

**T.C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ (DİN EĞİTİMİ) ANABİLİM DALI**

**DİN ÖĞRETİMİNDE DİNDEN ÖĞRENME  
YAKLAŞIMI  
( Müttaki Kavramı Örneği )**

Yüksek Lisans Tezi

Betül ZENGİN

ANKARA-2013

**T.C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ (DİN EĞİTİMİ) ANABİLİM DALI**

**DİN ÖĞRETİMİNDE DİNDEN ÖĞRENME  
YAKLAŞIMI  
( Müttaki Kavramı Örneği )**

Yüksek Lisans Tezi

Betül ZENGİN

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Mualla SELÇUK

ANKARA-2013

T.C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ (DİN EĞİTİMİ) ANABİLİM DALI

**DİN ÖĞRETİMİNDE DİNDEN ÖĞRENME  
YAKLAŞIMI  
( Müttaki Kavramı Örneği )**

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mualla Selçuk

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

.....  
.....  
.....

Tez Sınavı Tarihi .....

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim.

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Betül ZENGİN

## ÖNSÖZ

İnsan onuru, sorumluluk, özgürlük, liberalizm ve sekülerizm söylemlerinin sıkça duyulduğu günümüzde, modern çağın insanının anlam arayışına ve zihnindeki sorulara cevaplar içeren din öğretimi yaklaşımlarına alan uzmanları tarafından yoğun bir ilginin olduğu söylenebilir. İnsan deneyimini merkeze alan ve dinî muhtevadan bireyin öncelikle ‘insan ’ olabilmesi için bir şeyler öğrenmesi gereği üzerine vurgu yapan “dinden öğrenme yaklaşımı” da bu şekilde ilgiyle takip edilen din öğretimi yaklaşımlarından birisidir. Bu yaklaşımı din eğitimi bilimine, Hıristiyan bir din eğitimcisi olan Michael Grimmit kazandırmıştır. Grimmit, antropoloji biliminin verileriyle teolojinin verilerini harmanlayarak insan temelli bir din eğitimine vurgu yapmış, çoğulculuk seslerinin yükseldiği toplumlarda öğrencilerin birbirlerinin dinî tecrübelerinden faydalanarak yapılandıkları dinî bilgilerinin, ötekini anlama ve sosyalleşme adına önemli bir katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Grimmit’ in, bilim çevrelerinde “insanî din eğitimi” olarak yankı bulan dinden öğrenme yaklaşımını konu alan bu çalışma iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde dinden öğrenme yaklaşımı ilgili literatür ışığında kuramsal açıdan ele alınmıştır. İkinci bölümde Kur’an’ da bir tutumun adı olarak geçen ‘takva’ kavramına değinilerek, takva sahipleri anlamına gelen ‘müttaki’ lerin özellikleri ortaya koyulmuştur. Çalışma bu anlamda dünyanın farklı ülkelerinde müfredat içeriğinde yöntem ve teknikleri yer alan ancak henüz Türkiye’ de uygulama örnekleri bulunmayan bir din öğretimi yaklaşımının felsefesi ışığında Kur’an’ dan bir örnek sunarak, ‘dinden öğrenme yaklaşımı’ nın ülkemizde din öğretiminde kullanılabilirliğinin sınırlarını ve imkânını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın her aşamasında gerek akademik birikimini, gerekse destek, teşvik ve yönlendirmelerini benden esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Mualla Selçuk'a teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Çalışmanın değerlendirme aşamasında desteklerini hissettiğim hocalarım Prof. Dr. Recai Doğan' a ve Yrd. Doç. Dr. Halise Kader Zengin' e ayrıca teşekkür ederim. Konuşmaya başladığı andan itibaren hayata dair ardı arkası kesilmeyen soruları sayesinde yeni din öğretimi yaklaşımı arayışlarının gereğini bana her daim hissettiren sevgili kızım Feyza' ya, sabır ve emeklerinden dolayı eşime, bilim yolundaki çabalarımı her zaman destekleyen sevgili anne ve babama ve çalışmanın seyrindeki yakın ilgilerinden dolayı mesai arkadaşlarıma da minnettar olduğumu söylemeliyim.

Betül ZENGİN

Ankara, 2013

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER .....	iii
KISALTMALAR .....	v
GİRİŞ .....	1
I. Araştırmanın Problemi.....	1
II. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	2
III. Araştırmanın Yöntemi.....	5
IV. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları .....	5
<b>I.BÖLÜM .....</b>	<b>6</b>
<b>DİNDEN ÖĞRENME YAKLAŞIMI .....</b>	<b>6</b>
I. Bir Din Eğitimi Deneyimi Örneği: İngiltere.....	6
A.1870 Eğitim Yasası: .....	7
B.1944 Eğitim Yasası: .....	8
C.1988 Eğitim Reformu Yasası .....	8
II. Dinden Öğrenme Yaklaşımının Tarihsel ve Kuramsal Gelişimi .....	13
III. Dinler arası ve Kültürler arası Keşif ve Dinden Öğrenme .....	16
IV. Dinden Öğrenme Yaklaşımının Amaçları.....	17
V. İnsan Merkezli Din Eğitimi ve Dinden Öğrenme .....	20

VI. Dinî Okuryazarlık - Religiante - .....	30
VIII. Öğrenci Deneyimi ve Dinden Öğrenme .....	32
VIII. Kapsayıcı Din Anlayışı ve Dinden Öğrenme .....	37
IX. Dinden Öğrenme Yaklaşımına Yöneltilen Eleştiriler .....	39
<b>II. BÖLÜM .....</b>	<b>46</b>
<b>MÜTTAKİ KAVRAMININ TEOLOJİK TEMELLERİ.....</b>	<b>46</b>
I. Müttaki Kavramının Etimolojik Analizi.....	47
II. Müttakilerin Nitelikleri.....	55
A. İman Edenler Olarak Müttakiler.....	58
B. İbadet Edenler Olarak Müttakiler .....	60
C. Ahlâkî Bilinç Sahipleri Olarak Müttakiler .....	64
D. İnsan Durumlarında Müttakiler .....	74
<b>DEĞERLENDİRME VE SONUÇ .....</b>	<b>78</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>87</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>88</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>89</b>



## KISALTMALAR

a.g.e.	: Adı geçen eser
a.g.m.	: Adı geçen makale
a.g.t.	: Adı geçen tez
A.Ü.İ.F.D.	: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
bkz.	: Bakınız
C.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
DEM.	: Değerler Eğitimi Merkezi
DEÜİFD	: Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
ISREV	: International Seminar on Religious Education and Values
MEB.	: Milli Eğitim Bakanlığı
S.	: Sayı
s.	: Sayfa
ss.	: Sayfalar
TÖMER.	: Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
V.	: Volume

# GİRİŞ

## I. Araştırmanın Problemi

Bireyin anlam arayışlarına ve çağdaş dünyanın değişen ihtiyaçlarına farklı cevaplar bulabilmek için din eğitimi alan uzmanları “Niçin din öğretimi?” sorusu yerine “Nasıl bir din öğretimi?” sorusuna yönelmişler ve bu yöneliş din öğretiminde yeni yöntem arayışlarına neden olmuştur. Bu bağlamda alan uzmanlarının “ Verimli bir din öğretimi nasıl olmalı? ” sorusuna cevap ararken bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını merkeze alan yaklaşımları ön plana çıkardıkları gözlenmektedir. Bu yaklaşımlardan birisi de İngiliz Din Eğitimi Michael Grimmitt’ in<sup>1</sup> geliştirdiği “Dinden Öğrenme Yaklaşımı”dır. Bireyin sadece din hakkında bir şeyler öğrenmesini değil aynı zamanda dinden kendisi için de bir şeyler öğrenebileceğini öngörmesi sebebiyle entelektüel kaygılar taşıyan yaklaşım, bireyde eleştirel düşünme kabiliyetini geliştirmeyi hedeflerken ilgilileri “İnsan olmak ne demektir?” sorusu üzerine düşünmeye davet etmektedir.

Müslüman bir bireyin, “İnsan olmak ne demektir?” sorusunun cevabını ilk önce kendi kutsal kitabı olan Kur’an’ da aramaya yönelmesi beklenir.<sup>2</sup> Bu arayış vesilesiyle Kur’an’a bakıldığında, bireyin kendini gerçekleştirme ve insanlaşması

---

<sup>1</sup> Michael Grimmitt ile ayrıntılı ilgili bilgi için bkz. “ Michael Grimmitt on Changing Scenes ” *Resource*, April 2008, 1. Baskı. ss. 1-6.

<sup>2</sup> Kur’an’ ın ‘insan’ kavramına yüklediği anlam ve ‘insan’ ve ‘beşer’ anlam ayrımı için bkz. Şaban Ali Düzgün, “İnsanın Yetkinliğini Teolojik Olarak Temellendirmenin İmkânı” *AÜİFD*, C. XLVI (2005), S. II, s. 13.

yolunda takvanın önemli bir kavram olduğu ve bireyin insan olma serüveni için önemli ipuçları içerdiği görülür. Bu nedenle Kur'an' da takva sahibi kimseler olarak nitelendirilen “müttaki” lere ait özelliklerin yer aldığı ayetler çalışmanın içeriğinde yer almıştır ve İslam din öğretiminde takva içerikli ayetlerin ışığında ‘İnsan olmak ne demektir?’ sorusuna bir cevap bulmak ümit edilmektedir.

Araştırmanın probleminin üç soruyla formüle edilmesi mümkündür;

İnsanı merkeze alan bir din öğretiminin gerçekleşmesine “Dinden Öğrenme Yaklaşımı ”nın katkıları nelerdir?

Dinden öğrenme yaklaşımı bağlamında “İnsan olmak ne demektir?” sorusuna Kur'an' dan verilebilecek muhtemel bir cevap müttaki kavramı ile olabilir mi?

Bireyin insan olma serüvenine Kur'an'ı bir kavram olan “takva” kavramının etkileri neler olabilir?

## **II. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Araştırmanın amacı din öğretimi yaklaşımları arasında yakın dönemde ele alınan dinden öğrenme yaklaşımını teorik açıdan ele almak ve bu yaklaşım çerçevesinde “İnsan olmak ne demektir?” sorusuna Kur'an' ın verdiği cevabı ‘müttaki’ kavramında incelemektir.

Din eğitiminde hedeflenen bireyin ahlâkî ve manevi gelişimine katkıda bulunmaktır. Bireyin kişisel hayatını, ilgilerini, duygularını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak kendisine sunulan bir eğitim bu hedefin gerçekleşmesine zemin oluşturacaktır. Hedeflerden bir diğeri ise bireylerin dini anlayabilme gücünü artırmak yani din konusunda okuryazarlık geliştirmesini sağlamaktır. Bu da ancak bireyde

eleştirel bilinç, kendi farkındalık ve manevî, dinî ve ahlâkî farkındalık oluşmasına imkân hazırlamakla mümkün olabilir. Çalışma bu ilkelerden yola çıkılarak oluşturulmuş “dinden öğrenme yaklaşımı”nın kuramsal bir analizidir.

İnsanı merkeze alan ve eğitim anlayışı itibariyle bireyin tecrübelerini önceleme temeline dayanan bu yaklaşım, dünya genelinde alan uzmanları tarafından artan bir ilgiyle takip edilmektedir. Çalışmanın içeriğinde de fark edileceği üzere yaklaşımı konu alan zengin bir yabancı kaynak literatürünün varlığından söz edilebilir. Başta Amerika ve İngiltere olmak üzere pek çok ülkede yaklaşımı konu alan araştırmalar ve çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar ışığında dinden öğrenme yaklaşımı eksenli müfredat içerikleri hazırlanmış ve uygulamaya koyulmuştur.<sup>3</sup> Türkiye’de uygulanmakta olan din öğretimi modelinde ise Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders programını şekillendiren temel ilkeler göz önünde alındığında ‘dinî öğrenme’, ‘din hakkında öğrenme’ ve ‘dinden öğrenme’ modellerinin üçüne de rastlamak mümkündür.<sup>4</sup> Ancak ilgili ders programları incelendiğinde fark edilecektir

---

<sup>3</sup> Yaklaşımın yer veren müfredat örnekleri için bkz.

<http://www.essex.gov.uk/Business-Partners/Partners/Schools/Essex-Grid>

[Learning/Schools/curriculum\\_resources/Documents/RE%20Matters%20for%20Every%20Child-Agreed%20Syllabus.pdf,](http://www.essex.gov.uk/Business-Partners/Partners/Schools/Essex-Grid/Learning/Schools/curriculum_resources/Documents/RE%20Matters%20for%20Every%20Child-Agreed%20Syllabus.pdf)

<http://www.salisbury.anglican.org/resources-library/schools/dorset->

[re/Dorset%20Agreed%20Syllabus.pdf,](http://www.salisbury.anglican.org/resources-library/schools/dorset-re/Dorset%20Agreed%20Syllabus.pdf)

[http://www.gloucester.anglican.org/content/pages/documents/1351844877.pdf,](http://www.gloucester.anglican.org/content/pages/documents/1351844877.pdf)

[http://www.brent.gov.uk/media/946060/agreed\\_syllabus\\_for\\_religious\\_education.pdf](http://www.brent.gov.uk/media/946060/agreed_syllabus_for_religious_education.pdf)

Erişim Tarihi: 10.06.2013.

<sup>4</sup> Recai Doğan, “Tartışmalar”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum*, 28-30 Mart 2001, MEB. Yayınları,2. Baskı, Ankara 2004. s. 87.

ki; bu müfredat içeriğinde ‘dinden öğrenme yaklaşımı’ na ait oran oldukça düşüktür. Bunun nedenlerinden biri ise yaklaşımı konu alan çalışmaların Türkiye’de henüz yeteri düzeye ulaşmamış olmasıdır. Dinden öğrenme yaklaşımıyla ilgili alanda müstakil olarak yapılmış iki çalışma vardır. İlki Muhittin Okumuşlar’ a ait “Çok Kültürlü Toplumlarda “Din Hakkında Öğrenme” ve “Dinden Öğrenme” Modeli”<sup>5</sup> adlı makaledir. İkinci çalışma ise Seyfullah Bazarkulov’ a ait “Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme”<sup>6</sup> isimli doktora tez çalışmasıdır. İlgili literatür incelendiğinde yaklaşıma yer veren farklı kaynakların da çoğunlukla John Hull’ un Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu’ndaki tebliğine dayandığı söylenebilir.<sup>7</sup> Bu anlamda çalışma kapsamında konuyla ilgili yabancı literatürün taranması vesilesiyle elde edilen bilgilerin alana katkı sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca Kur’anî bir terim olan ‘müttaki’ kavramının yaklaşım açısından değerlendirilmesinin, başka bir deyişle yaklaşımın esas alınarak çalışmada Kur’an’ dan bir öğrenme örneği sunulmasının alanda bu anlamda yapılan ilk çalışma olduğunu söylemek mümkündür.

---

<sup>5</sup> Muhiddin Okumuşlar, “Çok Kültürlü Toplumlarda ‘Din Hakkında Öğrenme’ ve ‘Dinden Öğrenme’ Modeli”, *Marife Dergisi*, Yıl. 7, Güz 2007, S. 2, ss. 251-264.

<sup>6</sup> Seyfullah Bazarkulov, “*Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme*”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2008.

<sup>7</sup> John Hull, “Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, 28-30 Mart 2001, MEB. Yayınları, 2. Baskı, Ankara 2004. ss.43-51.

### **III. Araştırmanın Yöntemi**

Çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada din öğretimi yaklaşımlarından dinden öğrenme yaklaşımıyla ilgili kitap, makale ve tebliğlerden “literatür taraması” tekniğiyle elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

İkinci aşamada “takva-müttaki” kavramlarıyla ilgili kaynak taraması yapılarak müttakilerin kim olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Üçüncü aşamada ise dinden öğrenme yaklaşımı çerçevesinde müttaki kavramının değerlendirilmesi yapılmış ve bu kavramın hangi açılardan öğretime konu edilebileceği üzerinde durulmuştur.

### **IV. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları**

Araştırma din öğretimi yaklaşımlarından dinden öğrenme yaklaşımının kuramsal açıdan ortaya koyulması ve bu yaklaşımın müttaki kavramı açısından analiziyle sınırlıdır. İlgili diğer din öğretimi yaklaşımları ve Kur’an terimleri araştırmanın kapsamında bulunmamaktadır.

## I.BÖLÜM

### DİNDEN ÖĞRENME YAKLAŞIMI

Genelde eğitimde özelde ise din eğitiminde zamanın şartlarına uyum göstermek amacıyla yeni yaklaşım ve yöntem arayışlarının devam ettiği bilinmektedir. Bu arayışlar, toplumların kendilerine has eğitim sistemleri, yetiştirmek istedikleri insan tipi, sosyo-kültürel ve ekonomik yapıları, ihtiyaçları ve eğitim deneyimleri çerçevesinde sürmektedir. Buna bağlı olarak dinden öğrenme yaklaşımının temellerinin İngiliz eğitim sisteminde atıldığı bilgisinden hareketle yaklaşımın öncüsü olan Grimmit' in bu modeli ortaya koyarken göz önünde bulundurduğu eğitim felsefesinin ve eğitimde hangi ihtiyaçları dikkate alarak yola çıktığının bilinmesi kadar içinde bulunduğu toplum yapısının ve toplumun din eğitimi deneyiminin de bilinmesi önem arz etmektedir. Bu amaçla ilk olarak çalışmada yer verilen dinden öğrenme yaklaşımının ortaya çıktığı ülke olan İngiltere' nin din eğitimi deneyimi ve genel hatlarıyla toplum yapısı ele alınmıştır.

#### I. Bir Din Eğitimi Deneyimi Örneği: İngiltere

Günümüz İngiltere'sinde dinden öğrenme yaklaşımına bağlı yöntem ve tekniklerle hazırlanmış ders planlarının müfredat içeriklerinde yer alma nedenlerini anlayabilmek adına ilk olarak İngiltere'deki din eğitiminin tarihsel gelişimi ışığında ülkenin sahip olduğu din eğitimi deneyimi ele alınacaktır. İngiltere din eğitimi deneyimi –Jackson' ın da ifadesiyle-<sup>8</sup> kültürlerarası din eğitimi açısından örnek bir

---

<sup>8</sup> Robert Jackson, “Law, Politics and Religious Education in England and Wales: Some History, Some Stories and Some Observations”, *Spiritual and Religious Education* V. V, Ed. Mal Leicester, Celia Modgil, Sohon Modgil, Falmer Press, 2. Baskı, London 2005. s. 126.

yere sahiptir. Çünkü sekülerleşme tezlerinin en etkin olduğu dönemlerde bile İngiltere’de din eğitime dair varlık-yokluk tartışmaları yaşanmamış, din eğitiminin okullardaki varlığı ciddi anlamda sorgulanmamıştır. Fransa gibi diğer Avrupa ülkelerine kıyasla İngiltere’de bir uzlaşma kültürü var olagelmiş ve bu kültür din-devlet ilişkilerinde olduğu gibi din eğitiminde de kendisini hissettirmiştir.<sup>9</sup>

İngiltere eğitim tarihinde eğitimle alakalı önemli düzenlemeler içeren 1870 Eğitim Yasası,1944 Eğitim Yasası ve 1988 Eğitim Reformu Yasası din eğitimi için de gelinen nokta açısından önemlidir.

**A.1870 Eğitim Yasası:** Devlet okullarındaki din eğitimi konusunda hazırlanmış ilk hukukî düzenleme olarak kabul edilmiştir<sup>10</sup> ve kilise okullarının etkinliğinden devlet okullarının etkinliğine geçişin yaşandığı bir döneme aittir. Bu yasayla birlikte artık devlet okullarında da din eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır. Ancak din eğitiminin verilip verilmemesi okul idaresinin kararına bırakılmıştır.

Dikkat edilmesi gereken hususlardan biri, din eğitiminin belli bir mezhebi esas alacak şekilde verilmemesi diğeri ise ailelerin çocuklarını bu eğitimden muaf tutma haklarının korunmasının sağlanmasıydı. Bu durum hazırlanmak istenen ortak müfredat dolayısıyla mezhepler için farklılıkların konuşulmasından ziyade ortak içeriğin neler olduğu üzerinde de düşünmeye sevk etmiştir.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Recep Kaymakcan, *Günümüz İngiltere’inde Din Eğitimi*, Dem Yayınları,1. Baskı, İstanbul 2004. ss. 15-16.

<sup>10</sup> Kaymakcan, a.g.e., s.19.

<sup>11</sup> Kaymakcan a.g.e., ss.20-21.



**B.1944 Eğitim Yasası:** Bu yasayla birlikte kilise ve devlet arasında eğitim hususunda anlaşmaya gidilmiştir. Yasaya göre kilise devletin eğitime ve kilise okullarına müdahalesine izin verirken devlet de kendi okullarında din eğitimini okutulması zorunlu dersler arasında ele almış ve müfredat içeriği düzenlemesinde kiliseden yardım almıştır.<sup>12</sup> Dolayısıyla bu yasayla devlet okullarında din eğitimi zorunlu hale getirilmiştir.

Yasada dikkati çeken bir diğer nokta ise sınıflarda öğretilen ders için -din öğretimi, dinî öğrenme- (*religious instruction*) kavramının kullanılmasıdır. Bu ifadeden öğrencilere daha önceden hazırlanmış olan bilgilerin eğitimsel yönüne fazla önem verilmeden öğretilmesi ve dinî nitelikli bu bilgilerin öğrencilere benimsetilmeye çalışılması anlaşılmaktadır. Yasanın hazırlandığı dönem İngiltere toplum yapısında Hıristiyanlık dışı din mensuplarının son derece az olması dolayısıyla yasada geçen din öğretimi ifadesinden sadece Hıristiyanlık dini öğretiminin kastedildiği söylenebilir. Ancak 1970' li yıllara kadar ülkedeki farklı din mensuplarının sayısının artması ve dinî çoğulculuğun gündeme gelmesiyle birlikte hukuk metinlerinde geçen din öğretiminden maksadın sadece Hıristiyanlık dini olamayacağı gerçeği üzerinde durulmaya başlanmıştır.1970' li yılların ortalarından itibaren ise Hıristiyanlıkla birlikte Yahudilik, İslamiyet ve Hinduizm dinleri müfredatta yer almaya başlamıştır.<sup>13</sup>

**C.1988 Eğitim Reformu Yasası:** Bu yasayla birlikte din dersi haricindeki bütün derslerin muhteva, program, amaç ve sınav şekilleri düzenlemeleri açısından

---

<sup>12</sup> Kaymakcan, a.g.e., s.22.

