Din Eğitiminde Pedagojik Yaklaşımlar; "Din Hakkında Öğrenme" Ve "Dinden Öğrenme"

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Bahçekapılı[1]

Summary

Religious education has an important role on human's understanding and analysing the world s/he lives in. In order to provide this contribution, religious education should be supported with the principles of pedagogy. Especially in England, in many countries of Europe, many studies have been conducted in order to provide this effect over the society and individual. While confessional religious education until 1960s and 70s, in time, non-confessional and integrative religious education in accordance with the changes occurred in western society. Michael Grimmit develops "Learning about religion and Learning from religion" trying to support this religious education in axis of religion with pedagogic approach. In our study we are trying to investigate "Learning about religion ve Learning from religion" approach in its own context and interrelated to other disciplines.

Giriş

Eğitim programlarının tasarımı yapılırken, program geliştirme uzmanlarının, toplumdaki başat felsefi görüşlerin ve programın uygulanacağı bireylerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özellikleri, ihtiyaç ve beklentileri programların şekillenmesinde büyük rol oynamaktadır. Bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bir eğitim programını tasarlama süreci, ülkenin önem verdiği ve eğitim sistemine de yansımış olan "değerlerle" başlar. Bu sebeple programın hazırlanmasında toplumun "değerlerinin" merkezi bir yeri vardır.

"Dinin, her dönem ve kültürde kendimiz de dahil olmak üzere, insan hayatının bir çok noktasında önemli bir yeri vardır."[2] Dolayısıyla, insanların değer algıları içerisinde en önemli yeri "dinin ve dini değerlerin" oluşturduğunu söylersek yanlış olmaz. Ayrıca, dinin insanı ve toplumu yapılandırmada, insan hayatını anlamlandırmada, kendisi ile çevresi arasında uyumu sağlamada, kendisine ve topluma karşı sorumluluk bilinci kazanmasında önemli bir görevi bulunmaktadır.

Yukarıda ifade edilen bu değerleri insanlara kazandırabilmenin en önemli yolu da din eğitimidir. Zira din eğitimi, bireye kendisini tanıma ve değerlendirme imkanı sağlarken, diğer taraftan içinde yaşadığı dünyayı keşfetme, tanıma, anlama ve onla entegre olma konusunda yardımcı olmakta, bireyin, toplumun değerlerini ve kültürünü kazanmasında önemli bir rol oynamaktadır.[3] Avrupalı eğitimciler ve devlet adamlarına göre din eğitimi aynı zamanda çoğulcu toplum içerisinde "sorumlu vatandaşlık bilincinin oluşturulması" konusunda oldukça önemli katkı sağlamaktadır. Din eğitiminin vatandaşlık bilincinin oluşturulmasındaki bu katkısından dolayı Batı toplumları, din eğitimi ve öğretimine ayrıca önem arz etmektedirler.[4]

Din eğitiminin insan hayatındaki rolü ve etkisinin, istenilen seviyeye ulaşması amacıyla hem din bilginleri hem de eğitimciler çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmaların başında din eğitimi programlarının gençlerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde düzenlenmesi gelmektedir. Araştırmamızın konusunu oluşturan "din

[1] Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi ABD Öğretim Üyesi.

[2] Gilbert t. Sewall, "A Guide To Religion In The Curriculum and Moral Life of Public Schools with Recommendations for Textbook Publishers, School Boards and Educators", *American Textbook Council*, November 1998, 16.

[3] Marisa Crawford and Graham Rossiter, "Teaching Wisdom: Religious Education And The Moral And Spiritual Development of Young People", *Journal of Christian Education*, 1992, Papers 101, 49-65.

[4] Jaun-Paul Willaime, "Diffrerent models for Religion and Education in Europe", *Religion and Education in Europe*, (ed. Robert Jackson ets.), Berlin, 2007, 62.

hakkında öğrenme" (Learning about religion) ve "dinden öğrenme" (learning about religion) yaklaşımlarının çıkış noktası da, işte tam bu noktadır. Yani daha iyi bir din eğitiminin gerçekleştirilme arzusudur. Mevcut olan din eğitimi programlarının, sadece içeriksel yapısının düzenlenmesiyle istenilen hedeflere ulaşılamayacağını düşünen eğitimciler, din eğitimine yeni bir bakış açısı getirerek, din öğrenimini sadece "dini bir alt yapıyla" veya "dini bir bakış açısıyla" değil, aynı zamanda eğitim biliminin normları ile desteklenmesi ve tasarlanması gerektiğine inanmaktadırlar. Bu bağlamda, uzun yıllar din eğitimi programlarının hazırlanması ve tasarlanması sürecinde, bir çok din eğitimcisi "ne/neyi öğretelim" sorusunu vurgu yaparken; yeni paradigmanın temsilcileri "nasıl bir din eğitimi" sorusunu sorarak, din eğitimi programlarında -içerik ve hedef oluşturma konularına önem vermekle birlikte- öğrenme-öğretme sürecine daha açık bir şekilde vurgu yapmaktadırlar.

Bu bağlamda araştırmamızın temel amacı, "din hakkında öğrenme" ve "dinden öğrenme" yaklaşımlarının, tarihsel arkaplanları, pedagojik gerekçeleri ve farklı disiplinlerle olan ilişkisi göz önünde bulundurarak kavramsal yapılarını incelemek olacaktır. Ayrıca bu yaklaşımlar, bunları ilk defa dile getiren Micheal Grimmitt'in fikir ve görüşleri doğrultusunda ele alınırken, farklı düşünürlerin de görüşleri başvurularak karşılaştırmalar yapılacaktır.

Din Eğitiminde Yaklaşımlar

Batı'da "din eğitimi" konusunda geliştirilen yaklaşımların, eğitimde program hazırlama, tasarlama ve geliştirme çalışmalarıyla ilişkili olduğu, özellikle pedagojik çalışmaların din eğitimi çalışmalarına yansıdığı görülmektedir. Bir başka ifade ile eğitim programların temel ögeleri arasında yer alan "içerik oluşturma, hedef belirleme, öğrenme-öğretme süreci (eğitim durumlarının düzenlenmesi) ve değerlendirme" aşamalarının din eğitimi yaklaşımlarının geliştirilmesinde önemli bir yeri bulunmaktadır.

Din eğitimi alanında kaleme alınan bilimsel eserlere göz attığımız da, Wande Alberts'in de belirttiği gibi, Batı'daki din eğitimi yaklaşımlarının genel olarak üç başlık altında toplandığı görülür. Bunlar; "Confessional" ve "non-confessional" din eğitimi yaklaşımı, ikincisi "integrative" ve "separative" din eğitimi yaklaşımı ve üçüncüsü de "education about religion" ve "education from religion" yaklaşımlarıdır.[5]

Peki bu üç yaklaşım türü, aynı sınıflamaya tabi tutulabilir mi? Bir başka ifadeyle her üç sınıflamadan aynı anlamı çıkartabilir miyiz? Bu yaklaşımları, bir eğitim programın temel ögelerini göz önüne alarak değerlendirdiğimizde, yaklaşımlar arasında önemli bir farklılığın olduğu görülür. Bir eğitim programı hazırlanmaya başlandığında bazı temel sorular sorulur. Bunlar, "Ne/neyi öğreteceğiz?, Nasıl öğreteceğiz?, Nerede öğreteceğiz ve Ne zaman öğreteceğiz?"dir. Bu sorular, yukarıda adı geçen eğitim programının ögelerinden birine karşılık gelir ve onların içeriğini ve niteliğini belirler.

Buna göre yukarıda adı geçen din eğitimi yaklaşımları, metodik açıdan bir sınıflamaya tabi tutulduğu takdirde, "non-confessional - confessional" ve "integretive - separative" din eğitimi yaklaşımlarının aynı kategoride olduğu; "Learning about/from religion" yaklaşımının ise ayrı kategoride olduğu görülür. Bu yaklaşımlardan "confessional ve separative"[6] kavramları, din eğitiminde "bir dini veya mezhebi merkeze alarak, tam anlamıyla o dinin veya mezhebin inanç, ahlak ve ibadet bağlamında uygulama boyutunu da içerecek şekilde öğretilmesini ifade ederken; "non-confessional ve integrative" kavramları ise din eğitiminde bir dini veya mezhebi merkeze almaksızın, çoğulcu toplum içerisinde yer alan kesimlerin, dini inanç, ibadet ve ahlak öğretilerini bilgi ve uygulama düzeyinde ve onların kendi inanç öğretisine uygun olarak öğretimini içermektedir ki, bu yönüyle yaklaşım, dinler arası öğretimi de karşılamaktadır.

[5] Wanda Alberts, "The Academic Study of Religions and Integrative Religious Education in Europe", *British Journal of Religious Education*, Vol. 32, No. 3, September 2010, 275.

[6] Confessional-Seperative ve Non-confessional-Integrative kavramları arasında anlam farklılığı bulunmakla birlikte, bu kavramların birbirine yakın manalalar taşıması sebebiyle böyle bir sınıflama yapmayı uygun gördük. Ayrıca, Confessional-Seperative kavramları "Tek değer odaklı" ve Non-confessional-Integrative kavramları da "Çok Değer Odaklı" şeklinde tercüme edilebilir. Ancak biz çalışmamızda, bu kavramları orijinal halleri ile kullanmayı tercih ettik. Kavramlar arasındaki farklılıkları incelemek için Bkz. Mehmet Bahçekapılı, "İngiltere Bağlamında Integrative Din Eğitimi Yaklaşımı ve Türkiye İçin Geçerliliği, *Journal of Intercultural and Religious Studies*, , Vol.1, No, 1, 2011.

Din eğitimi yaklaşımı kavramlarının bu şekilde ayrışmasında ve anlam kazanmasında, ve nihayetinde uygulanacak yaklaşımın farklılaşmasında genellikle bir ülkenin din eğitimi konusundaki bakış açısının; sosyo-kültürel yapısının, toplumdaki dinî değerlerin rolünün, din ile devlet arasındaki ilişkinin, eğitim sisteminin yapısı, tarihi, politikası ve felsefesi gibi etkenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır.[7] Bu bağlamda yukarıda değindiğimiz yaklaşım türlerinin oluşmasında Batı'daki dinî ve kültürel yapının önemli bir unsur olduğu görülür.

Din eğitimi ile ilgili hazırlanacak olan ***öğretim programlarının içeriği ve hedefleri*** bu yaklaşımlardan biri göz önüne alınarak tasarlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretim programının içeriği ve hedefleri, söz konusu toplumun kültürel ve dini yapısına göre şekil almaktadır. Bir başka ifade ile, din eğitimi yaklaşımlarında toplumun/öğrencilerin sosyo-kültürel ve dini yapısı, uygulanacak yaklaşımın belirlenmesinde temel unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu yaklaşımlarda, programın içerik boyutunda belirlenen hedeflere ulaşmak için **"ne/neyi öğretelim"** sorusuna yanıtlar aranır. Zira içerik, hedef davranışlar için bir araçtır; önce hedef ve davranışlar belirlenir, sonra bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak şekilde içerik düzenlenir. Dolayısıyla bu yaklaşımların, din eğitimi programının hedeflerinin ve içeriğin belirlenmesinde önemli görevi bulunmaktadır.

Hazırlanacak olan din eğitimi programı, confessional-seperative yaklaşımla ele alınacak olursa, ***hedefler ve içerik,*** herhangi bir dinin veya mezhebin öğretisine göre tasarlanır. Ancak din eğitimi programı non-confessional-integrative yaklaşım göz önüne alınarak hazırlanacak olursa, bu durumda program ülkedeki tüm farklılıkları gözetecek ve diğerlerini programda görülür kılacak şekilde tasarlanır ve söz konusu din eğitimi belirli bir dinin eğitimi değil; aksine "dinlerin" eğitimi şeklinde algılanır.

Confessional ve separative din eğitimi yaklaşımının temel alındığı bir ülkede hakim gelenek ile farklı kültür ve dini gelenekten gelen azınlıklar Avusturya ve Belçika'da olduğu gibi ayrı ayrı din eğitimi yaparken; non-confessional ve integrative din eğitimi yaklaşımının temel alındığı bir ülkede ise, hakim gelenek, (çokkültürlü) kendi toplumunun bir ögesi olarak gördüğü diğer topluluklarla bir arada (aynı sınıfta) İngiltere, Norveç ve İsveç'te olduğu gibi din eğitimi yapabilmektedir. Birinci gruptaki yaklaşımlarla yapılan din eğitiminin daha çok dinî nitelikli olduğu veya tamamen din referans alınarak işlendiği; ikinci gruptaki yaklaşımların hakim olduğu yerlerde ise daha çok seküler veya liberal bir din eğitimi anlayışının olduğu görülür.

