokal bir anlayıştır.

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı, Robert Jackson öncülüğünde 1990'lı yıllarda İngiltere ve Galler'deki devlet okullarında çocukların dinî anlayışları yansıtıcı ve eleştirel bir şekilde anlamalarına yardımcı olmak için geliştirilmiştir. Çeşitli araştırma projelerinden sonra yaklaşımın doğuş ve gelişim süreci, temel varsayımları ve muhtemel eleştirilere cevaplar Jackson tarafından *Religious Education: An Interpretive Approach* adıyla 1997 yılında yayınlanmıştır. Yaklaşım daha sonra yapılan çalışmalarla gözden geçirilmiştir.

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının üç anahtar kavram etrafında şekillenen üç temel varsayımı bulunmaktadır. Bunlar şunlardır: *Temsil*, *yorumlama* ve *yansıtma*. *Temsil*

kavramı çerçevesinde, öncelikle din ve kültürün canlı ve değişken olduğu ve bu ikisi arasında bir etkileşim olduğu varsayılmaktadır. Bu ön kabulden hareketle dinler üç seviyede temsil edilmektedir. Birinci seviyede din en geniş anlamda takdim edilir. İkinci seviyede o dine bağlı bir grubun dinî yaşantısına yer verilir. Üçüncü seviyede de o dine mensup kişinin bireysel tecrübeleri konu edilir. Böylelikle bir din tek düze bir şekilde temsil edilmek yerine birbiriyle etkileşim halinde olan üç bileşenli hermenötik bir daire şeklinde sunulur. Bu hermenötik dairenin merkezinde dinleri öğrenmeye çalışan bir birey olduğu kabul edilirse, bu öğrenci kendi kavramları ve tecrübelerinden hareketle başkasının dinî düşünce ve yaşayışını anlamaya çalışır ve onları *yorumlar*. Bu yorumlama esnasında öğrenci kendi tecrübeleri ile dinini öğrenmeye çalıştığı kişinin tecrübeleri arasında diyalektik bağlantılar kurar. Bu noktada öğrencinin bakışı kendine çevrilir; kendi anlayış ve yaşam biçimini gözden geçirerek kendi üzerine düşünmesi ve bunu *yansıtması* beklenir. Böylelikle öğrencinin, kendine dönerek kendini dönüştürmesi ve eleştirel bir bakışa sahip olması umulmaktadır. Tüm bu süreçlerin sonundaki nihai hedef ise öğrencilerin *zihni ve ahlaki olarak olgunlaşmalarıdır*.

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı bazı zorlukları içermesine rağmen İngiltere’de oldukça etkin olduğu söylenebilir. Etkin olmasının sebepleri olarak, maddi açıdan iyi desteklenmiş kapsamlı projeler sonucunda uzman bir ekip tarafından geliştirilmesi, teorik çalışmalar devam ederken ders materyallerinin üretilmesi ve son olarak da fenomenolojik din eğitimi yaklaşımına getirilen eleştirilerin dikkate alınması sayılabilir. Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının, fenomenolojik din eğitimi yaklaşımına nispeten güçlü yanları olarak şunlar sıralanabilir: Dinleri durağan yapılar yerine canlı ve değişken olarak tanımlaması, müfredatta başka dinlerle birlikte din içindeki çeşitliliğe de yer vermesi, müfredatta içeridekilerin ve dışarıdakilerin bakış açılarının dengeli bir şekilde yansıtılmaya çalışılması, bireysel kanaatler paranteze alınmak yerine başkalarını anlamada bir kalkış noktası olarak kullanılması, başkalarının dinî inanış ve tecrübelerini anlamaya çalışan kişinin ötekiyle diyalektik bağlantılar kurmaya teşvik edilmesi. Bu güçlü yönleriyle birlikte yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı, *görecelilik* ve *indirgemecilik* eleştirilerine maruz kalabilir. Ancak yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı eksiksiz bir yöntem olduğu iddiasında değildir, diğer yöntem ve yaklaşımlarla desteklenmeye açıktır.

Bu çalışmada yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı ana hatlarıyla tanıtıldıktan sonra Türkiye’de örgün eğitim kurumlarında zorunlu olarak yer alan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8.Sınıflar) Öğretim Programı”nın bu yaklaşıma uygunluğu araştırılmıştır. Mevcut programın büyük oranda İslam dinine yer vermesi nedeniyle daha çok confessional din eğitimi yaklaşımına yakın olduğu ve yorumlayıcı din eğitimi yaklaşım ile uygunluk arz etmediği sonucuna varılmıştır. Ülkemizin dini açıdan homojen olmaması, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ilişkin açılan davalar ve yaşanan hukuki sorunlar sebebiyle mevcut programın değişmesi gerektiği ve bu değişim sürecinde de çoğulcu bir yaklaşım olan yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımından istifade edilebileceği belirtilmiştir.