<sup>13</sup> Kaymakcan, a.g.e., ss. 24-25.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlanması kararı alınmıştır. Din derslerinin müfredat programı yerel idarelerce hazırlanmaya devam etmiştir.<sup>14</sup>

Diğer bir değişiklik de dersin ismine yönelik olmuştur.1944 Eğitim Yasasında –religious instruction- *din öğretimi* olarak ifade edilen dersin adı değiştirilerek *din eğitimi* olmuştur. Önceleri din eğitimi denilince toplu ibadet ve din öğretimi birlikte akla gelirken yeni yasayla birlikte din eğitimi denilince akla sadece sınıfta dinlerin öğretimi gelmektedir. Bu da okul programında dine verilen önemin arttığına bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.<sup>15</sup> 1988 Eğitim Reformu Yasası'nda yapılan dikkate değer üçüncü bir değişiklik ise Müfredat Hazırlama Komisyonu temsilcileri arasında yer alan 'diğer dinî gruplar' ifadesinin anlam içeriğine ilişkin olmuştur.1944 yılında hazırlanan yasada 'diğer dinî gruplar' ifadesinden kasıt Anglikan Kilisesi dışında kalan diğer Hıristiyan mezhepleri iken 1988 yılında hazırlanan yasada bu ifadede Hıristiyanlık dışında kalan dinlerin de kastedildiği belirtilmiştir. İfadenin netlik kazanmasında dinî çoğulculuğun ülkede artması ve farklı dinî grupların çoğunluğu oluşturduğu yerel idarelerin müfredat programı hazırlarken bu ifadeyi sorgulamaları etkili olmuştur. Fark edilen ihtiyaç neticesinde diğer dinî gruplar ifadesi yasayla birlikte açıklık kazanmıştır.<sup>16</sup>

Yasanın getirdiği belki de en önemli değişiklik ise dersin müfredat içeriğine dair olmuştur. Ülkede farklı din mensuplarının sayısının artması, sekülerleşmenin hissedilmesi ve eğitim bilimlerinde görülen gelişmelerle birlikte devlet okullarındaki din eğitimi dersinin içeriğine dair tartışmalar gündeme gelmeye

---

<sup>14</sup> Kaymakcan, a.g.e., s. 27.

<sup>15</sup> Kaymakcan, a.g.e., s. 32.

<sup>16</sup> Kaymakcan, a.g.e., ss. 32-33.

başlamıştır.1970'lerden itibaren bazı yerel idarelerce uygulanmaya başlanan 'çok dinli din eğitimi' anlayışı 1988 Eğitim Reformu Yasası'yla tam anlamıyla resmiyet kazanmıştır. Bu anlayış yasada yer alana kadar kamuoyunda ciddi fikir ayrılıklarının yaşandığı söylenebilir. Aşırı sağcı olan Hıristiyan gruplar çok dinli eğitim anlayışına karşı çıkarak bunun Hıristiyanlık için ciddi olumsuzluklar doğuracağını belirtmişlerdir. Diğer yandan İngiltere Kilisesi temsilcileri diğer dinlerin ders içeriğinin müfredatta yer almaması durumunun mevcut çoğulculuğa uygun düşmeyeceği ve din eğitiminin birleştirici rolünü zedeleyeceği görüşünü savunmuşlardır. Bu görüşü ileri taşıyan din eğitimcileri de olmuştur. Örneğin John Hull; Hıristiyanlığın ülkede temel dinî gelenek olarak adlandırılıp İslamiyet, Hinduizm ve Yahudilik gibi diğer dinlerin 'temsil edilen dinî grup' olarak nitelendirilmesini eleştirmiştir. Hull'a göre diğer din mensupları bu durumda ikinci plana atılmış olurlar bu da diğer dinlerin öğretiminde marjinalleşme tehlikesiyle karşı karşıya kalınacağı anlamına gelmektedir.<sup>17</sup>

1988 Eğitim Reformu Yasası'na göre din eğitimi müfredatı her ne kadar yerel otoriteler tarafından takip ediliyor olsa da yakın dönemde İngiltere Eğitim Bakanlığı din eğitimi dersi müfredatının da ulusal düzeyde hazırlanabileceğine dair ışık yakmıştır. Bu anlamda -resmî bir bağlayıcılığı olmayan- model din eğitimi programı hazırlıkları yapılmıştır. Yerel olarak hazırlanan derse merkezi hükümet tarafından gereken önemin verilmemesi gerçeği bu gelişmenin nedenleri arasında sayılabilir. Türkiye'de yer alan Talim Terbiye Kurulu'nun benzeri sayılabilecek İngiltere Eğitim Bakanlığı Okul Programları ve Değerlendirme Otoritesi(SCAA-School Curriculum and Assessment Authority) 1994

---

<sup>17</sup> Kaymakcan, a.g.e., s. 36-37.

yılında iki model din eğitimi müfredatı hazırlamıştır. Her ne kadar bu modellerin yerel otoritelere dair bir bağlayıcılığı olmasa da yeni modellerle yerel müfredatlar arasında içerik, amaç ve hedefler yönünden ciddi benzerliklerin olduğu söylenebilir. Bu da diğer derslerde olduğu gibi din dersi için de ulusal anlamda yeni düzenlemelere kapı açılabileceği anlamına gelmektedir.<sup>18</sup>

Günümüz İngiltere'sinde din eğitimine gelince;1988 Eğitim Reformu Yasası'nda belirlenen ilkelerin hala geçerli olduğu söylenebilir ve bu çalışmaya konu olan dinden öğrenme yaklaşımı -dinden eğitim alma- ise din hakkında eğitim almayla birleştirilmiş bir şekilde İngiliz resmi okul sistemi içerisinde yerini almıştır.<sup>19</sup>

Eğitimin hem toplum yapısından etkilenen hem de topluma şekil veren bir unsur olduğu düşünülürse İngiliz toplum yapısının bilinmesi de günümüzde uygulamada tercih edilen din eğitimi yaklaşımlarının kabul görme nedenlerine açıklık getirecektir. Din ve Ahlak Eğitimi Profesörü Brian E. Gates; genelde Birleşik Krallık' ın özelde ise İngiltere'nin dinî demografisinden bahsederken İngiltere'yi çok kültürlü, çok dinli, çoğulcu ve seküler bir toplum olarak nitelendirmiştir. Nitelemede yer alan seküler ifadesinin İngiltere'deki kullanımının Türkçe' deki kullanımıyla ayrılan noktaları olduğunu belirten Gates; Türkçe' de seküler olarak ifade edilen bir toplumda dinin büyük ölçüde önemini koruduğunu ancak devlet kurumlarının dinden ayrı olduğunu belirtmiştir. İngiltere'de ise seküler ifadesinin dinin artık önemini kaybettiği ve dinin boş ve asılsız olarak görüldüğü anlamına geldiğini

---

<sup>18</sup> Kaymakcan, a.g.e. , 30.

<sup>19</sup> Robert Jackson, "Avrupa'da Kurumlar ve Din Öğretimi-Öğreniminin Kamusal Alandaki Genel Eğitime Katkısı" , *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*, Ensar Neşriyat, 1. Baskı, İstanbul 2007.s. 123.

eklemiştir.2001 yılı nüfus sayımına göre nüfusun %70'den fazlası kendisini Hıristiyan olarak nitelerken %15'i ise kendisini seküler yani dinsiz olarak tanımlıyor. Hıristiyanlık dışı dinlerin yüzdesinin ise 6'yı geçmediği göz önüne alındığında, Gates; Birleşik Krallık' ı “Hıristiyan, seküler ve çok inançlı ” olarak tanımlamanın bunlardan sadece biriyle tanımlamaktan daha uygun olacağını belirtmiştir.<sup>20</sup>

John Shepherd ise İngiltere toplumunun artık sadece Hıristiyan olarak tanımlanamayacağını, Hıristiyanlık sonrası laik, çoğulcu ve liberal demokrasiye sahip bir toplum olduğunu belirtmiştir. Shepherd nitelemede yer alan laikliği hükümet tavrı, hukuk içeriği ve devlet işlerinin işleyişi bağlamında ele alırken çoğulculuğu ise hem dini manada hem de sosyalizm, muhafazakârlık, marksizm, anarşizme ek olarak çevrecilik, feminizm, nükleer silahsızlanma gibi farklı politik görüşleri barındırması anlamında ele aldığını belirtmiştir. Ayrıca heterojen bir yapıya sahip olan İngiliz toplumunun özgürlük, eşitlik ve hak değerleri çağrıştıran liberalizmle bir arada tutulduğuna dikkat çekmiştir.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Brian E. Gates, “Avrupa’da Din Eğitiminde Kuşatıcı Bir Yaklaşım Doğru: Birleşik Krallık İçerisinde İngiltere Örneği”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*, Ensar Neşriyat, 1. Baskı, İstanbul 2007. ss. 410-411.

<sup>21</sup> John Shepherd, “İngiliz Eğitiminin Kişilik Gelişimine Katkısı”, *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyum Bildirileri*, 20-21 Kasım 1997, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, Ankara 1997, ss. 84-85.

## II. Dinden Öğrenme Yaklaşımının Tarihsel ve Kuramsal Gelişimi

Din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme terimleri ilk olarak 1975'te Michael Grimmit ve Garth Read tarafından ortaya atılmıştır.<sup>22</sup> Bu isimleri yeni bir din eğitimi anlayışı oluşturmaya sevk eden sebeplerin başında 1960 ve 1970 yılları arasında öğretmenler tarafından İncil öğretiminin öğrencilerin ilgisini artık çekmemeye başladığının fark edilmesi olmuştur. Öğrencilere göre İncil önemsiz tarihi konulara odaklanıyordu ve kavramsal olarak anlaşılması güç bir kitaptı. Bunun neticesinde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve meraklarıyla paralellik arz eden müfredat çalışmaları yapılmaya başlandı. 1970'lerden sonra ise öğretmenlerin ve müfredatı düzenleyenlerin dikkatini çeken ikinci bir nokta oldu. Öğrenciler ailelerinden getirdikleri farklı dinî inançlar ve görüşler neticesinde ilkokuldan itibaren farklılaşmaya başlamışlardı. Din artık dünya genelindeki uygulamalara bakıldığında çoğuldu, Hıristiyanlığa alternatif olarak birçok inancı kapsıyordu. Bu nedenle müfredat içerik düzenlemeleri 1970'lerden sonra diğer inanç gruplarına da atıfta bulunacak şekilde yapıldı.<sup>23</sup>

Dinden öğrenme terimine dair klasik ifadelere Grimmit' in açıklamalarında rastlanabilir. Grimmit dinden öğrenen öğrencilerden bahsederken öğrencilerin dinle ilgili yaptıkları çalışmalardan kendileri hakkında öğrendikleri şeyleri kastetmiştir. 'Kendileri hakkında' ifadesinden kastını da 'öğrencilerin kendi öz deneyimlerindeki "aşkınlığın işaretleri"' ile nihai sorularını ayırt etmek ve bunlara

---

<sup>22</sup> Geoff Teece, "A Religious Approach to Religious Education: the Implications of John Hick's Religious Interpretation of Religion for Religious Education" (Yayınlanmamış Doktora Tezi), College Of Social Sciences School of Education University of Birmingham, May 2010.

<sup>23</sup> Gates, a.g.m., s.418-419.

verilecek cevapları düşünmek, çekirdek değerleri fark edip bunlar üzerinde yorum yapmak, kendi inanç ve değerlerinin bireysel gelişimleri üzerindeki etkisini anlamak deneyimlerindeki manevi boyutu fark etmek, özellikle inanç ve amelle ilgili konularda kendi kararlarına dair sorumluluğu üstlenmenin gereği ve ihtiyacını bilmek’ şeklinde ifade etmiştir. <sup>24</sup>

“Dinden öğrenme terimiyle öğrencilerin dini çalışmalarından kendilerine dair –nihai soruları-kavramaları ve kendi deneyimlerindeki ‘aşkınlık işaretleri’ hakkında ne öğrendiklerini kastediyorum. Bu süreç iki çeşit zorlu değerlendirmeye ilişkilidir. Gayr-i şahsi yorum gerçeklik iddialarını ayırabilmeyi ve onlara eleştirel yorumlar yapabilmeyi içerir. Şahsi yorum ise dini inançları ve değerleri karşılaştırma ve yorumlama ile başlar ardından kendini değerlendirme sürecine evrilir.” <sup>25</sup>

Yukarıda çerçevesi çizilen dinden öğrenme yaklaşımının çıkış noktası öğretim (instruction) ve eğitim (education) kavramları arasındaki farkın belirlenmesi olmuştur. Din öğretiminden maksat belirli bir inancın gerçek ve tek doğru olarak öğretilmesi sürecidir ki bu konfesyonel, dogmatik ya da mezhebî öğretim olarak da adlandırılabilir. Din eğitimi ise ucu açık ve daha kapsamlı bir sürece işaret eder. Her türlü arka plana sahip olan bireyler için uygundur ve tüm eğitim koşullarında savunulabilir bir eğitim sürecidir. Din eğitimi belirli bir dinî konuda bireyi ikna etme

---

<sup>24</sup>Robert Jackson, *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, Dem Yayınları,1.Baskı, İstanbul 2005, ss.204-205.

<sup>25</sup> Geoff Teece, “Is it 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*, V. 32, No. 2, March 2010. London. s. 94.

gibi bir amaç gütmeyen bu eğitimde öncelikli hedef kültürlerarası ve dinler arası farkındalık ve anlayış kazandırmak olacaktır. Alman ekolünün temsilcilerinden olan Schweitzer' in de dikkat çektiği gibi:

“Çoğulculuğun iddialarını ruhunda barındırmayan hiçbir din eğitimi modeli eğitsel ve politik anlamda iyi tesis edilmiş addedilemez, en azından demokrasi perspektifinden bu böyledir”<sup>26</sup>

Seküler ve çoğulcu toplumlarda din öğretimi yerine din eğitimi kavramının kullanılmasının ve müfredat içerik düzenlenmelerinin bu noktaya kaydırılmasının gereğini savunan John Hull da Schweitzer' e yakın görüştedir:

“Din eğitimi aydınlanmanın ideallerini paylaşır ve din alanında nedenlerin geliştirilmesi konusunda yapılması gerekenler vardır. Din eğitimi öğretmenleri gençleri batıl inançlardan ve bağınazlıktan kurtarmayı ümit etmelidirler. Bu tarz din eğitimi çoktan önceki çağların dogmatik öğretilerinden arındırıldı.”<sup>27</sup>

“Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri'nde Niçin Din Öğretimi? ” başlıklı sunusunda Necati Öner'in de din eğitimi ve din öğretimi kavramlarını farklı anlamlarda kullandığı, eğitim kavramına öğretim kavramından daha kapsamlı bir anlam yüklediği dikkat çekmektedir:

“ Din Öğretiminin bir amacı da din eğitimini sağlamaktır. Din eğitimi ile fertlerin dinî değerlere bağlılığı temin edilir. Din öğreniminden mahrum bir kişi dini

---

<sup>26</sup> Norman Richardson, “Education for Religious Tolerance. The Impossible Dream?”, *Studia Kulturove*”, N. 2, Gdańsk 2008, s. 43.

<sup>27</sup> Richardson, a.g.m. , s. 44.



değerlere sırt çevirir, aşkın varlıkla ilişkisini keser. Böyle bir hâl de insanı insanî olmayan davranışlarda bulunmaya sevk eder.”<sup>28</sup>

### III. Dinler arası ve Kùltürler arası Keşif ve Dinden Öğrenme

Dinler arası öğrenme modelleri arasında değerlendirilen dinden öğrenme yaklaşımı öğrencileri din konusunda diyalog yolları arayan katılımcılar olmaya davet eder, öğrencilere ‘yabancı’ pozisyonundan ayrılmaya ve kayıtsızlığın üstesinden gelebilmeye bir çağrı niteliğindedir. Sadece kendi gözlerinden değil diğer insanların gözünden de kendi manevi ve dini kimliklerini keşfetmeleri beklenir. Her ne kadar bu, gençleri dinlerin ve dünya görüşlerinin arasında seyahate hazır bulunan anektodik, egzotik ve maceracı birer turist haline getirme riski taşısa da<sup>29</sup> karşılıklı iletişimde kültürlerarası farklılıkların askıya alınması adına önemli bir katkı olduğu yadsınamaz. Yaklaşım öğrencileri bir dizi dinlere dair bilgilendirirken sempatik ve empatik bir anlayış geliştirmelerine de teşvik eder.<sup>30</sup> Zihinlerinde oluşan “Neden buradayım? , Hayata dair bir amacım var mı? , Neden iyi olmalıyım? , İyi ve kötü insanlar neler yaparlar? , Diğer insanlarla nasıl bir iletişim ve arkadaşlık kurmalıyım?

---

<sup>28</sup> Necati Öner, “Niçin Din Öğretimi”, *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri*, Semineri 8-10 Nisan 1988, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1. Baskı, Ankara 1991. s.25.

<sup>29</sup> Bert Roebben & Leo van der Tuin, “Mapping the Roads of Transcendence, Religious Education in a Multicultural Society”, *Religious Leadership and Christian Identity*, Ed. Doris Nauer, Reinardus Nauta, Henk Witte, Transaction Publishers, Münster 2004, s.137.

<sup>30</sup> Thomas Schlag, Collegial paper abstracts, *ISREV* 2012, bkz. [http:// www.isrev.org](http://www.isrev.org). Erişim Tarihi: 10.04.2013.

gibi sorulara dair öğrencilerden kendilerince anlam çerçeveleri oluşturmaları beklenir”<sup>31</sup>

#### IV. Dinden Öğrenme Yaklaşımının Amaçları

Kültürlerarası ve dinler arası öğrenmeye etkileri üzerinde durulan ve öğrencilerin manevî ve ruhî gelişimlerine katkıda bulunarak kişisel gelişimlerine destek olmayı hedefleyen yaklaşımın amaçlarından biri, öğrencilerin dinî gelenekler ve uygulamalar içerisinde yer alan terminolojiyi ve düşünce sistemlerini anlamalarına yardımcı olmaktır. Bunu yaparken de dini inançlar ve geleneklere karşı merak uyandırma, bunlara karşı saygı duyma, diyalog kurma becerisini geliştirme, problemler ve sorunlar hakkında düşünebilme, kişisel bakış açısını oluşturabilme adına görüş geliştirme gibi kazanımlara odaklanılır. Bunların haricinde öğrencileri daha iyi olmaya sevk etmek, daha duyarlı olmalarını sağlamak, maneviyatlarını güçlendirmek ve oto-disiplin kazanmalarını sağlamak gibi din eğitimi açısından daha meşakkatli sayılabilecek kazanımlar da hedefler arasındadır.<sup>32</sup> Öğrencilerin kendilerini keşfetmeleri ve kendi hayat felsefelerini oluşturmak için sorumluluk üstlenmeleri beklenir. Bu özelliğinden dolayı yaklaşıma konu olan eğitimi dinî eğitim olarak değil de yaşam felsefesi olarak ele alan görüşler de mevcuttur. Yaşam felsefesiyle de insanın hayatının anlamını bulma konusundaki sonsuz merakı

---

<sup>31</sup> Derek Bastide, *Coordinating Religious Education Across The Primary School*, Falmer Press Taylor & Farncis Group, 2. Baskı, London 2005. s. 63.

<sup>32</sup> Stephen Bigger, “Challenging Religious Education in a Multicultural World”, *Journal of Beliefs and Values*, V. 16 (2), January 1995, Taylor & Francis Group, London. ss. 11-18. . <http://eprints.worc.ac.uk>, Erişim Tarihi: 14.04.2013.

neticesinde bütün dinlerin ve felsefelerin temellerini keşfetme kastedilmektedir.<sup>33</sup> Din eğitimi ve öğretiminde kilise ile okulun görevlerinin farklı olduğuna dikkat çeken Grimmit, okullardaki din eğitiminin eğitsel temellere oturtulması gerektiğini savunmuştur. Ders programında bunu sağlayabilmek adına aşağıdaki kriterleri belirleyen Grimmit, bu yeni yaklaşımın öğrencilere kendini ve hayatı anlayabilme düzeyini artıran bir düşünce ve farkındalık biçimi sunduğunu belirtmiştir.

“-Ders, düşünce ve farkındalığın bireyin kendini ve hayatı anlamasında ‘yararlı’ olan özgün bir biçimini içeriyor mu?

-Ders, öğrencinin bakış açısını özgün ve değerli bir biçimde genişletip derinleştirerek insanlığın gelişimine katkı sağlıyor mu?

-Ders, anlamayı sağlayan bir biçimde öğretilbilir mi ve çocuğun bağımsız düşünebilme yeteneğini teşvik edebilir mi?”<sup>34</sup>

Belirlenen bu ilkeler ışığında Grimmit gençleri, hayattan alınacak derslere açık olmaya ve değişen yaşam koşullarına karşı yaratıcı ve imgesel tepkiler vermeye yönlendiren bir ders programının daha başarılı olacağını iddia etmiştir. Bu

---

<sup>33</sup>Hans Georg Ziebertz ve Leo van der Tuin “Displeasure at plurality and fear of strangers? An empirical study among youth in Germany and The Netherlands”, *“Intercultural Education”*, V. 19(1), 2008, London. s. 64.

Ayrıca yaklaşımın ‘anlam arayışı ve anlam oluşturma’ odaklı oluşuna dair bkz. Julian Stern , *Teaching Religious Education*, Continuum International Publishing Group, 2. Baskı, New York 2007, s. 76

<sup>34</sup> Kathleen Engebretson, “Learning About and Learning From Religion. The Pedagogical Theory of Michael Grimmit”, *Intretional Handbook of the Religious,Moral and Spiritual Dimensions in Education*, Springer, 2. Baskı, Netherlands 2008, s. 668.

iddia nesnel, öğrencinin dışında kalan, ortak kültürün asimilesine dayanan geçmiş bilgiye değil bilakis toplum tarafından yapılandırılmış ve toplumu ilgilendiren göreceli bilgiye dayanmaktadır. Her ne kadar “öğrenci, deneyim ve gerçek bilgi” kavramları arasındaki hermenötik konsept, müfredatın belirli noktalarında pedagojiyi derinden etkilese ve günümüz eğitimcilerine aşına gelse de Grimmit bilgiye dair bakışını özellikle din ve din eğitimi noktasında sosyal yapılandırma olarak ortaya koyup şunu eklemiştir: “Bizimki gibi bir toplumda herkes birden çok gerçekle baş etmek zorundadır ve gerçeklik sadece bilginin formlarına ya da disiplinlere referansla tanımlanamaz.”<sup>35</sup> Grimmit’ e göre geçerli, sabit ve nesnel olarak var olan bilgi kişisel ve toplumsal olarak yapılandırılmış bilginin iskeleti içerisine yerleştirilmiştir.<sup>36</sup>

‘Sosyal ve bireysel gerçekler arasındaki diyalektik’ ve ‘objektif ve geçerli bilgi’ kavramları Grimmit’ in ilk olarak 1973’te ortaya koyduğu din eğitime pedagojik yaklaşımın temelini oluşturmuştur ve Grimmit 1978 yılında bunu derslerinde geliştirmeye devam etmiştir.1987’de Religious Education and Human Development isimli eserinde ise bunu daha da ileriye taşıdığı söylenebilir.

