

Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye'deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme*

Yıldız KIZILABDULLAH**

Tuğrul YÜRÜK***

Abstract

A General Evaluation in the limit of religious education models on the religious education in Turkey- Generally, Grimmit and Hull developed the differentiation of "Learning Religion, Learning about Religion and Learning from Religion" about models of religious education in the world and this differentiation had usually been used in literature of Religious Education. In this article, within the limits of this differentiation the religious education in Turkey has been studied and today, although the marks of Learning Religion and Learning about Religion approaches are seen in the curriculum of religious course, it has been determined that the approach of Learning from Religion is appropriated as the basic philosophy.

Key Words: Confessional approach, non-confessional approach, Learning Religion, Learning about Religion and Learning from Religion.

A. Giriş

Küreselleşen dünyada din, üzerinde en çok düşünülen konulardan biri haline gelmiştir. Çağdaşlaşma, sekülerleşme, bilimsel gelişmeler, dini ve kültürel farklılıklar gibi unsurlar, dinin ve özelde din eğitiminin sürekli gündemde kalmasına neden olmuştur. Öyle gözüküyor ki, din eğitimi nedir, nasıl olmalıdır, statüsü ne olmalıdır gibi sorular günümüzde ve gele-

* Bu makale, 8-9 Mayıs 2009 tarihinde Konya'da Yapılan "Kuram ve Eylem Yönüyle Din Eğitiminin Teolojik ve felsefi temelleri" adlı sempozyumunda sunulan makalein genişletilmiş şeklidir.

** **Dr.**, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

*** **Arş. Gör.**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

cekte daha çok tartışılacak konular arasındadır. Bu tartışmalar çerçevesinde din eğitimi ile ilgili farklı modeller geliştirilmiştir. J. Hull, okulda farklı din eğitimi modelleri uygulanmasında dört faktörün etkili olduğunu belirtmiştir. Bunlar:¹

- Toplumun dinle ilişkisi, tek dinli mi çok dinli mi olduğu,
- Her ülkenin din ve laiklik ilişkisi
- Her ülkenin tarihi geleneği
- Devlet okullarında din eğitiminin amacı ve doğası.

Hull'un yaptığı bu analiz, toplumların kendine has din eğitimi modelleri olabileceğinin en güzel göstergesidir. Bir toplumun tarihinden gelen din anlayışı, din algısı, din ve laiklik ilişkisi, din öğretiminin okuldaki durumunu ve din eğitimi modellerini doğrudan etkilemektedir. Tek dinin yaşandığı bir toplum, dini öğrenme modelini benimseyebilirken, Seküler bir toplum, din hakkında öğrenme modelini benimseyebilmektedir. Toplumların yapısı bu modellerde belirleyici rol oynamaktadır.

Din eğitimi ile ilgili literatüre bakıldığı zaman genelde yaygın olarak uygulanan iki yaklaşım bulunduğu görülür. Bunlar mezhebe veya dine dayalı "confessional" ve mezhepler veya dinler üstü "non-confessional" yaklaşımlardır. Bunun yanında; Doktriner Din Öğretimi, Mezheplerüstü Din Öğretimi, Mezheplerarası Din Öğretimi, Sorgulayıcı Din Öğretimi, Eleştirel Din Öğretimi, Dinlerarası Din Öğretimi, Fenomenolojik Din Öğretimi vb. gibi farklı temellere dayanarak geliştirilen ayrımlara da rastlamak mümkündür.² Ancak bu makalede M. Grimmit'in yaptığı ve J. Hull'un geliştirdiği üçlü ayırım ele alınacaktır.³ Diğer modellerin ise, bu üç ayırımdan hangisine yakın olduğu, hangi modelin özelliklerini taşıdığı, gerekli görüldüğü yerlerde belirtilecektir.

- 1 John Hull, "The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective" *Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from around the World*, IRARF, Oxford 2001, s. 1-8, <http://www.iarf.net/REBooklet/Hull.htm>
- 2 Din öğretimi yaklaşımları hakkındaki gelişmeler için bkz: Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları, Uluslar arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar 28-30 Mart 2001-İstanbul, MEB, Ankara 2003. ayrıca modeller hakkında geniş bilgi için bkz. Seyfullah Bazarkulov, *Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara 2008; Fatma Çapcıoğlu, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programının İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2006.
- 3 M. Grimmit, "Contemporary Pedagogies of Religious Education: What are they?", *Pedagogies of Religious Education*, McCrimmons, UK 2000, s. 24-52; John Hull, "Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirme", *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları*, Uluslar arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, 28-30 Mart 2001-İstanbul, MEB, Ankara 2003, s. 44.

Grimmitt'in ve Hull, "dini öğrenme (Learning Religion)", din hakkında öğrenme "(Learning about Religion)" ve "dinden öğrenme (Learning from Religion)" modelleri olmak üzere üç farklı modelden bahsetmektedir. Dini öğrenmeden kasıt, tek ve belirli bir dinin, dinin inanırı tarafından öğretildiği din eğitimi modelidir. Bu modelin hedefi, dindar yetiştirmek, dini faaliyetleri arttırmak, öğrencilerin dini kurallara inanması ve yaşamasıdır. İkinci model olan din hakkında öğrenme modelinde ise her hangi bir dine üstünlük sağlama amacı olmadan ve her hangi bir dinin esaslarını öğretmeyi hedeflemeden bir din eğitimi vermek vardır. Üçüncü model olan dinden öğrenme modelinde, bir önceki modelden farklı olarak, öğrencilerin dini faaliyetlere katılması beklenmez. Bu modelde, öğrenciler, ne ölçüde ve nasıl din eğitiminden faydalanabilirler sorusuna cevap aranır. Söz konusu modelde öğrencilerin manevi ve ahlaki gelişimlerine katkıda bulunacak bir eğitim amaçlanır.

Bu makalede, genel olarak adı geçen din eğitimi modelleri ele alınacak olup, özelde ülkemizdeki din eğitimi modeli üzerinde durulacak ve bu konuda değerlendirmeler yapılacaktır. Dini öğrenme, din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme modellerinin olumlu ve olumsuz yönleri ele alınacak ve her birinin içerisine dahil edilebilecek, din eğitimi modelleri hakkında bilgiler verilecektir. Verilen bilgiler çerçevesinde Türkiye'de uygulanan din eğitimi modeli ve bu modelin Türkiye'nin sosyo-kültürel yapısına, dini geleneğine, laiklik anlayışına uygunluğu üzerinde genel bir değerlendirme yapılacaktır.

1. Dinî Öğrenme Yaklaşımı ve Temel Nitelikleri

"Geleneksel", "confessionel", "doktriner", "inanç temelli" veya "dindarlık merkezli" olarak isimlendirilen anlayışlar, muhteva açısından birbirlerine benzemeleri nedeniyle dini öğrenme modelleri çerçevesinde anlaşılır.

Dinî Öğrenme Yaklaşımı, genellikle toplumda tek bir din veya mezhep mensuplarının çoğunluk olarak yaşadığı, o din ya da mezhebin devlet tarafından tanındığı ve o din ya da mezhebin öğretiminin yapıldığı din eğitimi yaklaşımıdır⁴. Bu yaklaşımı savunanlara göre, farklı dinlerin mensuplarının bir arada olduğu toplumlarda öğrencilerin başkalarının dinini öğrenmesi, onlara saygı duyabilmesi ve karşılıklı işbirliği ve anlayış geliştirebilmesi için kendi dinini iyi öğrenmesi gereklidir.

4 Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2001, s. 134.

Dinî öğrenme yaklaşımının tarihsel süreci diğer kurumlarda olduğu gibi eğitimde de dinin belirleyici olduğu ve hatta eğitimin tamamının Hristiyanlık'la karakterize edildiği dönemlere dayanır⁵. "Aydınlanma" ile birlikte devletin okulları desteklediği ve kontrolü eline aldığı yani zorunlu eğitimin başladığı dönemlerde de etkisinin devam ettiği söylenebilir. Çok yakın tarihlere kadar bu durumun devam ettiği de belirtilmelidir. Örneğin İngiltere'de 1944 anayasası ile okullarda devlet veya kilise okulu olmasına bakılmaksızın eğitime toplu ibadet ile başlanması gerektiği belirtilmektedir⁶.

Dini öğrenme yaklaşımının temel amacı, öğrencilere o dini sevdirmek, öğretmek ve öğrencileri o dinin inanırı yapmaktır. Bu yaklaşımda, öğrencilerin dini geleneklerini korumaları, benimsemeleri ve kazanmalarının yanı sıra inançlarının güçlenmesi yönünde doktriner ve otoriter bir yaklaşım benimsenir. Dini uygulamalar merkeze alındığı için dersin muhtevası teolojik bir biçim arz eder. Temel hedef, öğrencinin dinin inanırı olmasını sağlamaktır. Diğer dinlerin öğretimi, benimsenen dinin o dinleri yorumlaması çerçevesinde yapılır. Bu amaçlarla kilisenin amacı örtüşmekte ve ders, dinî organizasyonların görevi olarak görülmektedir. Örneğin, Almanya'da bir din dersi öğretmeni, resmi öğretmenlik formasyonundan başka, söz konusu cemaatin/mezhebin (Roma Katolik Kilisesi ve Protestan Kilisesi) onayına, daha doğrusu yetki vermesine, cemaat/mezhep ile arasında bir güven ortamının oluşması için ihtiyaç duymaktadır⁷.