Peki araştırmamızın konusunu oluşturan "din hakkında ve dinden öğrenme" (learning about/from religion) yaklaşımları, program tasarlama açısından hangi alana girmekte ve değerlendirilmektedir? Bir başka ifade ile, eğitim programının temel ögelerinden hangisi/hangilerine vurgu yapmaktadır. "Din hakkında ve dinden öğrenme" kavramlarının program geliştirme ve tasarlama ile olan ilişkisinde,yeni pedagojinin ilke ve esaslarının etkili olması sebebiyle, bu yaklaşımların çıkış sebepleri hakkında daha ayrıntılı açıklama yapmanın yararlı olacağını düşünüyoruz.

Din Hakkında Öğrenme ve Dinden Öğrenme Yaklaşımının Çıkış Sebepleri

Din eğitimi programlarında ne/neyi öğretelim düşüncesiyle oluşturulan hedef ve içeriğin varlığı, programdan istenilen özel ve genel hedeflere ulaşmak için yeterli değildir. Söz konusu hedeflere ulaşmak için bir takım kurallar bulunmaktadır. Eğitimciler ve akademisyenler uygulanan din eğitiminin daha başarılı ve verimli olması amacıyla çalışmalar yürütmüş ve uygulanmakta olan din eğitiminin pedagojik alt yapısının yetersiz olduğunu, bu şekliyle yapılan din eğitiminin sadece "Kilise merkezli" veya "Hıristiyan merkezli" bir din eğitimini çağrıştırdığını ve uygulanan din eğitiminin, öğrencilerin kazanmaları beklenen temel değerleri elde etmeleri için yeterli olmadığını savunmuşlardır. Din eğitimi programlarında ortaya çıkan bu ihtiyaç ise, din eğitiminde yeni paradigmanın doğuşuna zemin hazırlamıştır.

[7] Robert Jackson, "European Institions and the Contribution of Studies of Religious Diversity to Education for Democratic Citizinship", *Religious Education in Europe*, (ed. Robert Jackson et.), Berlin, 2007, 29.

Pedagojik Gerekçe

Programlarda hedef ve içerik ögeleri tamamlandıktan sonra, istenilen öğrenme yaşantılarının oluşturulabilmesi için eğitim durumlarının düzenlenmesi gerekir. Bir başka ifade ile hedef ve içeriğe uygun öğrenme-öğretme süreçlerinin seçilmesi gerekir. Yani, "*ne/neyi öğretelim"* sorusu yerine; "*nasıl öğretelim"* sorusunun ön plana çıktığı bir sürece girilmiştir.

Eğitim programının bu aşamasında, öğretim faaliyetlerinin, öğrencilerin kazanmaları istenilen davranışın (bilgi, uygulama, beceri, ilgi, tutum, uygulama vb) türüne ve düzeyine göre belirlenmesi gerekir.[8] Önceden belirlediğimiz hedefleri ve içeriği, öğrencide rastgele bir davranış değişikliğine neden olacak şekilde değil, planlı ve programlı bir şekilde bilişsel, duyuşsal ve devimsel düzeylerden birine girecek şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca hedefleri, içeriği ve öğrenme-öğretme sürecini de, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özelliklerine uygun bir şekilde tasarlamak gerekir. İstenilen davranış, öğrenci açısından bu öğrenme aşamalarına uygun bir şekilde tasarlanmadığı taktirde, istenilen hedefe ulaşmak mümkün olmayabilir.[9]

Bu sebeple din eğitimi programında öğretme-öğrenme sürecinin veya din öğretiminin öğrenme stratejilerinin yeniden kurgulanması ve uygun eğitim durumlarının düzenlenmesi zorunlu bir durum olmuştur. Bu yeni durum, eğiticilerinin din eğitimi ve programları konusunda akademik çalışmalar yürütmelerine ve netice olarak "din hakkında ve dinden öğrenme" yaklaşımlarının doğmasına yol açmıştır.

Zira o güne kadar bir din eğitimi programının confessional/seperative veya non-confessional/integrative din eğitimi yaklaşımlarından birinin tercih edilmesinde, pedagojik bir bakış açısıyla, yani bu öğretimi nasıl yapmalıyız şeklinde bir anlayış değil, aksine "içeriksel yapının tamamen bir dinin veya mezhebin öğretisine göre mi? Yoksa farklı dinlerin öğretisine göre mi?" düzenlenmesi gerektiği etkili olmuştur.

Ancak burada vurgulanması gereken önemli bir husus vardır. O da bu pedagojik yaklaşımın oluşmasında veya çıkmasında "non-confessional veya integrative" din eğitimi yaklaşımının önemli bir rol oynadığıdır. Zira yukarıda belirttiğimiz gibi, din eğitimi programının içeriğinin confessional bir yaklaşıma göre düzenlendiği, tasarlandığı bir ortamda "din hakkında ve dinden öğrenme" yaklaşımlarının ortaya çıkması mümkün değildir. Confessional din eğitimi, sadece bir dinin inanç öğretisini merkeze alır ve öğrenme alanları ve temaları, bu dinin öğretisine ve dindeki önem sırasına göre tasarlanır. Halbuki "non-confessional ve integrative" din eğitimi yaklaşımları, din eğitimi programlarında merkeze bir dini almaksızın veya öncelemeksizin[10] farklılıklara yer veren, bir başka ifade ile ülkedeki hakim toplum dışında kalan diğer toplum/toplulukları gözeten bir yaklaşım biçimidir. Böyle bir ortamda hazırlanan din eğitimi programları "ne/neyi öğretilim?" sorusuna cevap ararken; öğretilecek olan konuların "nasıl öğretilmesi" konusunda da çözümler arar. Sonraki satırlarda da görüleceği gibi, farklı inançlara, düşüncelere yer veren "non-confessional ve integrative" din eğitimi yaklaşımına göre tasarlanan din eğitimi programı, sırayla dinlerin tanıtıldığı, anlatıldığı ve öğretildiği bir yaklaşım türü değildirler. Belli bir konu alanın tespiti ve bu konu alanın dinlere göre açıklamasının yapıldığı bir yaklaşım türüdürler. Ancak söz konusu konu alanın dinler tarafından açıklanması noktasında pedagojik bir bakış açısı getirerek, adı geçen yaklaşımları, daha da etkin ve yararlı kılan yaklaşım biçimi ise "din hakkında ve dinden öğrenme" yaklaşımlarıdır.

Bu yaklaşımların öğrenme-öğretme sürecine daha fazla vurgu yapması, program hazırlama sürecinde "içerik ve hedeflerin" belirlenmesinde etkili olmadığı anlamına gelmemelidir. Zira din eğitimine pedagojik bir bakış açısı getiren bu yaklaşımlar din eğitimi programlarının içeriğini, eski klasik din dersi müfredatlarında olduğu gibi dinsel bakış açısını önceleyen bir bakış açısıyla değil, dinlerce de önemli olarak kabul edilen ancak öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini anlamalarına yardımcı olan ve onların düşüncelerini ve hayata bakış açılarını yansıtan fenomenler/temalar

[8] Savaş Büyükkaragöz, *Eğitimde Program Geliştirme,* Konya, 1997, 40.

[9] Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme,* Ankara, 1975, 86; Büyükkaragöz, *a.g.e.,* 40-41; Özcan Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme,* Ankara, 2009, 150.

[10] Bir dinin tam anlamıyla merkeze alınmaması veya öncelenmemesi pratikte görülmektedir. İntegrative din eğitimi yaklaşımın en önemli uygulama yeri olan İngiltere ve İsveç'te de Hıristiyanlığın merkezi bir konumda olduğu görülmektedir.

yoluyla tasarlanması gerektiğini savunmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşımlar, dinî eğitimin programlarının içeriksel yapısının oluşturulması noktasında da, köklü bir değişikliği savunduğunu söyleyebiliriz.

Bu bağlamda Grimmitt, din eğitimine getirdiği bu iki kavram ve yaklaşımla, non-confessional ve integrative din eğitiminin uygulandığı yerlerde, din öğretiminin nasıl olması gerektiğine, yani din eğitiminin öğrenme ve öğretme sürecinin ve içeriksel yapısının nasıl tasarlanması gerektiğine pedagojik bakış açısı getiren bir düşünür ve eğitimci olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çokkültürlü ve Çok İnançlı Toplum Yapısının Oluşumu

Din eğitimi programlarının öğrenme ve öğretme süreci nasıl düzenlenecektir veya düzenlenmedir? Daha açık bir şekilde söylemek gerekirse, ister confessional isterse non-confessional din eğitimi yaklaşımı göre düzenlenmiş bir din eğitimi olsun, söz konusu *din eğitiminin öğrenme stratejisi nasıl tasarlanmalıdır*? Batı toplumlarında ve özellikle de "din hakkında ve dinden öğrenme" yaklaşımlarının en iyi bir şekilde uygulandığı İngiltere'de bu sorular, toplumdaki sosyo-kültürel ve dinî çeşitliliğin görüldüğü dönemden itibaren sorulmaya başlamıştır.

1944 yılından itibaren İngiltere'deki devlet okullarında din derslerinin zorunlu olması, yapılacak din eğitiminin sadece hedef ve içeriksel yapısı hakkında tartışmalara değil; aynı zamanda hangi öğrenme stratejilerinin (öğrenme-öğretme süreci bağlamında) kullanılması konusunda da tartışmalara ve arayışlara neden olmuştur. Zira aynı yasa din eğitimi programlarının yerel yönetimler bünyesinde, farklı inanç topluluklarının da katılımıyla düzenlenmesini zorunlu kılmıştır. Böylece bu döneme kadar din eğitimi programlarında hakim olan Hıristiyan merkezli din anlayışının yanında, farklı kültürleri ve dinleri içine alan din eğitimi programlarının hazırlanmasının önü açılmıştır. Bir başka ifade ile din eğitimi programlarında integrative din eğitimi yaklaşımına geçişi sağlamıştır.

Bu yeni durum, Hıristiyanlık açısından özellikle de Anglikan kilisesinin İngiltere'deki varlığı düşünüldüğünde, kolayca kabul edilebilecek bir durum değildi. John Stepherd'ın da belirttiği gibi, 1960'ların ortalarına kadar din eğitimin amacı, çocukları tam bir Hıristiyan yapmaktı."[11] 1944 eğitim yasası, Anglikan kilisesinin bu yetki ve gücünü daraltacak kadar etkiliydi ancak, bu süre zarfında kilise gücünü ve etkisini sürdürmeye devam etmiştir. Bu dönemde farklı dini gruplar (Katolikler, Müslümanlar ve Hindular), din eğitimi uygulamaları açısından önemli çalışmalar da yürütmüştür. Örneğin Müslüman nüfusun yoğun olduğu Birmingham'da 1969-1970 arasında (agreed Sylabi) ortak bir din eğitimi programı hazırlanmıştır. Belli eksiklikleri olsa da, bu program içerisinde, "ötekileri"nin varlığı önemli bir gelişme olarak görülmüştür. Ancak bu ve benzeri programlarla istenilen hedefe ulaşıldığını söylemek yanlış olur.[12]

1970 yılına gelindiğinde, artık din eğitimi ile ilgili yapılan tartışmalarda, kaçınılmaz olarak teolojiye ve kiliseye vurgu yapan "Hıristiyan geleneği" gittikçe hakimiyet alanı kaybetmişti. Almanya, İngiltere, Fransa ve Hollanda gibi birçok Batı ülkesinde 20.yy'ın dördüncü çeyreğine kadar okullardaki din dersleri hakim geleneğin öğretisine göre düzenlenirken, bu toplumların zamanla çokkültürlü bir yapıya dönüşmesiyle birlikte, din derslerinde önemli değişimler baş göstermiştir. Küreselleşme ve hızlı göçler sadece toplumların kültürel yapısında değil, aynı zamanda din yapısında da önemli değişimlere yol açmıştır.[13] Bir başka ifade ile bu toplumlar kültürel açıdan renklenirken, din açıdan da renklenmişlerdir. Bunun neticesinde özellikle de devlet okullarındaki din eğitiminin nasıl yapılacağı konusu tartışma konusu olmuş ve buna bağlı olarak yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir. Sadece İngiltere'de yeni gelişmelere ayak uydurma adına din eğitimi ile ilgili sekiz farklı yaklaşımın geliştiğini hatırlarsak[14], bu çalışmaların ne ölçüde ivme kazandıkları daha iyi bir şekilde anlaşılmış olur.

---

[11] John Stepherd, "İngiliz Eğitiminin Kişilik Gelişimine Katkısı", *Uluslar arası Din eğitimi Sempozyumu*, 20-21 Kasım 1997, 84-89; Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Ankara, 134.