Ülkemizdeki “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8.Sınıflar) ğretim Programı” yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı modellenerek yeniden tasarlandığıında elde edilecek kazanımlar şu şekilde sıralanabilir: 1. İslam dini içindeki mezheplerin ve diğer dinlerin programda yer alması, bu ülkedeki insanların birbirlerinin dinî düşünce ve yaşantısından haberdar olmalarına ve dolayısıyla da barış ve hoşgörü ortamında bir arada yaşamalarına katkı sağlayabilir. 2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersiyle ilgili açılan davalar azalabilir ve belki de dava ağılmaya hiğ gerek kalmayabilir. Çünkü yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımına göre tasarlanan bir din dersinde İslam içindeki mezheplere ve diğer dinlere uygun oranlarda yer verilir ve bu ders confessional olmaktan kurtulabilir. 3. Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının, başkasının dinî anlayışını öğrenirken konuyu sürekli kişinin kendisiyle ilişkilendirmesi, öğrenciyi merkeze koyup tüm meseleyi onun etrafında konumlandırarak onu kendine döndürecek şekilde hermenötik bir daire çizmesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin teorik ve pratiğinde yeni ağımlar sağlayabilir.

Tüm bu imknların yanında yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine uyarlanması berabesinde getireceği bazı zorluklar da olabilir. Birincisi İslam içindeki mezheplerin ve farklı dinlerin temsiline ilişkin problemler çıkabilir. İkincesi de içeriden ve dışarıdan bakışların programa dengeli bir şekilde nasıl yansıtılacağı çetrefilli bir hal alabilir. Bu tür durumlarda, ideolojik tutumlar bir yana bırakılıp içerideki ve dışarıdakilerin demokratik bir ortamda iş birliği yapmaları sağlanabilirse birçok sorun çözülebilir.

Son olarak bu çalışmanın bulguları işığında şunlar önerilmektedir:

1. Bu çalışmada yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı ana hatlarıyla ve teorik düzlemde tanıtılmıştır. Bu yaklaşıma uygun ğretim programlarının ve ders kitaplarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesi önerilmektedir.
2. Türkiye’deki zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin teorik ve pratiği her ne kadar ülkemize özgü bir mahiyet arz etse de dünyada meydana gelen yeni gelişmeler ve ülkemizdeki ihtiyaçlar doğrultusunda bu dersin yeniden gözden geçirilmesi tavsiye edilmektedir. Bu bağlamda “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8.Sınıflar) ğretim Programı” nın toplumdaki dinî ve kültürel çeşitliliği yansıtacak şekilde çoğulcu bir yapıda yeniden tasarlanması önerilmektedir.
3. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8.Sınıflar) ğretim Programı”nın yeniden tasarlanması sürecinde yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımından bir imkân olarak yararlanılabilir. Ancak yaklaşımın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine uyarlanmasında bazı zorluklarla karşılaşılabilir. Bu zorlukları aşmada ideolojik duruşlar yerine yasalarla güvence altına alınan temel insan hakları, din ve vicdan özgürlüğü gibi ilkelerin işe koşulması tavsiye edilmektedir.

4. Somut bir öneri olarak ülkemizde şöyle bir yol takip edilebilir: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na bağlı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programını geliştirmek üzere bir komisyon kurulabilir. Komisyondaki uzman bir ekip ülkemizde yaşayan farklı dinî ve kültürel gelenekleri araştırmaya yönelik bir *etnografi çalışması* yapabilir. Komisyonda bu ekibin yanı sıra İslam içindeki mezhepleri araştıran ilahiyatçılar, Hıristiyan ve Yahudilik'i bilimsel olarak inceleyen dinler tarihçileri, bu mezhep ve dinlere göre yaşayan bazı kişiler, din eğitimi alanındaki akademisyenler ve program geliştirme uzmanları yer alabilir. Komisyon üyeleri birbirlerine kulak vererek iş birliği içinde içeriden ve dışarıdan bakışlara dengeli bir şekilde yer veren bir program taslağı hazırlayabilir. Bu çalışmalar devam ederken bir yandan da ders materyalleri üretilebilir. Hazırlanan program ve ders materyalleri, konunun paydaşlarının görüşlerinin alınması için ilgili kişilere sunulabilir ve geri dönütler doğrultusunda yeniden gözden geçirilebilir. Uygun görüldüğü takdirde öğretim programının pilot bir uygulaması yapılabilir.

#### **Kaynakça**

- Alberts, W. (2010). The academic study of religions and integrative religious education in Europe. *British Journal of Religious Education*, 32(3), 275–290. <https://doi.org/10.1080/01416200.2010.498621>
- Altaş, N. (2002). Türkiye'de zorunlu din öğretimini yapılandıran süreç, hedefler ve yeni yöntem arayışları (1980-2001). *Dini Araştırmalar*, 4(12), 145-168.
- Aydın, M. Ş. (2011). *Açık toplumda din eğitimi (yeni paradigma ihtiyacı)*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bahçekapılı, M. (2011). Din eğitiminde pedagojik yaklaşımlar: “Din hakkında öğrenme” ve “dinden öğrenme”. *Islamic University Europe of Journal of Islamic Research-İslam Araştırmaları*, 4(2), 101-120.
- Bilgin, B. (1999). Örgün din eğitiminde yeni ihtiyaçlar ve yönelişler. *Din Eğitimi Araştırmaları*, 6, 187-200.
- Bilgin, B. (2003). Küreselleşme, din ve eğitim. *Dinî Araştırmalar*, 6(17), 203-214.
- Bilgin, B. (2005). Kültürlerarası din eğitiminin imkânı. İçinde R. Yılmaz (Ed.), *Kültürel çeşitlilik ve din* (ss. 101-117). Sinemis Yayınları.
- Bilgin, B. (2005a). Mezhepler ve dinler arası eğitim ve işbirliği. İçinde R. Yılmaz (Ed.), *Kültürel çeşitlilik ve din* (ss. 130-157). Sinemis Yayınları.
- Council, S. (1971). *Working paper 36: religious education in secondary schools*. Evans/Methuen.