Bugün dini öğrenme yaklaşımına devletin resmi bir dini veya mezhebi benimsediği ve o dinin veya mezhebin ilkelerine göre eğitimin yapıldığı dini açıdan homojen bir toplumsal yapının hakim olduğu ülkelerde rastlanılmaktadır. Uygulanma şekli farklı olmakla birlikte Avrupa ülkelerinde din dersleri genellikle kiliseler tarafından verilmekte, dersin muhtevasını belirli bir din veya mezhep oluşturmakta ve o dinin veya mezhebin benimsetilmesi hedeflenmektedir. Genellikle bu tarz bir din öğretiminde her mezhep ya da din ayrı din eğitimi sınıflarını oluşturur ve ders,

5 Lois M. R. Loudon, "The Conscience Clause in Religious Education and Collective Worship: Conscientious Objection or Curriculum Choice?", *British Journal of Religious Education*, Vol.26, No.3, September 2004, s. 274.

6 Recep Kaymakcan, *Günümüz İngiltere'sinde Din Eğitimi*, DEM Yayınları, İstanbul 2004, s. 23.

7 Harry Noormann, "Almanya'da Hristiyan Din Dersinin Hukuksal Çerçeve Koşulları ve İslam Din Dersi İçin Olası Modeller", *Türkiye ve Almanya'da İslam Din Dersi Tartışmaları* içinde (ed. Hasan Coşkun ve diğerleri), Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Ankara 2000, s. 15-16.

o din ya da mezhebin üyesi bir öğretmen tarafından verilir⁸. Bu yaklaşıma örnek olarak Almanya'daki din öğretimi verilebilir. Burada din öğretimi, Katolik ve Protestan din dersi gibi ilgili dinin veya mezhebin adı anılarak ve o mezhebin ilkeleri çerçevesinde yapılmaktadır. Küçük farklılıklarla birlikte Hollanda, Slovakya, Polonya gibi ülkelerde de tek din veya mezhebin eğitimde hakim olduğu bir anlayış benimsenmiştir.

1.1. Dinî Öğrenme Yaklaşımına Yöneltilen Eleştiriler

Dini öğrenme yaklaşımına yapılan en önemli eleştiri, bu yaklaşımın çok kültürlü toplumlar için değil, homojen toplumlar için geçerli olabileceği yönündedir. Bu düşünceye göre, çokkültürlü bir yapının hakim olduğu ve herhangi bir dini inancı benimsemeyen öğrencilerin sayılarının da arttığı okullarda dini öğrenme yaklaşımının uygulanması, din eğitiminin toplum içerisindeki huzursuzlukların kaynağı olmasına neden olabilecektir. Bu da temelde insanların huzurlu ve mutlu olmasını hedefleyen din eğitimi için istenmeyen bir durumun ortaya çıkmasına neden olabilecektir⁹.

Çocukların, dini öğrenme yaklaşımını, kendi ihtiyaçlarına göre hazırlanmadığı gerekçesiyle sıkıcı buldukları belirtilmektedir. Ayrıca henüz, doğru ile yanlış ayırma melesesini kazanamayan öğrencilere belli bir din veya mezhebin tek doğruymuş gibi öğretilmesi de getirilen eleştiriler arasındadır. Ayrıca seküler eğitim sisteminde bu tür eğitimin yerinin okul olmadığı, ailelerin veya dini toplulukların cami veya kilisede bu görevi yerine getirmesi gerektiği ileri sürülmektedir¹⁰.

Amaçlar arasında "inanmak" ifadesinin yer alması ve bu yüklem nasıl değerlendirileceği tartışılan diğer bir konudur. Kişinin inanıp inanmadığının nasıl değerlendirileceği probleminden başka, böyle bir amacın kişinin inanma ya da inanmama tercihlerini bir anlamda engellediği ve insanın özgürlüğü ile bağdaşamayacağı eleştirileri doktriner din eğitimi-ne yöneltilen eleştirilerin başında gelmektedir. Her şeyden önce insanlara inanmadıkları ya da kendi inançlarının dışında bir inancı benimsetmeye çalışmak, onların özgürlüklerini kısıtlamak olarak değerlendirilmektedir. Toplumlar laikleştikçe belli bir dini benimsetmeyi amaçlayan doktriner

8 John M. Hull, "The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective".

9 Arto J. Kalioniemi, "Multiculturalism and Religious Education in the Nursery: a Finnish approach" *Journal of Beliefs and Values*, Vol. 24, No. 3, Carfax Publishing, December 2003, s. 344.

10 Peter Schreiner, "Religious Education in Europe", *Oslo University*, 8th September 2005, s. 3.

din eğitimine tepkiler sadece farklı dinleri benimseyen insanlardan değil, bizzat o toplumun dinine inanan insanlardan da gelmektedir¹¹.

Doktriner din öğretimine yapılan eleştirilerin önemli bir bölümü de laiklik ilkesi ve sekülerleşme bağlamında yapılır. Laiklik ilkesini benimseyen ülkelerin din konusunda tarafsız olması gerektiği ve mezhebe dayalı/doktriner bir din öğretiminin bu ilke ile çelişeceği iddia edilir. Laiklik ilkesi ile ilgili yöneltilen eleştiriler özellikle ülkemiz için daha büyük bir öneme sahiptir. Çünkü Avrupa ülkelerinde doktriner din öğretimi eleştirilirken genelde insan hakları ve çokkültürlülük ilkeleri temel alınmaktadır. Ülkemizde ise, bu eleştirilerin kaynağı çoğunlukla laiklik ilkesi olmaktadır¹².

Herkesin kendi dinini öğrenme gereksiniminden dolayı eleştiriler dik-kate alınarak bu tip bir din öğretiminin farklı şekillerinin olabileceği fikri üzerinde durulmaktadır. Örneğin mezhep merkezli dinler arası açılımlı din dersi böyle bir ihtiyaç üzerine şekillenmiştir. Dünya üzerinde yaşanan pek çok olumsuz durum, din konusunda yapılan çalışmalar, küreselleşme ve sekülerleşme karşısında geleneksel din derslerinin genç nesillerin sorunlarını ve ihtiyaçlarını karşılayamaması ve kendi inancının yanı sıra farklı din ve mezheplerin öğrenilmesi ihtiyacı gibi pek çok sebep yeni açılımlara sebebiyet vermiştir. Mesela Lähnemann, bu çerçevede dinler arası açılımlı Protestan din dersi fikrini ileri sürmüştür. Bu din öğretimi, kendine özgü alandan yola çıkarak, günümüz gerçekliklerinin meydan okumalarından hareketle farklı inançlara mensup insanların tecrübe ve sorunlarına bir açılım sağlanması gereğini dile getirmektedir. Yani kişinin hem kendi geleneğine kökten bağlı olması hem de diğer din ve mezheplerin sunduğu ufuklara açık olması amaçlanmaktadır.

Doktriner din eğitiminin vazgeçilemezliğinden hareket eden Shepherd da doktriner din öğretiminin tek bakış açısının öğretildiği Vatikan öncesi II. Roma Katolik eğitimi ve Britanya'da yeni doktrincilik diye anılan daha açık uçlu bir yaklaşım gibi farklı şekillerinin olabileceğini belirtir¹³. Shepherd, doktrinciliğin önyargı içermesi ve üstesinden gelinmesi zor olguları veya soruları hesaba katmaması nedeniyle yüzeysel olduğu

11 John Shepherd, "İslam ve Din Eğitimi (Mezhebe Dayalı Olmayan Yaklaşım)", *I. Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri (8-10 Nisan 1988)*, D.İ.B. Yay., Ankara 1991, s. 371.

12 Ülkemizde Cumhuriyet döneminde laiklik çerçevesinde din eğitimiyle ilgili yapılan tartışmalar için bkz. Tuğrul Yürük, *Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Laiklik Çerçevesinde Din Eğitimi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana 2005; Hüseyin Batuhan, *Din, Bilim ve Eğitim Üzerine Düşünceler*, YKY, İstanbul 1998, s. 151.