[12] Bkz. John Hull, *Studies in Religion and Education,* London: McMillan, 1984, 84-91.

[13] Kathleen Engebretson, "Learning About and Learning From Religion. The Pedagogical Theory of Micheal Grimmitt", *International Handbook of Religious, Moral and Spiritual dimensions in Education Vol I* ,(eds. de Souza, M.; Durka, G.; Engebretson, K.; Jackson, R.; McGrady, A) published by springer, Dordrecht, the Netherlands, , 2006), 667-678, 667.

[14] Bunlar: The "Westhill Project", "A Gift to the Child", the "Experiential Approach", the "Interpretative Approach", the "Critical Approach", the "Constructivist Approach", the "Narrative Approach", the "Chichester Project", and the "Stapleford Project"dir. Bu yaklaşımlardan son iki Hıristiyanlığın öğretimi ile ilgilidir. Bkz: Mehmet Bahçekapılı, "İngiltere Bağlamında Integrative Din Eğitimi Yaklaşımı ve Türkiye İçin Geçerliliği, *Journal of Intercultural and Religious Studies*, Vol I, No 1, 2011.

Yeni Paradigma

Çokkültürlü ve çok inançlı bir toplum haline gelen İngiltere'de, mevcut durumun öğrencilerin dini gelişimi açısından yetersiz olduğunu düşünen eğitimciler, din eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda, yeni teoriler geliştiriyordu. Onlara göre, artık din eğitiminin hem pratik hem de teorik dayanakları bu yeni toplumun özelliklerine göre düzenlenmeliydi.[15]

Ninian Smart ve takım arkadaşları, din fenomonolojisinin teori ve metotlarını kullanarak dünya dinlerinin öğretimiyle ilgili olarak, din eğitiminin seküler formuna yeni bir boyut getirmiştir.[16] Aslında Smart'ın yapmak istediği şey, "confessional" temelli din eğitimi yerine, seküler din eğitimini oturtmaktı. O dönem içerisinde Ninian Smart'ın din eğitimine getirdiği fenomonojik yaklaşım, Britanya'nın çokkültürlü ve çok inançlı yapısını göz önünde bulunduran ve din öğrenimi konusunda yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyan devlet okullarının taleplerini karşılayacak türdeydi.[17]

Ninian Smart, akademik din çalışmalarını insan tecrübelerini ve içinde yaşadığımız dünyayı daha fazla anlamak için bir araç olarak görüyordu.[18] O, Durkheim'in "bilimsel ve akılcı" din çalışmaları için, bilimsel analizlerin dinî kökenlerine, gelişmelerine ve uygulamalarına dışarıdan bir bakış açısı getirilmesi gerektiği" düşüncesi ile ünlü fenomonolog Husserl'ın da altını çizdiği "insan veya dünya tecrübelerini anlamak, ancak doğal bir bakış açısıyla, varolanı olduğu gibi, bize kendisini sunduğu gibi görmekle başlar. Bir başka ifadeyle, dine, insan tecrübesinin bir sonucu olarak "dışarıdan" bir kişinin bakış açısıyla bakmak gerekir." düşüncesini alarak, din çalışmalarına fenomonolojik bir bakış açısı getirmiştir.[19]

Dini çalışmalarına getirilen bu fenomonolojik yaklaşım başta Britanya'da, sonrasında ise Avrupa ve Avustralya'da önemli bir etkiye sahip olmuştur. Her şey den çok o, dini çalışmalara yargılayıcı olmayan bir bakış açısı getirmiş ve böylece toplum içinde yaşayan dini grupları daha fazla anlamaya ve hoşgörü geliştirmeye katkı sağlamıştır.[20]

Hatırlatmak gerekir ki, fenomonolojik yaklaşımla başlayan çoğulcu din eğitimi anlayışı, zamanla din eğitimine hermenötik bir bakış açısı getirmiştir.[21] Bu yaklaşım da, sonrasında yorumlayıcı (interpretive) din eğitimi yaklaşımının gelişmesine katkı sağlamıştır. Bu sebeple yorumlayıcı yaklaşım, fikirleri hermenötik gelenekten gelen pedagojik ve araştırma metodolojileri ailesinin bir parçası olarak kabul edilir.[22] Buna göre, bu dönem içerisinde, özellikle çoğulcu toplumlarda ortaya çıkan bu yaklaşımların, birbirini etkilediğini, hatta her birinin, diğerinin devamı veya farklı alandaki yansıması ve kullanım biçimi olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin Robert Jockson "Din Eğitimine Yorumlayıcı Yaklaşım" adlı eserini yazarken, bu yaklaşımın teorik, metodik, pedagojik boyutlarının olduğunu söylemekte, teori ve metodoloji açısından Clifford Geertz'in sosyal antroplojisinden ve Paul Ricouer'in hermenötik yaklaşımından istifade ettiğini belirtmektedir.[23] Şuan dahî, çok popüler olan bu yaklaşım, çoğulcu toplumda öğrencilerin din eğitimi konusundaki eğitimlerine ışık tutsa da, dinî eğitim konusuna getirilen felsefi bir yaklaşım

[15] Bkz. Wilna A. J. Meijer, **"**Plural Selves And Living Traditions: A Hermeneutical View On Identity And Diversity, Tradition And Historicity", *International Handbooks of Religion and Education,* Vol. 1, Part 2, (321-332),2006, 321, (çevrimiçi:http://www.springerlink.com/content/q0555q330264qm62/ fulltext.pdf).

[16] Robert Jackson, "Intercultural education and recent European pedagogies of religious education", *Intercultural Education,* Vol. 15, No. 1, Mart 2004, (3-14), 6.

[17] Engebreson, *a.g.e.*, 670.

[18] Terence Lovat, *What is this thing called RE: A decade on*? (2nd edition), Sydney: Social Science Press. 1, akt. Engebreson, *a.g.e.*, 670.

[19] Engebreson, *a.g.e.*, 670.

[20] Engebreson, *a.g.e.*, 671.

[21] J. M. Hull, "The Education of The Religious Fanatic", Bu makale Hohn Hull tarafından 2004 yılında Philadelphia'da "*International seminar on religious education and values XIV"* Seminerinde sunulmuştur. Akt: Wilna A. J. Meijer, 2006, 321.

[22] Julia Ipgrave ve Robert Jackson,.) "Reflecting on the Interpretive Aproach", *Religious Education Research Through a Community of Practice: Action Research and the Interpretive Approach*", (eds.Julia Ipgrave, Robert Jackson, Kevin O'Grady), Münster, Waxmann, 2009, 159.

[23] Robert Jockson, "Interpretive Approach to Religious Education*", Reflecting on the Interpretive Aproach, Religious Education Research Through a Community of Practice: Action Research and the Interpretive Approach,* (eds.Julia Ipgrave, Robert Jackson, Kevin O'Grady), Münster, Waxmann, 2009, 24.

olarak görülebilir. Robert Jackson'ın söylediği gibi, "yorumlayıcı yaklaşım, ne öğretmen eğitimi için bir kılavuz el kitabı ne de program geliştirme için bir rehber kitap olarak görülebilir."[24]

Micheal Grimmit ve Yeni Din Eğitimi Teorisi

Hem yorumlayıcı yaklaşımı hem de Smart'ın fenomonolojik yaklaşımı, birçok eğitimciyi ve akademisyeni etkiliyordu ki, Michael Grimmitt din eğitimi alanında ortaya koyduğu yeni fikirleriyle, bu etkiden en çok yararlanan isim olmuştur. Michael Grimmit, bu yaklaşımlardan yola çıkarak, *"din eğitimine"* yeni bir bakış açısı geliştirmiştir. Onun "din hakkında öğrenme" ve "dinden öğrenme" kavramlarıyla açıkladığı bu yeni yaklaşım biçimi, *eğitimsel bir bakış açısından doğan ve öğretimin nasıl olması gerektiği noktasına vurgu yapan pedagojik din eğitimi* yaklaşımıydı. Grimmitt teori ve araştırma ile ilgili prensipleri, pedagojik stratejilere çevirmiş, sınıf ortamında din öğreniminin yöntemini oluşturarak[25], din eğitimini dinin değil, eğitimin bir parçası haline getirmiştir.[26]

Grimmitt, 1970'li yıllara kadar devlet okullarında kabul edilen ders programlarında Hıristiyanlığın ve onun öğretisinin hakim bir unsur olduğunu, halbuki, "din"in öğretimi ve öğrenimi konusunda devlet ile kilisenin rolünün birbirinden farklı olmasının gerekliliğini savunuyordu. Ona göre kiliseler, insanların cevabını aradıkları "anlamın" kendilerinde olduğunu ve İncil'i de vahyin canlı bir aracı olarak düşündüklerinden dolayı, din eğitiminin amaçlarının confessional yaklaşıma göre düzenlenmesi gerektiğini savunduklarını, Kiliselerin böyle düşünmelerindeki esas niyetlerinin ise öğrencileri Hıristiyanlığın sadık birer üyesi olmalarını sağlamak olduğunu söylüyordu. Ona göre Kiliselerin bu düşüncesi yanlış bir değerlendirmeydi. Böyle bir iddia, insanı ve doğasını açıklamak için yeterli değildi ve artık devlet okullarındaki din eğitiminin temelleri, "pedagoji" üzerine kurulmalıydı.[27]

Ona göre din eğitiminin confessional yapısı öğrencilerin düşünme yönünü ve farkındalığını geliştiren ve öne çıkaran bir yaklaşım değildi. Bu sebeple, din eğitimi programının içeriği fenomonolojik bir bakış açısıyla geliştirilmesi gerekiyordu. Ancak böyle bir din eğitimi, kendisi ve insan hayatını anlama kapasitesini arttıran bir potansiyele sahip olan "düşünme ve farkındalık" modunu (yöntemini) öğrencilere kazandırabilir ve öğretebilirdi. Bu mod aynı zamanda öğrencilerin insani gelişimlerine katkı sağlayan perspektiflerini genişletmesine ve derinleştirmesine yardımcı olan ve aynı zamanda öğrencilere bağımsız/nesnel düşünmeyi kazandıran bir özelliğe sahiptir.[28]

Bu sebeple Grimmitt, çocukların ve ergenlerin yaşam dünyası ile dinî fenomenleri ilişkilendirmeye çalışır. Ancak bu ilişki, "herhangi bir dini" merkeze alarak veya tek bir dinin değer ve ilkeleri üzerine değil, aksine insanlar için ortak bir anlam ifade eden temalar (değerler) üzerine kurulmalıdır. Ders aktivitesi olarak ele alınan bu temalar da, öğrencilerin sahip oldukları farklı dini ve seküler geleneklerin inanç, öğreti ve uygulamalarına göre (din hakkında öğrenme) ve öğrencilerin dini tecrübelerini ve duygularını ifade edebilmelerine, bunlar hakkında sorular sorarak cevaplar üretmelerine, kendilerinin ve başkalarının fikirlerini eleştirmelerine, karşılaştırmalarına ve bunlardan sentezlemelere gitmelerine ve ortaya konan düşünceleri dini referanslarıyla açıklamalarına imkan tanıyan, bununla birlikte öğrenme stratejisi olarak da yapılandırmacı anlayışı ve onun bir parçası olan yansıtıcı düşünmeyi[29] hakim kılan bir anlayış (dinden öğrenme) ile ele alınmalıdır.[30]

Burada dikkat edilmesi gereken önemli bir husus da, Grimmitt'in öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olarak "yapılandırmacı" yaklaşımı, din eğitiminde kullanma çabasıdır.

---

[24] Ipgrave ve Jackson, *a.g.e.,* 161.

[25] Ipgrave ve Jackson, *a.g.e.,* 161.

[26] Geoff Teece, "Is İt Learning About And From Religions, Religion Or Religious Education? And Is It Any Wonder Some Teachers Don't Get It?", *British Journal of Religious Education,* Vol. 32, No. 2, (93-103), March 2010, 93; Engebretson, *a.g.e.,* 667-668.

[27] Michael Grimmit, *What Can I Do in RE?* Great Wakering: Mayhew-McCrimmon, 1973, 18.

[28] Grimmit, *a.g.e.*, 1973, 9-10; Engebretson, *a.g.e.*, 668.

[29] Yansıtıcı Öğretim; Başkalarına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırmacılığı esas alan bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünüdür. Bkz. James Henderson, *Reflective Teaching: The Study of Your Constructivist Practice*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1996.

[30] Engebretson, *a.g.e*., 673-74.