Grimmit bilginin özünden dolayı değil de öncelikli olarak işlevselliğinden dolayı geçerli ve önemli olduğunu belirterek buna benzer olarak eğitimin ve müfredatın da aslında özünde değer barındırmadığını, araçsal değerinden dolayı yani eğitim hedefine ne ölçüde ulaştırabildikleri açısından önemli olduğunu

---

<sup>35</sup> Engebretson, a.g.m., s. 669. ve Halit Ev, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme-İmkân ve Sınırlılıklar” *DEÜİFD*, XXXII/2010, ss. 124-125.

<sup>36</sup> Çocuğun bireysel düzeyde kimliğini keşfetmesiyle daha geniş sosyal konular arasında ilişki kuruyor oluşuna dair bkz. Jackson, a.g.m. , s. 146.

belirtmiştir. Grimmit' e göre eğitimin ana hedefi hem bireysel hem de toplumsal boyutlarıyla insanî gelişimdir.

## V. İnsan Merkezli Din Eğitimi ve Dinden Öğrenme

Religious Education and Human Development adlı eserinde Grimmit, dinin kendisinin insancıllaştırma sürecinde yararlı, etkili ve yardımcı<sup>37</sup> oluşunu başka bir söylemle din eğitiminin insanî gelişime katkısını ele alabilmek adına 'İnsan olmak ne demektir?' sorusuna cevap aramaktadır. Bunu yaparken de Kant'ın evrensel manada felsefenin sınırlarını belirlemeye çalıştığı;

-Ne bilebilirim?

-Ne yapmalıyım?

-Ne umabilirim?

-İnsan nedir?

sorularını kişiselleştirerek kendi varoluşsal durumlarımıza uyarlamayı önermiş ve bu sorulara yenilerini eklemiştir:

-İnsan nedir?

-İnsan olmak ne demektir?

-Bana göre insan olmak ne demektir?

---

<sup>37</sup> Hull, a.g.m., s.45.

-Ben kimim?<sup>38</sup>

“Ben kimim?” sorusunu daha şahsi olmayan bir şekilde “İnsan olmak ne demektir?” şeklinde ele almayı öneren Grimmit’ e göre her ne kadar filozoflar bu soruyla Platon’dan beri boğuşuyor olsalar da soru üzerinde sebatla durulursa ‘insanın evrensel doğası’ na ulaşabilme adına bir kapı aralanabilir. İnsan doğasının sabit ve değişmez olduğunu iddia edenlerin yanı sıra insan doğasının sonsuz derecede esnek olduğunu savunanlar da olmuştur. ‘İnsan doğası henüz tamamlanamamıştır, kendini tamamlamak ve mükemmelleştirmek için savaşılmaktadır’ diyenler de vardır. Grimmit çetrefilli ve uzun süreli olan insanoğlunun bu şekillenme sürecinde genetik yeteneklerin ve kültürün etkilerinin önemli olduğuna vurgu yapmıştır.<sup>39</sup>

İnsanlarla kaplumbağaların doğasını karşılaştıran Grimmit, kaplumbağaların genetik kodlarında doğal olarak da hayat serüvenlerinde hiçbir sürprize yer olmadığını, genetik olarak programlandıkları kimliksel tepkilerini doğum anından ölüm anına kadar verdiklerini belirtmiştir. Kaplumbağalarının aksine insanın ise doğası sabit değildir, programlanmamıştır ve birçok şekilde ve sonsuz ölçüde sürprize açıktır. Bu insan adına genetik kodların göz ardı edilmesi anlamına gelmemekle birlikte aslında insan doğasının şekillenmesi ve kişiliğinin gelişimi adına çevrenin ve toplumun ne denli önemli olduğunun hatırlanmasıdır. İnsan doğasının bu yapısı –tek bir tür varlık olmak için programlanmamış oluşu- olağanüstü görünmesine rağmen aynı zamanda insanın en korkutucu özelliklerinden

---

<sup>38</sup> Michael Grimmit, *Religious Education and Human Development*, Mccrimmon Publishing, England 1987, ss. 70-71.

<sup>39</sup> Grimmit, a.g.e., s. 72.

biridir çünkü insanın kendi doğasını oluşturma yeteneğine sahip oluşu aynı zamanda bunun ne anlama geldiğinin tam olarak farkında olması sonucunu doğurmamaktadır. Bu durumda insan doğasını oluştururken aynı zamanda bunun anlamını da oluşturmakla görevlidir denilebilir.

“İnsan olarak doğduğumuz gerçeği ‘insanî’ özelliklere sahip olduğumuz anlamına gelmez. Aksine bizi bir yanılsamaya götürür. İnsan olmak bir özellik değildir. Aksine bir ödevdir.”<sup>40</sup>

Grimmit’e göre bütün insanlar kendilerini anlamak için uğraşabilirler ve uğraşmalıdırlar.

“Çünkü insanoğlunun en tipik aktivitelerinden biri, anlam oluşturmak ve gerçeği sorgulamaktır. İnsan olmak anlam için savaştır, özellikle de insan olmanın anlamı için.”<sup>41</sup>

Grimmit insan olmanın belirli şartları olduğunu savunmaktadır. Bu şartları ‘antropolojik bir türün evrensel ve elzem gerçekleri’ ve ‘sabit, kültüre ve ideolojiye göre değişmeyen’ olarak nitelendiren Grimmit, sıralamayı şu şekilde yapmıştır:

“-Doğaları ve insanlık deneyimlerinin tabiatı hakkında sorular sormak

-Anlamlandırma ve gerçeği araştırmayla uğraşma

-Doğaları ve insanlık deneyimlerinin tabiatıyla alakalı inançlar oluşturma

---

<sup>40</sup>Grimmit, a.g.e., s. 74.

<sup>41</sup>Grimmit, a.g.e., s. 72.

-Diğer insanlardan öğrenme

-Belirli bir inanca ibadet yoluyla kendilerini adama

-Belirsizlik haliyle yaşama”<sup>42</sup>

Bu şartlardan yola çıkarak Grimmit insanların sahip oldukları inançların kendilerinin ve hayatlarının şekillenmesinde önemli bir etki uyandırdığını belirterek inançların ibadetle sağlama alınmasının insanoğlunun yaşamında bir seçenek değil de insan olmanın temel öğelerinden biri olduğunu savunur.

Bu temel öğeye ilave olarak başka varlık şartlarını da vurgulamak isteyen Grimmit, ‘man is made man by man’ –insan, insan tarafından yapılmıştır- sözünden de yola çıkarak, insan olmanın diğer şartlarına da dikkat çekmek istemiştir. İlk olarak ‘karşılıklı bağımlılık’ bir şarttır. İnsanlar arasında tabiatları gereği bir bağımlılık söz konusudur. Hayvanların aksine insanlar doğdukları andan itibaren karakterlerini oluşturmak ve kalitelerini artırmak için kendi türlerinin diğer öğeleriyle düzenli bir etkileşime muhtaçtırlar. İnsan istese bile çevresinin, ailesinin, ırkının, kültürünün ve dinî bağlarının etkisinden kurtulamaz, bunların hepsinden soyutlanıp tek başına bir hayatı tercih etse bile hiçbir zaman bu etkenlerin insanlığını şekillendirmesine engel olamaz.

Başka bir şart olan özgürlüğün ise anlamı ve sınırları diğer insanlarla karşılıklı bağımlılık tarafından belirlenir. İnsanoğlu bağımlı olmama noktasında hür değildir ancak kendini var etme noktasında bir hayvana nazaran çok daha geniş

---

<sup>42</sup>Grimmit, a.g.e., s. 75.



imkânlara sahiptir. Bu imkân ise insan olmanın şartlarından biri olan özgürlüğe dayanır.

Üçüncü şart olarak ‘sorumluluk’ kavramı ele alınabilir. Bu aslında insanın kendisini oluştururken özgür olmasının bir sonucudur. Sorumluluk insan olmanın bir sonucudur çünkü insanın ne olduğu ve ne hale geldiği tamamen kendisiyle ilgilidir. İnsanın kendisi hakkında geliştirdiği inançlar kendi kararlarının ve davranışlarının sonucudur, buna insanın neye inandığı ve ne olduğu arasındaki sıradan ilişki de denilebilir. Bu anlamda Grimmit, ahlâkî olmaktan ziyade sorumluluğun insan olmanın bir şartı olduğu öne sürmektedir.<sup>43</sup>

Buraya kadar ele alınan bağımlılık, özgürlük ve sorumluluk kavramları sosyo-tarihsel bağlamlarından bağımsız olarak ele alınırlarsa içi boş kavramlar olarak değerlendirilme riskiyle karşı karşıya kalırlar. Başka bir deyişle insanın, insan olmanın ne demek olduğuyla ilgili olarak oluşturmak zorunda olduğu normlar, bir toplumun kültüründe kutsallaştırılır ardından da ideolojiler ya da dinler gibi belirli inanç sistemlerine dâhil olurlar. İnsanîleşme süreci olarak adlandırılan bu bakış açısı aslında sosyal fenomenologların ‘gerçekliğin sosyal inşası’ söylemine de yakındır. Birinci adımda birey konumunun şartlarıyla yüzleşince insan ve insanın konumu hakkında inançlar formüle etmeye yönelecektir ki buna ‘dışsallaştırma’ denir. İkinci adımda ‘nesnelleştirme’ bu inançlar artık harici bir gerçeklik olarak algılanırlar ve bir kaide teşkil ederler. Üçüncü ve son adımda ise birey insanla alakalı bu normatif inançları kendi şahsî bilincinde benimser ve bu onun inandığı şey haline gelir ki bu da ‘içselleştirme’ olarak adlandırılır. Nasıl ki toplumun dünyada var olma biçimi

---

<sup>43</sup>Grimmit, a.g.e., ss.75-77.

yani kendi kültürünü oluşturması nesnelleştirme olarak ele alınıyorsa kültür de insan kişiliğini -onun dünyada yaşama biçimini- içselleştirme yoluyla şekillendirir.<sup>44</sup>

Bu noktada Grimmit üç adımda ele alınan bu sürecin insanlaşmaya dair yeterli bir yorum olup olmadığını sorgular. Yani insan olma yolunda ele alınan bu üç adım aslında insanın deterministik yorumlanmasını kaçınılmaz kılmakta değil midir? Bu durum insanların kendi kültürlerinin ürünü olduğu ve kendisiyle alakalı çok küçük bir tasarruf hakkının olduğu görüşünü desteklemez mi? Grimmit bu sorularına cevap ararken kendisini şu noktada bulur:

“ (...) fakat biyografi benim hayatımın başka birine ait hikâyesidir. Otobiyografi ise benim hayatımın bana ait hikâyesidir. Benim otobiyografim kendi hayatımı anlamlı kılmak için verdiğim mücadelenin hesabıdır. Dolayısıyla ‘Ben kimim?’ sorusunu cevaplandırma ödevinde işin içinde olan benim. Bu sadece benim cevaplayabileceğim bir sorudur çünkü sadece ben kendim olma deneyimini yaşadım; bu yüzden kültürel bir tarihim olmasına rağmen, kişisel bir geçmişe de sahibim ve bu beni diğer insanlardan farklı ve benzersiz kılan şeydir ”<sup>45</sup>

İnsanı benzersiz kılan özelliklerin insanların hayat hikâyelerinde gizli olduğunu belirten Grimmit, tespitlerine insanın algıladığı dünyayı nesnel ve öznel olarak iki kategoriye ayırarak devam etmektedir:

“Her ne kadar insanlar büyük oranda başkalarıyla paylaştıkları ‘nesnel’ dünyaya (kültürel tarihleri) bir anlam kazandırsalar da aynı zamanda kendilerine mahsus ‘öznel’ dünyalarına da (kişisel geçmişleri) bir anlam kazandırmaya çalışırlar

---

<sup>44</sup>Grimmit, a.g.e., ss. 77-78.

<sup>45</sup> Grimmit, a.g.e., s. 78.

.‘Öznel’ dünyamız bize içinde nesnel dünyanın üzerimizde oluşturduğu iddia ve karşı iddialar geliştirdiğimiz en tesirli çatıyı sağlar, bu nesnel dünya da bize değer ve inançlar yükler.Bunun nedeni öznelliğimizin (kendi hakkımızdaki tecrübelerimiz ve öz bilincimiz) deneyimimizde birleştirici bir faktör olmasıdır. Nesnel dünyasında dolaşmak için, ilişkilerimizi bunun içinde yönlendirmek için, yüz yüze geldiğimiz endişelerle, heyecanlarla ve içimize işlenmiş duygularla mücadele edebilmeliyiz. Bu motivasyonumuzun kaynağı olan iç dünyamızın sağlam olduğunu gösterir yahut da hayata verdiğimiz tepkinin ne kadar coşkulu olduğunu ortaya koyar. Aslında dış dünyanın talep-karşı talepleri –şeyler, olgular, inançlar, değerler- iç dünyamız yoluyla (bazen dünya hayatı olarak da adlandırılır) algılanır ve belirlenir ve önemli, anlamlı olarak ya da başka bir biçimde tanımlanır.

Öznelliğimiz kişisel vizyonumuzu oluşturur-ve aynı zamanda bu bir değişim konusudur- kavramsal, duygusal ve aklî deneyimlerimiz için sürekli bir filtre sunar. Algularımıza yönelik varsayımlar yoluyla öznel nesnelliğe dönüşür. Bu varsayımlar, kişisel vizyonumuzun bir parçasıdır. ‘Öznel’, ‘içsellik’ ve ‘tinsel’ gibi kavramları kullanmak kadın ve erkeğin kendilerini şekillendiren biyolojik, sosyal, kültürel ve ideolojik etkenlerin toplamından çok daha fazlası olduğunu hatırlatıyor. Bu yüzden onlar kendileri de bu etmenlerden oluşan kişilerin şekillendirilmesinde rol oynayabilirler. Bu rolü oynamak yani bir kişinin kendisini şekillendirmesinde payının olması ve olgunlaşma için sorumluluk alması insanın tercih etme yeteneğinin bir ifadesidir, dolayısıyla da insan olmanın bir işaretidir.”<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Grimmit, a.g.e., s. 79.

Grimmit, Şu an olduğumuz kiŐiyi, inandığımız değerleri ve hayatta bize ait olan perspektifi kültür kodlarından ve genetik kodlardan ayırmanın güçlüğüne ilave olarak insanın kendi olma yolculuğunda kendi öz hikyesini bilmek zorunda oluşuna da dikkat çeker. Asıl dikkat çekmek istediği nokta da Őudur ki: her ne kadar ebeveynlerimizle olan iliŐkilerimiz, katıldığımız sosyal gruplardaki konumumuz, doğumumuzdaki Şartlar kendi geçmiŐimizin kodlarını yazmamızda etkili olsa da biz kaplumbağalardan farklı olarak kendi biyografilerimizi otobiyografiye dönüŐtürebilir, kendi geçmiŐimizi oluŐturarak kiŐiliĐimizin yazarı haline gelebiliriz.<sup>47</sup>

Bireyin insan olma serüveninde yapmış olduğu tercihlerle de değinen Grimmit, insanın ancak bilinçli tercihlerle kendisine ait kodları yazabileceğini belirtmiştir. Kendi varlığımız ve sorumluluk alma potansiyelimiz –inanç tepkileri- verme kapasitemize bağlıdır bu da inançlar arasında bilinçli bir tercih yapma ve yapılan bu tercihle uyum içerisinde yaşama anlamına gelmektedir. İnanç tepkileriyle yahut inançlarımızı iman göstergesiyle taşıyarak yaŐamayla mevcut kodlarımızı yok etmiŐ olmuyoruz ancak bu kodları yaptırığımız tercihlerle yeni hedefler ışığında yeniden deĐerlendirmiŐ ve yorumlamıŐ oluyoruz. Bu nedenle inançları iman göstergesiyle taŐımak insanlar için bir seçenek değildir, insan olmanın en temel Şartlarından biridir.<sup>48</sup>

Grimmit’ in insanileŐme sürecine dair söylemleri neticesinde dinden öğrenme yaklaşımı din eğitimi içinde insan gelişimi yaklaşımı –insanî din eğitimi- olarak ele alınmıŐ ve Grimmit ve Read tarafından tam anlamıyla bir yöne doğru

---

<sup>47</sup> Grimmit, a.g.e., s. 80.

<sup>48</sup> Grimmit, a.g.e., s. 88.

evrilerek Westhill Projesi<sup>49</sup> vesilesiyle de din tahsilinin genel eğitim faaliyetleri içerisinde enstrümantal bir rol oynaması gerektiği vurgulanmıştır.<sup>50</sup> (Din bilgisi esas hedef değil enstrüman rolündedir.) Yaklaşımında göz ardı edilmemesi gereken noktalardan biri de bu pedagojik modelde dinî geleneklerden seçilenlerin insancıl endişelerin aletleri olarak ele alınışıdır. Yani bu modele göre, şu ana kadar dinler oldukça kapsayıcı bir soru olan ‘insan olmak ne demektir?’ sorusuna katkı sağlayabildikleri ölçüde din eğitimine de katkı sağlamışlardır demektir.<sup>51</sup>

Bilgin; bu hususu ;

“ Ayrıca bir inanca sahip olsun ya da olmasın bütün insanların sosyal bir gerçeklik olarak dini öğrenmeleri gerekmektedir. Sırf insan oldukları için bütün insanların iyiliğe layık olduklarını öğretecek bir terbiyeyi yaygınlaştırmamız lazım. Başka bir deyişle din eğitiminin nihai hedefi insanî eğitim olmalıdır. ”

---

<sup>49</sup> Westhill Projesi için bkz. Wanda Alberts, *Integrative Religious Education in Europe: A Study-Of-Religions Approach*, De Gruyter Yayınları, Germany, 2007, ss. 112-119.

<sup>50</sup> Teece, a.g.m., s.94, ayrıca bkz. Linda Rudge, “ The Place of Religious Education in the Curriculum ”, *Learning to Teach Religious Education in the Secondary School-a Companion to School Experience*, Ed. Andrew Wright, Ann-Marie Brandom,Routledge , 2. Baskı, London 2005. s. ss. 16-17.

<sup>51</sup> Geoff Teece, “Learning from religions as ‘skilful means’:a contribution to the debate about the identity of religious education”,*British Journal of Religious Education*, V. 30,No. 3,September 2008, London. s. 195.

ifadeleriyle vurgulamıştır.<sup>52</sup> Bilgin ancak bireylere verilecek insanî eğitim yoluyla sosyal ve evrensel olunabileceği kanaatindedir.

---

<sup>52</sup> Beyza Bilgin, “Değerlendirme Paneli”, *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyum Bildirileri*, 20-21 Kasım 1997, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, Ankara 1997, s. 241.

## VI. Dinî Okuryazarlık - Religiante -

Dinden öğrenme yaklaşımında ele alınan hususlardan birisi de – religiante-kavramıyla ifade edilen öğrencide din hakkında okuryazarlık geliştirme çabasıdır. İlk olarak Brian Gates’in 1973’te kullandığı bu terimi<sup>53</sup> Cox’ da 1983’te kullanmıştır.<sup>54</sup> Gates’e göre okuldan mezun olan her bir öğrenci için okuma yazma bildiklerine ve matematiksel işlemleri yapabildiklerine dair emin olduğumuz kadar onların – religiante- olduklarına da yani dini doğru okuyabildiklerine de emin olmalıyız. Bu kavramdan kastını Gates; hem yerel hem de evrensel anlamda dini- inançlar, gelenekler, bireysel ve toplumsal kimlikler açısından- insan tecrübesinde anlamaya çalışmak olarak belirtmiştir.<sup>55</sup> Cox ise ifadelerinde –religiante- kavramını kullanarak dinleri öğretirken din hakkındaki düşünceleri ve o dine ait terminolojiyi öğrenciye aşina kılmayı amaçlar. 1993’te ‘dinî okuryazarlık’ terimi Andrew Wright tarafından ‘dinin nihai soruları karşısında dâhice iletişim kurma ve düşünme

---

<sup>53</sup>Bazarkulov, a.g.t., s.118.

<sup>54</sup>Cox’un terimi kullanımını için bkz. <http://eprints.worc.ac.uk>, Bigger, “Challenging Religious Education in a Multicultural World”. Erişim Tarihi: 14.04.2013.

<sup>55</sup> Brian Gates, “Schools and inter faith learning”, *Good Inter Faith Relations-the Next Generation*, the Inter Faith Network for the UK, London 2009. s. 20.

Ayrıca İncil ve Kur’an’ın çoğunluk tarafından sözlük anlamları tarafından anlaşıldığına, gençler için bunun çok endişe verici bir durum teşkil ettiğine dair görüşleri için bkz. Reinhold Mokroch, “Luther mi Papa mı? Protestan ya da Katolik Din Eğitimi mi ya da Doktrinler arası İşbirliğine Dayanan Bir Din Eğitimi mi? Alman Bakış Açısının Ana hatları ”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* 28-30 Mart 2001, MEB. Yayınları, 2. Baskı, Ankara 2004, s. 553.

kabiliyeti ' olarak kullanılmışken 2004'te 'dinlere ait olan anlayışlarla kendi değerlerine dair eleştirel zihin egzersizlerinin bir birleşimi' olarak tanımlanmıştır.<sup>56</sup>

Ayrıca bu bilginin öğrencilerin gelişme çağlarında yaşam tarzlarına yer etmesi hedeflenmektedir. Dinden öğrenme bir bakıma öğrencilerin dinî geleneklere ait olan taleplerini aslında nasıl anlayacaklarını keşif sürecidir denilebilir, dinlerin ontolojik durumlarını yargılamaktan ziyade dinler hakkında öğrendiklerinin neleri kapsadığı ve ne işe yaradığıyla ilgilenir. Nitekim din öğretiminde sadece bilişsel açıdan öğrencilere bilgi vermek yeterli değildir, elde edilen bilginin, anlayışın öğrencilere bir tür katkı sağlaması ve bu bilginin hayatlarında yardımcı olması beklenir. Din öğretiminin eğitimsel amacı ve okul öğretim programları içerisindeki değeri ancak böyle bir katkı sağladığı zaman anlaşılabilir ve meşru olabilir.<sup>57</sup>

Din eğitiminin kişisel, sosyal ve ahlâkî eğitime katkısını değerlendirirken ortaya koyduğu bu yaklaşımla Grimmer öğrencilerin din hakkında bir şeyler öğrenirken aslında kendileri için de dinden bir şeyler öğrenmeleri gereği

---

<sup>56</sup> Denise Cush, "Engaging Religious Studies", *Discourse: Learning and Teaching in Philosophical and Religious Studies*, Ed. David J. Mossley, The Higher Education Academy, V. 4, No: 2, Scotland 2005, s. 98.