13 John Shepherd, "Fenomonolojik Bakış Açısı: Eleştirel Anlamda Sorgulayıcı Din Eğitimi", *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, s. 331.

için iyi bir eğitim olmadığını belirtir. Bununla birlikte, bu eleştirilerinin dışında kalan “eleştirel doktrincilik” adlı farklı bir doktrincilikten bahseder. Shepherd bu din eğitimi modelini şöyle açıklar:

“Belirli bir dini görüşün değerinin arttırılmasını isterken, rakip görüşlere de adil yaklaşılmasını ister. Üstesinden gelinmesi zor olgu ve sorunları ortaya atmaktan ve onlarla yüzleşmekten çekinmez ve de idealizasyon yanılığısından kaçınarak gençleri gerçek dünyaya hazırlar”. Eleştirel doktrinciliği uygulayanlar, doktriner olmayan din eğitimi uygulayan meslektaşları gibi, diğer dinlere karşı doğru bir anlayış kazanmak ve bu dinlerle iletişim kurabilmek için paranteze alma ve empatiden yararlanırlar. Görüldüğü gibi Shepherd temelde fenomenolojinin iki önemli kavramının (paranteze alma ve empati) kullanılmasıyla, eleştirel bir boyut kazanacak olan doktriner din öğretiminin de iyi bir eğitim modeli olabileceğini belirtmiştir¹⁴.

Doktriner din eğitimi kendisine yöneltilen tüm eleştirilere rağmen halen uygulama alanı olarak en çok tercih edilen din dersi şeklidir.

Bu tür bir din eğitimi, din konusunda homojen olmayan okul ve sınıflar söz konusu olduğunda sorgulanmaya başlamaktadır. Böyle bir sorgulamanın sonucunda ise, ya her mezhebe göre ayrı doktriner din eğitimi planlanır, ya devlet okullarında tam bir laik eğitim uygulamasına geçilir ya da din hakkında öğrenme (learning about religion) veya dinden öğrenme (learning from religion) yaklaşımlarından birisi doğrultusunda çalışmalar başlatılır¹⁵.

2. Din Hakkında Öğrenme Modeli

Din hakkında öğrenme modeli, dinsel eğitime bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu model, dini öğrenme modelinin aksine, dindaş olmayan öğretmenler tarafından verilir. Bu tarz din eğitiminde, karşılaştırmalı dinler tarihi veya din çalışmaları gerçekleştirilir. Bu model, din eğitiminin, gerçekleşen sosyo-politik ve kültürel değişmeler karşısında yetersiz kaldığı kanısı neticesinde ortaya çıkmıştır. Bu model, bireyi, belli bir dinin inanırı yapma endişesi taşımaz. Aksine, bireye din hakkında bilgi vermeyi amaçlar. Din, bu modelde, betimsel, tarihi ve eleştirel bir tarzda sunulur. Tarafsız bir din eğitimi anlayışını kabul eder. Bu modelde, tek bir dine üstünlük

14 John Shepherd, “Fenomenolojik Bakış Açısı: Eleştirel Anlamda Sorgulayıcı Din Eğitimi”, s. 324, 333.

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

tanımanın aksine herhangi bir dinin esaslarını içermeyen bir din eğitimi verilmeye çalışılır. Din hakkında öğrenme modelinde öğretmenin inançlı olması şartı aranmaz. Öğretmenin herhangi bir inancı benimsediği veya hiçbir dinin inancı olmadığı durumlarda da uygulanabilir.¹⁶

Öğretmen, öğrencilerin belli bir dine bağlı olmanın ve dinî yaşamın ne anlama geldiğini anlamalarını sağlamaya çalışır. Bu derste amaç, belli bir dinin inançlarını oluşturmak değil, bir inanca bağlı olmanın ne demek olabileceğini anlamak, yani empati kurmaktır. Öğretim sürecinde dinî materyaller, yani diğerlerinin dinî anlayış ve yaşayış tarzları dengeli bir şekilde nesnel (fenomenolojik) bir tavır içerisinde öğrencilere sunulmaya ve bir hoşgörü ve saygı ortamı oluşturulmaya çalışılır.¹⁷

Din hakkında eğitim modeli, tasviri ve tarihi bir yöntem kullanmakla kendini sınırlar. Herhangi bir dini inancı ne beslemeyi, ne de zayıflatmayı amaç edinir.¹⁸ Din hakkında öğrenme modelinde, inanç ve değerlerin meşruluğu veya doğruluğu hakkında tartışmalara girilmez. Bireysel kimlik geliştirilmesinin bir parçası olarak değerlere gereken önem verilmez. Sosyal, ahlaki, dinî ve manevî değerler arasında ayırım yapılmaz.¹⁹

Din hakkında öğrenme modeli, uygulandığı ülkelere göre farklılık arz etmektedir. Bunun nedenini, her ülkenin içerisinde bulunduğu sosyo-kültürel ve dini perspektifte aramak mümkündür. Bir Avrupa ülkesi olan Fransa'da, kamu okullarında din eğitimi yer almamaktadır. 1946 Anayasası ile kamu okullarının ücretsiz ve laik olması prensibi kabul edilmiştir. Burada okulun laikliği demek, her türlü dini öğretimi, programların tarafsızlığını, kişilerin laikliğini ve her tür politeizmin olmamasıdır. Bu okullarda öğretmenler, dini tarafsızlık sergilemek zorundadırlar. Aksi takdirde cezalandırılmaktadırlar. Öğretmenler, işlerini yaparken, felsefi, dini veya politik işaretlerden kaçınmak zorundadırlar. Öğrenciler açısından ise, okul, kolej ve liselerde, dini kimliği gösteren işaretlerin takılması ve elbiselerin giyilmesi yasaktır.²⁰

16 J. Hull, "Demokratik Çoğulcu ülkelerde Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler", s. 44; Mualla Selçuk, "Din Öğretiminde Yeni Açılımlar", *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı*, Malatya 2005, s.169.

17 Din Hakkında Öğrenme Modelinde Öğretmen rolü hakkında geniş bilgi için Bkz. Seyfullah Bazarkulov, *Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme*, s. 107-108.

18 Robert Jackson, "Avrupa'da Kurumlar ve Din Öğretimi-Öğreniminin Kamusal Alandaki genel Eğitime Katkısı, *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi*, Ensar Neşriyat, İstanbul 2007, s. 123.

19 Bazarkulov, *Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme*, s.107.

20 Ömer Faruk Harman, "Fransa'da Dini Kurumlar ve Din Eğitimi adlı makale müzakere", *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi*, s. 378.

Kamu okullarında din eğitime yer vermeyen Fransa'da, din hakkında öğrenme modeline uygun olarak, din kültürü, tarih ve coğrafya kitaplarının içerisine serpiştirilmiş bir şekilde, dinler tarihi açısından verilmektedir.²¹ Örneğin, ilkokul 5. sınıf tarih ve coğrafya kitaplarında İslam'a ayrılan bölümde, konu, Hıristiyanların gözüyle değil, herhangi bir Müslümanın da okuduğunda yanlışlık göremeyeceği bilgiler mevcuttur. Yine bu ders kitabında kilise, kilisenin tarihsel konumu ve Hıristiyan geleneğine de yer verilmiştir.²² Dolayısıyla verilen örneklerden de anlaşılacağı üzere, din eğitimi, bir dinler tarihi dersi gibi ele alınmaktadır.

Bu modelin uygulandığı diğer bir ülke ise İngiltere'dir. İngiltere'de Fransa'nın aksine, din ve devlet ayrımı yoktur. İngiltere, çok kültürlü bir toplum yapısına sahip olmasından dolayı, daha önceleri, dini karakter taşıyan eğitiminde bazı reformlar gerçekleştirmiştir. 1965'de Ninian Smart öncülüğünde Lanchester Üniversitesinde Dini araştırmalar bölümünün kurulmasından sonra Smart'ın isteğiyle din eğitimi alanında geniş bir araştırma ve müfredat gelişimi projesi kurulmuştur. Proje, "fenomenolojik" veya dogmatik olmayan bir yaklaşım diye isimlendirilen bir yaklaşımı desteklemiştir. Bu şu şekilde ifade edilebilir: "Bu yaklaşım, din eğitiminin hedefini, anlamayı geliştirme olarak görür. O, bilim adamlığı araçlarını, bireylerin ve grupların inançlarının empatik biçimde deneyimlenmesine girme amacıyla kullanır. O, herhangi tek bir dini görüşü geliştirme peşinde koşmaz fakat din araştırmalarının safi bilgi verici olmayı aşmasının zorunlu olduğunu belirtir."²³

İngiltere'de değişen koşullar çerçevesinde yeni din eğitimi modeli arayışlarına gidilmiş ve en son 2004'de gerçekleştirilen bir düzenleme ile din eğitimi ihtiva etmesi gereken hususlar şöyle belirlenmiştir²⁴:

"Din eğitimi, hayatın nihai anlamı ve gayesi, Tanrıya iman, gerçeğin tabiatı ve özü, doğru ve yanlış şeyler ile insan olmanın ne anlama geldiği konularında araştırmaya sevk edici sorular ortaya atar...Din eğitimi, öğrencilerin kendi dinlerini keşfetmeleri yanında farklı dinleri, inançları, değerleri ve gelenekleri öğrenmelerini de teşvik eder. Öğrencileri, hakikat, inanç ve ahlak konularında analiz, yorum ve değerlendirme yapma-

21 Ahmet Kavas, "Fransa'da Dini Kurumlar ve Din Eğitimi", *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi*, s. 347.