O, din eğitiminde yapılandırmacı eğitimi kullanarak, öğrencilerin hem din hakkında temel bilgileri daha iyi öğrenebileceklerini (din hakkında öğrenme), hem de dinden gelen bilgileri ve her biri için ortak olan temaları/değerleri[31] dini tecrübeleriyle daha iyi bir şekilde ilişkilendirerek anlamlandırabileceklerini (dinden öğrenme) savunur. Başka bir ifadeyle Grimmitt, öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif bir konuma getirerek, kendisini ve dünyasını açıklamaya yardımcı olan "din eğitimini" ve onun vermek istediği "mesajı" daha iyi öğrenebileceğini düşünmektedir. Bu noktada din eğitiminde yapılandırmacı öğrenme, önemli bir öğrenme stratejisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira yapılandırmacılığın özünde, öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır.[32] Yani, yapılandırmacı yaklaşımın temel görüşüne göre birey anlam oluşumuna etkin olarak katıldıkça öğrenme oluşur. Öğrenme, yeni bilişsel yapılar yaratmak için anlamların değiştirilmesidir. Birey kendi bedensel ve bilişsel etkinlikleri üzerinde düşünerek bilimsel konulara ilişkin yeni anlamlar oluşturur.[33]

Yapılandırmacı görüşe göre öğrenme, öğrencinin duyu organları aracılığıyla dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihninde kendi gerçeğini (bilgilerini) yapılandırması ya da en azından önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlaması sürecidir.[34] Yapılandırmacı görüşte öğrenci etkin olarak anlam oluşturmada yer alıyorsa, ön bilgilerle yeni durumları ilişkilendirebiliyorsa ve amaçları değerli görüyorsa bilgilerini uyarlayabilir.[35] Alışılmış yöntemlerde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur.[36]

Grimmit yapılandırmacı öğrenme kuramının bu tezini "temaların öğrenilmesine" uygulayacaktır. O, ilköğretimin başında öğrenilen "derinlik" temalarının, "dil ve sembol" temalarının öğrenilmesi için, "dil ve sembol" temalarının da "durum" temalarının daha iyi öğrenilebilmesi için ön koşul olarak görmektedir. Öğrenci, önceki öğrenmelerinden yola çıkarak, daha sonraki öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve bilgiyi yeni durumlara uyarlayabilmektedir.

Yapılandırmacı anlayışın uygulandığı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Çünkü öğrenilecek ögelerle ilgili zihinsel yapılandırmalar, daha önce de belirtildiği gibi, bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle, yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir. Bu tür eğitsel ortamlar sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler.[37]

Benzer şekilde Grimmitt, din eğitimi dersinin ortamının "dinden öğrenme"yi sağlayan "yansıtıcı düşünme" yönteminin uygulandığı bir sınıf ortamına dönüştürülmesini önerir. Zira böyle bir eğitim ortamı olmaksızın, öğrencinin bilgiyi sorgulaması, değerlendirmesi, yeni cevaplar ve açıklamalar getirmesi mümkün değildir. Yansıtıcı düşünme "bir inancın, bilginin oluşumunu bilinçli bir şekilde inceleme, sorgulama ve bunu yaparken varsayımlar ileri

[31] Grimmitt, teorisinde "tema" kavramını kullanmaktadır. Ancak, tema içerisinde yer alan kavramları, genel anlamda "değer-ler" olarak adlandırabileceğimizi düşündüğümüz için, tema kavramı ile birlikte değer kavramını da kullanmayı tercih ettik.

[32] David Perkins, "The Many Faces of Constructivısm", *Educational Leadership*, November, Vol. 57, No. 3, (6-11), 1999, 8.

[33] T. Wood, "From Alternative Epistemologies to Practice in Education: Rethinking What it Means to Teach and Learn", *Constructivism in Education*, (Ed: Leslie P. Steffe and Jerry Gale), Lawrence Erlbaum Associates (LEA), New Jersey. 1995, 334- 335.

[34] David Jonassen, "Toward a Constructivist Design Model", *Educational Technology*, Vol. 34 No.4, (34-37), 1994, 34.

[35] R. Driver, "Constructivist Aproaches to Science Teaching", *Constructivism in Education*, (Eds: Leslie P. Steffe and Jerry Gale), Lawrence Erlbaum Associates (LEA), New Jersey, 1995, 399.

[36] J. Brooks, ve M. Brooks. *The Case For Constructivist Classrooms*, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993,9.

[37] Şefik Yaşar, "Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme", *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt 8, Sayı 1-2, Güz 1998, 70.

sürme, problemi fark etme, hipotezler geliştirme, düşünme ve hipotezleri test etme sürecini uygulamaktır.[38] Öğrenciler, öğrenmenin içinde, onu işleyen, yönlendiren, değerlendiren ve yapılandırandır. Öğrenciler dinle ilgili bildiklerini, sınıf içinde diğerleriyle paylaşır. Diğer öğrenciler, bu anlatılanları sadece dinlemekle yetinmez, sorular sorar, sorgular ve cevaplar alır. Kendisinin ve başkalarının fikirlerini değerlendirir ve karşılaştırır. Ancak böyle bir öğrenme-öğretme süreci, "dinden öğrenme" yaklaşımının uygulanmasını sağlayabilir. Yansıtıcı öğrenmenin uygulaması esnasında "öğrenciler konular hakkında sorgulama yaparken, çelişkili düşüncelerin ve soruların sınıf ortamına gelmesi mümkündür. Bu süreç zor bir iştir ve cesaret gerektirir".[39]

Grimmitt, din eğitiminin yapılandırmacı pedagojisinde[40], insan tecrübesi ile dinlerin içeriği arasındaki diyalektiğe (mantıksal birlikteliğe) vurgu yaparak, dini içeriğin ögelerinin, öğrenciyi eleştirel ve yansıtıcı düşünce ile birlikte her zaman dinamik ilişkilere sevk ettiğini, öğretmenin parçası olan dini içerik ögeleri ile ilgili herhangi bir bilgi iletişiminin, her zaman çocukların kullandığı, uyguladığı ve açıkladığı bir yapılandırmayla ilişkili olduğunu ve öğrenme sırasının ben merkezci bir yapıdan, başkalarının görüş ve değerlendirmelerinin de ön plana alındığı bir yapıya doğru ilerlediğini belirtir. Öğrencinin, kendisi için her hangi bir bilgi veya durum kendi konumundan dolayı ne kadar anlamlıysa, başkalarının inançlarının ve ritüellerinin, yine onların kendi konumlarından ve bakış açılarından dolayı o kadar anlamlı olduğunu anlamasına yardımcı olur.

Bir başka ifadeyle, Grimmitt'e göre, insan yaşamı ile insanların inançları arasında önemli bir ilişki söz konusudur. Bu ilişki içerisinde din ve din eğitimi, insanın yaşamını daha iyi anlaması için ona fırsatlar sunmaktadır. İnsan alacağı bu eğitimle, başka insanları, kendi bakış açısıyla, veya başkalarını kendi penceresinden değil, onları kendi konumlarından, olduğu gibi anlamaya ve değerlendirmeyi öğrenir. Kendi inancı ile bağlantılı olarak önemsediği ve değer verdiği bir şeyin, başkası içinde aynı derece ve gerekçe ile önemli ve değerli olduğunu kavrar. İşte bu bakış açısıyla geliştirdiği "dinden öğrenme" yaklaşımıyla işlenecek bir din dersi, öğrencilere hem kendilerini hem de başkalarını tanımalarına ve anlamalarına yardımcı olmaktadır.

Ancak bu tanıma ve anlamayı gerçekleştirmek için gerekli olan "temalar" bulunmaktadır. Yani "din hakkında ve dinden öğrenme" yaklaşımının işler olabilmesi için, herkes için eşit derecede önemli olan temel temalara, (değerlere, özel kavramlara) ihtiyaç vardır. Din hakkında ve dinden öğrenme, bu temaların ortaya konmasıyla gerçekleştirilebilir. Her öğrenci, bu temalar hakkında dinin açıklamalarını öğrenirken (din hakkında öğrenme) bir sonraki aşamada, bu temalarla ilgili öğrencilerin kendi tecrübeleri, deneyimleri masaya yatırılır. Öğrenciler farklı inançtan gelen her bir arkadaşının söz konusu tema ile ilgili tecrübesine şahitlik eder. Böylece o tema ile ilgili öğrenme, sadece kendi bakış açısıyla sınırlı kalmamış olur. Farklı bakış açılarını (dinlerin görüşlerini yansıtan ve dinlerin insan yaşamındaki yansımaları olarak ortaya çıkan farklı dini tecrübeleri) da görmüş, öğrenmiş olur.

[38] G. Ünver, "Yansıtıcı Düşünme", *Eğitimde Yeni Yönelimler*, 137-148, (ed. Özcan Demirel), Ankara Pegem Yay., 2007, 137; Mehmet Taşpınar, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara, 2009, 203.

[39] Penny Freppon, *What It Takes to Be a Teacher, The role of personal and professional development,* Portsmouth, NH: Heinemann, 2001, 35.

[40] Micheal Grimmit, "Constructivist Pedagogies of Religious Education Project: Re-Thinking Knowledge, Teaching And Learning in Religious Education" *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*, (ed. M. Grimmitt), Great Wakering, McCrimmons Publishing Co, 2000, 217.

Din Hakkında ve Dinden Öğrenme Yaklaşımında İçerik: "Tema"

Daha önce de belirttiğimiz gibi din hakkında ve dinden öğrenme yaklaşımlarının, öğrenme-öğretme sürecine vurgu yapması, onların din eğitimi programlarında "içerik" ögesine önem vermediği anlamına gelememelidir. Zira din eğitiminin öğrenme-öğretme sürecinde, Grimmitt'in ortaya koyduğu sistemi uygulayabilmek ancak, bu sürece uygun içeriksel yapının oluşturulması ile sağlanabilir. Bu bağlamda din eğitimi programlarının içeriksel yapısı, eski müfredat anlayışlarında olduğu gibi dini referanslara göre değil insanı ve içinde yaşadığı dünyayı tanımasına ve anlamasına yardımcı olan temalara göre düzenlenmelidir.

"Tema" kavramı Grimmitt'in din eğitimine kattığı en önemli kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim sürecinde önemli bir yere sahip olan bu temalar, aynı zamanda din eğitiminin *içeriğini* oluşturması yönüyle önemlidir. Grimmitt, anlamayı yapılandırmaya imkan tanıyan bir yolla, dini fenomenle konuşabilmek için çocukların bilişsel gelişim aşamalarıyla uyumlu "derinlik, dil ve durum temaları" olarak adlandırılan hayat temalarını geliştirmiştir. O, bu düşüncesini geliştirirken, Piaget'in bilişsel gelişim aşamaları teorisi ile Goldman'ın dinî düşünce gelişim teorisinden etkilenmekle birlikte, sadece onların bu teorileriyle yetinmemiş, bunların üstüne, kendisine ait temaları geliştirmiştir.[41]

Grimmitt ilk önce ilköğretimden ortaöğretime kadar çocuklar için önemli olan muhtemel derinlik temalarının listesini yapar. Derinlik temalarına "ev ve aile, bize yardım eden insanlar, arkadaşlar ve komşular, grup içinde yaşama, yapmak istediğimiz şeyler, hediyeleşme, huşu deneyimi, mucize, sır ve gizem, cesaret, sempati, macera, şefkat, çatışma, ümitsizlik, hayal kırıklığı, ve saldırganlık" örnek verilebilir. Bu temalar genel olarak insan yaşamıyla, tecrübeleriyle ilişkili olduğu için sayıları çoğaltılabilir. Bu temaların, çocukların belirli bir dini duruş almalarını sağlama amacı yoktur. Ders ortamında genel dini sorular ile yapılan çalışmalar özellikle daha sonraki yıllarda çocukların onları keşfetmeleri için temel bir alt yapı oluşturmalarına katkı sağlar.[42]

Derinlik temalarından sonra "sembol ve dil" temaları gelmektedir ki, bunlarda ortaokulun ortasına tekabül etmektedir. Bu temalar, derinlik temaları ile paralel ilerler. İlkokul sondan ortaöğretime kadar devam ederler.[43] Ayrıca sembol ve dil temaları derinlik temalarından çıkmaktadır. Başlangıçta alınan sorular, daha sonraki dönemde çocukların dini kavramları anlamaya başlayabileceği dil yapılarının gelişmesine katkı sağlar. Örneğin ortaokul döneminde "yapmak istediğimiz şeylerle" ilgili derinlik temaları daha büyük çocuklar için yaratılış hakkında bir dil veya sembol teması olabilir. Bu tema, sınıf ortamı içerisinde konuşma, tartışma konusu olur ve farklı dinlerin bu tema hakkındaki görüşleri ortaya konulur. Öğrenciler hem Tanrı'nın yaratması hem de Tanrı'nın yarattıkları ile arasındaki ilişkinin boyutunu ele alırlar.