<sup>57</sup> Bazarkulov, a.g.t., s. 118.



üzerinde ısrarla durur.<sup>58</sup> Bu anlamda vurgu insanlaşma projesi için eğitimsel aktiviteler yoluyla dine ait değerlerden öğrenmenin gereği üzerinedir.<sup>59</sup>

Brian Gates'in de belirttiği gibi;

“Bu basitçe bir din hakkında öğretme değildir. Etrafımızı kuşatan dünyada dini delillere dikkat etmemizi ister. Bu deliller biyoloji, kimya ve fiziğin verileri kadar gerçeklerdir. Aynı zamanda –bir şiiri veya bir roman yahut oyundaki bir karakteri anlamada olduğu gibi-hayal gücü ve empati de ister. Öğrencilerin bağlı oldukları dinden bir şeyler öğrenecekleri beklentisi vardır. Dini öğrenme ve dinden bir şeyler öğrenme aynı derecede önemlidir.”<sup>60</sup>

## VIII. Öğrenci Deneyimi ve Dinden Öğrenme

Yakın dönem genelde eğitim özelde ise din eğitimi yaklaşımlarının kilit noktasını oluşturan öğrenci kavramı dinden öğrenme yaklaşımının da odağındadır. Bu konsept öğrenci deneyimlerini öğrenmenin merkezine koyan,<sup>61</sup> öğrencilerin din ya da dinler hakkında öğrendiklerini kişiselleştirerek kendi yaşamlarına uyguladıkları

---

<sup>58</sup> Dennis Bates, “ John Hull a critical appreciation ”, *Education, Religion and Society Essays in Honour Of John M.Hull*, Ed. Dennis Bates, Gloria Durka, Freidrich Schweitzer, Routledge Taylor&Francis Group,1. Baskı, London 2006. s. 13.

<sup>59</sup> Mualla Selçuk, “ Re-thinking Religious Education in Turkish Schools in the Light of the Contribution by John.M.Hull to the Turkish Experience ”, *Religious Education as Encounter a Tribute to John M. Hull*, Ed. Siebren Miedema, Waxman, Münster 2009, s. 61.

<sup>60</sup> Gates, “Avrupa’da Din Eğitiminde Kuşatıcı Bir Yaklaşım Doğru: Birleşik Krallık İçerisinde İngiltere Örneği”, s. 420.

<sup>61</sup> Bkz. <http://www.cogree.com> , Peter Schreiner, “The Current State of RE in Europe” Erişim Tarihi: 15.04.2013.

temel eğitimsel bir hünerdir denilebilir.<sup>62</sup> Bu yolla dinî içerik öğrenciye objektif bir şekilde sunulurken öğrencinin dinî tercihleri hususundaki özgürlükleri de tam anlamıyla korunmuş olur. Hull' un da belirttiği gibi bu tür öğrenmede hedefler vurgusunu öğrenenin kazanımlarına yapar.<sup>63</sup>

Grimmit' e göre gençlere kendileri üzerinde düşünebilme, yeniden değerlendirme yapabilme ve yorumlama öğretilmelidir. Bu becerilerin elde edilmesi de doğal olarak bağlı buldukları içeriklerden faydalanma yoluyla olmalıdır. Yani gençlerin günlük faaliyetleri, duyguları ve deneyimlerine anlam kazandırmaları amaçlanmalıdır. Sam Keen bunu şöyle açıklar:

“Başlangıç noktamız bireysel geçmişimiz ve biyografimiz olmalıdır. Eğer kutsalı keşfedebilseniz bu benim biyografimde olmalı, İsrail'in tarihinde değil. Eğer tarihte bütünlük ve anlam kazandıran prensipler varsa bu benim dokunduğum, hissettiğim ve deneyimlediğim bir şeyler olmalıdır. Benim deneyimimin doğal zemininde (biyografimde, geçmişimde) kutsalın gerçekliğine şahitlik eden bir şey var mıdır? Benim deneyimime bütünlük, derinlik, haysiyet, anlam ve değer katan –vakur bir özgürlüğü mümkün kılan-bir şey var mıdır? Eğer kişiliğin inşasında böyle bir prensibi keşfedebilirsek kutsalın eski dilini kullanmaya ve bu nedenle teolojik keşif alanının sınırlarını çizmeye tamamen hakkımız vardır”<sup>64</sup>

---

<sup>62</sup> Bates , a.g.m., s. 22.

<sup>63</sup> Hull' un yaklaşımıyla ilgili görüşleri için bkz. Mahmut Zengin, *Din Eğitim ve Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşım*, Dem Yayınları, İstanbul 2011. s. 183.

<sup>64</sup> Grimmit, a.g.e., s.99.

Dinî kavramların bazen bütününe bazen de bir parçasının ancak kendi deneyimlerimizle buluştuğu noktada anlam kazanabileceğini savunan din eğitimcilerinin sayısının ve buna bağlı olarak dinden öğrenme yaklaşımının popülaritesinin yakın dönemde arttığı söylenebilir. Örneğin ‘Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları’ Uluslararası Sempozyumu’ nda konuyla ilgili olarak Reinhold Mokrosch’ un -öğrenci bakış açısıyla dinden gelen malzemenin buluşması-noktasında söyledikleri dikkate değerdir:

“Birçok Alman genci sadece kendi deneyimleri sayesinde öğrendiklerine inanmaktadırlar. Kendi bireysel benlikleri, anlam verebildikleri ufuklarının son noktasıdır. Bu nedenle onlar için kendi benliklerinin dışında bir gerçek ve mecburiyet yoktur. Bu durum zaten onların konuşma tarzlarından da anlaşılmaktadır. Bazen okul bahçesine çıkar, onların grup sohbetlerine kulak misafiri olurum ve sık sık şu sözleri duyarım: “Bu benim fikrim ve bence böyle olması lazım! , Sen başka türlü anlayabilirsin! Bunu ilk önce kendim yaşamam lazım!”

Hıristiyan geleneğindeki bazı gerçekler yani “ İsa Allah’ın oğludur! ”, “ İsa yeniden dirilecektir!” , “ Biz hepimiz yeniden dirileceğiz ve Allah’ın yanına gideceğiz”, “Allah bizi yaşamımızda himaye eder” gibi ifadeler, gençlerin çoğunluğu için hiçbir şey ifade etmemektedir, çünkü onların bu konuda fazla deneyimleri yoktur. Onlar hep sorarlar: “ Bunun bana ne faydası var?”, “Bunun ne anlamı var?”

Gençlere yöneltilen soru anlama yöneltilen soruya dönüşmüştür. Gençler artık “Hıristiyanlık gerçek bir din midir ?” sorusu yerine “ Hıristiyanlığın bana ne yararı var?” diye sormaktadırlar. Onlar bir dinin objektif gerçeğini değil yaşama

olan ilgisini sorgulamaktadır. Din özelleştirilmiştir ve öznelendirilmiştir. Peki, bu gerçekten de olumsuz bir eğilim midir? Hayır, ben bunu daha olumlu buluyorum. ”

(.....)

“ Peki din dersinin böyle bir duruma yaklaşımı nasıl olmalıdır? Özgün Katolik veya Özgün Protestan sunular öğrencilerin ilgisini artık çekmemektedir. Onlar artık akşam yemeği anlayışındaki farklılıkların, evlilik vs. anlayışındaki farklılıkların neler olduğunu bilmek istemiyorlar. Luther’ in tarafını mı yoksa Papa’nın tarafını mı tutmaları gerektiği onları artık hiç ilgilendirmemektedir. Onlar dini bizzat kendi bedenlerinde ve günlük yaşamları içinde öğrenmek istiyorlar. Bence burada din dersinin görevi öğrencilerle birlikte, günlük yaşamın her alanında dini fikirleri ve Tanrının ruhunu keşfetmelidirler. Bu ise Protestan ve Katolik yaklaşımların paylaşılmasından başlı başına farklı bir yöntemdir.”<sup>65</sup>

Mokrosh’ un bu söylemine ilave olarak Teece de bireyin deneyimlerinin dikkate alınmasının din eğitimindeki önemine şu ifadeleriyle dikkat çekmektedir:

“Din evrenin düzenine anlamına ve amacına yönelik sorular uyarır insan zihninde. Bunlar hakikatin sorularıdır, insan doğasına dair, bireysel gelişime dair, toplumdaki adalete dair, değerlere dair, etiğe dair sorulardır. O zaman denilebilir ki birleştirici olan faktör dinin kendisinden ziyade insan deneyimleridir.”<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> Mococho, a.g.m., ss.552-555.

<sup>66</sup>Teece, “Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don’t get it?”, s.96.

Dinden öğrenme yaklaşımını bazı eğitimciler öğrenciye ait olan yaşamla dinlere ait olan kelimeler arasındaki diyalog olarak nitelendirilmiştir.<sup>67</sup>

Örneğin ;

“ Dinî düşünceleri sadece insanların kafasında ya da kâğıtlarda var olan düşünceler olarak görmek kolaydır. Onlar ancak düzgün bir biçimde yaşam çevrelerinde anlaşılabilir. Dolayısıyla Hıristiyan teolojisi kurumsal ve kutsal çevresinde değerlendirilmelidir. Bunun iman, insan ve ibadetle ilgisi vardır. Sadece bir parça metafizik ya da serbest biçimde yüzen bir ideoloji değildir. ”<sup>68</sup> şeklindeki ifadeler buna örnek niteliğindedir.

Bunlara bağlı olarak denilebilir ki; din eğitiminde göz ardı edilmemesi gereken noktalardan birisi, dinî içeriğin öğrencinin tercih edeceği yaşam tarzında kendisine yer bulabilmesi için vurgunun öğrencinin dünyasından gelmesi gereğidir. Bunu John Rudge şu şekilde dile getirmiştir:

“ Öğrencilerin dinleri objektif olarak incelediklerinde onlar hakkında bir şeyler öğrenecekleri doğru ise de vurgunun öğrencilerin çoğunun dünyasından gelmediği açıktır. Din eğitiminde konular yalnızca dini toplulukların beklentilerini değil çocuğun problemlerinin açmazlarını, kısaca onun gerekliliğini de ön plana çıkarmalıdır. Çocukların kişilikleri, suyun kaç derecede donduğunu veya başın örtülüp örtülmemesini, saç uzunluğunu, diz çöküp çökmemeyi, dua etmek için oturmayı ya da ayakta durmayı bilmekle pek de gelişmemektedir. Fakat belki de

---

<sup>67</sup>Teece, a.g.m., s.101.

<sup>68</sup>Teece, “Learning from religions as ‘skilful means’:a contribution to the debate about the identity of religious education”,s.189.

onlar, dini geleneklerle hayatın nasıl anlamlandırıldığını, diğer insanlarla nasıl ilişki kurulabildiğini ve hayatta hangi değerleri edinmenin daha anlamlı olacağını öğrenebilirler.”

“ Din evrensel bir insan fenomeni olarak algılanmıştır. İnsan hayatının en temel varoluşsal sorunlarıyla ilgilidir. Dolayısıyla onun ilgili olduğu pedagojinin amacı, öğrencilerin tinsel farkındalık, sosyal bütünleşme, kültürel duyarlılık ve iyi ahlak konularında kapasitelerini geliştirme olmalıdır. Bu bağlamda dinler sadece bir konunun içeriği olmamakta bireyin kendisini anlama ve keşfetme süreçleri için bir aracı olmaktadır. Dinler çocukların eğitimi için vardır, yoksa tersi bir süreç için değil. ”<sup>69</sup>

Bütün bu tespitler ışığında Robert Jackson’ın da belirttiği gibi dersin muhtevasının öğrencilerin şahsi tecrübeleriyle irtibatlı olması durumunda öğrencilerin derse katılımları artmaktadır. Başkalarının durumunun farkında olmaları öğrencilerin kendi şahsi hikâyeleri ve tecrübeleri üzerinde düşünmelerini ve analizler yapmalarını sağlamaktadır.<sup>70</sup>

## **VIII. Kapsayıcı Din Anlayışı ve Dinden Öğrenme**

Dinden öğrenme konsepti ‘bütün’ insanları hedef alışımdan ve ‘bütün’ insanlara hitap edişinden dolayı dinin liberal bir çalışması olarak nitelendirilebilir. Tavsiye edilen müfredat içeriğinde tüm dinlere dair bilgiler yer alır, öğrencinin belirli bir dinin referansı ve etkisinden ziyade genel anlamda dinin referans ve

---

<sup>69</sup> Rudge J., a.g.m., s. 100.

<sup>70</sup> Jackson, a.g.m., s. 129.

etkisiyle ruhsal olarak gelişmesi beklenir. Bu konsept aslında çeşitli dinlere ait değerlere dair öğrencileri araştırma yapmaya davet niteliğindedir.<sup>71</sup> Öğrencilerden belirli bir dinin inancı olmaları beklenmezken din kültürüne sahip ve eğitim amaçlarına ulaşmada dinden de katkılar edinmiş olmaları amaçlanır.<sup>72</sup> Farklı dinlere dair bilgilenmeyle beraber öğrenci hem kendi dinî inancı hakkında anlam çerçeveleri oluşturacak hem de diğer din mensuplarına ve inançlara karşı saygı ve hassasiyet geliştirmiş olacaktır.<sup>73</sup> Dindar bir öğrencinin bakış açısıyla ateist ya da seküler bir hümanizme dayalı bakışı olan bir öğrencinin bakış açısı kendilerine ait görüşlerle birlikte öğretim sürecinde eşit kabul edilmektedir. Farklı bir tarafsızlık olarak adlandırılabilir olan böyle bir durumda öğrencilere ait olan dinî yaklaşımlar bireysel tecrübeler olarak en baştan kabul edilmektedir.<sup>74</sup> Streib' in de ifadesiyle başka bir dinî çerçevede sadece kendi gözleriyle değil başkalarının gözüyle de kendi manevî ve dinî kimliklerini keşfetmeleri süreci öğrenciler açısından önemlidir.<sup>75</sup>

Öğrencinin kendisine sunulan dinî içeriği öğrenmesi ve kabul etmesinden ziyade süreç konular arasında yoğunlaşarak düşünme fırsatı bulma, inançlar arası ortak noktaları fark edebilme ve başka bir arkadaşının kabulü ve tecrübesi ışığında derste sunulan malzemeyi test etmeye dayanır. Bu noktada

---

<sup>71</sup> Rudge L., a.g.m. s. 16.

<sup>72</sup>Cemal Tosun, “ Müzakereler ”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*, Ensar Neşriyat, İstanbul 2007, s. 308.

<sup>73</sup> Robert Jackson, “ *Rethinking Religious Education and Plurality-Issues in Diversity and Pedagogy* ”, Routledge Falmer Taylor&Francis Group, 1. Baskı. s. 117.

<sup>74</sup> Celine Beraud, “ Avrupa Müesseseleri ve Dini Olguların Öğretimi ”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi*, Ensar Neşriyat, İstanbul 2007, s. 240.

<sup>75</sup>Roebben &Tuin, a.g.m., s.137.

yaklaşımın kişisel eğitime olduğu kadar sosyal eğitime de katkı sağlaması beklenir.

76

Farklı kültür, din ve inanıştan olan insanların bir arada yaşadığı günümüzde özellikle çoğulcu toplumlar için bu tarz bir din eğitiminin genelde eğitimin gerçekleştirmek istediği hedeflere ve özelde ise öğrencinin yaşam serüvenine katkısı göz ardı edilemez.

### **IX. Dinden Öğrenme Yaklaşımına Yöneltilen Eleştiriler**

Dinden öğrenme yaklaşımıyla ilgili araştırmalar ve raporlar incelendiğinde yaklaşımın çoğu öğretmenin zihninde hala netlik kazanamadığı yönünde tespitlere rastlanmaktadır. İngiltere’de eğitim kalitesini yükseltebilmek adına eğitim kurumlarını düzenli aralıklarla teftiş eden ve parlamentoya bağlı bir kamu kuruluşu olan OFSTED( The Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills)’in 2005 ve 2007 raporlarına göre din hakkında öğrenme yaklaşımı derinliği yeterli düzeyde sağlayamamışken dinden öğrenme yaklaşımı ise dar bir biçimde tasarlanmıştır ve öğrencilere sadece kendi hayatları perspektifinde görüşleri tanımayı ve yansıtmayı sağlamaktadır. Mevcut ders içerikleri ise öğrencilerin bu yansıtmayı yapabilmeleri için yeterli imkânı sağlamamaktadır.<sup>77</sup>

---

<sup>76</sup>Stephen Bigger, “Religious Education, Spirituality and Anti-racism”, *Spiritual and Religious Education Volume V*, Ed. Mal Leicester, Celia Modgil, Sohon Modgil, Falmer Press, 2. Baskı, London 2005. s. 32.

<sup>77</sup> Teece, “Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don’t get it?”, s. 95.



Ders uygulamalarına dair başka bir eleştiri ise uygulama örneklerinin dinin öğrencinin deneyimini artırmasından ziyade uygulamanın dini bireyin deneyimine indirilmesi noktasına yapılmaktadır. Ders akışı içerisinde önceden zihinlerinde tasarlamış oldukları cevabı yakalamaya çalışan öğretmenler çoğu kez öğrenci deneyimlerinde saklı olan ipuçlarını göz ardı etmektedirler ve öğrenciler bilgisi verilen dinden bir şeyler öğrenme şansını bu vesileyle kaybetmiş olurlar. Sadece öğrenci deneyimlerinin açığa vurulması bahsi geçen dinin anlaşılması için yeterli değildir. Deneyimlerin o dinin öğretileriyle buluşup buluşmadığı o dine dair özel bir yoğunlaşmanın sağlanıp sağlanmadığı merak konusu olmalıdır.<sup>78</sup>

Wright, Grimmit' i deneyimi doktrine öncelendiği yönünde eleştirirken, yaklaşımda öğrenciye teolojik okuryazarlık kabiliyeti kazandırabilmek adına sunulan dinî yaşamın müphemliğini vurgulayarak öğrencide 'inanç her zaman dosdoğru cevaplar vermek zorunda değildir' fikrinin oluşabileceğine vurgu yapmaktadır. Wright'a göre öğrenciler eğer dinden bir şeyler öğreneceklerse bunu yükselen seküler seslere rağmen dini önemsiz görme tehlikesinin üstesinden gelebilmeyi başararak yapmalıdırlar.<sup>79</sup>

Bates'in eleştirisi ise şu şekildedir:

“Bazıları şunu fark etti ki ‘insan gelişimi’ yle alakalı açık eğitsel süreç olarak savunulan şeyin arkasında aslında dinî cevapları övmeye çalışan veya en azından

---

<sup>78</sup> Teece, “Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it?”, ss.98-99.

<sup>79</sup> Trevor Cooling, “ Pupil Learning ” , *Learning to Teach Religious Education in the Secondary School-a companion to school experience*, Ed. Andrew Wright, Ann-Marie Brandom, Routledge , 2. Baskı, London 2005. ss. 64-65.

dikkatleri onun üzerine çeken ve öğrencilerin bunları kendi hayatlarında göz önüne aldığından emin olmayı savunan niyet yatmaktadır”<sup>80</sup>

Jackson görüşü olarak Grimmit’ ten zihnî-ahlakî yetişme’ konusunda ayrılmaktadır. Grimmit’ in yaptığı gibi ‘din’i bir soyutlama ya da ‘dinler’i kolayca tanımlanabilecek inanç sistemleri olarak ele almadığını belirten Jackson’a göre Grimmit farklı kültürleri tek boyutlu olarak resmetmeye ve bu kültürlerin içsel çeşitliliklerine daha az ilgi göstermeye eğilimlidir. Grimmit’ in bütün öğrencilerin aynı eğitsel hedefe doğru yöneleceklerini var sayması; her birinin tamamen otonom bireyler olması, kendi tercihlerini yapabilmeleri ve karar alabilmeleri anlamlarına geleceği için yine Jackson tarafından eleştirilmektedir. Jackson’a göre, bu noktada her bir öğrencinin birbirine yakın tepkiler vermesini beklemek anlamlı görünmemektedir.

Diğer yandan bazı dinî grupların eğitim ve öğrencinin özerkliği konusundaki endişelerini Jackson abartılı bulmaktadır. Bu grupların iddialarına göre öğrenciler inançları ve değerleri daha ziyade market raflarından meyve ve sebze seçer gibi tercih etmeye teşvik edilmektedir. Jackson’ a göre bu görüş eğitimcilerin özerklik olarak isimlendirdikleri kavramın saptırılmasından ibarettir. Eğitsel bağlamda özerklik öğrencinin elindeki mevcut delilleri makul bir şekilde incelemesi temeline dayanmaktadır, bu, öğrenci için sıradan bir karar verme durumu değildir.

---

<sup>80</sup> Teece, “Learning from religions as ‘skilful means’: a contribution to the debate about the identity of religious education” s. 194.