22 Kavas, a.g.m. s. 347.

23 Robert Jackson, *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, Çevirenler: Üzeyir Ok-M. Ali Özkan, DEM, İstanbul 2005, s.23-24.

24 Brain Gates, "Avrupa'da Din Eğitiminde Kuşatıcı Bir Yaklaşım Doğru: Birleşik Krallık İçerisinde İngiltere Örneği", *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi*, s. 419-420.

ya ve ulaştıkları sonuçları başkalarıyla tartışmaya sevk eder... Din eğitimi, öğrencilerin kendi benliklerini ve aidiyetlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bir birey olarak, kendi toplumunda, bir vatandaş olarak çoğulcu bir toplumda ve küresel bir dünyada sağlıklı bir şekilde gelişmesini sağlar....”

Dikkat edilirse, İngiltere’de daha önce uygulanan model, din hakkında öğrenme modeline uygun olarak ilkeler koymuş, belli bir dinin veya mezhebin öğretiminden vazgeçmiştir. Ülkedeki çokkültürlü yapıdan ve değişen dini yapıdan kaynaklanan son gelişmeler, İngiliz Eğitim sisteminin din hakkında öğrenme modelinin olduğu kadar, dinden öğrenme modeline de uyabileceğini dolayısıyla bu modelin karma bir model olacağını göstermektedir.²⁵

2.1. Din Hakkında Öğrenme Modeline Yapılan Eleştiriler

Din hakkında öğrenme modelinin de her modelde olduğu gibi olumlu ve olumsuz yönlerinin olması gayet tabiidir. Bu modele yöneltilen eleştirilerden biri, dinlerin içeriğine odaklanma eğiliminde olmasıdır. Bu durum genellikle, öğrencilerde çalışma güdüsünü azaltmakla sonuçlanmaktadır. Bir diğer eleştiri ise, bu tür din eğitiminin, öğrencilerin hayatı/dünyası ile ilgilenmemesi ve onların ahlaki ve manevi değer arayışlarına katkıda bulunmamasıdır.²⁶

Bu modeli eleştirenler, bu modelle öğrencilerin dinler hakkında bir şeyler öğrenebileceğini ancak vurgunun öğrencinin dünyasından gelmediğini vurgulamaktadırlar. Bu şekilde yapılan bir din eğitiminde, öğrencilerin, hayatı anlamlandırma, diğer insanlarla ilişki kurma ve hayatta hangi değerleri edinmenin anlamlı olabileceği gibi noktalarda yetersiz kalacağını düşünmektedirler.²⁷

Din hakkında öğrenme modeline yapılan eleştiriler, genellikle bu öğrenme modeli içerisinde zikredilebilecek olan fenomenolojik yaklaşıma yönelik olarak yapılmaktadır. Fenomenolojik yaklaşıma yapılan eleştiriler şöyle dile getirilmiştir:

• Fenomenoloji’nin açık bir biçimde dini yasaların sadece dış edimleri ve dinin gözlemlenebilir olgularıyla ilgilenmesi ve netice itibariyle dini inanca sahip olanların güdüleriyle ilgilenmemesi.

25 Jackson, “Avrupa’da Kurumlar ve Din Öğretimi-Öğreniminin Kamusal Alandaki genel Eğitime Katkısı”, s.123.; Selçuk, “Din Öğretiminde Yeni Açılımlar”, s. 175.

26 Hull, “Demokratik Çoğulcu ülkelerde Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler”, s. 45. 27 Selçuk, “Din Öğretiminde Yeni Açılımlar”, s. 170.

- Onun dinleri, inançlara yüzeysel veya olumsuz biçimde muamelede bulunmaya yol açacak tarzda, aşırı derecede geniş olarak ele alması.
- Onun farklı dinlerin ortak konuları ile ilgili materyali kafa karışıklığına sebep olacak şekilde bir araya getirmesi.
- Onun ders içeriğinin pek çok okul öğrencisinin deneyim ve ilgilerinden uzak olması.
- Onun gerçeklik konusuyla ilgilenmemesi ve dolayısıyla üstü kapalı olarak göreceli olması.

Fenomenolojik din öğretiminde eleştirilen noktalardan biri de öğrencinin kendi tecrübe ve inançlarını paranteze almasının uygulamada ne derece mümkün olabileceğidir. Fenomenolojik din öğretiminde “paranteze alma” ve “empati”nin bir gereği olarak herhangi bir konuyu, o dine mensup (içeriden) kişilerden dinlemek, onun bakış açısıyla anlamak gerekir. Ancak bu noktada ise içeride olan kişilere yönelik güvenirlilik eleştirisi ortaya çıkmaktadır. Shepherd, bu eleştirileri şöyle sıralamaktadır; ilki, içeride olanların kendi dinlerinin uygun temsilcileri olup olmadığıdır. İkinci eleştiri, içeride olanların dini idealleştirme yanlıgıdır. Shepherd buna şu örneği vermektedir: Hans Kung’un kadın erkek hak eşitliğini savunan küresel etik projesiyle bağlantılı olarak Britanyalı Müslüman katılımcıların İslam adına söyledikleri yalnızca “Peygamber, eşlerine ev işlerinde yardım etti” ifadesiydi. Hem Kuranda hem de sünnette, kadının diğerlerinin yanındaki yardımcı ve yapıcı statüsü ve davranışlarıyla ilgili olarak tartışmalı ifadelere değinilmemiştir. Shepherd’in getirdiği diğer bir eleştiri ise, içeride olanların aslında, otomatik olarak en iyiyi bilmemeleridir. Burada ise pek çok Müslüman bilginin varlığını kabul etmekle, İslamı pek çok yönden Müslümanlardan daha iyi bilen gayri Müslimlerin olduğunu belirtmektedir.²⁸

Bu eleştirilerden sonra Shepherd, doktriner olmayan yani fenomenolojik din öğretiminin eleştirel tarzda “sorgulayıcı fenomenoloji” yeni bir din öğretimi olmasını önermektedir. Bunun ise şu şekilde olması gerektiğini vurgulamaktadır:

“İlk olarak, bir dinin inanırları tarafından benimsenen bakış açılarının çokluğuna dikkat etmeleri gerekir. Hem daha gerçekçi ve dürüst olan budur. Böylelikle bütün tutumlar hem anlaşılır olmayı sağlar hem de onlara katılmayan içerideki dindarlara da ciddi sorgulamalar sunar. İkinci olarak, içeri-

28 J. Shepherd, “Fenomenolojik Bakış açısı: Eleştirel Anlamda Sorgulayıcı Bakış Açısı”, s. 325-326.

de olanların görüşleri sorgulanmadan kabul edilmemelidir. Yani bu görüş, içeride biri tarafından ifade edildiği için doğru bir görüş olarak kabul edilmemelidir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin, idealleştirme olasılıklarına karşı, duyarlı hale getirilmeler ve bu olasılıkları sorgulamayı öğrenmeye başlamaları gereklidir. Eğer din hakkında öğrenmede gerçekten eğitimin gerçekleşmesi sağlanmaya çalışılırsa öğrenci için sadece bir dizi çeşitli inanç, uygulama ve deneyimleri öğrenmek değil, ancak tüm bunları eleştirel bir şekilde analiz etmeyi öğrenmeye başlamak olmalıdır”²⁹.

3. Dinden Öğrenme Modeli

Dinden öğrenme yaklaşımının dinî eğitim ile din öğretimi yaklaşımının ayırt edilmesi çabasına dayandığı söylenebilir. Yapılan ayırım neticesinde din öğretimi yaklaşımını benimseyen bu anlayışa göre din öğretiminin seküler eğitim sistemi içerisinde okulun meşru öğretim programları arasında genel eğitimin bir birimi olarak kabul edilmesi öngörülür³⁰. Bu çerçevede dinden öğrenme yaklaşımının din öğretiminin eğitimsel değeri üzerine daha fazla vurgu yapılarak liberal, evrimsel süreç içerisinde geliştirilen yaklaşımlardan sadece biri olduğu söylenebilir³¹.

İngiltere’de 1960 ve 1970’ler arasında din dersi öğretmenlerinin, öğrencilerin ilgisini çekmediği gerekçesiyle İncil öğretiminin, önemsiz tarihî konulara odaklandığı ve kavram olarak anlaşılmasının zor olduğu düşüncesiyle din dersi sorgulanmaya başlanmıştır. Bu duruma ilave olarak 1970’lerden sonra ilkökul sınıflarında dinî inançlar konusunda giderek farklılığın çoğalması nedeniyle de din derslerinin sadece Hristiyanlığı değil, birçok inancı kapsamı gerektiği düşüncesi ileri sürülmüştür. Neticede devlet okullarında din dersi öğretim programlarında 1975’ten sonra Hristiyanlıkla birlikte diğer inançlara da atıfta bulunulmaya başlanmıştır³².