Grimmitt'in pedagojik yaklaşımında yer alan son tema ise "durum temaları"dır. Derinlik ve dil ve sembol temalarından çıkan bu temalar daha büyük çocuklar, ilköğretim sondan ortaöğretim sona kadar okuyan çocuklar için önerilir. Din eğitiminin alanı, ahlaki, kişisel ve toplumsal eğitime doğru gelişler. Durum temalarına, "aile içi çatışmaları, etnisite çatışmasını, karar verme, yaşamak için neler yapmalıyız?, değerler vb. temalar" örnek verilebilir. Mesela, yapmak istediğimiz şeylerle ilgili derinlik temalarından ve yaratılışla ilgili dil ve sembol temasından çıkan "durum teması", "çevremizdeki dünyaya karşı sorumluluk kazanmamız" şeklinde gelişim gösterir. Daha önce din hakkında öğrenme yoluyla, bu temalar için dinlerin ne söylediği veya nasıl açıkladığı öğrenilirken (din hakkında öğrenme); sonraki aşamada öğrenciler kendi duygu ve düşüncelerini tartışma ortamına dahil ederler (dinden öğrenme).[44]

[41] Engebretson, *a.g.e.,* 673-674.

[42] Engebretson, *a.g.e.,* 673

[43] İlköğretim 6. sınıftan 8. Sınıfa kadar.

[44] Engebretson, *a.g.e.,* 673.

Dikkat edilecek husus, sınıf ortamında tartışma alanına dahil edilen konuların din eksenli olmayıp, tema eksenli olduğudur. Bir başka ifade ile bu temalar, herhangi bir dini ve öğretisini öncelemeksizin ve dini referans almaksızın, öğrencilerin kendilerini ve içinde yaşadıkları dünyayı tanıma ve anlamalarına yardımcı olabilecek temalardan oluşur. Bu temalar bir çocuğun yaşamı boyunca karşılaştığı ve onu çevreleyen, hayatında yeri ve anlamı olan temalardır. Çocuğun sorguladığı, üzerinde düşündüğü, karar verdiği ve onun yaşamına ve kişiliğine değer katan, toplumsal hayata bakışını değiştiren temalardır.

Grimmitt'in din eğitimine getirdiği bu yaklaşım, dini ve din eğitimini çocuk için daha işlevsel, yararlı, kullanılabilir ve gerekli kılmaktadır. Bu sebeple din eğitiminin öğrenme- öğretme süreci hazırlanırken öğrencilerin yaşamlarında yer tutan bu ve benzeri temaların oluşturulması, sorgulanması, yeni bakış açılarının geliştirilmesi ve nihai bir karara varabilmeleri sağlanmalıdır (yansıtıcı öğrenme). Elbette burada eğitimcilere düşen en önemli görev, eğitim-öğretim sürecinde yansıtıcı öğretim uygulamalarına yer verilebilmek için yansıtıcı düşünmeye uygun ortamlar hazırlamaktır. Yansıtıcı öğretim için öğretmen öğrenci arasındaki etkili iletişimi ön plana almak, öğrencileri etkili öğrenmeye güdülemek ve sürekli olarak sorgulayarak etkili öğrenmeyi sağlayacak düzenlemeler yapmak gerekmektedir.[45]

Örneğin "Yardımseverlik" teması, sınıf içinde ele alınır. Öğrenciler genel anlamda dinlerin yardımseverlik konusunda neler söylediğini öğrenir. Sonra öğrenciler kendi yaşantılarında, yardımseverlik konusundaki dini tecrübelerini arkadaşlarıyla paylaşır. Farklı inanca sahip her öğrenci, kendisi ve dini ile ilgili tecrübeyi açıklar. Öğrenciler daha sonra, bu yaşantı örneklerini tartışır, üzerinde düşünür ve yardımseverlik konusunda dinlerin sunduğu ortak ana hedefi ortaya koyabilirler

Bu örnek ile ilgili olarak söylenecek bir başka husus da, ilköğretim döneminde "yapmamız gereken işler" kısmında yer alan "yardımseverlik" temasının, ilköğretim sonu ve ortaöğretim başında "dil ve sembol temaları" kapsamında "toplumsal duyarlılık", sonraki yıllarda ise "durum temaları" kapsamında öğrencilerin "çevreye ve topluma karşı duyarlı olma duygusunu kazanmalarını" ifade edebileceğidir. Buna göre, din eğitimi programında yer alan her temanın, bir sonraki öğrenme alanını ve temasını destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Böylece öğrenciler yeni öğrenmelerini, önceki öğrenmelerinin üstüne kurarak gerçekleştirmiş olurlar.

Tartışma

Araştırma süresince din hakkında ve dinden öğrenme yaklaşımlarının çıkış nedenlerine, uygulama alanına girene kadar geçirdiği sürece ve yaklaşımların içeriği ve neyi ifade ettikleri hakkında bilgi vermeye çalıştık. Ancak belirtmek gerekir ki, bu yaklaşımların tam manasıyla ne ifade ettikleri, daha açık bir başka ifade ile "din hakkında-about religion" ve "dinden-from religion" kavramlarındaki "din" ile neyin kastedildiği konusunda düşünürler arasında tartışmalar yaşanmaktadır.[46] Bu tartışma sadece yaklaşımda geçen "din" kelimesi üzerinde yoğunlaşmamakta, bu yaklaşımların öğrencilerin kişilik gelişimlerine bazı noktalarda katkı sağladığı iddialarının geçerliliği üzerine de çeşitli tartışmalar yaşanmaktadır.

Din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme kavramlarının anlam sınırlarını ve kavramlarla tam olarak neyin kastedildiğini belirlemek ve yaklaşımın din eğitimindeki çeşitli yansımalarını burada ele almak, tartışmak istiyoruz. Tartışmayı da öncelikle bu yaklaşımları ilk defa dile getiren Grimmitt'in görüşlerini naklederek başlamak istiyoruz. Grimmitt, bu kavramlarla neyi kastettiğini şu cümlelerle açıklamaktadır:[47]

> "Ben din hakkında öğrenme konusunda konuştuğumda, çocukların dünyadaki büyük dini geleneklerin inançları, öğretileri ve uygulamaları hakkında ne öğrendiklerini ve aynı zamanda çocukların nihai

[45] Ayrıntı için Bkz: Uğur Altunay, "Yansıtıcı Öğrertim Nedir?" *Çoluk Çocuk Dergisi*, 2 (1), 2003, 21-22; G. Ünver, Yansıtıcı Düşünme, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (ed. Özcan Demirel), 137-148, Ankara, Pegem Yayıncılık, 2007, 137; Özcan Demirel, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, 2008, 232; Mehmet Taşpınar, *a.g.e.,* 207.

[46] Ayrıntı için bkz: Hella, E. ve A. Wright, Learning "About" and "From" Religion: Phenomenography, The Variation Theory of Learning And Religious Education in Finland and UK, *British Journal of Religious Education 31, no:1: 53*-64, 2009, 55-58 ve G. Teece, *a.g.e.*, 94-96.

[47] Grimmitt, Religious Education and Human Development: The Relitionship Between Studying Religious And Personal, Social And Moral Education, Great Wakering, Essex: McCrimmons, 1987, 225-6.

> soruların mahiyeti ve istemi, inancın bu nihai sorulara verdiği cevabın yapısı ve insanın konumu hakkındaki normatif yaklaşım hakkında ne öğrendiklerini ve geleneksel inanç sistemleri veya natüralist bir bakış açısı içinde ve bunların vasıtasıyla "insan" olmanın ne manaya geldiğini kastediyorum.
>
> Dinden öğrenme hakkında konuştuğumda ise, çocukların din çalışmalarında kendileri hakkında ne öğrendiklerini; nihai sorulara ve kendi tecrübelerindeki manevi işaretleri nasıl kavradıklarını ve bu sorulara nasıl cevap verdiklerini kastediyorum. Bence dinden öğrenme süreci, ancak birbiri ile bağlantılı iki farklı değerlendirmeyi yani nesnel ve öznel değerlendirmeyi gerektirir. Nesnel değerlendirme, farklı dini geleneklerin ve dinin kendisinin hakikat iddialarını, inançlarını ve uygulamalarını eleştirel bir şekilde değerlendirebilmeyi ve bunları ayırt edebilmeyi gerektirir. Öznel değerlendirme ise dini inanç ve değerleri değerlendirme ve onlarla yüzleşme çabası olarak başlar ve sonunda bir öz-değerlendirme süreci haline gelir.

Grimmitt'in bu görüşleri çerçevesinde din hakkında öğrenme yaklaşımı, dinin doğasını, inançlarını, öğretilerini, hayat şekillerini, kaynaklarını soruşturmayı ve araştırmayı içerir, ayrıca yorumlama becerilerini, analiz etmeyi ve açıklamalar yapabilmeyi de kapsar. Öğrencilerin, din eğitimi programında yer alan öğrenme konularıyla birlikte, nihai soruları ve ahlaki konuları anlamayı ve incelemeyi içerir.[48] Ancak bu inceleme hem geleneksel inanç sistemlerinin hem de natüralist veya hümanistik düşünce sistemlerinin bakış açılarının objektif bir şekilde kullanılması, yani onların yaptıkları açıklamalarla yapılır. Böylece dinlerden ve diğer felsefi düşünce sistemlerinden gelen açıklamalar vasıtasıyla "insan"ın kendisini tanıması ve keşfetmesi istenir.

Farklı dinlerden veya düşünce sistemlerinden gelen açıklamalara yer verilmesinden dolayı bu yaklaşım, Kaymakcan'ın ifadesi ile "karşılaştırmalı din eğitimi" olarak adlandırılabilir. Bu uygulama sürecinde derste "dinî çalışmalar anlayışı hakimdir"[49]. Üzerinde durulması gereken önemli hususların başında din hakkında öğrenme yaklaşımında, öğrencilerin kendilerini ve hayatı tanıma ve anlamalarında yardımcı olan temalar/öğrenme konuları hakkında farklı dinlerin nasıl bir açıklama getirdiği tarafsız ve önyargısız biçimde ele alınması gerektiği gelmektedir. Buna göre din hakkında öğrenmeyi, din dersi programında yer alan öğrenme temalarını (konularını), dinlerin doğasına ve öğretisine uygun olarak öğrenilmesine imkan tanıyan yaklaşım olarak tanımlayabiliriz.

Ayrıca Kaymakcan, "din hakkında öğrenme yaklaşımının dinleri objektif ve bilimsel olarak hiçbir dine üstünlük vermeyecek şekilde öğretmeyi öngörmesinin, hoşgörü eğitimi açısından, üstün yönünü gösterdiğini ancak, bu yaklaşımın "içeridekilerin-insider" bakış açısını yansıtmadığı için öğrencinin kendi veya başka bir dini, gerektiği gibi anlamasına fırsat vermemesinden dolayı dinin farklı boyutlarının öğrenilmesinin eksik kaldığını"[50] düşünmektedir.

Hella ve Wright ise sadece din hakkında öğrenme yaklaşımının değil, dinden öğrenme yaklaşımının da öğrencilerin kişisel gelişimleri açısından yeterli düzeyde katkı sağlamadığı şeklindeki iddialara dikkat çekmektedir. Ancak bu yetersizlik durumunun, yaklaşımların uygulandığı ortamın confessional veya seküler olmasına göre değişebileceğini savunmaktadırlar.[51] Hella ve Wright'ın din hakkında ve dinden öğrenme yaklaşımlarının arasında ortaya çıkan ilişkinin türü hakkındaki görüşlerine değinmeden önce, Grimmitt'in görüşleri doğrultusunda dinden öğrenme yaklaşımını da kısaca açıklamak yararlı olacaktır.

Dinden öğrenme yaklaşımı: "bilgi düzeyinden ziyade, tartışmaya, sorgulamaya, uygulamaya ve tecrübeye dayalı olarak" yapılan din eğitimi modelidir. Bu yaklaşım gençlerin dini hassasiyetlerini geliştirmeyi ve din hakkında öğrendiklerinden yola çıkarak kendilerinin ve başkalarının dini tecrübelerini bir arada görmeyi, kısaca yaşayarak öğrenmeyi, karşılıklı anlamayı ve anlayışı (empati geliştirmeyi) hedefleyen din eğitimi yaklaşımıdır.[52] Bir başka ifade

---

48 Fatih Alakuş-Mehmet Bahçekapılı, "İngiltere Din Eğitimi Çerçeve Programı", *Din Eğitimi Açısından İngiltere ve Türkiye*, 2009, 277.