- Doğan, R. ve Altaş, N. (2004). Din ğretiminde yeni yöntem tartişmalarında kuramdan uygulamaya: İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programları (Ankara modeli). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(5), 41-57.
- Everington, J. (1998). Evolution not revolution: An examination of the contribution of a curriculum development project to the implementation of new agreed syllabuses. *British Journal of Religious Education*, 3(20), 144-154. <https://doi.org/10.1080/0141620980200303>
- Grimmit, M. (1973). *What can I do in RE?: A Consideration of the place of Religion in the twentieth-century curriculum with suggestions for practical work in schools*. Mayhew-McCrimmon.
- Hull, J. M. (2002). The contribution of religious education to religious freedom: A global perspective. In *Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from around the World* (pp. 4-11). International Association for Religious Freedom (IARF). <https://iarf.net/REBooklet/Hull.htm>
- Jackson, R. (1997). *Religious education: An interpretive approach*. Hodder&Stoughton.
- Jackson, R. (2000). The Warwick religious education project: The interpretive approach to religious education. In M. Grimmett (Ed.), *Pedagogies of religious education: Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE* (pp. 130-152). McCrimmon Publishing.
- Jackson, R. (2003). Başkalarının dünya grşlerini anlama: Din eğitimine yorumlayıcı yaklaşımlar. ev. İbrahim Kapaklıkaya. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 189-216. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29198/312596>
- Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. Routledge Falmer.
- Jackson, R. (2005). *Din eğitimi: Yorumlayıcı bir yaklaşım*. ev. zeyir Ok & M. Ali zkan. Dem Yayınları.
- Jackson, R. (2009). Understanding religious diversity in a plural world: The interpretive approach. In M. d. Souza, G. Durka, K. Engebretson, R. Jackson and A. McGrady (Eds.), *International handbook of religious, moral and spiritual dimensions in education* (pp. 399-414). Springer.
- Jackson, R. (2009a). *The interpretive approach to religious education and the development of a community of practice*. In J. Ipgrave, R. Jackson and K. O'Grady (Eds.), *Religious education research through a community of practice: Action research and the interpretive approach* (pp. 21-31). Waxmann.

- Jackson, R. (2016). A retrospective introduction to religious education: An interpretive approach. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7(1) 149-160. <https://doi.org/10.1515/dcse-2016-0011>
- Kaymakcan, R. (2004). *Günümüz İngiltere'sinde din eğitimi*. DEM Yayınları.
- Kaymakcan, R. (2012). Dini çoğulculuk ve din eğitimi. İçinde M. Köylü (Ed.), *Din eğitiminde çağdaş konular* (ss. 81-102). Dem Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (ilkokul 4 ve ortaokul 5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Okumuşlar, M. (2007). Çok kültürlü ortamlarda “din hakkında öğrenme” ve “dinden öğrenme” modeli. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 251-264. <http://marife.org/tr/pub/issue/37836/437057>.
- Osmanoğlu, C. (2016). *Çoğulcu din eğitimi ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersi*. Nobel Yayıncılık.
- Resmî Gazete (28.07.2022). Sayı: 31906, Yargı bölümü: Anayasa Mahkemesi kararları, ss. 28-110. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/07/20220728.pdf>
- Sadullah, M. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabı 6. sınıf*. FCM Yayıncılık.
- Shepherd, J. (1991). Islam and religious education: A non-confessional approach. İçinde *Din öğretimi ve din hizmetleri semineri: 8-10 Nisan 1988* (ss. 379- 388). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Shepherd, J. (2003). Phenomenological perspectivalism: Critical-questioning religious education. İçinde *Din öğretiminde yeni yöntem arayışları uluslararası sempozyum bildiri ve tartışmalar 28-30 Mart 2001* (ss. 309-322). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Smart, N. (1964). *The teacher and Christian belief*. James Clarke.
- Smart, N. (1967). New look at religious studies: The Lancaster idea. *Learning for Living*, 1(7), 27-29.
- Smart, N. (1968). *Secular education and the logic of religion*. Faber&Faber.
- Yürük, T. (2010). Cumhuriyet dönemi din öğretimi program anlayışları. *Dini Araştırmalar*, 13(34), 69-86.
- Watson, B. &Thompson, P. (1993). *The effective teaching of religious education*. Longman.