1971’de Ninian Smart tarafından “fenomenolojik din öğretimi”nin ortaya atılmasının ardından 1975’in ikinci yarısından sonra M. Grimmitt ve G. Read’ın birlikte yaptıkları çalışma sonucunda fenomenolojik ve tec-

29 Shepherd, “Fenomenolojik Bakış açısı: Eleştirel Anlamda Sorgulayıcı Bakış Açısı”, s.328.

30 Michael Grimmitt, “When is ‘commitment’ a problem in Religious Education”, *British Journal of Education Studies*, Vol. XXIX, No. I, February 1981, s. 46.

31 Konu hakkında daha ayrıntılı bilgi için bkz. Michael Grimmitt, “Contemporary Pedagogies of Religious Education”, s. 24-52.

32 Brian E. Gates, “Avrupa’da Din Eğitiminde Kuşatıcı Bir Yaklaşım Doğru: Birleşik Krallık İçerisinde İngiltere Örneği”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi Milletlerarası Tartışmalı İlmî Toplantı*, 17-19 Kasım 2006, Ensar Neşriyat, İstanbul 2007, s. 419.

rübi yaklaşımlar gündeme gelmiştir³³. Bu iki yazar, “Christians Today Project” (1975-1977) çalışmasında din öğretiminde insanın varoluşsal sorunlarına dinden elde edilebilecek cevaplar üzerinde durmuşlardır. Öğrencinin dinî muhteva üzerinde düşünsel etkileşime girerek din hakkında ve dinden öğrenmesi söz konusu olabilecektir³⁴. Tüm bu gelişmeler dinden öğrenme yaklaşımının oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bununla birlikte kısmen daha önceleri tartışılmışsa da “dinden öğrenme”nin ancak 1987’de Grimmitt’in *Religious Education and Human Development*³⁵ eseriyle din öğretiminde bir yaklaşım olarak yer almaya başladığı söylenebilir. Daha önce de belirtildiği gibi bugün İngiltere ve Galler’de din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme “karma” sistemi uygulanmaktadır³⁶.

Modern eğitim felsefesinde okulda öğretilen derslerin öğrencilerin gelişimine yardımcı olması beklenmektedir. Bu anlayış çerçevesinde din dersi de öğrencinin gelişimine katkı sağlaması açısından okul programı içerisinde yer almaktadır. Buna göre dinden öğrenme yaklaşımında öğrenci ile dinî içerik arasındaki mesafe tam manasıyla korunur. Eğitim süreci öğrencilere odaklanır ve din onlar için öğretilir³⁷. Temel amaç, öğrencinin dinler hakkında farklı yorumların sunulduğu bir öğrenme ortamında elde ettiği bilgiyi kendi anlayışı çerçevesinde yorumlaması, anlamlandırması neticesinde dinler hakkında kendi düşüncesini oluşturabilmesidir³⁸. Dinî öğrenme ve din hakkında öğrenme yaklaşımları bilimsel din çalışmalarıyla yönlendirilirken, dinden öğrenme yaklaşımında merkezde eğitim bilimlerinin verileri yer alır. Böylece eğitim bilimlerinin alt bir birimi olarak dinden öğrenme yaklaşımı ‘*eğitimsel din öğretimi*’ olarak tanımlanabilir.³⁹

33 Michael Grimmitt, “Contemporary Pedagogies of Religious Education”, s. 34.

34 Michael Grimmitt, “Contemporary Pedagogies of Religious Education”, s. 34.

35 Michael Grimmitt, *Religious Education and Human Development*, McCrimmon Publishing CO LTD, Essex 1987.

36 Robert Jackson, “Avrupa’da Kurumlar ve Din Öğretimi-Öğreniminin Kamusal Alandaki Genel Eğitime Katkısı”, s. 123. Grimmitt’in teorisinin ayrıntıları için bkz. “Learning about and Learning from Religion, The Pedagogical Theory of Michael Grimmitt”.

37 John M. Hull, “The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective”, s. 1-8.

38 Peter Schreiner, “Religious Education in Europe”, s. 3, 9; Peter Schreiner, “Different Approaches - Common Aims?, Current Developments in Religious Education in Europe (extracts of a paper delivered in Oslo, November 2001)”, s. ;John M. Hull, “The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective University of Birmingham”; Mualla Selçuk, “Din Öğretiminde Yeni Açılımlar”, s. 171-172.

39 Evdin Cox, “Educational Religious Education”, *New Directions in Religious Education*, ed. John Hull, Barcombe: The Falmer Press, Lewes, England 1982, ss. 52-57’den aktaran Hull, “Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirme”, s. 44.

Bu bağlamda gerçekleştirilen bir din öğretiminin, teoloji ve dinî eğitmeden (religious instruction) daha çok eğitim felsefesi, sosyal fenomenoloji ve din fenomenolojisine daha yakın olduğu görülür. Bu sürece Grimmitt, insanileştirme adını vermektedir. “insanileştirmeden (process of humanization)” kast edilen ise “hayat boyu süren eğitim” içerisinde okulda hangi muhtevanın nasıl bir yöntemle öğretildiğinde öğrencinin gelişimi için temel katkının sağlanacağını göz önüne alan süreçtir⁴⁰.

Bu anlayış çerçevesinde okulda hoşgörü kültürü oluşarak, öğrencinin kendi özgür seçimiyle değer sistemini oluşturması gerçekleşmiş olur. Aksi takdirde indoktriner veya inanç ve değerleri empoze etme söz konusudur. Dinden öğrenme yaklaşımına göre; inanç ve değerleri empoze etmek, kabul edilemez bir durumdur. Ancak din öğretiminde dinin vahiy temelli öğretim anlayışını benimseyenler buna karşı çıkmaktadır.

Dolayısıyla din öğretiminde dinden öğrenme yaklaşımının amacı, öğrencilerin manevî ve kültürel farkındalık ve sosyal bütünleşmesini sağlayarak kendi inanç gelişimini sağlamak olmaktadır. Buna göre konu dinlerle değil, genel olarak bizzat “din” kavramı ile ilgilidir. Din, burada evrensel bir fenomen olarak insan hayatının en temel varoluşsal sorunlarına cevap veren ve çözüm önerisi sunan bir araç olarak algılanır. Bu bağlamda dinler sadece bir konunun içeriği olmamakta bireyin kendisini anlama ve keşfetme süreçleri için bir aracı olmaktadır. Buna göre din öğretiminde amaçlanan şeyin öğrencilerin dini anlayabilme gücünü yani “religiante” -din konusunda okur yazarlık⁴¹- geliştirme becerisini kazanmaları olarak belirtilebilir. İşte bu noktada din hakkında öğrenmekle din öğretimi sürecinin gerçekleşmiş olmadığı ileri sürülebilir. Çünkü din öğretiminde bilişsel açıdan öğrencilere bilgi vermek yeterli değildir, bunun yanı sıra öğrencinin tanımlanmış olduğu bilginin kendisine bir tür katkı, yardım sağlaması beklenir.

Din öğretiminin eğitimsel amacı ve okul öğretim programları içerisindeki değeri ancak böyle bir katkı sağladığı zaman anlaşılır, meşru olabilir⁴².

3.1. Dinden Öğrenme Modeline Yapılan Eleştiriler

Dinden öğrenme anlayışının olumsuz yönleriyle ilgili öne sürülen çeşitli tartışmalar ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlar arasında yer alan

40 John M. Hull, “The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective University of Birmingham”, s. 1-8; John M. Hull, “Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler”, s. 45.

41 “Religiante” kavramını ilk olarak B. Gates “Varieties of Religious Education”, Religion (3, I, 1973)’de kullanmıştır. Bkz. Grimmitt, “When is ‘commitment’ a problem in Religious Education”, s. 48.

42 Grimmitt, “When is ‘commitment’ a problem in Religious Education”, s. 48.

Robert Jackson'un geliştirdiği "Yorumlayıcı Yaklaşım", fenomenolojik din öğretiminin de katkılarından yararlanarak geliştirilen bir yaklaşımdır. Et-nografik çalışmalardan hareketle ortaya konulmaya çalışılan bu yaklaşımda temel amaç, öğrencilerin "dinî geleneklerde insanların veya dindarların kullandığı gramerin –dil ve sembolik şablonların– bilgisi ve kavrayışını geliştirmek"tir. Böylece öğrenciler inançlarını, hislerini ve tavırlarını daha iyi kavrayabilecek ve bu sayede dinler ve kültürler arası anlayışları geliştirecektir. Fakat bunun "dinlerin" eşit hakikatlere sahip olduğu şeklinde bir metodolojik varsayım anlamına gelmeyeceğini belirten Jackson, öğrencilerin muhtemelen, böyle bir eğitim sonucunda dinlerin hakikat iddiaları arasındaki ilişkiler hakkında çeşitli görüşlere sahip olacaklarını öngörmektedir⁴³. Böylece yorumlayıcı yaklaşımın kişinin kendi görüşüyle ilişki içinde ötekilerin dinî inançlar, değerler ve uygulamalarını betimleme, anlama ve bunlar üzerinde düşünme yönünde bir hedefinin olduğu söylenebilir.