49 Recep Kaymakcan, "Bir Değer Olarak Hoşgörü ve Eğitimi", *Değerler ve Eğitimi,* Dem Yay. İstanbul, 2007, 527.

50 Kaymakcan, *a.g.e.*, 528.

51 Hella ve Wright, *a.g.e.,* 56.

52 Peter Schreiner, "Different Approaches - Common Aims? Current Developments in Religious Education in Europe". In: P. Schreiner u.a. on behalf of Coordinating Group for Religious Education in Europe (CoGREE), Committed to Europe's Future. Contributions from Education and Religious Education. A reader. Münster: Comenius-Institut, 2002, 2-3, (çevrimiçi: http://ci-muenster.de/pdfs/themen/Europa_-_Different_ Approaches.pdf); Alessandro Ferrari, "Religious Eucation in a Globalized Europe", *Religion and Democracy in Contemporary Europe*, Eds: Gabriel Motzkin & Yochi Fischer, London, 2008, 121; Fatih Alakuş-Mehmet Bahçekapılı, *a.g.e.*, 87/277.

ile, dinden öğrenme yaklaşımını, öğrencilerin din dersi içerisinde işledikleri ve kendilerini ve içinde yaşadıkları dünyayı tanıma, anlama ve keşfetmelerine imkan sağlayan temaları (konuları), yine din ile şekillenmiş kendi tecrübeleri yoluyla, önyargısız ve birbirilerini ve değerlerini yargılamaksızın ancak, eleştiriye, yorumlaya ve değerlendirmeye imkan tanıyan bir din eğitimi yaklaşımı olarak tanımlayabiliriz.

Böyle bir din eğitimi, çocukların kendileri için önemli ve kutsal olan bir değerin, bir başka inanca sahip olan arkadaşı için de önemli ve kutsal olabileceğini kavramasına yardımcı olabilir. Bir başka ifade ile, bir çocuk herhangi bir dini değeri kendi inançsal konumundan dolayı hangi haklı gerekçelere dayandırılabiliyor ve o değere anlam yükleyip inanıyorsa, bir başkasının da aynı veya başka bir değere benzer gerekçelerle anlamlar yükleyerek inandığını kavramasına katkı sağlar. Karşılıklı empatiye ve başkalarını anlamaya imkan sağlayan bu yaklaşım, İngiltere başta olmak üzere gittikçe renklenen ve çokkültürlü olan ülkelerde tüm tarafları içine alan alternatif bir din eğitimi modeli olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tüm tarafların kendilerini ve inançlarını ifade edebildiği bu yaklaşımın, çokkültürlüğün neden olduğu farklılaşma ve çatışmaları en aza indirilmesi konusunda önemli katkılar sağlayabileceği düşünüyoruz. Zira zamanla çokkültürlü bir yapıya dönüşen ülkelerdeki hakim nüfus, yabancıların dinî ve sosyo-kültürel değerlerinin kendi yaşamlarını sınırlayabileceğini, hatta kendi değerlerini bozabileceğini düşünebileceği gibi; azınlık gruplar da kendilerine ait dinî ve sosya-kültürel değerlerinin, hakim anlayışın baskısı altında asimile edilebileceğini düşünebilmektedir. Kanaatimizce böyle bir düşünce, tarafların karşılıklı olarak dinlerini, kültürlerini, hayata bakış açılarını bilmemelerinden, daha net bir ifadeyle söylemek gerekirse "birbirlerini" tanımamalarından kaynaklanmaktadır. Zira insan tanımadığı, bilmediği ve kendisine yabancı olan şeylerle arasına mesafe koyar ve kendisini onlara karşı yabancılaştırır. Bu yabancılaşma ise kültürlerin aralarındaki çatışmaları daha da arttırır. Yukarıda açıkladığımız gibi, insanların birbirilerini anlamalarına imkan sağlayan bir din eğitimi, çokkültürlü toplumlardaki farklılıkları ve çatışmaları en aza indirebilir ve karşılıklı saygı, hoşgörü ve diyalogu sağlayabilir. Yukarıdaki görüşleri paylaşan Kaymakcan, "mantıksal olarak dinden öğrenme yaklaşımının din derslerinde benimsenmesi, okulda hoşgörü kültürünün oluşturulmasına ve gelişmesine daha fazla yardımcı olacak potansiyele sahiptir."[53] demektedir.

Grimitt'in dinden öğrenme yaklaşımında dile getirdiği "nesnel ve öznel" değerlendirme veya bakış açısı oldukça önemlidir. Ona göre öğrenciler, nesnel bir bakış açısı geliştirerek farklı dini geleneklerin hatta kendi dinlerinin hakikat iddialarını, inançlarını (akidelerini), uygulamalarını (ritüellerini) eleştirel bir şekilde ele almayı, bunların birbirleriyle olan ilişkilerini, benzer ve farklı yönlerini ayırt etme yetisine kavuşabilirler.

Bundan da önemlisi, öğrenciler öznel değerlendirmeyi gerçekleştirerek dini inanç ve değerleri değerlendirme ve yüzleşme neticesinde kendi öz-değerlendirmelerini yapabilmeyi de öğrenmiş olurlar ki, bu noktada din eğitimi öğrencilerin gerçek anlamda kişilik gelişimlerine etki ederek, kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olacaktır.

Ele aldığımız yaklaşımların yukarda belirttiğimiz pozitif yönleri yanında, eleştiriye maruz kalan yanları da bulunmaktadır. Bu noktada yapılan itiraz bu yaklaşımların öğrencilerin hoşgörü kazanmalarına ve dini ve manevi tecrübeler bağlamında kişilik gelişimine gerçekten de katkı sağlayıp sağlamadığına yöneliktir.[54] Hella ve Wright din hakkında ve dinden öğrenme arasında ilişkiyi değerlendirmekte, iki yaklaşım arasında farklılığı ve zıtlığı, din eğitiminin uygulandığı dinî veya seküler ortamlardaki confessional ve liberal anlayış ve tutumlara göre açıklamaktadırlar. Bilindiği üzere confessional yaklaşım aynı dini inancı paylaşan öğrencilerin bir arada olduğu ve eğitim programının da yine bir dinî veya seküler geleneğe göre tasarlandığı bir yaklaşım türüdür. Din eğitiminin liberal

[53] Kaymakcan, *a.g.e.*, 529.

[54] Bu eleştirilerin yanında söz konusu yaklaşımlar için yapılan eleştirilerden bir diğeri de uygulama boyutunda öğretmenlerin bir takım sıkıntılarla karşılaşmasıdır. G. Teece bu konuda din dersi öğretmenlerinin bu yaklaşımlara göre gerçekleştirmeye çalıştıkları din derslerinde metodik bir takım sorunlar yaşadıkları; İngiltere bağlamında ellerindeki eğitim programının belirli açıklamalar ve örnekler sunmasına rağmen yetersiz kaldığını özellikle de "din" hakkında ve "din"den öğrenme sürecinde "din" ve "içerik" belirleme noktasında kafa karışıklığı yaşadıklarını belirtmektedir. Bkz. Teece, *a.g.e.,* 99-102.

türü ise öğrencilerin ve eğitim programının çokkültürlü yapının özelliğini yansıtacak şekilde çeşitliliğe sahip olmasını ve özellikle de eğitim programının farklı dünya görüşlerini yansıtacak şekilde tasarlanmasını öngörmektedir.

Hella ve Wright çalışmalarında din hakkında ve dinden öğrenme arasında görülen zıtlık/çelişki hakkında şunları söylemektedirler: "Din eğitiminin confessional formunda din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme arasındaki zıtlık, normalde kendisini bir problem olarak göstermez. Zira "Hıristiyanlık hakkında" (buradaki Hıristiyanlık din hakkında öğrenmedeki "din"dir.) öğrenen öğrenciler aynı zamanda "Hıristiyanlık-tan" öğrenmektedir. 'Kendi inanç öğretileri hakkında'ki öğrenmelerinden elde edilen bilgi ve kavramalar, onların kendi kişisel inanç ve değerleri ile doğrudan bağlantı kurmasını sağlayacaktır. Ancak din eğitiminin liberal formunda ise, din hakkında ve dinden öğrenme arasındaki zıtlık bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Bu, öğrencilerin çalışmak zorunda kaldıkları dini ve seküler dünya görüşlerinden yalnızca biri ile şekillenen dini geleneğe göre hayatlarını yaşamaya çalışmalarından kaynaklanmaktadır. İslam'ı çalışan seküler bir hümanist veya Budizm'i çalışan bir Hıristiyan kendi kişilik gelişimi için böyle bir çalışmadan doğrudan doğruya kendisi için bir değer çıkartamaz ve algılayamaz. Bu da sıklıkla, din hakkında ve dinden öğrenme arasında, liberal din eğitiminin birliğini ve bütünlüğünü tehdit eden bir uçurumun/boşluğun olduğu algısını doğurmaktadır."[55]

İşte bu noktada söz konusu yaklaşımların öğrencilerin kişilik gelişimlerine aslında arzulanan katkıyı sağlamadığı iddia edilmektedir. Özellikle dinlerin gerçekte kendi inançları dışındaki görüşlere hoşgörü göstermediği, her dinin kendisine ait inanç akidesini önceliği, öz-değerlendirme noktasında dinlerin birbirleriyle tutarlı olmadığı ve öğrencilerin yaşadıkları dinsel/dinî tecrübelerin dinî ve seküler anlayışlara göre farklı değerlendirilebileceği gibi görüşler ileri sürülmektedir. Hella ve Wright din hakkında ve dinden öğrenme yaklaşımına David Hay ve C. Erricker tarafından getirilen yukarıdaki itirazları ele alır ve bu itirazların din hakkında ve dinden öğrenme arasındaki birliği ve din eğitiminin bütünlüğünü aslında zedelemediğini ve bunların aralarında bir zıtlığın olmadığını savunmaktadır. Hella ve Wright'a göre bu şekilde düşünenler, ya din eğitimini ahlak eğitimine hapsetmekteler (düşürmekteler), ya çoğulcuğu inkar etmekteler, ya da neo-confessionalizm'in bazı formlarını uygulamaya koymaktadırlar.[56]

Onların alternatif önerisi ise, iyi bir yaşam kavramı içinde kurulacak olan din eğitiminin birliğidir. Onlar, içinde öğrencilerin, dini ve seküler geleneklerin beraberce yer aldığı ve birçok insan tarafından paylaşılan iyi ve güzel bir hayatı yaşama arzusunu önermektedirler. Onlara göre din hakkında ve dinden öğrenmenin birlik ve bütünlüğü ontolojik bir gerekliliktir. Çocukların kişisel ve manevi gelişimleri onların güzel hayatı ve bunun sonucu olarak nihai gerçekliği anlamalarına dayanır. Bu noktada din hakkında ve dinden öğrenme yaklaşımlarının bir arada kullanımı, öğrencilerin daha derin anlama kapasitelerini arttıracaktır. Öğrenciler bir başka dini veya seküler bir geleneği kendi bakış açılarından öğrendikleri gibi, doğrudan dini veya seküler geleneğin kendi açıklamalarında da öğrenebilmektedirler. Bu noktada bu iki yaklaşım, öğrencilerin daha çoğulcu ve geniş bir bakış açısı geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.[57]

Biz de bu yaklaşımların, birbirinden bağımsız olmayıp, bir ders içerisinde sırayla ve birlikte verilmesi gerektiğini düşünüyoruz. İngiltere Din Eğitimi Çerçeve Programı da öğrenme alanlarındaki konuları, bu iki yaklaşımı uygulayarak işlenmesini öngörmekte ve bir öğrenme konusunu/temasını her iki yaklaşıma göre nasıl işlenmesi gerektiğini açıklamaktadır. Buna göre bir öğrenme konusu, ders içerisinde önce din hakkında öğrenme yaklaşımıyla dinlerin bu konuya nasıl yaklaştığı objektif olarak ele alınır; sonrasında ise aynı konu dinden öğrenme yoluyla, öğrencilerin kendi tecrübelerine yer vererek işlenmeye çalışılır. Bir başka ifade ile öğrenme konusu ikinci bölümde yansıtıcı ve yapılandırmacı öğrenme stratejileri kullanılarak sınıf ortamında ele alınır. Dolayısıyla din dersinde bu sürecin iyi bir şekilde yönetilmesi ve her iki yaklaşımın da yerine ve zamanına göre kullanılması gerekir. Şayet bu iki yaklaşımdan biri ihmal edilirse, söz konusu yaklaşımlardan ve din dersinden beklenen hedeflere yeterince ulaşmak mümkün olmayacaktır.