Bu anlamda din ve değerler söz konusu olduğunda öğrencinin kendi kendine kurallar koyabilmesi durumu endişe edici bir durum değildir.<sup>81</sup>

Grimmit' in yaklaşımla ilgili görüşlerinin ancak kendi pedagojik rasyonelinde bir anlam ifade edebileceğini savunan Teece' e göre Grimmit, öğrencilerin çevrelerindeki yaşamı eleştirel bir gözle değerlendirebilmeleri için dinden ne öğrenebileceklerini daha güçlü bir şekilde vurgulayabilseydi faydalı olabilirdi. Westhill Projesi üyesi olan Teece' e göre Grimmit' in yaklaşımı geleneksel inanç sistemleri (inançlar ve maneviyat), paylaşılan insan tecrübesi ve inançların bireysel yönleri (inançlar ve değerler) üzerine kurulmuştur. Bu noktada sorun yaklaşımda 'geleneksel inanç sistemleri' nin ya da 'din' in ne anlama geldiğinin henüz netlik kazanamamış olmasıdır. Teece' e göre problemlerden bir diğeri ise dinin genellikle natüralist, dinî olmayan, sosyal, fenomenolojik, antropolojik veya tarihi olarak anlaşılması ancak her zaman 'dinî' olarak anlaşılmamasıdır. Teece dinin daha dinî olarak anlaşılması üzerinde durarak fenomenolojiden daha maneviyatlı, teolojiden daha kapsamlı bir din anlayışına dikkat çekmektedir ve bu yöntemin öğrencilerin dinden daha iyi öğrenebilmelerine imkân sağlayacağı kanaatindedir.<sup>82</sup>

Kalve ise bir teolog bakış açısıyla yaklaşımı eleştirmiştir. Kalve' ye göre yaklaşımda dinler özgür ve aşıkâr karakterlerine rağmen yaklaşımda eşit tutulmaktadır. Dinlere kendi özlerinden dolayı değil fakat öğrenci için ne yapabildikleri kadar değer verilmektedir ki bu durum dindar insanlar tarafından

---

<sup>81</sup> Jackson, a.g.e., s. 206, Teece, "Learning from religions as 'skilful means': a contribution to the debate about the identity of religious education" s. 195.

<sup>82</sup> Stern a.g.e., s. 64.

onaylanabilecek bir durum değildir.<sup>83</sup> Kalve' nin bu eleştirisini değerlendirirken Grimmit' in bu yaklaşımla sadece çok inançlı toplumlardaki devlet okullarında dinlerin eşit olarak değerlendirildiği bir pedagojiyi önerdiği unutulmamalıdır. Nitekim çok inançlı bir toplumda devlet okulundaki bir öğretmenin herhangi bir dine öncelik vermesini beklemek oldukça güçtür. Bilgin'in de üzerine durduğu gibi;

“ İnanca zorlama genel eğitimin hedefine olduğu kadar dinin de hedefine aykırıdır. Her ikisinin de ortak hedefi hür iradenin gerçekleşmesidir. Hür irade ise, seçime imkân tanımayan tek yönlü bir tanıtımla gerçekleşemez. Birden çok dünya görüşünün bulunduğu ve bu görüşlerin artık kapalı kalamadığı modern çoğulcu toplumda, öğrencilerin bunlardan haberli olması, kendi görüşlerini daha iyi tanımaları ve ona bağlanma sorumluluğunu yüklenmeleri açısından gereklidir.”<sup>84</sup>

Diğer yandan, Grimmit' in bu yaklaşımının tek bir dinin esas alındığı okullarda da uygulanabileceğini düşünen Engebretson' a göre, yaklaşım dinlerin inanç akideleriyle çatışmamaktadır, bilakis Grimmit' in aşkın nihai soruları dinlerin buyruklarıyla bağdaşmaktadır.<sup>85</sup>

Köylü, ne sadece din hakkında öğrenmenin ne de dinden öğrenmenin din eğitim ve öğretimi için yeterli olacağı görüşündedir. Köylü ' ye göre dinlerin

---

<sup>83</sup> Engebretson, a.g.m., s. 675.

<sup>84</sup> Beyza Bilgin, “ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Özel Öğretim Yöntemleri Üzerine ”, *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri* 8-10 Nisan 1988, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları,1. Baskı, Ankara 1991. s. 334.

<sup>85</sup> Engebretson, a.g.m., s. 678.

öngördüğü ahlâkî ilkelerin benimsenmesinin ve hayata geçirilmesinin yolu bizzat dinin içinden iman kabulüne yönelik bir metotla sağlanabilir.<sup>86</sup>

Dinden Öğrenme yaklaşımının benimsenmesi durumunda ortaya çıkabilecek sonuçları Hıristiyanlık açısından sorgulayan Schreiner şunları dile getirmektedir:

“Biz Hıristiyanlığın diğer dinler ve dünya görüşleriyle ilişkisini nasıl görürüz? Sadece bizim dinimiz aracılığıyla mümkün olan kurtuluş anlamındaki özel algıları paylaşır mıyız? Ya da dinin, tanrının evrensel gerçekliği tek başına eline geçirebilmesini reddeden çoğulcu görüşü paylaşır mıyız? Çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarında diyalog süreci ve dinlerin teolojilerinin incelenmesi temel istektir. Bunun yanı sıra kurumlaşmış dinler büyük çoğunlukların dinden uzaklaşmasıyla güç kaybetmektedir. Bir şeye “dinî” deme arzusu sanki yeni ifade biçimleri keşfetme gibi görünmektedir. Bu gelişmeler bizim dini öğretme ve öğrenmemizi nasıl etkiler? Biz toplumumuzdaki sekülerleşmiş insanlarla iletişim kuracak bir dile sahip miyiz?”<sup>87</sup>

Dinden öğrenme yaklaşımıyla ilgili eleştiriler değerlendirilecek olursa; eleştirilerin yaklaşımın temel eğitim felsefesinden kaynaklanmadığı, uygulamalardaki sorunlardan kaynaklandığı söylenebilir. Grimmit yaklaşımı ortaya koyarken öğrencilerin ‘dini önemsiz görme’ tehlikesine kapılmalarını tasarlamamış bilakis öğrencilerin dinden kendileri için de bir şeyler öğrenmeleri gereğinden hareketle dinî içerikle öğrenciyi yakınlaştırmaya çalışmıştır ancak uygulamada olan

---

<sup>86</sup> Mustafa Köylü, Müzakereler, *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar Ve Din Eğitimi*, Ensar Neşriyat, İstanbul 2007, s. 174.

<sup>87</sup> Okumuşlar, a.g.m., ss.261-262.

mevcut ders içerikleri bu hedefi tam olarak gerçekleştirememiştir. Bu durumda yaklaşımla ilgili eleştiriler göz önünde bulundurularak yaklaşımı esas alan yeni yöntem ve tekniklere ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu yöntem ve teknikleri sorunsuz bir şekilde uygulayabilmeleri için öğretmenlerin de içerikle ilgili bilgilendirilmeleri tavsiye edilebilir.

## II. BÖLÜM

### MÜTTAKİ KAVRAMININ TEOLOJİK TEMELLERİ

Çalışmanın bu bölümünde dinden öğrenme yaklaşımı Kur'an' dan hareketle 'takva' ve 'müttaki' kavramları üzerinde analiz edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada kavram tercihinin Kur'anî bir terim olarak belirlenmesindeki amaç ilk bölümde ele alınan dinden öğrenme yaklaşımının İslam teolojisindeki yansımasının ortaya koyulmaya çalışılmasıdır. Başka bir deyişle, kavram tercihinin Kur'an' dan bir kavramdan yana yapılmasının nedeni, din eğitimi bilimi alan yazınında pek çok ülkede uygulamaları bulunan ve son yıllarda yaygınlık kazanmış olan bir yaklaşımın İslam din öğretiminde kullanılabilme yollarını teolojik-bilimsel açıdan ele almaktır. Diğer yandan takva kavramı Kur'an literatüründe önemli bir kavramdır. Takva sahipleri anlamına gelen müttakiler Kur'an'da dikkate değer sayıda vurgulanmıştır ve övülmüştür. Dinden öğrenme yaklaşımının dolayısıyla da bu çalışmanın kilit kavramının 'insan' olması gerçeğinden hareketle çalışmada 'takva' kavramından ziyade takva kavramının insan formunun ifadesi olan 'müttaki' kavramı ele alınmıştır. İlgili Kur'an ayetleri incelenirken çalışmanın çıkış noktası insan kavramı olarak kabul edilmiş, çalışmada takva kavramı ele alınırken insanî ve ahlâkî bir duruş olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde 'müttaki' lerin nitelikleri ortaya koyulmaya çalışılmış, Kur'an' dan bir öğrenme örneği olarak bu niteliklerin hangi açılardan örgün öğretime konu edilebileceği üzerinde durulmuştur. Dinden öğrenme yaklaşımı " İnsan olmak ne demektir? " sorusuna cevap aramaktadır. Kur'an metni de müttakilerin niteliklerini ortaya koyarken sürekli evrenle ve diğer insanlarla ilişkiler ağı içerisinde olan insanı tasvir eder. Çalışmada müttakilerin

Kur'an' da yer alan rol modellerden biri olduğuna dikkat çekilerek takvanın Kur'an' da bir tutumun adı olarak geçtiği örneklenmiştir. Takva kelimesinin kök anlamı belirlenerek eş ve yakın anlamları üzerinde durulmuş, kavramın Kur'an' daki farklı kullanım noktaları belirlenmiş, ilk dönem, yakın dönem ve günümüz tefsir ve meallerinden örneklerle tarihsel süreç içerisinde kavramda meydana gelen anlam farklılıklarına dikkat çekilmiştir. Bu yapılırken esas hedef müttakilerin niteliklerinin belirlenmesidir.

### **I. Müttaki Kavramının Etimolojik Analizi**

Bu bölümde ilgili kaynaklar ışığında müttaki kavramının işaret ettiği anlamlar üzerinde durulmuştur. Bu yapılırken kavramın kelime kökü üzerinde durulmuş ve farklı Kuran terimleri sözlüklerinden faydalanılmıştır.

“Takva ve ittika kelimelerinin kökü ‘vekâ’ fiilinin masdarı olan ‘vikâye’ dir. Vakyen, vakıyeten, tevkiyeten ve vikâen de vekâ fiilinin manaları farklı olmayan mastarlarıdır. Bu hepsi “bir şeyi muhafaza etmek, eziyetten korumak, himaye etmek, zarar verecek şeyden onu sakınmak, çekinmek”, “bir şeyi başka bir şeyle, bir tehlikeye karşı korumaya almak” manalarını taşırlar. Örneğin;

“Kim nefsinin cimriliğinden korunursa işte onlar felaha erenlerdendir.” (Haşır,9-Teğabün,16) ve “Kâfirler için hazırlanmış olan cehennem ateşinden sakınıınız.(kendinizi muhafaza ediniz)” (Al-i İmran,31-Bakara,24-Zümer,24) ayetleri kelimenin sözlük anlamında kullanımına dair Kuran'da yer alan örneklerdendir.

Kök itibariyle bu mastarlara dayandığını belirtilen takva kelimesi aslı vekâ şeklinde olan bir isimdir. İttika kelimesi de aslında iftial vezni üzere ivtika şeklinde iken Arapça ibdal ve kalb kaideleri gereğince bu şekli almıştır. İftial



vezninde çokça kullanıldığı için -t- harfi fiilin asıl harfi zannedilmiştir. »<sup>88</sup> İttika vikâyeyi kabul etmek, diğer bir ifade ile vikâyeye girmek anlamındadır. Vikâye ise aşırı korumacılık yani elem ve zarar verecek şeylerden sakınıp kendini iyice koruma altına almak manasındadır. İttika ve onun ismi olan takva lügat itibariyle, kuvvetli bir himayeye girmek korunmak, kendini muhafaza altına almak demek olur. <sup>89</sup>

İki şey arasına engel koymak manasında da ele alınan ittika fiili takva kavramının; ‘Allah’ın azabıyla kulun hata ve günahları arasına ibadet, iman, itaat gibi unsurların siper edilmesi ve kulun ilahi azaptan kendini bu yolla koruması’ anlamında yorumlanmasına da yol açmıştır. <sup>90</sup>

Mukatil B.Süleyman Kur’an’ da birden çok yerde kullanılmış olan ifadelerin farklı anlamlarına dikkat çektiği El-Eşbah ve’n Nezair adlı eserinde ‘vekâ’ fiilinin emir kipi şeklinde Kuran’da geçen ‘itteku’ kelimesine ve bu yolla takva kavramına dair şu tanımlamalarda bulunmuştur:

1-İtteku; ‘huşu duyun’ manasındadır. Örneğin;

“Ey insanlar, Rabbinize ittika edin (huşu duyun),doğrusu saatin zelzelesi çok dehşetli bir şeydir.” (Hac,1)

2-İtteku; ibadet edin manasındadır. Örneğin;

---

<sup>88</sup> Lütfullah Cebeci, *Kur’an’a Göre Takva*, Seha Neşriyat, 2. Baskı, İstanbul 1991. s. 17.

<sup>89</sup> Elmalılı M. Hamdi Yazır, *Hak Dini Kur’an Dili*, Azim Dağıtım, 1. Baskı, İstanbul 1992, C. 1,s. 161.

<sup>90</sup> Izutsu Toshihiko, *Kuran’da Tanrı ve İnsan*, Çev. M. Kürşad Atalar, Pınar Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 1992. ss. 349-350.

“Uyarın ki: Benden başka ilah yoktur. O halde bana ittika edin(ibadet edin).”

(Nahl,2)

3-Allah’a ittika edin ifadesi başka bir ayette Allah’a isyan etmeyin manasındadır. Örneğin;

“Evlere kapılardan gelin ve Allah’a ittika edin.(yani size verdiği emirler hususunda ona isyan etmeyin) (Bakara 189)

4-Takva ‘tevhid’ manasındadır. Örneğin;

“Allah’a ittika edin(yani Allah’ı birleyin) diye tavsiye ettik. Eğer küfrederseniz şüphesiz göklerde ve yerde ne varsa hepsi Allah’ındır.” (Nisa 131)

5-Takva ihlas manasındadır.

Örneğin; Şüphesiz ki o, kalplerin takvasındandır (yani, kalplerin ihlasındandır). (Hacc,32)<sup>91</sup>

Rağıp el –İsfahani (h.343-h.425)’ye göre takva ve havf kelimeleri içerdikleri anlam ve Kur’an’ daki kullanım noktaları açısından birbirlerine yakın kavramlardır. Zaman zaman takvanın havf yerine havfin da takva yerine kullanıldığı örnekler Kuran’ da mevcuttur. Takva hakikatte “nefsi kendisinden korkulan şeyden

---

<sup>91</sup> Mukatil B.Süleyman, *Kur’an Terimleri Sözlüğü*, Çev. M. Beşir Eryarsoy, İşaret Yayınları,

1. Baskı, İstanbul 2004. ss. 211-213.

koruma içine alma” demektir. Şer’î dilde ise ‘günaha girmeye neden olacak şeylerden nefsi korumak’ anlamını kazanmıştır.<sup>92</sup>

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Dinî Terimler Sözlüğü’ nde ‘müminin tüm tutum ve davranışlarında Allah’a kulluk bilinciyle hareket ederek Allah’ın koruması altına girmesi, ona duyduğu sevgi ve saygıyı güçlendirmeye gayret etmesi, bu sevgi ve saygıyı zedelemekten korkması’ tanımıyla dikkat çeken takva kavramına ait aynı sözlükte farklı tanımlara da yer verilmiştir:

“1-Bilinçli davranma, uyanıklık, dikkatli olma, korunma, korkma, endişelenme, kaygılanma.

2-Allah’ı görüyormuşçasına bir bilinç içerisinde farzları, vacipleri hakkıyla yerine getirme, Allah’ın hoşnutluğunu kazanmak amacıyla nafileleri çokça yapma, sünnete uyma.

3-Haramları, dinen şüpheli olan durumları ve dinin kötü gördüğü şeyleri terk etme.

4-Kulun zihnini ve kalbini kendisine Allah’ı unutturacak her şeyden uzak tutması, koruması. ”<sup>93</sup>

---

<sup>92</sup> Rağıb el-İsfahani, *Müfredat Kur’an Kavramları Sözlüğü*, Çev. Yusuf Türker, Pınar Yayınları, 3. Baskı, İstanbul 2012, ss. 1584-1585.

<sup>93</sup> *Dinî terimler sözlüğü*, Ed. Ahmet Nedim Serinsu, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2. Baskı, Ankara 2009. s. 349.

Kuran semantiği üzerine yaptığı çalışmalarla tanınan dilbilimci Toshihiko Izutsu(1914-1994) takva kavramının cahiliyye döneminde de sıkça kullanılan kelimelerden biri olduğunu öne sürerek şunları eklemiştir:

“ (...) takvanın temel semantik özü; “hayvan olsun insan olsun bir canlının dışarıdan gelen tehlikeli bir saldırıya karşı kendini savunma hareketi” idi.Bu kelime İslami kavramlar sistemine tam da bu temel anlamı yanında taşıyarak girmiştir.Fakat takva bütün bir sistemin ezici etkisi altında ve özellikle de İslami tektanrıcılığa özgü imanla ilgili bir grup kavramdan oluşan özel bir semantik alana yerleştirilince, nihayet orada son derece önemli bir dini anlam kazanmaktadır.Yani sonunda bu kelime “Hesap Günü’nde Tanrı’nın azabına çarptırılmaktan samimiyetle korkma ” ara aşamasından geçerek, saf ve basit dindarlık anlamını edinmektedir.”<sup>94</sup>

Izutsu iman kavramının Kuran’da bina edildiği iki kilit kavramdan birinin takva olduğunu belirtmektedir. Takva kavramını da korku duygusuyla ilintilendirerek korku unsurunun ‘iman kavramının merkezi unsuru’<sup>95</sup> olduğuna dikkat çekmektedir. Kur’an’ da iman ve korku kelimelerinin sıklıkla bir arada kullanıldıklarını belirterek iman ve korku arasındaki bu ilişkiyi kurarken de şunları eklemektedir:

“Açıktır ki takva aslında sıradan bir korku türü değildir. Ama yine de en azından kökeni itibarıyla korku duygusudur. Bunu sıradan ‘korku’ türü için ortaklaşa

---

<sup>94</sup> Toshihiko, a.g.e., ss. 42-43.

<sup>95</sup> Izutsu Toshihiko, *Kur’an’da Dinî ve Ahlâkî Kavramlar*, Çev. Selahattin Ayaz, Pınar Yayınları, 4. Baskı, İstanbul 2011. s. 300.

kullanılan diğer bazı kelimelerin, Kuran’da birçok yerde takvanın eşanlamlısı olarak kullanılması kanıtlamaktadır. Bunların en önemlisi haşyet ve havftır. ”<sup>96</sup>

Rağıp el –İsfahani’nin havf tespitine ilave olarak haşyet kelimesini de takvayla yakın anlamlı kelimeler kategorisinde ele alan Izutsu, bu yakın anlamlılığı iki kavramın sıklıkla aynı cümlede birlikte ve aynı anlamı işaret etmek üzere kullanılmasına bağlamaktadır. Bu duruma örnek niteliğinde aşağıdaki ayetler ele alınabilir:

“Onlar (müttakin) ,görmedikleri halde Rablerine karşı (düşüncelerinde bile) bir haşyet içindedirler ve onlar kıyamet saatinden içleri titremekte olanlardır.” (Enbiya, 49)

“Kim Allah’a ve Elçisi’ne itaat ederse ve Allah’tan korkup O’ndan sakınırsa işte sonunda kazançlı çıkanlar bunlar olacaktır.” (Nur,52)

Izutsu takvanın ‘sıradan bir korku türü olmayışı’ yla ilgili açıklamasını da şu şekilde yapmaktadır:

“(…) Kuran açısından kişinin bu dünya hayatındaki temel tutumu, cahiliyye dönemindeki Araplar arasında görüldüğü gibi, zevk düşkünlüğüne kapılıp kendini bırakmak değil, Son Gün’ün yaklaşmakta olduğunun bilincinde olarak tam bir ciddiyet içerisinde hareket etmek olmalıdır. ‘Din Gününün Sahibi’ ne karşı duyulan saygıyla karışık korku anlamındaki Allah korkusu, dindar insanın bütün

---

<sup>96</sup> Toshihiko, a.g.e., s. 301.

davranışlarını yönlendiren saik olmalı, bırakın onu, bütün hayata yön vermelidir. Buradaki anahtar sözcük ‘takva’ dır.”<sup>97</sup>

Yukarıda kelime ve sözlük anlamlarına değinilen takva kavramının şahıslar adına Kuran’daki kullanımı için karşımıza çıkan kavram ‘müttaki’ dir. Müttaki; çoğulu etkiye olan nadir de olsa tükeva olarak geçen taki ismiyle aynı anlamı taşımakta olup ‘takva fiilini işleyen kişi’ anlamına gelmektedir.<sup>98</sup>

“Korunan, sakınan, çekinen, takvalı, dinî konularda bilinçli, şuurlu kimse anlamına gelen bu kavram aynı zamanda şirkten sakınan, Allah’ tan korkan, İslam’ın farzlarını yerine getiren, nafileleri çokça yapan, kendini günahlardan uzak tutarak Allah’ın azabından korunan ve böylece Allah’ın emirlerine karşı çok duyarlı olup ona saygı ve sevgide kusur etmemeye çalışan kimse anlamındadır. Allah’a iman edip namaz kılan, zekât veren, hiçbir ibadetini aksatmayan, Allah’ın yasaklarından sakınan ,şirke ve diğer günahlara düşmeyen, inancının bilincinde olan duyarlı Müslüman ”<sup>99</sup> anlamı da vardır. Diğer yandan Izutsu’ nun müttaki kavramına bakışı daha farklı ve genel olup, kavramın Kuran’daki tanımının müslim veya mümin tanımından çok da farklı olmadığı yönündedir. O’na göre ittikanın sıfat hali olan müttaki kelimesi çoğu kez kâfir anlamına zıt görünen ‘dindar mümin’ anlamında kullanılmaktadır.<sup>100</sup>

---

<sup>97</sup> Toshihiko, a.g.e., s. 110.

<sup>98</sup> Cebeci, a.g.e., s. 17.

<sup>99</sup> *Dinî Terimler Sözlüğü*, s. 253.

<sup>100</sup> Toshihiko, *Kuran’da Tanrı ve İnsan*, s. 351.

Tarihsel süreç içerisinde kavramın muhatap kitlesinde ve kullanım amacında farklılıklar gözlenmektedir. Klasik tefsirler takvaya ve aynı kökten gelen emir kiplerine genelde ‘korku, korkmak’ anlamlarını yüklemişlerdir.<sup>101</sup> Sonraları anlamın Allah’a karşı duyulan saygı<sup>102</sup> ve sorumluluk bilinci<sup>103</sup> şeklinde farklılaştığı ve tamamlandığı söylenebilir. Kavram Mekkî ayetlerde müşriklere karşı Allah’ın ahiretteki azabından korkmaları bağlamında kullanılmışken Medeni ayetlerde bu korku ögesi giderek yerini Allah’a duyulan derin saygı ve dindarlık anlamlarına bırakmıştır.<sup>104</sup>

Takva ve kökün ittika, taki, etka, müttaki gibi diğer türevleri ve fiil şekilleri Kur’an’da 285 yerde geçmektedir. Takva kelimesi Kuran’da 17 yerde geçerken takva sahibi anlamına gelen müttaki kavramı ise 48 yerde geçmektedir. Takva ve türevlerinin Kur’an’da farklı vesilelerle ve şekillerde bu sıklıkla kullanılmış olması kavramın önemine işaret etmektedir.<sup>105</sup>

---

<sup>101</sup> Süleyman Uludağ, *İslam Ansiklopedisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2010, C. 39, s. 484.