Jackson'un geliştirdiği öğrencilerin zihnî ve ahlaki olgunlaşması sonucunda gerçekleşen yani edification kavramı ile pedagojik açıdan Grimmitt'in geliştirdiği dinden öğrenme anlayışının birçok yönden örtüştüğü söylenebilir⁴⁴. Ancak bunun yanında "yorumlayıcı yaklaşım"ın dinden öğrenme yaklaşımından birkaç yönden farklılaştığı hususlar da vardır. Hatta Jackson, Grimmitt'in "dinden öğrenme" yaklaşımını eleştirmektedir. Jackson, ahlakî ve zihnî olgunlaşmanın, "dinden öğrenme" yaklaşımıyla üç hususta farklılaşmakta olduğunu şu ifadeleriyle açıklamaktadır:

İlk olarak, bu kitapta (yorumlayıcı yaklaşımda) ben "din"i bir soyutlama ya da "dinler"i kolayca tanımlanabilir inanç sistemleri olarak ele almadım. İkinci olarak, Grimmitt, Britanya'daki farklı kültürleri tek biçimli ve kendi içinde daha birbirine bağlı unsurlardan oluşan sistemler olarak resmetmeye eğilimlidir ve içsel özelliklerine benden daha az dikkat sarf eder. Üçüncü olarak, onun yaklaşımı tüm öğrencilerin aynı "eğitimsel" hedefe doğru yöneliyor olacaklarını varsayar – yani, onlar kendi seçimlerini yapıp kendi kararlarını veren, tamamen otonom bireyler haline geleceklerdir"⁴⁵.

Bu yaklaşımda öğrencilerden kendi önkabullerini bir yana bırakmayı isteme yerine, öğrencilerin kavramları ile araştırılan insanların kavramla-

43 Robert Jackson, *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Yaklaşım*, s. 192.

44 Michael Grimmitt, *Religious Education and Human Development*, McCrimmon Publishing CO LTD, Essex 1987, s. 225.

45 Robert Jackson, *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Yaklaşım*, s. 206.

rı arasında bir karşılaştırmayı ve ötekinin kavramları ve deneyimleri arasında bir gidiş-geliş hareketini içerir. Böylece farklı geçmişlerden gelen öğrenciler arasında karşılıklı etkileşim yoluyla yöntem açısından duyarlı bir biçimde uygulamalar ve öz-eleştiriyle yeni fikirler geliştirme imkanı sağlayabileceğini kabul eder.

Yorumcu yaklaşım İngiltere ve Galler'deki dinî eğitimde kullanılmak üzere geliştirilmiş ise de daha sonra Britanya'nın tamamına yayılmış ve ayrıca Norveç'te, Almanya'da, Kanada'da ve Japonya'da, Avrupa Konseyi'nin 46 üye devletinde kültürlerarası eğitime dinî çeşitlilik boyutunun getirilmesi projesinde de kullanılmıştır⁴⁶.

Dinden öğrenme yaklaşımıyla ilgili tartışmaların bir diğerini David Attfield'in *Learning from Religion*⁴⁷ adlı çalışmasında yer alan "Vahiy Temelli Dinden Öğrenme" anlayışı oluşturmaktadır. Attfield'e göre dinden öğrenme yaklaşımı ancak vahiy temelli olduğu zaman (dindar) öğrenciye eğitimsel açıdan bir fayda sağlar, bir anlam ifade eder⁴⁸. Belli bir dinin besleyiciliği olmaksızın öğrencinin kendi başına farklı dinlerden seçerek öğrenmesi yani kendi kendini geliştirmesini sağlayabileceğini düşünmek aşırı iyimserlik olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda din öğretiminde amaç açık uçlu olunca öğretmenin sorumluluğu da belli olmaz.

Attfield, dinden öğrenmede, tecrübi öğrenmeler ile teolojik/vahiy temelli öğrenmenin ayırt edilmesine işaret eder. Aksi takdirde sosyal bilgiler dersleri gibi din araştırmalarından öğrenme yani "din hakkında öğrenme" söz konusu olur. Burada öğrencinin sadece kendi dini hakkında değil, bütün dinler hakkında bilgi verilecek ve öğrenciden bir şeyler öğrenmesi amaçlanacaktır. Dolayısıyla bu din hakkında öğrenmedir⁴⁹.

Dinden öğrenme yaklaşımıyla ilgili çalışmalardan biri de Robert Ellis'in⁵⁰ açıkladığı "Hikmet/Wisdom Temelli Dinden Öğrenme"dir. Ellis, din hakkında öğrenme yaklaşımında duyuşsal boyutun, "vahiy temelli" dinden öğrenme yaklaşımında ise öğrenme sürecinde bilişsel boyutun

46 Bkz. Robert Jackson, "Devlet Okullarında Dinî Eğitim ve Değerler Eğitimine Yorumcu Yaklaşımın Katkısı", *Değerler ve Eğitimi, Uluslararası Sempozyumu*, 26-28 Kasım 2004-İstanbul, Editörler: Recep Kaymakcan, Seyfi Kenan, Hayati Hökelekli, Z.Şeyma Arslan, Mahmut Zengin, DEM Yayınları, İstanbul 2007, s. 468.

47 David Attfield, "Learning from Religion", *British Journal of Religious Education*, March 1996, Volume 18, Issue 2, s. 78-84.

48 David Attfield, "Learning from Religion", s. 81.

49 David Attfield, "Learning from Religion", s. 79.

50 Robert Ellis, "Revelation, Wisdom, and Learning from Religion: A Response to D. G. Attfield", *British Journal of Religious Education*, Volume 19, Issue 2, March 1997, s. 95-103.

eksik kalmasıyla okulda din öğretiminin genel eğitim sistemi içerisindeki misyonunu tam olarak gerçekleştiremeyeceğini kabul etmektedir⁵¹. Ellis burada “hikmet-wisdom” kavramını öğrencinin “manevî ve ahlaki bilgisinin sadece bilişsel değil, duyuşsal açıdan da aşamalı olarak gelişmesi⁵²” anlamında kullanmaktadır. Hikmet temelli dinden öğrenme yaklaşımı, Attfield’in ucu açık, sonucu belli olmayan eğitim süreci görüşünü dışlar. Eğitim sürecinin kendisi nötr, ucu açık olamaz; bu eğitimin tabiatına aykırıdır. Bu yaklaşımın görecelikten farklı olarak öğretmenin bilgi sahibi olması ve öğrenci ile yakın irtibat içerisinde manevî ve ahlakî değerleri geliştirmesini sağlamaya çalışır⁵³. Ellis, kendi görüşünü işte bu öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki üzerine kurgulamaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşımda öğretmenin bilgi sahibi olması, pedagojik formasyonunun ileri seviyede olması ve dine/vahye dayalı olarak değil, hikmet/bilgelik temelli yaklaşıma sahip olması öngörülmektedir. Ellis, dinden öğrenme yaklaşımında bütün dinlerin; vahye dayalı ve dayalı olmayan örneğin, Budizm gibi dinlerin de katkısıyla sağlanabileceğini ileri sürer. Buna göre hikmet temelli dinden öğrenme yaklaşımının, belli bir vahye dayalı (doktriner) olmadan ve diğer taraftan da "göreceliğe"de düşmeden din öğretiminin gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır.⁵⁴

Ellis, vahiy temelli dinden öğrenme yaklaşımının yanlış olduğunu, hatta seküler eğitim sistemi ile dinin birbiriyle bağdaşmayacağı anlayışından hareketle vahiy dışlamaktadır. Ellis’in bu konudaki görüşü Grimmeritt’in din öğretiminin teolojik anlamda seküler eğitim sistemi içerisinde ele alınmaz olduğu konusundaki görüşleriyle kısmi örtüştüğü görülmektedir. Vahye dayalı din öğretiminde vahyin tamamen kabulü veya reddi söz konusudur. Ellis, hikmet temelli öğrenmede vahyin kısmî kabul veya kısmî reddetme söz konusu olabileceği için bu anlayışın vahiy otoritesi ile uygun düşmeyeceğinden vahiy temelli dinden öğrenme yaklaşımını eleştirmektedir⁵⁵. Buna göre, Attfield’in bu konuda karışıklığa düştüğünü,

51 Robert Ellis, “Revelation, Wisdom, and Learning from Religion: A Response to D. G. Attfield”, s. 96-97.

52 Robert Ellis, “Revelation, Wisdom, and Learning from Religion: A Response to D. G. Attfield”, s. 97.

53 Robert Ellis, “Revelation, Wisdom, and Learning from Religion: A Response to D. G. Attfield”, s. 100-102.

54 Robert Ellis, “Revelation, Wisdom, and Learning from Religion: A Response to D. G. Attfield”, s. 99-100.

55 Robert Ellis, “Revelation, Wisdom, and Learning from Religion: A Response to D. G. Attfield”, s. 98-99.

vahyin otoritesi ile vahyin bir kısmının kabul veya reddinin farklı olduğunu belirterek hikmet temelli yaklaşımı savunmaktadır⁵⁶.