Bize göre din hakkında ve dinden öğrenme yaklaşımları arasında görülen zıtlıklar/çelişkiler ve dolayısıyla bu yaklaşımlarla yapılan din eğitiminin öğrencilerin kişiliklerine tam anlamıyla katkı sağlayamayacağı düşüncesi, sadece

[55] Hella ve Wright, *a.g.e.,* 56.

[56] Hella ve Wright, *a.g.e.,* 56-57.

[57] Hella ve Wright, *a.g.e*., 57-58.

bu yaklaşımların kendilerinden kaynaklanmadığı; aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecindeki yanlış uygulamalardan kaynaklandığı yönündedir. Hella ve Wright'ın da dile getirdiği gibi, İngiltere'nin tarihsel varlık nedenlerinin başında gelen Anglikan kilisesinin seküler eğitim içerisinde yer alan okullardaki din dersi üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır.[58] Benzer şekilde Finlandiya'da okullardaki din dersleri confessional yaklaşıma göre yapılsa da, "ahlak" ve "yabancı kültürler"[59] derslerinde Luterayan Kilise'sinin baskın bir rolü bulunmaktadır. Bu ülkelerdeki kiliselerin bu etkisi, bir öğrenme alanının (diğer dinlerin görüşlerini içerecek şekilde öğretilmesi ön görmekle birlikte) daha çok Hıristiyan merkezli bir bakış açısıyla ele alınmasına neden olmaktadır. Hatta Finlandiya'da hali hazırda Luteryan kilisesi'nin bu etkisi, diğer dini gelenekler bir tarafa, Hıristiyan mezheplerinin de üzerinde bir baskı unsuru olarak devam etmektedir.[60] Yani, bu ülkelerin teoride varsaydıkları ile uygulamada ortaya çıkanlar arasında bir tezat bulunmaktadır.

Burada şöyle bir durum ortaya çıkmaktadır. Confessional anlayışın hakim olduğu bir yerde (İngiltere'deki kilise ve bazı vakıf okulları ile Finlandiya'daki confessional yaklaşıma göre yapılan din dersi), öğrenciler daha çok kendi inançları doğrultusunda eğitim almakta ve bir bakıma kişilik yapılarını da, kendi inançları doğrultusunda geliştirmektedirler. Halbuki seküler veya liberal eğitim kurumlarında ise hem öğrenciler hem de eğitim programı farklı dünya görüşlerine sahiptirler. Öğrenciler çeşitli dini ve seküler arkaplandan gelirler ve eğitim programı da öğrencilerden sahip oldukları inanç sistemlerini değerlendirmelerini ve eleştirmelerini istemektedir. Ayrıca bu programlar, tek bir dini görüşe değil, çoğunluğun görüşüne vurgu yapmaktadır. İşte bu noktada din hakkında ve dinden öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin kişilik gelişimleri ile tam manasıyla uyumlu, ilgili ve kayda değer görülmemektedir.[61] Aslında bu düşünce biçimi, daha önce Grimmitt'in de belirttiği gibi, confessional din eğitiminin sürdürülmesini isteyen kiliselerin, çocukların nihai olarak Hıristiyan inancı doğrultusunda yetişmelerini ve kendilerine sadık birer Hıristiyan olarak yaşamalarını arzulamasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin confessional bir din eğitimi anlayışında kendi dinleri, inançları ve uygulamaları hakkında daha fazla ve derinlemesine bir bilgi elde edecekleri bir hakikattir. Aynı zamanda bu durum, öğrencilerin kendi dinsel tecrübelerini daha doğru ve açık bir şekilde değerlendirmesine de katkı sağlayacaktır. Ancak eleştiriye yer vermeyen tek yönlü bir bakış açısının öğrencilerin kişilik gelişimleri açısından eksik kalacağı da unutulmamalıdır. Her gün daha da küreselleşen ve çokkültürlü yaşam biçimlerinin hakim olmaya başladığı günümüzde, insanların kişilik gelişimleri açısından en önemli kazanımlarından birinin karşılıklı hoşgörü kültürünün kazanılması olduğu tekrar tekrar hatırlanmalıdır. Yarım asrı geçen süreye rağmen halen Avrupa'nın bir çok yerinde azınlık gruplara karşı hoşgörüsüzlük, tahammülsüzlük, kendinden saymama ve dışlama varsa; bunun en önemli sebeplerinden birinin çokkültürlü toplumlardaki hakim geleneklerin, din eğitimi bağlamında hoşgörü ve diyaloga yeterince önem vermemelerinin olduğunu söylememiz gerekir.

Kaymakcan'ın da vurguladığı[62] gibi, Hella ve Wright da, din hakkında ve dinden öğrenme yaklaşımlarının hoşgörü kültürünün gelişmesine yaptığı katkıyı, bu yaklaşımların en önemli kazanımlarından biri olarak görmektedirler. Hella ve Wright aralarındaki farklılıklara rağmen birçok dinî ve seküler geleneğin birbiriyle uyumlu bir toplumu inşa etme konusunda ortak taleplerinin olduğunu belirtmekteler ve böyle bir amaç için, din hakkında ve dinden öğrenme yaklaşımlarının önemli bir katkısının olabileceğini savunmaktadırlar.[63]

Bununla birlikte din hakkında öğrenme yoluyla öğrenciler başka dinleri tanıma imkanı elde ettikleri gibi, dinden öğrenme yoluyla da kendilerinin ve diğerlerinin inançlarını, öğretilerini ve uygulamalarını değerlendirme,

---

58 İngiltere'deki din eğitimi aslında non-confessional/integrative din eğitimi yaklaşımına dayalıdır. Ancak Hella ve Wright, her ne kadar böyle görünse de, İngiltere'deki din eğitiminin temellerinde confessional bir yapı olduğunu söylemektedir.

59 Ahlak dersinin hedefi "bilinen önemli dünya dinlerinin vurguladığı değerler bilgisini geliştirmektir." Yabancı kültür dersinin hedefleri arasında ise, "farklı kültürlerin değerlerini, normlarını, adetlerini, dinlerini vb. konuları" öğrencilere öğretmek ve farklı kültürler arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri öğrencilere tanıtmak yer almaktadır. Marku Holma, "Finland", *Religious Education in Europe,* (Ed. Peter Schreiner), Münster, 2000, 40.

60 Sari Nevalainen ve Juha Luodeslampi, "Good Play- A Method of Storytelling in Finnish School", *Good Practice in Religious Education in Europe*, (Eds: Peter Schreiner, Friedhelm Kraft ve Andrew Wright), Berlin, 2007, 77.

61 Bkz. Hella ve Wright, *a.g.e*., 57-58; G. Teece, *a.g.e*., 96.

62 Kaymakcan, *a.g.e.,* 529.

63 Hella ve Wright, *a.g.e.,* 56.

başkalarının bakış açısını öğrenme ve onların tecrübelerinden yararlanma fırsatı yakalamaktadırlar. Belki de bu yaklaşımlardan elde edilen en önemli kazanımın, öğrencilerin kendi inançlarını ve değerlerini başkalarına sunabilme ve paylaşabilme zeminini elde etmeleridir diyebiliriz. Grimmitt'in vurguladığı öznel gelişimin en önemli boyutu olan insanın, dini inanç ve değerlerle yüzleşmesi, bunları başkalarının tecrübeleriyle yeniden ele alması ve nihayetinde kendi öz-değerlerdirmesini gerçekleştirmesi kişilik gelişimi açısından son derece önemli bir kazanımdır.

Din hakkında ve dinden öğrenme yaklaşımının daha net bir şekilde anlaşılması amacıyla, bu iki yaklaşıma göre hazırlanan din eğitimi programlarının özelliklerini içeren bir tabloya, burada yer vermenin yararlı olacağı kanaatindeyiz.[64]

[64] http://www.salforddioceseeducation.org/upload/userfiles/file/pdf/RE/Attainment_Levels.pdf

	Din Hakkında Öğrenme: Bilme ve Anlama (Öğrencinin Öğrenme Konusunu Genel Olarak Öğrenmesi)			Dinden Öğrenme: Anlam Yansıması (Yansıtıcı ve Yapılandırmacı Öğrenme)	
Öğrenme Dizisi	**1. İnançlar, öğretim ve kaynaklar**	**2. Kutlama ve ritüeller**	**3. Sosyal ve ahlaki uygulamalar ve yaşam şekli**	**4. Kendi ve başkalarının inanç ve değerleri ile karşılaşma ve bağlantı**	**5. Anlam ve amaç soruları ile bağlantı**
Aşama	**Öğrenciler**	**Öğrenciler**	**Öğrenciler**	**Öğrenciler**	**Öğrenciler**
1	Bazı dini hikayeleri tanır.	Bazı dini işaret ve sembolleri tanır ve bazı dini kelime, kavram ve ifadeleri (tabir) kullanır.	İnsanların dini inançları sebebiyle farklı şekillerde hareket ettiğinin farkına varır.	Kendi tecrübelerini ve duyguları hakkında konuşur.	Neleri merak ettiklerini söylerler.
2	Dini olay ve insanlar hakkında bazı özel hikayeleri yeniden söyler.	Dini kelime ve ifadeleri bazı dini uygulama ve sembolleri tasvir etmek için kullanır.	İnananlar tarafından ortaya konan (yaşanılan) dini uygulamaları anlatır.	Kendisi ve diğerlerin tecrübe ve duyguları hakkında sorular sorar ve cevaplar verir.	Kendilerinin ve diğerlerinin neleri merak ettikleri hakkında sorular sorar ve bu soruların cevaplanması açısından zor olduklarını fark eder.
3	Dini hikayeler ve inançlar arasında bağlantı kurar.	Dini uygulama ve sembollerin nedenlerini açıklayabilmek için gelişmiş dini sözlük kullanır.	İnananlar tarafından yapılan belirli faaliyetler için sebepler ortaya koyar.	Hangi duygu ve inançların, kendisinin ve başkalarının davranışlarına etki ettiğini göstermek için ilişkilendirme ve bağlantılar yapar.	Cevaplaması zor olan konularla ilgili olarak kendi ve başkalarının fikirlerini karşılaştırır.
4	Dinin kaynaklarını, inançlarını, fikirlerini, duygularını ve uygulamalarını tanımlar ve anladığını gösterir.	Farklı ayinleri anladığını göstermek için dini kavramları kullanır.	Dini inançların hayatı nasıl şekillendiğini anlar.	İnançlar ve değerler yoluyla kendisinin ve diğerlerinin kararlarını nasıl etkilediğini gösterir.	Dini öğretilerin ışığı altında yaşam sorularıyla karşılaşır, yüzleşir ve cevaplar verir.
5	Dini inançların kaynaklarını belirtir ve ayırt edici (kendine özgü) dini inançların nasıl ortaya çıktığını açıklar	Çeşitli ibadet formlarının manasını ve amaçlarını anlatır ve açıklar.	İnançları sebebiyle insanların sosyal ve ahlaki konulara verdikleri cevapların benzerliklerini ve farklılıklarını açıklar ve belirler.	Hangi inanç ve değerlerin kendilere ve başkalarına etki ettiğini açıklar.	Hangi inanç ve öğretilerin insan hayatının amacı ve anlamı için bazı açıklamak getirdiğini örneklerle açıklar.