<sup>102</sup> Hüseyin Atay, *Kur’an, Türkçe Çeviri*, Atay ve Atay Yayınları, 1. Baskı, Ankara 2007. s.1.

<sup>103</sup> Muhammed Esed, *Kur’an Mesajı*, Çev. Cahit Koytak ve Ahmet Ertürk, İşaret Yayınları, İstanbul 2002. s. 382.

<sup>104</sup> Ömer Özsoy ve İlhami Güler, *Konularına Göre Kur’an-Sistemik Kuran Fihristi*, Fecr Yayınevi, Ankara 1996. s. 397.

<sup>105</sup>Uludağ, a.g.m., s. 484.

## II. Müttakilerin Nitelikleri

Çalışmada müttakilerin kim olduğu ortaya koyulmaya çalışılırken farklı Kur'an çevirilerinden faydalanılmıştır. Müttakilere ait meal kaynaklarında yer alan ifadelerden bazıları şu şekildedir:

-İlahi sorumluluk bilincine sahip olan kişiler<sup>106</sup>

-(Allah'ın buyruklarına karşı) duyarlı olanlar<sup>107</sup>

-Saygılı olanlar<sup>108</sup>

-Sakınan ve arınmak isteyenler<sup>109</sup>

-Allah bilincini içlerinde canlı tutanlar<sup>110</sup>

-Allah'tan korkanlar<sup>111</sup>

-Ayet ve hadislerde açıklanan iman, ibadet ve ahlak yolunu benimseyenler, yaşayanlar<sup>112</sup>, Allah'a karşı gelmekten sakınanlar<sup>113</sup>

---

<sup>106</sup> Esed, a.g.e., s. 4.

<sup>107</sup> Hüseyin Peker, *Son İlahi Mesaj Kur'an ve Açıklamalı Meali*, Kuran Kitaplığı Yayınları, 1. Baskı, Samsun 2009. s. 1.

<sup>108</sup> Atay, *Ku'ran, Türkçe Çeviri*, s. 26.

<sup>109</sup> Yaşar Nuri Öztürk, bkz. [http:// www.kuranmeali.com](http://www.kuranmeali.com), *Yaşar Nuri Öztürk Meali* Erişim Tarihi:13.04.2013.

<sup>110</sup> Salih Akdemir, *Son Çağrı Kur'an*, Ankara Okulu Yayınları, 1. Baskı, Ankara 2004. s. 1.

<sup>111</sup> Elmalılı Hamdi Yazır, *Nüzul Sırasına Göre Kur'an-ı Kerim Türkçe Meali*, Motif Yayınları, 3. Baskı, İstanbul 2008. s. 447.

<sup>112</sup> *Kur'an Yolu Türkçe Meal ve Tefsir*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2. Baskı, Ankara 2006. s. 73.



Bu ifadelerden her biri müttakilerin bir yönüne işaret etmektedir. Bazı ifadeler diğerinin muadili hükmüdeyken bazıları diğerinin nedeni bazılarıysa neticesi hükmüdedir. Birey ‘ilahi sorumluluk bilinci’ ne sahip olduğu için ‘duyarlı’ dır, yahut ‘Allah’a olan saygısı’ ndan ötürü ‘Allah’tan korkmak’ tadır. ‘Allah’a karşı gelmekten titizlikle sakınan gerçek müminler’ aynı zamanda ‘Allah bilincini içlerinde canlı tutanlar’ dır. O yüzden tüm bu ifadelerin müttakiler için kullanılabilceği gerçeğini göz önünde bulundurmakla beraber çalışmanın seyrinde tutarlı bir yol izleyebilmek adına sadece bir meal çalışması kaynak olarak gösterilecektir. Çalışma Kuran’da farklı vesilelerle övülen bir grubu ve bu grubun varlık şartlarını ele almaktadır. Bu nedenle Din Psikolojisi alanında ‘olumlu şahsiyet özellikleri’ ve ‘ahlâk eğitimi’ ne dair çalışmalarıyla bilinen Hüseyin Peker’e ait Kur’an mealinin ayet örnekleri kullanımında tercih edilmesi uygun görülmüştür.

Diğer yandan bu çalışmada müttaki insan bütün yönleriyle ele alınmaktadır. Felsefe anlayışında ontolojik ve antropolojik yaklaşımlara yakınlığıyla bilinen ve çalışmalarında insanın kavram kurma özelliğine değinen Betül Çotuksöken (1950- )’e ait olan aşağıdaki değerlendirmelerden de yola çıkılarak mümkün olduğunca müttakilere ait özellikler birbirinden bağımsız olarak değerlendirilecektir:

“Kavramların ne olduğu ve hangi anlama geldiğini bulmanın yolu sadece o kavramları tanımlamaktan geçmez. Tanım aramak bizi yanıltabilir, öyle ki tikel veya çoğu kez yanlış bir fikir, tanım gereği doğru gibi sunulabilir. Bunun örnekleri pek

---

<sup>113</sup>*Diyanet Meali*, bkz. [http:// www.kuran.gen.tr](http://www.kuran.gen.tr) , Erişim Tarihi:13.04.2013, Mustafa Öztürk, *Kur’an-ı Kerim Meali Anlam ve Yorum Merkezli Çeviri*, Düşün Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2012. s. 37.

çoktur. Örneğin ‘insan’la ilgili bir tanım yapılmak istendiğinde insan için geçerli birçok anlamdan biri onaylanabilir ve diğerleri hükümsüz kalabilir. Bu tanımlardan en tipik olanı insan için yapılmış olan ‘hayvan-ı nâtik’ tanımıdır. ‘İnsan düşünen bir canlıdır’, ‘insan inanan bir varlıktır’ önermelerinin de bu anlamda birbirinden farkı yoktur. Bu tür tanımlarda insanın başarılarından, varlık koşullarından yalnızca birine ağırlık verme ve insanın tüm işlevselliğini bu tek işleve geri götürme, indirgeme gibi bir tuzakla karşı karşıyayız. İnsan nedir sorusunun cevabı veya insanı tanımlayınız cümlesinin karşılığı ‘insan ...dır’ olmamalıdır. Çünkü tek bir yanıla tek bir niteliğiyle insan anlaşılabilir. İnsanla ilgili fenomenlerden sadece birine ağırlık vermek, insanın bütünlüğünü parçalayacağı gibi spekülasyonlara düşme tehlikesine de kapı açmış olur. »<sup>114</sup>

Burada amaç müttakilerle dair genel bir tanıma ulaşmaktan ziyade müttakilerin kim olduğunun belirlenmesidir. Bu nedenle ‘müttakiler zekât verenlerdir’, ‘müttakiler adaletli olanlardır’ gibi tanımlamalardan kaçınılarak ‘zekât verenler olarak müttakiler’, ‘adaletli olanlar olarak müttakiler’ gibi nitelemelerden faydalanılacaktır. Bu düşünceden hareketle Kuran’da müttakilerle alakalı olarak geçen ayetler dört kategoride ele alınacaktır. Bunlar:

-İman edenler olarak müttakiler

-İbadet edenler olarak müttakiler

-Ahlâkî bilinç sahipleri olarak müttakiler

---

<sup>114</sup> Mualla Selçuk, “ Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi? ”, *İslamiyât*, 1998, S.

- İnsan durumlarında müttakiler

İman, ibadet ve ahlâk ayetlerine ilave olarak müttakilerin yaşam durumlarıyla ilgili olarak Kuran'da geçen muamelat ayetlerine ise 'insan durumlarında müttakiler' başlığında yer verilecektir. Çalışmanın seyrini bu sınıflandırmaya yönlendiren etken de müttakilerin özelliklerinin sıralandığı ayetlerin İslam geleneği çerçevesine paralel olarak iman, ibadet, ahlâk ve muamelat ayetleri şeklindeki tasnife uyum gösteriyor oluşudur.

### **A. İman Edenler Olarak Müttakiler**

İslam modernizmine dair yaptığı çalışmalarla tanınan İslam düşünürü Fazlurrahman (1919-1988) Kuran'ın şuuraltına inebilmek için Kuran'daki tevhid hakikatinin iyi anlaşılması gerektiği kanaatindedir. Bunun da Kuran'da yer alan üç kilit kavram olarak nitelendirdiği iman, islam ve takva kavramlarını anlamakla mümkün olabileceği üzerinde durmaktadır.<sup>115</sup> Bu anlayış Kuran'da 'müttaki'lerden bahsedilirken aslında aynı zamanda 'mümin'lerden ve 'müslim'lerden bahsedilmekte olduğunu söyleyen İzutsu'ya da yakın bir anlayıştır.<sup>116</sup> Nitekim Kuran'da müttakilerin niteliklerinin dile getirildiği ayetler incelendiğinde müttakilere ait öncelikli niteliklerden birinin 'inanmak' olduğu dikkat çekmektedir.

“Yüzlerinizi doğuya ya da batıya çevirmeniz, dindarlık (birr) değildir. Asıl dindarlık şu kimsenin yaptıklarıdır ki Allah'a, ahiret gününe, meleklerle, kitaba ve

---

<sup>115</sup> Fazlurrahman, “Kur'an'ı yorumlama”, Çev. Osman Taştan, *İslamî Araştırmalar Dergisi*, 1987, Sayı 5. s. 104.

<sup>116</sup> İzutsu Toshihiko, *Kur'an'da Allah-İnsan İslam Düşüncesinde Islah*, Çev. Süleyman Ateş, Yeni Ufuklar Neşriyat Yayınları, İstanbul. s. 275.

peygamberlere inanırlar (.....) ve işte onlar Allah'ın buyruklarına karşı duyarlı davrananlardır. ”<sup>117</sup>

Katade' nin rivayetine göre Yahudiler batıya Hıristiyanlar ise doğuya doğru namaz kılıyorlardı ve Müslümanların Kâbe'ye dönerek namaz kılmaları hususunda dedikodu yapıyorlardı. Ayetin bunun üzerine indirildiğine dair görüşler mevcuttur.<sup>118</sup> Başka bir rivayette ise bir kişinin Hz. Peygamber' e gelerek ‘birr -iyilik nedir?’ diye sorması üzerine bu ayetin indirildiği bilgisi yer almaktadır.<sup>119</sup> Ayette ‘birr’ in ‘takva’ yla yakın anlamda kullanıldığı dikkat çekmektedir.

Aynı şekilde “ O duyarlı olanlar ki, duyularla algılanamayan âleme (gayba) inanırlar, (....) Sana indirilene ve senden önce indirilmiş olana da inanırlar. Onlar ahirete de kesinkes inanırlar.”<sup>120</sup> ifadelerinde ahiretin varlığına inanmaya ilave olarak ‘İslamiyet öncesi dinlere ait olan hakikatlere iman etmek’ de müttakilerin nitelikleri arasında yer almaktadır.

Kur'an' da müttakilerin nitelikleri arasında yer alan ‘inanma’ özelliği, geliştirdiği özgün felsefi antropoloji ve değerler üzerine yaptığı çalışmalarla tanınan Takiyettin Mengüşoğlu (1908-1994) felsefesinde insanın en temel varlık şartları içerisinde kendisine yer bulmuştur. Mengüşoğlu, ‘inanma’ nın insana ait önemli bir değer olduğu belirtmiş ancak inanmanın yalın olarak düşünülmemesi gereği üzerinde

---

<sup>117</sup> Bakara,2-177.

<sup>118</sup> Bedrettin Çetiner, *Fatiha'dan Nas 'a Esbab-ı Nüzul-Kur'an Ayetlerinin İniş Sebepleri*, Çağrı Yayınları, 3. Baskı, İstanbul 2010. C. 1, s. 62.

<sup>119</sup> Abdulfettah el-Kadi, *Esbab-ı Nüzul-Sahabe ve Muhaddislere Göre*, Fecr Yayınevi, 3. Baskı, Ankara 1996, s. 48.

<sup>120</sup> Bakara, 2-3,4.

durmuştur. O' na göre inanma tüm değer gruplarıyla örölmüş bir değerdir. Bu noktada sınırlı anlamda bir insanın diğer insana karşı duyduğu inanma anlaşılabilceği gibi geniş anlamda toplumda mevcut olan inanış ya da dinlere dair bir inanma da anlaşılabilir. İnsanların büyük bir çoğunluğu mevcut dinlerden birisine bağlanmıştır. Dinler dışarıdan bir gözle bakıldığında çeşitlilik gösteriyor gibi algılansa da her dinin temelinde ortak olan bir alan vardır. Dinlerin benzer yönlerine ve farklılıklarına rağmen burada asıl olan insanların büyük bir çoğunluğunun herhangi bir dine yöneltilen bir inanmaya sahip oluşudur. Çünkü inanma geniş ve dar anlamlarıyla insanın varlık temellerinde yer almaktadır. İnanmanın yok olması demek insanın yok olması anlamına gelmektedir.<sup>121</sup>

Yukarıda ele alınan ayetlerde 'müttaki olma' ve 'inanma' ilişkisine vurgu yapılmıştır. 'İman' a yapılan bu vurgu, inanmanın insanın varlık şartlarından biri olarak değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır.

## **B. İbadet Edenler Olarak Müttakiler**

Kur'an'da müttakilere ait olan özelliklerin yer aldığı ayet içeriklerinde namaz, zekât, hac, kurban ve oruç ibadetlerine yer verilmektedir.

*Namaz:* " Asıl dindarlık şu kimsenin yaptıklarıdır ki; (.... ) namazı kılar (....)

ve işte onlar Allah'ın buyruklarına karşı duyarlı davrananlardır.<sup>122</sup>

"O duyarlı olanlar ki (....) namazlarını kılarlar..."<sup>123</sup>

---

<sup>121</sup> Takiyettin Mengüşoğlu, *İnsan Felsefesi*, Remzi Kitabevi Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 1988, ss. 201-203.

<sup>122</sup> Bakara, 2-177.

### *Zekât:*

“Asıl dindarlık şu kimsenin yaptıklarıdır ki ( ...) zekâtı verir (....) ve işte onlar Allah’ın buyruklarına karşı duyarlı davrananlardır.<sup>124</sup>

Yukarıdaki ayette zekât kelimesinin açıkça kullanıldığı görülmektedir. Zekât ibaresinin kullanılmadığı ancak ihtiyaç sahiplerine yardım etmenin ve paylaşımın öneminin vurgulandığı başka ayet örnekleri de vardır:

“...kendilerine verdiğimiz rızıktan karşılıksız dağıtırlar.”<sup>125</sup>

“...onlar ki bollukta da ve darlıkta da ihtiyacı olanlara verirler.”<sup>126</sup>

“...o halde, gücünüz yettiği oranda, Allah’ın buyruklarına karşı duyarlılık gösterin! Kendi iyiliğiniz için dinleyin, itaat edin ve malınızdan verin! Kendi bencil arzularını bastıranlar; işte onlardır mutlu olacak olanlar.<sup>127</sup>

### *Hac:*

“Belirlenmiş günlerde (bayram günlerinde) Allah’ın yüceliğini vurgulayın! Acelesi olanların iki gün içinde ayrılmasında günah yoktur.(Mina’ dan ayrılıp dönmelerinde) Orada daha fazla kalanlar da Allah’ın emirlerine karşı duyarlı

---

<sup>123</sup> Bakara, 2-3.

<sup>124</sup> Bakara, 2-177.

<sup>125</sup> Bakara, 2-3.

<sup>126</sup> Al-i İmran, 3-134.

<sup>127</sup> Teğabun, 64-16.

olduklarından, onlara da günah yoktur. Allah'ın buyruklarına karşı duyarlılık gösterin! Onun huzurunda yargılanacağınızı bilin.”<sup>128</sup>

“Sana ayın evrelerini soruyorlar. De ki: ‘onlar haccın ve insanların vakitleri için göstergedir.’ Evlere arka kapılardan girmeniz, dindarlık değildir. Asıl dindarlık Allah'ın buyruklarına karşı duyarlı harekettir. Siz de evlere kapılardan girin ve Allah'ın buyruklarına karşı duyarlılık gösterin! Böylece kurtuluşa erin.”<sup>129</sup>

“Allah için haccı ve umreyi yerine getirin! Eğer sizin için bir engel varsa, gücünüz yeteceği bir kurban kesin. Kurban kesim yerine varıncaya kadar, saçınızı tıraş etmeyin! Ancak hasta olan ya da başında bir rahatsızlığı bulunan ve bu nedenle tıraş olan, ya oruç tutsun, ya sadaka versin, ya da kurban keserek bu eksikliği gidersin. Güvende olduğunuzda, hac zamanına kadar umre yapacak olan, yine gücünün yeteceği bir kurban kessin. Bunu yapamazsa hac esnasında üç gün memleketine döndükten sonra yedi gün olmak üzere toplam on üç gün oruç tutsun! Bunlar ailesi Kâbe civarında oturmayanlar içindir. Allah'ın buyruklarına karşı duyarlılık gösterin! Allah'ın cezasının şiddetli olduğunu bilin ”<sup>130</sup>

Yukarıda hac ibadetiyle ilgili olarak ele alınan ilk iki ayet cahiliye devrinden kalma eski adetleri silmek üzere indirilmiştir.<sup>131</sup> Son ayette ise müttaki birey için hacle alakalı hükümler yer almaktadır.

### *Kurban:*

---

<sup>128</sup> Bakara, 2-203.

<sup>129</sup> Bakara,2-189.

<sup>130</sup> Bakara,2-196.

<sup>131</sup> Abdulfettah el-Kadi, a.g.e., , s.53. ve Çetiner, a.g.e., C. 1, s. 79.

“Onların ne etleri ne de kanları Allah’a ulaşacaktır. Ancak O’na ulaşacak olan sizin Allah’ın buyruklarına karşı göstermiş olduğunuz duyarlılıktır. Böylece, sizi doğru yol üzerinde bulandıran Allah’ın yüceliğini vurgulayalım diye, sizin emrinize verdi onları. Müjdele sen, güzel davrananları.<sup>132</sup>

Takvayı ‘yalnız Allah’a kulluk şuuru ile Allah’ın buyruklarına içtenlikle, seve seve, zamanında ve harfiyyen itaat etme bilgi, bilinç ve eylemi sonucu erişilebilen en üst düzeyde manevi bir değer’<sup>133</sup> şeklinde tarif eden Duman’a göre kesilecek olan kurbanda asıl önemli olan ibadet bilincinin yakalanmasıdır. Kurban ibadetine Allah’a ulaştıracak olan ibadetin şeklinden ziyade o ibadeti gerçekleştiren müttakideki kulluk bilincidir.

Birinci bölümde de değinildiği üzere, insanın varlık şartlarını ‘antropolojik bir türün evrensel ve elzem gerçekleri ve kültürlere göre değişmeyen, sabit özellikler’ şeklinde değerlendiren Grimmit, ‘inançları ibadetle sağlama alma’ yı insan olmanın vazgeçilmez öğeleri arasında ele almaktadır. Bu noktada yukarıda ele alınan namaz, zekât, oruç, hac gibi vesilelerle ‘belirli bir inanca kendini ibadet yoluyla adama’ nın insanoğlunun temel varlık şartlarından biri olduğunu söylemek mümkündür.

---

<sup>132</sup> Hac, 22-37.

<sup>133</sup> Zeki Duman, *Beyanu’l Hak Kur’an-ı Kerim’in Nüzul Sırasına Göre Tefsiri*, Fecr Yayınevi, 2. Baskı, Ankara 2008, C. 2, s. 655.



### C. Ahlâkî Bilinç Sahipleri Olarak Müttakiler

İman ve ibadet ayetlerine ilave olarak müttakilere ait Kuran'da bilhassa ahlâkî değerleri vurgulayan ayetlerin de yer aldığı dikkat çekmektedir. İslam geleneğine ait Kuran'ı anlama çalışmalarında takva kavramı ulaşılması güç bir merteye gibi algılanmıştır. Bunun neticesinde kavramla alakalı yapılan çalışmaların genel olarak içeriğinde takva mertebesine ulaşabilmeye dair öğüt veya nasihatler yer almaktadır. Dinden öğrenme yaklaşımı ise hareket noktasını insandan almaktadır bu nedenle çalışmada yer alan ahlâki nitelikler –iman ve ibadet kategorilerinde olduğu gibi - nihaî hedef olmakla beraber insanın var olabilmesinin şartları olarak düşünülmüş ve varlık şartları kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu yapılırken de ilk olarak Antik Yunan Felsefesi'nde insanın varlık şartlarının nasıl değerlendirildiğine dair Aristo ve Platon'un görüşleri yer almıştır. İkinci olarak Klasik İslam Felsefesi'nden İbn Bâcce'nin insan görüşüne kısaca yer verilmiştir. Son olarak ise, Mengüşoğlu'ndan hareketle insanın varlık yapısı ve nitelikleri ele alınmıştır. Bu nitelikler çalışmanın seyri içerisinde -ahlâki nitelikleri anımsatanlar öncelenerek ilgili ayet örnekleri değerlendirilirken sırasıyla vurgulanmıştır.