B. Türkiye’de Uygulanan Din Eğitimi Modeli ve Genel Değerlendirme

Daha önceki bölümlerde din eğitimindeki modeller ve bu modellerin olumlu ve olumsuz durumları ile farklı ülkelerdeki uygulamaları hakkında bilgiler verildi. Bu bölümde ise, Türkiye’de uygulanan din eğitimi modeli ve bu modele yöneltilen eleştirilerin neler olduğu ve Türkiye’deki durum ile ilgili öneriler yer alacaktır.

Türkiye, herhangi bir dini resmen tanımayan, laik bir devlettir. Türkiye’de devlet, vatandaşlarının din ihtiyacını karşılamak amacıyla, Diyanet İşleri Başkanlığını kurmuştur. Türkiye’de okutulan ders “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” adını taşır ve bu ders, Anayasada ifadesini bulan zorunlu bir derstir. Anayasanın 24. maddesinde bu durum şu şekilde yer almaktadır: “Din ve ahlak eğitim ve öğretimi, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu derler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.”⁵⁷

Okutulan bu din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, İslam din dersi değil, mezhepler üstü din öğretimi yapan bir derstir. Bilgin’e göre, “1982 yılında Türkiye’de Din Bilgisi olarak okutulan dersin mecburi dersler arasına alınmasıyla, dersin adının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olarak değiştirilmesinin nedeni, mezheplerden birini dayatmamasını, aksine mezheplerin hepsine temel olabilecek, genel bir İslam din ve ahlak kültürü vereceğini garanti etmektir.”⁵⁸ Türkiye, geçirdiği din eğitimi ve öğretimi tecrübesi neticesinde en son zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini benimsemiştir. Benimsenen dersin, ayrılıklara sebep olmaması ve toplumsal birlik ve bütünlüğü

56 Robert Ellis, “A Response to David Attfield”, *British Journal of Religious Education*, Volume 20, Issue 1, March 1997, s. 5.

57 Türkiye’de din öğretimi konusunda geniş bilgi için Bkz. Mualla Selçuk, Developing an Interfaith Dimension in RE: Theological Foundations and Educational Framework with Special Reference to Turkish Experience, Hollanda ISREV 2006; Mehmet Zeki Aydın, “Avrupa Okullarında Din Eğitimi ve Bunun Türkiye ile Karşılaştırılması”, *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu*, s. 80-92.

58 Beyza Bilgin, “Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 39, s. 2.

destekleyici olması bakımından yaşanılan toplumun gerçekleriyle uyum içerisinde olması gerekmektedir. Bu bakımdan toplumdaki farklılıkları da içerisine alabilecek, bütünleştirici din eğitimi modellerine ihtiyaç vardır. Türkiye, bu ihtiyacı zikredilen model ile gerçekleştirmeye çalışmıştır.

Türkiye’de uygulanan din eğitimi modelini daha iyi analiz edebilmek için şu an uygulamada olan ders programındaki şu ifadeye bakmak yerinde olacaktır: “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğinin belirlenmesinde “dinin temel bilgi kaynakları dikkate alınarak İslam’ın kök değerleri çerçevesinde “mezhepler üstü (herhangi bir mezhebi esas almayan, mezhebi tartışmalara girmeyen) ve dinler açılımlı” anlayış olarak ifade edilebilecek bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu öğretim programıyla; öğrencilerin din ve ahlâk hakkında sağlıklı bilgi sahibi olmaları, temel becerilerini geliştirmeleri ve böylece Millî Eğitimin Genel Amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunulması hedeflenmektedir.”⁵⁹ Bu yaklaşım, programın dinbilimsel yaklaşımı açıklanırken ayrıntılı bir şekilde ele alınmış ve şu ifadeler kullanılmıştır: “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı geliştirilirken gerek İslam dini gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgi ön planda tutulmuş, dinin asıl kaynaklarında yer almayan bilgilerden uzak durulmuştur. İslam diniyle ilgili bilgilerde; Kur'an ve sünnet merkezli, birleştirici ve herhangi bir mezhebi esas almayan bir yaklaşım benimsenerek İslam diniyle ilintili dinsel oluşumları kuşatacak kök değerler öne çıkarılmıştır. İnanç, ibadet ve ahlak alanlarıyla ilgili bu değerlerin, Kur'an ve sünnete dayanan ortak paydalar olmasına özen gösterilmiştir. Amaç, bireylerin, dinî, kültürel ve ahlaki değerler hakkında doğru bilgilenmelerini sağlamaktır. Bu yaklaşım uygun olan bütün dinî ve ahlaki değerler, öğretime konu edilmiş, ancak Programın doktrin (belirli bir mezhebe dayalı) merkezli bir öğretime dönüşmemesine özen gösterilmiştir.”⁶⁰

Dikkat edilirse, program kendisini “mezhepler üstü ve dinler açılımlı” olarak tanımlamaktadır. Mezhepler üstü modelden kasıt, yukarıda da ifade edildiği gibi tek bir mezhebi esas almaması her mezhebi yansıtabilmesidir. Bu model iki şekilde anlaşılabilir. Bunlardan biri; “Birleştirici Model” diğeri ise “Çoğulcu Model” dir. Birleştirici modele göre, “din dersinde dinin özü, üzerinde ayrılık bulunmayan ilkeleri okutulmalı, mez-

59 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar için) Öğretim Programı ve Kılavuzu, s. 2.

60 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar için) Öğretim Programı ve Kılavuzu, s. 14.

heplerle ilgili ayrıntılara girilmemelidir. Ya da her mezhepten öğrenci bir arada ders görmeli, ancak mezhepler arası farklar silinmemeli, görmezlikten gelinmemelidir. Mezhepler tanıtılmalı, onların aynı dinin farklı anlayış biçimleri olduğu vurgulanmalıdır. Çoğulcu modele göre ise, “din dersi toplumun aynası olmalıdır. Başka bir ifadeyle bu ders, her mezhebi olduğu gibi her türlü dini, dünya görüşünü ve ahlak anlayışını da öğretim konusu yapmalıdır”⁶¹.

“Türkiye’de kabul gören yoruma göre, mezhepler üstü yaklaşım, bir dinin öğretimini yaparken, o dinin inanırlarınca ortak olarak kabul gören bir içeriği, o dinin ana kaynaklarına dayalı olarak öğretim konusu yapmayı ilke edinir. Bu tür bir ders, bir din hakkında propaganda yapmayı değil, bilgilendirmeyi amaç edinir. Derste, öğretime konu edilen dinin farklı anlayış ve uygulamalarının eğitimini yapma söz konusu değildir. Farklı yorum ve uygulamalar içerik, toplumsal vb. sebeplerden öğretim konusu yapılmak durumunda kalırsa bile, genel ilke, mezhep, tarikat ve cemaatlerin farklılıklarını okulda eğitim konusu yapmamaktır.”⁶²

Ülkemizde uygulanan din eğitimine getirilen eleştirileri, mezhepler üstü din eğitimine getirilen eleştiriler bağlamında ele almak mümkündür.⁶³ Mezhepler üstü din eğitimine getirilen en büyük eleştiri, bu modelin, dinin sadece üzerinde birleşilen ortak noktalarının öğretime konu etmesiyle, mezhepler arasındaki farklılıkları yok saymasıdır. Mezhepleri yok saymak dinin farklı yorumları olabileceği gerçeği ile örtüşmemektedir.

Bir diğer eleştiri ise, bu modelde öğrenciler, ortak oldukları konuları işlemekte, ancak sınıf ortamından çıktıklarında ise mezhepler arasındaki farklılıklarla karşılaşabilmektedirler. Bu durum, karşılıklı saygı ve hoşgörü değerlerini desteklememekte ve dolayısıyla gerçek hayattan kopuk bir yapı arz etmektedir.

Mezhepler üstü din eğitimi modeline yapılan bu eleştirilerden dolayı Bilgin şöyle bir açıklama getirmiştir: “... Değişik din ve kültürlerle bağlı insanların bir arada yaşadığı ülkelerde aynı okula giden çocukların din dersinde, dinlerine veya mezheplerine göre ayrı sınıflarda eğitilmeleri yerine, aynı sınıfta farklılıklarının bilincine vardırıılarak, nasıl bir arada,

61 Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara 1998, s. 83.