	Din Hakkında Öğrenme: Bilme ve Anlama (Öğrencinin Öğrenme Konusunu Genel Olarak Öğrenmesi)			Dinden Öğrenme: Anlam Yansıması (Yansıtıcı ve Yapılandırmacı Öğrenme)	
Öğrenme Dizisi	**1. İnançlar, öğretim ve kaynaklar**	**2. Kutlama ve ritüeller**	**3. Sosyal ve ahlaki uygulamalar ve yaşam şekli**	**4. Kendi ve başkalarının inanç ve değerleri ile karşılaşma ve bağlantı**	**5. Anlam ve amaç soruları ile bağlantı**
Aşama	**Öğrenciler**	**Öğrenciler**	**Öğrenciler**	**Öğrenciler**	**Öğrenciler**
6	Dini inanç, nihai sorular ve ahlaki konularla ilgili soruları cevaplama-ya katkı sağlamak için farklı dini gelenekler tarafından kaynakların ve argümanların nasıl ve hangi şekilde kullanıldığını açıklar	Dini ve manevi kutlamaların farklı inananlar için önemini açıklar	Dini inanç ve öğretinin ahlaki değerleri ve davranışları nasıl etkilediğini açıklar.	Kendilerine ve başkalarına ait olan dini inanç ve değerlerin ve dinlerin yaptığı açıklamaların sebeplerini açıklar.	Kendisinin ve başkalarının anlam sorularına verdikleri cevaplarını dini referanslarla açıklar.
7	Çeşitli kaynaklarda kullanılan inanç, iman ve din gibi kavramlara tutarlı bir anlayış gösterir	Dini kutlamalara daha kapsamlı bir anlayış geliştirdiğini göstermek için daha geniş dini ve felsefi sözlük kullanır.	Kendi tarihi ve kültürel referansları göz önüne alarak, dini grupların yaşam şekillerini eleştirel bir biçimde değerlendirir. Farklılıkları anlamak için geniş ve tutarlı bir anlayış gösterir.	Farklı dini inanç ve dünya görüşlerine kendi cevaplarını getirir, söyler.	(Hayatın) anlamı ve amaçları hakkında dini, dini olmayan görüşleri ve inançları değerlendirir.
8	İnançlar, dinler ve öğretim gibi konuları kutsal kitaplardan referanslar getirerek ve taraftarlarının onları nasıl yorumladığını ortaya koyan bir dizi analizler yapar.	Çeşitli dini ve manevi açıklamaları analiz etmek ve yorumlamak için çok daha ayrıntılı dini ve felsefi sözlük kullanır.	İnanç sisteminin bireylerin, toplulukların ve toplumların üzerindeki etkisini anlar.	Kendisinin ve başkalarının dini inanç ve dünya görüşlerini eleştirel biçimde analiz eder ve doğrulamaya çalışır.	Ortaya konan kanıtları, argümanları ve örnekleri kendi düşüncelerini ve hayatın amacı ve anlamları hakkındaki sorunlarla ilgili fikirleri doğrulamak için sentezler yapar.
Genel değerlen-dirme	İman, inanç ve din hakkında tutarlı ve detaylı bir analiz yapmaya katkı sağlar.	Modern toplumda dini ve manevi ifadelerin doğasını derinlemesine değerlendirme yapabilir.	İnanç sistemleri ve yaşam şekilleri arasındaki ilişkiyi tutarlı bir felsefi bakış açısıyla değerlendirmesine katkı sağlar.	Kendisinin ve başkalarının dini inanç ve dünya görüşlerine karşı nesnel, bilgiye ve son derece gerekçeli bir bakış açısı geliştirmesine katkı sağlar.	Dini ve ahlaki gelenek ve görüşlere referans yaparak, anlam ve amaç soruları hakkında kendisinin ve başkalarının görüşlerini nesnel bir şekilde ele almasına katkı sağlar.

Sonuç

Din hakkında öğrenme (Learning about religion) ve dinden öğrenme (Learning from religion) yaklaşımları, din eğitimine pedagojik bir bakış açısı getiren ve din eğitimini pedagojinin bir parçası olarak gören bir din eğitimi yaklaşımıdır. Confessional-seperative ve non-confessional-integrative din eğitimi yaklaşımları, program geliştirme açısından " ne/neyi öğretelim veya neye göre öğretelim" olgusuyla din eğitimine yaklaşırken; araştırmamızda ele aldığımız yaklaşımlar, "nasıl öğretelim" olgusuyla din eğitimi alanına yaklaşmaktadır.

Ancak belirtmek gerekir ki, bu yaklaşımların gelişmesinde non-confessional-integrative din eğitimi yaklaşımlarının önemli bir payı vardır. Çokkültürlü ve çok inançlı toplum yapısının oluşmasından önce, hakim olan din eğitimi anlayışı, bir dine veya mezhebe göre yapılan confessional" din eğitimi yaklaşımıydı. Ancak çokkültürlük ve çok inançlı toplumsal yaşamın başlamasıyla birlikte, confessional din eğitimi yaklaşımı, yerini bir dini veya bir mezhebi merkeze almaksızın, toplumdaki farklılıkları içine alan, onların inanç ve öğretilerini programda yansıtan ve her birine eşit düzeyde önem veren non-confessional-integrative din eğitimi yaklaşımlarına bırakmıştır.

"Non-confessional-integrative" din eğitimi yaklaşımları da zamanla, düşünürlerin "farklı kültürleri, inançları ve değerleri öğreteceğiz, ancak bu nasıl olmalı?" şeklinde düşünmelerine yol açmış, sırasıyla her dini ve öğretisini olduğu gibi aktarmanın öğrencilerin ne kendilerini ne de içinde yaşadıkları dünyayı tanımalarına ve anlamalarına tam anlamıyla yardımcı olabileceğini savunmuşlardır. İşte bu bakış açısı, "non-confessional-integrative" din eğitimi yaklaşımının uygulandığı, çokkültürlü ve çok inançlı toplum yapılarında din hakkında ve dinden öğrenme yaklaşımlarının gelişmesine neden olmuştur.

Din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme yaklaşımlarının din eğitimi alanında uygulanması ve din eğitimine pedagojik bir bakış açısının getirilmesinde Michael Grimmitt'in önemli katkısı bulunmaktadır. O, fenomonolojinin verilerinden yararlanarak, "içeridekilerin bakış açısından" yola çıkarak insanı ve doğasını anlamanın önemine değinmiş ve din eğitimi alanına bu düşünceyi uyarlamıştır. Buna göre, din eğitimi dersinde ele alınan konular, hem"dışarıdakilerin" hem de, "içeridekilerin" bakış açısını yansıtacak şekilde öğrenme-öğretme sürecine dahil edilmelidir. Bir başka ifade ile, Hıristiyanlık, Yahudilik, İslam, Budizm, Sihizim gibi her hangi bir dinin bir konu ve değer (tema) hakkındaki görüşü, o dine mensup olanların düşünceleri ve tecrübeleri (yaşantıları) yoluyla öğretilmelidir. Böylece her öğrenci, kendi konumundan (inanç ve çevre gibi) kaynaklanan farklılığını sınıf ortamına getirmekte, ve herkes bir başkasının inanç ve öğretisini birbirinden öğrenebilmektedir.

Ancak bu yaklaşımların uygulanmasında iki temel noktanın önemli olduğunu unutmamak gerekir. Bunlardan birincisi, ders içerisinde ele alınan öğrenme alanlarının, dinlerin temel öğretileri göz önüne alınarak değil, öğrencilerin yaşamlarında yeri olan öğrenme temalarına göre düzenlenmesi gerekir. Yani, öğrenme alanına giren konular, öğrencilerin yaşam boyu tecrübe edebileceği ve onların kendilerini ve çevrelerini tanımalarına ve anlamalarına yardımcı olabilecek temalardan seçilmesi gerekir. Bu temalar, öğrencilerin ilköğretimden ortaöğretimin sonuna kadar yaşamlarında yeri olan temalardır ve önceki yaşamlarında öğrendikleri temalar, sonraki öğrenmelerine yön verecek ve öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde tasarlanmalıdır.

Bu yaklaşımların uygulanmasındaki ikinci önemli nokta ise öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı ve yapılandırmacı öğrenme stratejilerini doğru bir şekilde düzenlenmesinin gerekliliğidir. Buna göre öğrenciler öğrenme temaları hakkında düşünmeli, sorular sormalı ve cevaplar üretebilmelidir. Öğrenciler birbirlerinin kendi konumlarından yaptıkları açıklamaları dinlemeli ve cesaretle bunlar hakkında yorumlar, değerlendirmeler ve karşılaştırmalar yapabilmelidir. Ancak bu değerlendirme ve yorumlar, karşılıklı empatik tavrın sergilenmesi yoluyla olmalıdır. Zira bu yaklaşımların üzerinde durduğu en önemli konulardan biri, "bir kişinin karşısındaki insanı, önyargısız ve tutarlı bir şekilde tanıması ve anlamasıdır". Bir başka ifade ile, bir konu hakkında kendisinin sahip olduğu inançları ve çevresi sebebiyle nasıl farklı bakış açısına sahipse; başkalarında tamamen aynı gerekçelerle başka bir bakış açısına sahip olduklarını anlama ve bu sayede karşısındakilere saygı ve hoşgörü geliştirebilmesidir.

Yaşadığımız dünyada insanların içinde yaşadıkları çokkültürlü toplumun niteliğini yükselterek, farklılıkları en aza indirip hoşgörü ve diyalog ortamını inşa etmelerinde din hakkında ve dinden öğrenme yaklaşımlarıyla tasarlanan

din eğitiminin önemli katkılar sağlayacağını düşünüyoruz. Din hakkında ve dinden öğrenme yaklaşımlarının birbiriyle çelişmediğini, din hakkında öğrenme süresince öğrencilerin başka dinlerin açıklamalarını objektif bir biçimde öğrenebildiklerini; dinden öğrenme sürecinde ise, dini tecrübelerle şekillenmiş yaşantı örnekleriyle, başkalarını ve kendilerini tanıma ve anlama konusunda önemli adımların atılabileceğini düşünüyoruz.

Ayrıca bazı düşünürlerin iddia ettiği gibi din hakkında ve dinden öğrenme yaklaşımlarının birbiriden farklı iki boyutu ele almalarını bir zıtlık/çelişki olarak değil, insanın kendisini ve çevresini anlamak için gerekli olan süreçlerin birbirini tamamlayan iki ögesi olarak görüyoruz. Öğrenciler açısından değerlendirilecek olursak, belli fenomenlerle oluşturulmuş din eğitimi içeriği farklı dinlerin bakış açısıyla işlendiğinde, örneğin bir Hıristiyan veya Yahudi, İslam'ı ve onun ilah anlayışını ele alırken, hem geleneksel kendi öğretisini hem de İslam'ın öğretisini aynı anda öğrenebilmekte, aralarındaki farkları görebilmekte, kendisi gibi, başkalarının da tecrübelerinin değerini anlayabilmektedir. Elbette öğrencileri çevreleyen dinî karakterli fenomenler, karşılaştırmalı bir şekilde incelenirken (din hakkında öğrenme), ele alınan fenomeni farklı bir şekilde değerlendiren din ve onun temsilcisi yargılanmamalı, ötelenmemeli; bakış açısı ve tecrübesi dışlanmamalıdır (dinden öğrenme).

Bununla birlikte, yaklaşımlar için yapılan eleştirileri de kökten önemsizleştirme çabasının yanlış olduğunu düşünüyoruz. Çokkültürlü toplumlarda, insanları ortak idealler etrafında yetiştirmeyi arzulamak, kendi içinde yaşamak veya özgünlüğünü korumak isteyen bir din ve temsilcisinin kendi varlık sebeplerini kaybedeceği düşüncesinin de dikkate alınması gerektiği kanaatindeyiz. Özellikle yetişmekte olan nesillerinin, çoğulcu toplumun değerleri içinde kaybolmasından korkanların, kendi evlatlarını kendi değerleri ile yetiştirme arzu ve isteği göz ardı edilmemelidir. Bu nokta da, öğrencilere eğitimlerinin ilk yıllarında kendi inanç öğretilerini öğrenebildikleri bir din eğitimi almalarına imkan tanınmalı, daha sonraki eğitim basamaklarında bu yaklaşımlara dayalı bir din eğitimi alarak farklılıkları/ötekileri görme fırsatı verilmelidir.

Bu durumu ülkemizdeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile ilişkilendirdiğimizde, DKAB dersinin ilköğretimden ortaöğretime kadar toplumdaki tüm kesimleri kucakladığı, öğrencilere İslam dininin temel değerlerini öğretirken, evrensel ilke ve prensipleri de göz ardı etmediğini söyleyebiliriz. İlköğretimden ortaöğretime kadar DKAB programının çeşitli öğrenme ünitelerinde farklı dinlerin inanç ve öğretilerine kendi kutsal metinlerinden yapılan alıntılarla tarafsız ve nesnel bir şekilde yer verilmektedir. Özellikle 12. sınıf DKAB öğretim programı incelendiğinde, başta İngiltere olmak üzere diğer ülkelerin din eğitimi programından daha kapsamlı ve nitelikli olduğunu belirtebiliriz. Bu yönüyle DKAB programının "din hakkında öğrenme" yaklaşımının temel esaslarını gözeten bir yapısının olduğunu söyleyebiliriz.

Bununla birlikte DKAB öğretim programı öğrencilerin düşünmelerine, sorular sormalarına, birbirlerinin fikirlerini karşılıklı olarak değerlendirmelerine ve karşılaştırmalarına imkan tanıyan bir öğrenme yöntemini önermektedir. Ayrıca, öğrencilerin daha fazla sorumluluk almalarına ve etkin olmalarına olanak sağlayan "işbirliğine" ve "probleme" dayalı öğrenme stratejileri ile öğrencilerin bilgiyi işlemelerine yardımcı olan "yapılandırmacı öğrenme" kuramının öğrenme-öğretme sürecinde aktif bir şekilde uygulanmasına önem vermekte ve öğretmenleri bu konuda teşvik etmektedir.