İnsanın varlık şartlarına ve ahlâkî yapısına dair görüşler temellerini Antik Yunan felsefesinde bulmaktadır. Örneğin Sokrates'in Menon'la erdem üzerine gerçekleştirdiği diyaloglarda onun kişiden kişiye, toplumdan topluma değişmeyen nesnel bir ahlâkî düzenin varlığına inandığına rastlanmaktadır.<sup>134</sup> Sokrates'in erdemin özünü arayışı bu yüzdendir. Platon'un ise Sokrates'in erdem anlayışına yaptığı en önemli katkı erdemi ontolojik olarak temellendirmesidir. Platon bu noktada erdemi

---

<sup>134</sup> Platon, *Menon-Erdem Üzerine*, Çev. Ahmet Cevizci, Sentez Yayınları, 2. Baskı, İstanbul 2009. s. 117.

akılla ilişkili olarak ‘bilgelik’, gönül ya da tinle ilişkili olarak ‘cesaret’, iştihayla ilişkili olarak da ‘ölçülülük’ olarak belirlemektedir.<sup>135</sup> Aristoteles’e gelince o, oğlu Nikomakhos’ a öğütlerini içeren Nikomakhos’ a Etik adlı eserinde erdemleri ‘düşünce erdemleri’ ve ‘karakter erdemleri’ olarak ikiye ayırmaktadır. Düşünce erdemleri olarak bilgelik, doğru yargılama ve akli başındalığı örnek veren Aristoteles, karakter erdemlerini ise cömertlik, ölçülülük gibi kavramlarla örneklemektedir. Aristoteles’e göre düşünce erdemleri eğitimle meydana gelir ve gelişir, bu sebeple düşünce erdemlerinin oluşabilmesi için zamana ve deneyime ihtiyaç vardır. Karakter erdemleri ise alışkanlıklar sayesinde edinilir. İnsanın erdemleri edinebilecek doğal bir yapısı vardır, insan bu erdemlerin olanaklarını taşımaktadır. Zamanla alışkanlıklar sayesinde başlangıçta öz olarak bulunan bu olanaklar gelişerek etkinliğe dönüşür. Örneğin adaletli olma bir varlık şartı olarak insan yapısında mevcuttur. İnsan adaleti gözetme kabiliyetiyle ve olanağıyla var olmuştur ancak alışkanlıkları sayesinde ya bu olanağı adil işler yapa yapa olumlu bir etkinliğe dönüştürür ve adaletli olur, ya da bu olanağı adaletsiz işler yapa yapa olumsuz bir etkinliğe dönüştürür ve adaletsiz olur.<sup>136</sup>

Diğer yandan Aristoteles karakter erdemleriyle alakalı bu erdemlerin bir tür ‘orta olma’ oluşundan bahsetmektedir, ona göre bu erdemler aşırılıktan ve eksiklikten uzaklaşarak ortayı amaç edinmektedir.

Antik Yunan filozoflarının günümüze kadar ulaşan etkileri İslam düşünce geleneğinde de yoğun olarak hissedilmektedir. Bu etkinin alandaki isimlerin insanla

---

<sup>135</sup> Platon, a.g.e., s.30.

<sup>136</sup> Aristoteles, *Nikomakhos’ a Etik*, Çev. Saffet Babür, Bilgesu Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara 2009. ss. 29-31.

ilgili yorumlarına da yansıdığı görülmektedir. Aristoteles'in felsefe anlayışına düştüğü şerhlerle tanınan ve akılcı düşünce sistemiyle kendisinden sonra gelen İbn Tufeyl (1106-1186) ve İbn Rüşd (1126-1198)' ü büyük oranda etkileyen İbn Bâcce (?-1138)' ye göre insanın ahlâkî bakımdan neleri yapıp neleri yapamamasının cevabı 'İnsan nedir?' sorusunda gizlidir. Akla verdiği önemden dolayı ahlâk görüşünü akla dayandıran İbn Bâcce' nin ahlâk öğretileri aynı zamanda 'İnsan nedir?' sorusu bağlamında psikolojinin kavramsal örgüsünü de içermektedir.<sup>137</sup> Bu anlamda onun hem bir filozof hem de insanın özellikle rasyonel yönü üzerinde duran bir antropolog olduğu söylenmektedir.<sup>138</sup>

İbn Bâcce insan varlığının üç yönüne işaret etmektedir. İnsanın fiilen var olabildiği yönü cismanî yönüdür. İnsanın ruhanî yönü ahlâkî erdemlerle ilişkilidir. İnsanın gerçek anlamda insanîleştiği nokta ise onun bir akıl varlığı oluşudur. Nitekim insanda çekirdek olarak yer alan ahlâkî erdemlere ulaşabilmesi aklını kullanmasına bağlıdır.<sup>139</sup> İnsan bir imkânlar varlığıdır ve kendisine verilen bu imkânları geliştirip yetkinliğini kazanabilmek insanî bir çaba gerektirmektedir. Bu çaba ise bilgiye, araştırmaya, düşünme yetisini kullanmaya bağlıdır.<sup>140</sup> İnsan bu noktada bilen, akıl eden, önceden gören, niyet eden, planlayan ve uygulayan bir varlıktır ve insanı diğer varlıklar arasında özgün kılan özellikler bunlardır.

---

<sup>137</sup> Yaşar Aydın, *İbn Bâcce' nin İnsan Görüşü*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, 1. Baskı İstanbul 1997. ss. 18-19.

<sup>138</sup> Aydın, a.g.e., s. 140.

<sup>139</sup> Aydın, a.g.e., s. 189-204.

<sup>140</sup> Aydın, a.g.e., s. 138.

Çalışmanın bu bölümünde ele alınan ahlâkî erdemlerle ilgili olarak İbn Bâcce Aristo'nun 'orta olma' görüşüne yakın bir çizgidedir. İbn Bâcce ahlâkî erdemi zıt uçların ortasını bulma ve nefse ait olan etkilenimler karşısında insanın doğal yapısında bulunan yetilerin dengeli olarak kullanılması şeklinde ifade etmektedir. İnsanın doğuştan nötr durumda bulunan ama zıt yönlere de evrilebilme yatkınlığına sahip olan yetilerinin orta duruma yönelik kullanımı İbn Bâcce' ye göre fazileti ve erdemi oluşturmaktadır. Bu anlamda bu yetileri hiç kullanmamaktan ya da aşırı kullanmaktan kaçınılması gerektiğini vurgulayan İbn Bâcce, erdemin bu yetileri gerektiği yerde gerektiği kadar kullanma anlamına geldiğini belirtmektedir. İbn Bâcce' nin ahlâkî faziletler kategorisinde ele aldığı cömertlik, yiğitlik, dostluk, iyi huyluluk, sevgi gibi kavramlar da yine Aristo'nun işaret ettiği varlık şartlarını hatırlatmaktadır.<sup>141</sup>

İbn Bâcce' nin insan yaklaşımındaki kilit kavram "el-İnsan el-Mütevahhid-yalnız insan" kavramıdır. İbn Bâcce bu kavramla erdemsiz bir toplumda erdemli olan bir insanın yaşayacağı –daha ziyade fikrî- yalnızlığı vurgulamaktadır. Buradaki "tevahhüd fikri, en azından ve daha uygulanabilir şekliyle, bir moral entelektüel yalnızlığı ve buna bağlı olarak sosyal hayatın kaçınılmaz ilişkilerinden çok, politik katılımdan alabildiğine uzak kalmayı ifade eder."<sup>142</sup>

İbn Bâcce' yi ilk olarak 'yalnız insan' kavramına yönlendiren düşünce onun 'nevâbit' kavramında gizlidir. İbn Bâcce, erdemsiz toplumlarda yaygın olarak uygulanmayan davranışlar sergileyen ve bu toplumlardaki insanların genelinin aksine

---

<sup>141</sup> Aydınli, a.g.e., s. 241.

<sup>142</sup> Aydınli, a.g.e., s. 289.

bilgiyi ve erdemi tercih eden insanlara –ekinler arasında kendi kendine yetişip büyüyen otlardan ilham alarak- ‘nevâbit’ ismini vermektedir.<sup>143</sup>Düşünüre göre nevâbit insan toplumdan farklılaştığı noktada yalnızlaşmaktadır. Bu görüşün Platon’a gidecek kadar köklü olduğu söylenebilir. Nitekim Platon’da kötü toplumların yaşam tarzlarına katılmanın insana yakışacak bir davranış olmadığı kanaatindedir. Ancak bu durumda toplumdan tamamen soyutlanmanın da bir çözüm olmadığı çok açıktır. Çünkü insan aynı zamanda toplumsal bir varlıktır ve bu uzaklaşmayla toplumsal hayata bağlı olan insanî yetkinliğini kazanamayacaktır. Platonun bu noktada önerdiği çözüm oldukça marjinal görünmektedir: “ya ölüm, ya da yetkinlikten yoksunluk”<sup>144</sup>

Yukarıda Antik Yunan Felsefesi ve Klasik İslam Felsefesi çerçevesinde değerlendirilen insanın varlık şartları, çağdaş dönem antropologlarından Mengüşoğlu tarafından da önemle üzerinde durulan hususlardan biri olmuştur.

İnsanın varlık yapısını ve niteliklerini ele aldığı ‘İnsan Felsefesi’ adlı eserinde insanın varlık şartlarını on yedi kategoriyle ele alan Mengüşoğlu, insanı ‘bilen’, ‘yapıp-eden’, ‘değerleri duyan’, ‘tavır takınan’, ‘önceden gören, önceden belirleyen’, ‘isteyen’, ‘özgür’, ‘tarihsel’, ‘ideleştiren’, ‘kendisini bir şeye veren’, ‘çalışan’, ‘eğiten ve eğitilebilen’, ‘devlet kuran’, ‘inanan’, ‘sanatın yaratıcısı’, ‘konuşan’ ve ‘biyopsişik’ bir varlık olarak ele almıştır. İnsanın her gelişme yönüne açık olduğunu belirten Mengüşoğlu’ na göre insanın varlık şartları arasında sıkı bir bağ vardır ve bu

---

<sup>143</sup> Aydınli, a.g.e., s. 276.

Aynı kavram Farabi’de de geçmektedir, fakat tamamen farklı bir anlamda. Farabi de İbn Bâcce gibi nevâbit ten toplumda yaşayan aykırı insanları anlar. Ancak onun aykırı tipleri İbn Bâcce’ nin tam tersine erdemli toplumda yaşayan erdemsiz insanları gösterir.

<sup>144</sup> Aydınli, a.g.e., s. 286.

şartlar birbirinden bağımsız olarak değerlendirilemez. İnsanın varlık şartlarının her biri diğerleriyle anlam kazandığı için insana dair yapılan bütün yorumlar bütüncül olmalıdır.<sup>145</sup>

Antropoloji çalışmaları neticesinde insana dair yapılan bu yorumların bir kısmının, Kur'an' da müttakilerin nitelikleri çerçevesinde yer verilen özelliklerle paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu anlamda Kuran'da müttakilerin özellikleri olarak vurgulanan (özellikle ahlâkî) değerler, insan olmak adına sahip olunması gereken değerlerdir aslında, insanın var olabilmesinin şartlarıdır denilebilir. Bu şartlara örnek olarak sıkıntılara göğüs gererek içinde bulunduğu krizleri yönetebilen, farklılaşan hayat durumlarına rağmen doğruluktan ve dürüstlükten ayrılmayan, insancıl ilişkilerinde yapıcı tutum sahibi olan, öfke gibi olumsuz duygularını kontrol altına alabilen, insanla ve Allah'la ilişkilerinde farkındalık sahibi olan, insanlara hata payı bırakıp yeri geldiğinde affedici olan, hatalarını tekrar etmeme hususunda kararlı olan, kendi yapıp etmeleriyle alakalı yetkinliğe ulaşmış, tutarlı ve dengeli bireylere dair ayetler Kuran'da mevcuttur. Müttakilerin kim olduğunu ortaya koyan bu ayetler yukarıda zikredilen değerlerden bazılarını sadece ortaya koyarken bazı ayetlerde bu değerlere dair övgüler yer almaktadır.

Örneğin aşağıda ele alınan ayetlerden ilki insanların diğer insanlara verdiği sözlerden bahsederken ikincisi Allah'a karşı verilen sözlerin tutulmasından, bahsetmektedir. Son ayette ise vurgu genel anlamda 'doğru olmak' üzerinedir:

“...sözleştiğinde sözünü yerine getirir..”<sup>146</sup>

---

<sup>145</sup> Mengüşoğlu, a.g.e., ss. 41-49.

<sup>146</sup> Bakara, 2-177.

“...Allah'ın size verdiği nimeti ve "işittik, itaat ettik" dediğinizde O'na verdiğiniz sözü hatırlayın. Allah'ın buyruklarına karşı duyarlı olun. Çünkü Allah gönüllerde olanı da bilir.”<sup>147</sup>

“...işte onlar doğru olanlardır...”<sup>148</sup>

Müttakilere dair vurgulanan insan tutumlarından bir diğeri ise güçlülere göğüs gerebilme ve içinde bulunulan krizi yönetebilmeleridir:

“...asıl dindarlık şu kimsenin yaptıklarıdır ki;....sıkıntıda, darda ve felaket anlarında sabır gösterir....ve işte onlar Allah'ın buyruklarına karşı duyarlı davrananlardır.”<sup>149</sup>

“.....ancak sabreder ve Allah'ın buyruklarına karşı duyarlı hareket ederseniz ,onlar, hilelerle size zararlı olamazlar. Çünkü Allah, onların yaptıklarını kuşatma altında tutar.”<sup>150</sup>

Başka bir ayette müttakilerden bahsedilirken öfkelerini yönetebilme ve affedici olma özelliklerine dikkat çekilmektedir:

“Rabbinizin bağışlamasına ve Allah'ın buyruklarına karşı duyarlı davrananlar için hazırlanmış bulunan gökler ve yer genişliğinde olan cennete koşun!

---

<sup>147</sup> Maide, 2-7.

<sup>148</sup> Bakara, 2-177, Ayrıca doğruluk ve doğru insanla ilgili görüşleri için bkz. Aristoteles, a.g.e., ss. 111-112.

<sup>149</sup> Bakara, 2-177.

<sup>150</sup> Al-i İmran, 3-120.

(.....) Öfkelerini yener insanları affederler. Allah da güzel davranışlar sergileyenleri sever.”<sup>151</sup>

İnsanın birebir yaşantılarında, gereken durumda, gereken kişiye, gerektiği kadar öfkelenmesini sağlayan orta olma hali övülen bir durumken bunun aşırısı da, (şiddetle öfkelenmek, öfkeyi kontrol edememek) eksikliği de (tepkisizlik, yumuşaklık) kınanmaktadır.<sup>152</sup>

Aristo'nun insanın varlık şartları arasında ele aldığı 'adaletli olma' ise Kuran'da şu ifadelerle müttakilere atfedilmektedir:

“Ey inananlar! Allah için sağlam durun ve adaletle şahitlikte bulunun. Bir topluluğa olan kininiz size adil davranmama günahını işletmesin. Adaletle hareket edin. Bu duyarlılığa daha yakındır. Allah'ın buyruklarına karşı duyarlılık gösterin. Kuşkusuz Allah yaptığınız her şeyden haberdardır.”<sup>153</sup>

Aristo'ya göre adalet kendi amacını kendisinde en çok barındıran erdemdir çünkü adalette bütün erdemlerin bir arada bulunduğu söylenebilir. Buradaki adalet kavramının içinde eşitlik, yasaya uyma ve hak kavramları da yer almaktadır.<sup>154</sup> Haksızlık yapmayan, yasaya uyan ve eşitliği ağlayan insan adaletli insandır ve adaletli olma yetisi insanda zaten doğal olarak bulunmaktadır.

Aristo 'kendine egemen olma' kavramının üzerinde de önemle durmaktadır. Kendine egemen olan kişinin akıl yürütmede tutarlı ve sağlam karakterli oluşu

---

<sup>151</sup> Al-i İmran, 3-133,134.

<sup>152</sup> Aristoteles, a.g.e., s. 84.

<sup>153</sup> Maide, 5-8.

<sup>154</sup> Aristoteles, a.g.e., ss. 90-93.



tespitinde bulunan filozof, kendine egemen olamayan kişinin taşıdığı ‘bilgi’ değil ‘kanı’ olduğu görüşündedir. Böyle insanların akılları tarafından değil de hazlar tarafından yönetilmesinin açıklamasını da bu şekilde yapmaktadır. Kendine egemen olmayla alakalı aşağıda verilen ayet örnekleri Kuran’ın müttakilerin kim olduğunu ortaya koyarken sunduğu ayet örneklerindedir:

“Elbette, Allah’ın buyruklarına karşı duyarlılık gösterenler, kendilerine şeytanın bir telkini olduğunda, düşünürler ve hemen doğruyu görürler.”<sup>155</sup>

“Onlar ki yüz kızartıcı bir davranışta buldukları ya da kendilerine zarar verdikleri zaman, Allah’ı anarlar ve günahlarının affı için yalvarırlar. Günahları Allah’tan başka kim affedebilir ki? Yaptıklarında da bile bile ısrarcı olmazlar.”<sup>156</sup>

Çalışmada son olarak yer verilecek erdem dostluktur. Karşılıklı olarak yakınlık duymak ve karşılıklı olarak birbiri için iyi şeyler dilemek anlamına gelen dostluk <sup>157</sup> en iyi haliyle erdemli insanlar arasında tesis edilebilir. Çünkü erdem nedeniyle dost olanlar birbirlerinin iyiliği için yarışır.<sup>158</sup> Kuran ahiret gününün telaşı içerisinde bile dostluk erdeminden ayrılmayan müttakilere şöyle atıfta bulunmuştur:

“O gün Allah’ın buyruklarına karşı duyarlılık göstermiş olanların dışında, dostlar birbirine düşman olurlar.”<sup>159</sup>

---

<sup>155</sup> Araf, 7-201.

<sup>156</sup> Ali İmran, 3-135.

<sup>157</sup> Aristoteles, a.g.e., s. 157.

<sup>158</sup> Aristoteles, a.g.e., s. 172.

<sup>159</sup> Zuhruf, 43-67.

Yukarıda ele alınan dostluk, adalet, doğruluk gibi değerler Mengüsoğlu' na göre antropolojik açıdan insanın yapıp etmelerinden bağımsız olarak ele alınamaz. Yapıp etmelerin anlam kazanması insanın değerleri duyabilen bir varlık olmayla yakın bir ilişki içerisinde. İnsanın içinde bulunduğu durumlar karşısında karar verebilmesi ve tavır takınabilmesi değerleri duyabilme yeteneğine bağlıdır. Aksi takdirde insan eylemleriyle ilgili karar veremezdi ve yapıp etmeleri amaçsızlaşır ve rastlantılara terk edilmiş olurdu. Değerler; 'yüksek değerler', 'araç değerler' ve 'davranış değerleri' olarak kategorize edilebilir. Sevgi, bilgi, doğruluk, adalet, güven, saygı, şeref gibi insandan insana, ulustan ulusa, çağdan çağa değişiklik göstermeyen değerler yüksek değerlerdir. İlgi ve çıkarın değerleri olarak nitelendirilebilecek olan araç değerler ise yarar, kuşku, kıskançlık gibi değerlerdir. Davranış değerleri olarak ise görgü kuralları, moda, zevk gibi insandan insana toplumdan topluma değişiklik gösteren değerler ele alınabilir. Mengüsoğlu' na göre hangi değer grubunda olursa olsun bütün değerlerin insanın yapıp etmeleri üzerinde belirleyici bir rolü vardır.<sup>160</sup>

---

<sup>160</sup> Mengüsoğlu, a.g.e., ss. 97-109.

## **D. İnsan Durumlarında Müttakiler**

Müttakilere işaret eden ayetlerin içerisinde iman, ibadet ve ahlâkla ilgili ayetlerin yanı sıra boşanma, mehir, nafaka gibi muamelat alanına ait hususların ele alındığı ayetler de yer almaktadır. Bu ayetlerde müttaki insanın özellikle karşılaştığı birebir hayat durumlarındaki yapıp etmeleri ve takındığı tavır ele alınmaktadır.

İnsanın yapıp eden ve tavır takınan bir varlık olmasını insanın varlık şartları içerisinde ele alan Mengüsoğlu' na göre aktif bir varlık olan insan, sürekli içinde bulunduğu farklı olaylar, hayat durumları ve insan ilişkileriyle birlikte hayatını devam etmek mecburiyetindedir. Bu da insanın ardı arkası kesilmeyecek bir biçimde yapıp etmesini gerektirir. İnsan bütün yapıp etmelerinde aynı insandır ve aynı insan olarak kalır, bu durum insanın varlık yapısının insan olmasının gereklerinden birisidir. Antropoloji bakımından insanın bu özelliği diğer bütün özellikleri için geçerli olduğu gibi insanın bütünlüğü içerisinde ele alınmaktadır ve alınmalıdır. Ancak bilen bir insan yapıp etmelerde bulunabilir, bu yapıp etmeler sadece değerleri duyan insanda anlam kazanabilir...vb. Bir şey yapmak veya bir şeyi yapmaya çalışmak olarak tanımlanabilecek olan aktif olma hayatın her aşamasında her eylem alanı için düşünülebilir. Etik alanında olduğu kadar bilim ve felsefe alanında da aktif olmadan söz edilebilir. Tarihsel veriler toplamak, biriyle polemiğe girmek, bir kimya analizi yapmak veya ibadet etmek de aslında aktif olmak anlamındadır.

Yapıp etmeler üç grupta değerlendirilebilir. İnsandan direkt ya da dolaylı olarak bir karar bekleyen eylemler ilk gruptadır. Bir planın, bir projenin gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulan bilim, felsefe, sanat, teknik, politik alanlardaki yapıp etmelerimiz bu grupta değerlendirilebilir.

Beslenme, barınma, giyinme gibi günlük hayata dair ve insandan bağımsız olarak ve koşulsuz bir gerçekleştirme isteyen eylemler ikinci gruptadır.

Son grupta ise otomatikleşen eylemler vardır. Başlangıçta öğrenilmesi gereken bu eylemler bir süre sonra otomatikleşerek insanın yükünü hafifletirler.<sup>161</sup>

Bir şeyden yana ya da bir şeye karşı olmak anlamındaki tavır takınma ise, insanın akış halinde olan hayatındaki durumlar zincirinin devamı için önem arz eden varlık şartlarından birisidir. İnsanın hayatına yön verebilmesi için bilgi sahibi olması ve değerleri duyması tek başına yeterli değildir. Otomatikleşen yapıp etmeleri hariç insan yüksek ve araç değerler tarafından yönetilen birinci ve ikinci grup yapıp etmelerde tavır takınmak zorundadır. Tavır takınma ‘açık tavır takınma’ ve ‘kapalı tavır takınma’ olarak ikiye ayrılabilir. Açık tavır takınmada insanın bir olaya dair yargısını ve tavrını açıkça göstermesi ya da dile getirmesi kastedilirken kapalı tavır takınmada insan içsel olarak verdiği kararı uygulamaz. Harekete geçmeyi gerektiren yapıp etmelerin bastırılması ruhsal alandaki bastırılmaya bağlıdır ve tavır takınma bu şekilde kapalı kaldıkça insanın içinde bulunduğu durum açık olarak tavır takınana kadar devam eder.<sup>162</sup>

---

<sup>161</sup> Mengüsoğlu, a.g.e., ss. 94-96.

<sup>162</sup> Mengüsoğlu, a.g.e., s. 111-113.