62 Cemal Tosun, “Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Yenilenmesi ile İlgili Yapılan Çalışmalar”, *Seküler Topumlarda ve Laik Devletlerde Din Eğitimi: Türkiye ve Almanya Örnekleri*, Bilgi Üniversitesi İstanbul 7-8 Kasım 2008, s. 6.

63 Fatma Çapcıoğlu, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programının İncelenmesi*, s. 39-40.

barış içinde yaşayacaklarının deneyimini kazanmaları daha doğru olmaz mı?”⁶⁴ Bu soruyu sorduktan sonra bunun nasıl olması gerektiğine de değinen Bilgin bunu şöyle ifade etmektedir: “Küçük sınıfların programları, mezhepler ve dinler ile ilgili ayrıntılara girilmeden, bütün dinlerin ve kültürlerin üzerinde birleştiği inanış ve davranış kuralları olarak öğrencilerin bütününe cevap verebilecek şekilde düzenlenebilir. İleri sınıflarda ise yine her mezhepten ve dinden öğrenci bir arada ders görmeye devam eder, fakat bu defa mezhepler ve dinler tanıtılıp inceleme konusu yaptırılarak, onların hakikati daha doğru olarak tanımlayıp yorumlayarak yaşamak istemekten doğan, dindarlık farklılıkları olduğu vurgulanır. Böylece dindarların, dinlerin ve mezheplerin aynı hedefe farklı yollardan ulaşmaya çalışmakta birleştikleri fark ettirilerek, farklılıklara karşı saygı davranışı geliştirilmesi istenebilir.”⁶⁵

Dikkat edilirse, mezhepler üstü modelin yetersiz olduğu ve bunun mezhepler arası modelle desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bizim kültürümüzde mezhepler, birer din gibi değil, dinin farklı yorumları olarak anlaşıldığından, mezhepler arasında sert ve keskin sınırlar bulunmamaktadır. Dolayısıyla şu an uygulanan programda, mezhepler üstü modelin seçilmesinin nedenini burada aramak daha doğru olacaktır. Ancak, her ne kadar, mezhepler dinin yorumlanış biçimleri olsa da, aralarındaki farkları görmezden gelmek, yukarıda zikredilen eleştirileri akla getirmektedir. Uygulanmakta olan program, mezhepler üstü olma özelliğinin yanında, değişen küresel koşullar nedeniyle, bir özelliği daha bünyesinde barındırmaktadır ki bu da “dinler açılımlı” olmasıdır. Bu durum, günümüz dünyasında, diğer dinlere karşı hoşgörü, birbirini tanıma, birbirine saygı duyma ve evrensel olmanın ön koşuludur. Bu açıdan programda önemli bir adım atılmıştır denebilir.

Program, “öğrencilerin din ve ahlak hakkında objektif bilgi sahibi olmalarını, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim programı vasıtasıyla kazanmaları hedeflenen bilgi, beceri, tutum, değer, kavram ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla bir arada yaşama bilincine ulaşmalarını hedeflediğini belirtmektedir”.⁶⁶

Yine programda din öğretiminin amacı “Yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek ve öğrencileri bilinçlendirmek” olarak belir-

64 Bilgin, *Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği*, s. 2.

65 Bilgin, *Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği*, s. 2.

66 *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar için) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, s. 7.

lenmiş ve öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde hayatları boyunca kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri hedeflenmiştir.⁶⁷

Belirlenen bu amaçlar, programın eğitsel yaklaşımı olan yapılandırmacılık yaklaşımı ve öğrenci merkezli yaklaşımlar vasıtasıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşıma göre belirlenen kazanımlara öğrencilerin kendilerinin ulaşmaları gerekmektedir. Dolayısıyla, program mezhepler üstü yaklaşımını bu sayede gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Belirlenen kazanımlarda, mezheplere yönelik kazanımların gerçekleştirilmesinde, farklı mezheplere mensup bireyler, bu farklılıkları sınıfa taşıma imkânına kavuşacak, dolayısıyla mezheplerin birleştirici yönleri ele alınırken, aynı zamanda farklılıklarına da değinilmiş olacaktır. Bu çerçevede, programın, eğitimsel ve dinbilimsel yaklaşımları birbirini destekler nitelik arz etmektedir.⁶⁸

Son dönemde özellikle de Grimmitt'in ve Hull'ün katkılarıyla geliştirilen dini öğrenme, din hakkında ve dinden öğrenme anlayışı çerçevesinde Türkiye'deki din öğretimi incelendiğinde Türkiye'deki son durum dinden öğrenme anlayışına daha yakın olduğu söylenebilir. Türkiye'deki din öğretiminin tarihi süreci incelendiğinde üç yaklaşımın da öğretim sistemi içerisinde izlerine rastlamak mümkündür. Dini öğrenme yaklaşımı için ilk dönem İslam dininin öğretimine yönelik faaliyetler örnek olarak gösterilebilir. İslam dini başlangıcından beri bir eğitim-öğretim faaliyeti, din eğitiminin genel eğitimin merkezinde yer aldığı bir şekilde gelişmiştir. Özellikle devlet ile dinin iç içe olduğu dönemlerde (Osmanlı gibi) eğitimin tümü dini bir içerik taşımıştır. Eğitim işini üstlenen ve her ilim dalını bünyesinde barındıran medreselerin dînî/İslamî bir karakteri bulunmaktaydı. Bu durum, Tanzimat fermanı ile birlikte değişmeye başlamış, yeni mektepler açılmış, bir dizi yeni bilgi programlara eklenmiş ve din öğretimi de dersler arasında bir ders haline gelmiştir. Buna rağmen eğitimin dinsel niteliği son dönemlere kadar mevcudiyetini sürdürmüştür. Günümüzde ise dini öğrenmenin olumsuz etkileri neticesinde bu anlayıştan uzaklaşmaya çalışarak dinden öğrenme yaklaşımı benimsenmeye başlanmıştır.

Her ne kadar günümüzde dinden öğrenme yaklaşımının temel felsefe olarak kabul edildiğine yönelik izler görülse de diğer iki yaklaşımın

67 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar için) Öğretim Programı ve Kılavuzu, s. 8.

68 Geniş bilgi için bkz. Cemal Tosun, "Türkiye'de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Yenilenmesi ile İlgili Yapılan Çalışmalar", s. 6.

göstergelerine de rastlanılmaktadır. Türkiye'deki eğitimin dinden öğrenme yaklaşımına daha yakın olduğunu düşünmemizin sebepleri arasında;

1. Dinden öğrenme yaklaşımının özellikleri arasında bulunan din derslerinin öğretim programları arasında genel eğitimin bir birimi olarak kabul edilmesi sayılabilir.

2. Dinden öğrenmenin bir diğer özelliği de din dersinin öğrencinin gelişimine katkıda bulunmasını gerçekleştirmektir. Türkiye'deki din öğretimi programları da din dersinin öğrencinin bireysel, sosyal, kültürel vb. alanlarda gelişmesini hedeflemektedir.

3. Öğrencinin elde ettiği bilgiyi kendi anlayışı çerçevesinde yorumlaması ve anlamlandırması neticesinde kendi özgün düşüncelerini oluşturabilmesini sağlamak da dinden öğrenme yaklaşımının amaçlarından birisidir. Sorgulayıcı, eleştirci, bilgiyi üreten vb. özelliklere sahip öğrenciler yetiştirmeyi hedefleyen din öğretimi programı da dinden öğrenme yaklaşımının bu amacını gerçekleştirmektedir.

Tüm bu söylenenlere rağmen, Türkiye'deki din öğretimi programı özellikle AİHM ve Danıştay 8. Dairesinin verdiği kararlarda da belirttiği üzere tek bir din, hatta tek bir mezhep temelli olduğu yani Türkiye'de dini öğrenme modelinin benimsendiği şeklinde eleştiriler de mevcuttur. Ancak programlar incelendiğinde tek bir dini/mezhebi merkeze alan bir anlayışa sahip olunmadığı görülecektir. Programda temel yaklaşımın mezheplerüstü dinler açılımlı bir anlayışın benimsendiği belirtilmektedir. Dinbilimsel yaklaşım başlığı altında ise İslam dininin öğretilmesine yönelik bir hedef bulunmaktadır. Ancak bununla birlikte bu hedefin niçin konulduğu da açıklanmakta ve bunun sebebi olarak da İslam dininin dil, kültür, sanat, örf ve adetler üzerinde derin bir etkiye sahip olması gösterilmektedir. Bu hedef gerçekleştirilirken de dinin bu unsurlar üzerindeki etkisi hakkında bilgi sahibi olunması ve öğrencilere öğretilmesi hedeflenmektedir. Bu özelliğiyle de Türkiye'deki din öğretimi programının din hakkında öğrenme yaklaşımının bazı prensiplerini benimsemiş olabileceğini de göstermektedir.