Müttakilerin, direk ya da dolaylı olarak bir karar bekleyen eylemler grubunda değerlendirilebilecek olan yapıp etmelerinin yahut açık ya da kapalı tavır takınarak yön verdikleri eylemlerinin yer aldığı ilgili ayet örnekleri şu şekildedir:

“Biriniz ölümün eşiğine geldiğinde, eğer biri mal bırakıyorsa, , ana-babaya ve akrabalara, uygun bir oranda vasiyet etmek, size gerekli görülmüştür. Bu, Allah’ ın buyruklarına karşı duyarlı olanlar için bir yükümlülüktür.”<sup>163</sup>

“Anneler emzirmeyi tamamlamak istediklerinde, çocuklarını tam iki yıl emzirir. Onların yiyecek ve giyeceğini normal düzeyde karşılamak, babasının görevidir. Ancak kimse gücünün üstünde bir yükümlü tutulamaz. Ne anne, ne de baba, çocuğu yüzünden zarara uğratılamaz. Mirasçının da aynı şekilde yapması gerekir. Eğer anne, baba anlaşarak çocuğu süttten kesmek isterlerse, bu kendileri için günah olmaz. Eğer çocuğunuzu süttanneye emzirtmek isterseniz, bundan günaha girmezsiniz. Ancak normal düzeyde bir ücreti, güzelce kendilerine teslim etmelisiniz. Allah’ın buyruklarına karşı duyarlılık gösterin! Allah’ ın yaptığınız her şeyi gördüğünü bilin!”<sup>164</sup>

“Bir mehir tayin ettiğiniz, fakat ilişkiye girmedığınız kadınları boşarsanız, mehrin yarısı kadınındır. Ancak, kadının, ya da boşanma durumunda olan erkeğin, hakkından vazgeçme yetkisi vardır. Hakkınızdan vazgeçip affetmeniz, Allah’ ın buyruklarına karşı duyarlı harekete daha yakındır. Unutmayın aranızdaki erdemliliği! Allah mutlaka görüyor yaptığınız her şeyi.”<sup>165</sup>

---

<sup>163</sup> Bakara, 2-180.

<sup>164</sup> Bakara, 2-233.

<sup>165</sup> Bakara, 2-237

Nikomakhos' a etiğin üçüncü bölümünde belirtilen; “erdemli kişi tek tek şeyler hakkında doğru yargıda bulunur ve tek tek şeyler hakkında doğru ona göredir (.....) ve belki de erdemli kişinin başkalarından en büyük farkı ,tek tek şeylerde doğruyu görmesinde bulunur.”<sup>166</sup> ifadelerinden yola çıkılarak denilebilir ki; erdemli insan kendisine verilen düşünme yetisiyle, yapıp etmeleriyle alakalı tercihlerini genel olarak ‘takva’ çerçevesinde sürdürebileceği gibi tikel hayat durumlarında da bu çerçeveden ayrılmayacaktır. İnsan bir yandan ‘duyarlı olma’ yı genel bir hayat felsefesi olarak ele alıp değerlendirecekse ve kendi adına ‘duyarlı olma’ perspektifinde bir yaşam tercih edecekse bu durumun yansımaları onun birebir eylemlerinde de fark edilecektir. Bu anlamda genel olarak ‘paylaşımçı olan’ ve ‘âdil olan’ müttaki birey Kur’an’da nazara veriliyorken, boşandığı eşinin günümüz tabiriyle nafakasını ihmâl etmeyen eş, yeni doğan bebeğinin - annesinin süt vermemesi durumunda- rızkını temin etmek yoluna giden baba yahut vefatından sonra gerçekleştireceği miras dağılımında uygun oranlara göre dağılım yapan birey de aynı şekilde Kur’an’da ‘müttaki’ olarak anılmaktadır ve bu bireylerin birebir hayat durumlarında tercih ettikleri eylemler ‘takvaya uygun eylemler’ olarak ele alınmaktadır.

---

<sup>166</sup> Aristoteles, a.g.e., s. 52.

## DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde dinden öğrenme yaklaşımının ele alındığı ilk bölümle, müttaki kavramının teolojik temellerinin dinden öğrenme yaklaşımı açısından ortaya koyulduğu ikinci bölümün değerlendirilmesi yapılacaktır.

Çoğulculuğun hâkim olduğu seküler toplumlarda tek bir dinin ya da mezhebin öğretime konu edilmesinin zorluğuna dikkat çeken çalışmada referans alınan Grimmit, tercihini ‘din öğretimi’ nden ziyade ‘din eğitimi’ ifadesini kullanmaktan yana yaparak kendi öğretisini öğrencileri belirli bir dinin inanırı yapmayı hedefleyen konfesyonel ve dogmatik öğretilerden ayırmıştır. Bu ifadeyle daha fazla sayıda öğrenciyi kapsayan, içerik olarak daha kuşatıcı ve içinde bulunduğu zamanın şartlarını yakalayabilen bir sürece işaret etmiştir.

Dinler arası öğrenme modelleri arasında yer alabilecek olan söz konusu olan bu yaklaşım, öğrencide ötekine karşı nispeten tarafsız bir bakış ve anlayış kazandırmayı hedeflemektedir. Öğrenci bu yaklaşımla kendi bakış açısını oluşturabiliyorken diğer bakış açılarına karşı da saygı davranışı geliştirmeyi öğrenebilmektedir.

Hayatın anlamına dair zihnindeki sorulara cevap arayan, hayatı ve kendisini keşfetmeye çalışan öğrenci için yaklaşım “İnsan olmak ne anlama gelir?” sorusunun cevabı üzerinde düşünmeye davet etmektedir. Bunu yaparken de insandan yola çıkarak dinî muhtevaya ulaşmayı önermektedir.

İnsanı temele aldığı için ‘insanî din eğitimi’ olarak değerlendirilen yaklaşım, dine dair öğrenciye sunulacak olan eğitimin genel eğitim faaliyetleri arasında bir enstrüman rolü oynaması gerektiğine işaret eder. Bu noktada din eğitimi

müfredatındaki malzeme asıl hedef olmaktan ziyade, eğitimin genel hedeflerine ulaşmada yardımcı rolündedir.

Çalışmada ise dinden öğrenme yaklaşımı Kur'anî bir terim olan 'müttaki' kavramıyla örneklenmiştir. "İnsan olmak ne anlama gelir?" sorusuna Kur'an'ın verdiği cevap 'müttaki' kavramında incelenmiştir. İnsan olmak sorusu için önce insanın varlık şartları ele alınmıştır, ikinci aşamada ise müttakilerin nitelikleri, ilgili Kur'an ayetleri çerçevesinde belirlenmiştir. Müttakilerle alakalı olarak Kur'an'da yer alan iman, ibadet, ahlâk ve muamelat ayetlerinin insanın varlık şartlarıyla paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle çalışmada müttakilerin nitelikleri insanın varlık şartları olarak değerlendirilmiştir.

Doğru olma, adaletli olma, paylaşımcı olma, hata yapma ihtimaline karşı uyanık olma, kendine egemen olma, affedici olma, karşılaşılan olumsuz hayat durumları karşısında öfke duygusunu kontrol altında tutabilme ve dostlarla kurulan sıkı bağı hiçbir koşulda koparmama şeklinde örneklenebilecek olan bu şartlar insanı insan yapan özellikler arasında yer almaktadır ve Kur'an'da övgüyle bahsedilen 'müttaki' insan prototipinin özellikleridir.

Çalışmanın başında her ne kadar somut bir öğrenme-öğretme modeli hedeflenmediyse de çalışma ilerledikçe takva kavramının din öğretiminin felsefesini etkileyecek kadar zengin anlam içeriği çalışmayı bir sınıflandırma yöntem önerisine götürmüştür. Bu öneri, İslam geleneğinde 'iman, ibadet, ahlâk ve muamelat' şeklinde sınıflanan temel kategorilere dayanmaktadır. Söz konusu kategoriler bu çalışmada 'iman edenler olarak müttakiler', 'ibadet edenler olarak müttakiler', 'ahlâkî bilinç



sahipleri olarak müttakiler ', ve 'insan durumlarında müttakiler' şeklinde ifadesini bularak çalışmanın seyrini bir sınıflamaya götürmüştür.

Bu sınıflamayla birlikte çalışmanın sınırları çerçevesinde din öğretimi faaliyetlerinde dikkat edilmesi gereken iki husus olduğu sonucuna varılmaktadır. Bunlardan ilki takva kavramıyla insanın çift kutuplu yapısı arasında kurulan ilişkidir:

Karakter erdemlerinden bahsederken insanın iyiye ve kötüye olan meylini ele alan Aristo'ya paralel olarak İslam düşünürleri de insanın çift kutuplu<sup>167</sup> yapısına dikkat çekmektedir. Buna delil olarak gösterilen Şems Suresi' nin 9.ayetinde; "and olsun (.....) ona kötü eğilimleri de duyarlı olmayı da verene" şeklinde yer alan ifadelerde, 'fücur-kötü eğilimler' insanın eylemlerini yöneltme ihtimalinin olduğu bir kutup olarak ele alınırken , 'takva-duyarlı olma' ise insanın eylemlerini yöneltme ihtimalinin olduğu diğer bir kutup olarak belirtilmektedir. Mengüşoğlu da diğer düşünürler gibi insanda var olduğu ileri sürülen fenomenlere temel olabilecek çekirdek yeteneklerin varlığına dikkat çekmektedir. Mengüşoğlu' na göre, bu yetenekleri geliştirebilmek ve istenilen seviyeye getirebilmek adına insanın bir bütün olarak ele alınıp eğitilmesi gerekmektedir. Çünkü insanın sahip olduğu bütün fenomenler ancak eğitimle istenilen noktaya getirilebilirler. Eğitim, insanın hayatı boyunca eğilip bükülebilmesi ve bu eğilip bükülme sonucunda kazandığı formu ilerleyen zamanlarda da geliştirip işletmesi anlamına gelmektedir. İnsanın kodlarında

---

<sup>167</sup> Seyyid Kutup, *Fîzilâl-il-Kuran*, Çev. M. Emin Saraç, İ. Hakkı Şengüler, Bekir Karlığa, Hikmet Yayınları, İstanbul 1986, C. 16. ss. 232-233.

öz olarak bulunan bu fenomenlerin ilk kaynağı ailedir daha sonra okulla işbirliği içerisinde bu form kazandırma işlevi devam eder.<sup>168</sup>

Din, eğitim, fitrat ilişkisini ele alan çalışmasında eğitimi ‘karşılıklı etkileşim’ olarak değerlendiren Muhittin Okumuşlar’ a göre, insanın çift kutuplu yapısı göz önüne alındığında din eğitiminin görevi; “insana değer kazandırma, insanın doğuştan getirdiği duyarlı olma eğilimlerini koruma ve yine insanın doğuştan getirdiği kötü eğilimlere yönelmesi durumunda da insana uyarılarda bulunma” olarak belirlenebilir.<sup>169</sup> Bu durumda insan olmak ve müttaki olmak ilişkisini kurma görevinde din eğitimine düşen, insana doğuştan ‘takva’ perspektifinde bir yaşam tercih edebilmesi adına verilen iyi özelliklerin ön plana çıkarılarak korunmaya çalışılması ve ‘fücur’ perspektifinde bir yaşam ya da ‘fücur’ çizgisindeki eylemleri tercih etmesi durumunda ise takvanın hatırlatılmasıdır. Okumuşlar, bu noktada insan fitratının temiz olduğu ve insanın eğitilebilen bir varlık olduğu fikrinden hareket etmektedir.

İnsanın çift kutuplu yapısı ile yetkinliği arasındaki bağa dikkat çektiği, ‘İnsanın Yetkinliğini Teolojik Olarak Temellendirmenin İmkânı’ isimli makalesinde Şaban Ali Düzgün, bize kelâm açısından insana ve yetkinliğine dair bir bakış açısı sunmaktadır. Düzgün’ün belirlediği aşağıdaki tespitler, insanın kendi eylemlerinde bahsedilen çift kutuplu yapısını yönlendirebilmesi için insana verilen yetkinliği vurgulama adına oldukça önemlidir:

“Böylece değerlere kaynaklık eden çifte bir yapı ile karşılaşırız. Allah, insanın ontik yapısına iyi ve kötüye ilişkin sezgisel bilgiyi yerleştirmekte, ardından

---

<sup>168</sup> Mengüşoğlu, a.g.e., ss. 173-174.

<sup>169</sup> Muhiddin Okumuşlar, *Fitratın Dine*, Yediveren Yayınları,1. Baskı, Ankara 2002, s. 52.

bu ontik durumu epistemik bir zemine taşıyarak insanın bilgisine konu yapmakta, başka bir ifadeyle iyi ve kötünün örneklerini aktarmakta ve bu yönde tarihin sicilini ortaya koymaktadır. İnsan da kendisine devredilen bu dinsel ve tarihsel mirasla yetkinleştirilmiş bir şekilde önünü aydınlatarak yeni durumların değer koyucusu olarak yetkili kılınmaktadır. Bu yeti ve yetkiyle insanın belli bir seviyeye ulaştığı varsayıldığı için kendi başına bırakılmaktadır. Ancak bu bırakılış mutlak bir terkediliş asla değildir. Zira değerlerin ortak kaynağı durumundaki Allah bilinci (takva) bu değerlerin aktiflik kazanmasının yegâne sebebidir:

“Eğer Allah şuurunuzu aktif tutarsanız (takvalı olursanız), o size iyiyi kötüden ayırt edecek bir anlayış verir...” ( Enfal-29 ) <sup>170</sup>

Düzgün’ ün bu ifadeleri öncelikle insanın bilen bir varlık oluşunu hatırlatmaktadır. Allah, insanın yapısına yaşaması adına gerekli olan tüm bilgileri olduğu gibi iyiye ve kötüye dair sezgisel bilgiyi de yerleştirmiştir. Bu anlamda insanın ‘bilen bir varlık’ olması kaçınılmazdır. Mengüşoğlu’ nun da belirttiği gibi, bilgi ile onu üreten insan arasında sıkı bir bağ vardır ve bilgi insan için bütün alanları ve dallarıyla insanı insan yapan, onun var olmasını, yaşamasını sağlayan her şeyi başarmaktadır. Antropoloji bilgiyi insanın en önemli varlık şartları arasında kabul eder, bundan dolayı bilgi insanın diğer varlık şartlarından koparılmamalıdır. İnsanın aklını kullanabilmesi ve bilen bir varlık olması onu diğer canlı türlerinden ayıran en önemli yetisidir. İnsan bilerek, görerek, isteyerek tercihlerde bulunur, eylemlerine ve hayatına bir yön verir.<sup>171</sup>

---

<sup>170</sup> Düzgün, a.g.m. s. 30.

<sup>171</sup> Mengüşoğlu, s.61-65.ss. 61-68.

İnsanın elindeki bilgisine göre eylemlerine ve hayatına yön verebilmesi aslında onun ideleştiren yani ‘anlam veren’ bir varlık oluşuyla da doğrudan alakalıdır. Mengüşoğlu’na göre insan yapısı itibariyle hayvandan ve diğer cinslerden farklı olarak tüm yapıp etmelerine bir anlam yüklemektedir. İnsanın reel hayatı ve eylemlerini ideleştirmesi insan olmasının bir gereğidir. Burada bahsedilen anlam verme ‘izm’lerdeki (idealizm, materyalizm... vb) anlam vermeden daha farklıdır. Real hayata yerleşmiş olan günlük hayattaki eylemlere dair anlam vermeden bahsedilmektedir. İnsan her yapıp etmesine bir anlam katar ve bu onun varlık şartlarından biridir.<sup>172</sup>

Diğer yandan insan varlık yapısı itibariyle önceden görerek ve önceden belirleyerek olayların akışına karışabilir ve bu akışı kendi niyet ve amaçları doğrultusuna çevirebilir. Bu, insanın düşünebilen bir varlık olmasından ve özgür yapısından kaynaklanmaktadır. Hayatının süregelen uğraşları içerisinde insanın bu özelliği yapacağı planlar ve alacağı kararlar açısından önemlidir. İnsanın diğer insanlarla olan ilişkiler ağını sürdürebilmesi ve yaşamıyla ilgili kararlar alabilmesi önceden görebilen ve önceden belirleyebilen bir yapısının olmasına bağlıdır. Ancak burada sözü edilen önceden görebilme ve önceden belirleyebilme yetisi teolojide Tanrı’ya atfedileninkinden farklıdır. Antropolojiye göre insan sınırlı bir varlıktır, sınırlı oluşundan dolayı ve sınırsız bir bilme ve görme bu anlamda insan hayatını çekilmez bir hale getireceğinden dolayı insanın önceden görebilmesi ve önceden belirleyebilmesi Tanrı’nınki gibi sınırsız değildir, sınırlıdır.<sup>173</sup>

---

<sup>172</sup> Mengüşoğlu, a.g.e., s. 152.

<sup>173</sup> Mengüşoğlu, a.g.e., ss. 118-119.

Mengüšođlu' na göre, bilen, önceden gören ve önceden belirleyen bir varlık olarak insan aynı zamanda isteyen yani irade eden bir varlıktır. İnsanın tüm değerlerine, bu değerlere bağlı olan yapıp etmelerine ve tavır takınmalarına yön veren özelliklerinden birisidir irade ve bu birinci derece ve ikinci derece değer gruplarıyla ilintilidir. Arzuyla isteme birbirine karıştırlmamalıdır. Arzu bir şeyin olmasını dilemeyken isteme bir şeyin olabilmesi üzerinde durma, bir şeyi gerçekleştirmeye çalışma anlamındadır. Bu noktada arzu sınırsızken isteme sınırlıdır. İnsanın sonsuz derecede hayalleri, talepleri, arzuları varken antolojik yapısı itibariyle bunları gerçekleştirebilme kapasitesi sınırlıdır. İnsan ertesı gün yapacağı bir gezi için havanın güzel olmasını dileyebilir ancak hava koşullarını düzenleme yetisine sahip değildir, bu insanın gücünü aşan bir durumdur.<sup>174</sup>

Düzgün' ün işaret ettiği insanın dinsel ve tarihsel mirasla yetkinleştirilmiş oluşu ise Mengüšođlu' nun tasnifinde yer alan insanın tarihsel bir varlık oluşunu hatırlatmaktadır. Mengüšođlu 'na göre 'isteyen' ve 'özgür olan' insan aslında zamanın boyutlarıyla sınırlandırılmıştır. Zamanın herhangi bir noktasında başlayan yapıp etmeler sona ermez, sürer gider ve bu yapıp etmeler insanın tarihselliğini oluştururlar. İnsan eylemleriyle birlikte sürekli bir oluş halindedir ve bu eylemlere bağlı olarak oluşan başarılar insana hazır olarak verilmediği için, insan bu başarıları yoğun çabalar sonucu elde ettiği için insan başarılarının tarihselliği kendisine özgü bir varlık alanı oluşturur. Bu tarihselliğin insansal yönü de kalıcılık ilkesidir. Geçmişte belirli bir zaman diliminde yaşamış olan uluslara ait başarıların sonraki uluslara aktarılmış oluşu bu kalıcılık ilkesindedir. Tarih üstü başarılarla imza atabilme kabiliyeti olan insana düşen görev ise yaşadığı çağın düşünce akımlarıyla

---

<sup>174</sup> Mengüšođlu, a.g.e., ss. 125-127.

görüşlerinin etkisinden kurtulmak, başarılarının temeline inebilmek adına ‘şimdi’ yle geçmişin bağlarını sağlam kurabilmektir.<sup>175</sup>

Yukarıda konuyla alakalı olarak din eğitiminin “insanın doğuştan getirdiği duyarlı olma eğilimlerini koruma ve ihtiyaç anlarında takvanın hatırlatılması ” şeklinde özetlenen görevi ise insanın “bilen bir varlık, ideleştiren bir varlık, irade eden bir varlık ve tarihsel bir varlık ” olduğu gerçeğiyle birlikte ele alınmalıdır.

Bu çalışmada ön plana çıkan ikinci husus ise din eğitim öğretimi- zihin gelişimi ilişkisi çerçevesinde yer almaktadır:

Din eğitimi açısından, takvanın ‘değerlerin ortak bilinci’ olarak nitelendirilmesi ve aynı zamanda ‘değerlerin aktiflik kazanmasının yegâne sebebi’ olarak görülmesi durumu, Allah’ ın insana vermiş olduğu yetkinliğin teolojik çerçevesini belirlemesi bakımından önemli bir bilgi zeminidir. Allah insan tabiatına iyi ve kötüye dair bir meyil vermiştir. Düzgün’ ün de belirttiği gibi tabiata konulan bu meyillerin bilgisi de insana verilmiştir. İnsan bu noktadan sonra iyi ya da kötüye dair yapacağı tercihlerle alakalı yalnızdır ve yetkindir ancak bu yalnızlık iyi anlamda yapacağı tercihlerle alakalı Allah tarafından desteklenmeyeceği anlamına gelmemektedir. İradesini kullanarak iyi eylemleri tercih eden insan –ayette belirtildiği üzere Allah’ın da desteğiyle- iyi işler yapa yapa bu iyi olma halini alışkanlık haline getirebilir. Bu durum Aristoteles’ in karakter erdemleri ve düşünce erdemleriyle ilgili olarak yaptığı tespitleri hatırlatmaktadır. Aristoteles’ e göre karakter erdemlerinin özünü insan tabiatında saklıyor olsa da bu erdemler ancak alışkanlıklar sayesinde edinilir. Bir insan cömertlik yapa yapa cömert olma erdemine sahip olabilir ya da ölçülü hâl ve

---

<sup>175</sup> Mengüşoğlu, a.g.e., s. 142-144.

tavırlarına devam ettiği nispette ölçülülük erdemine ulaşabilir. Bilgelik, doğru yargılama ve akli başındalık gibi düşünce erdemlerinin ise kazanılması için zamana ihtiyaç olduğunu söyleyen Aristoteles' e göre bu erdemlere ancak eğitimle ulaşılabilir. Bu durumda, bireyin eğitiminde, doğru olma, dürüst olma, haksızlık yapmama, paylaşımcı olma, hataya karşı farkındalık, kendine egemen olma gibi erdemlerin tohumlarının ailede atılabileceği ve örgün ve yaygın eğitimde yer alacak olan uygulama örnekleri vesilesiyle de bu erdemlerin kalıcılık sağlamasına zemin oluşturulabileceği söylenebilir. Diğer yandan düşünce erdemlerinin ise zamana yayılması gerektiği ve ancak eğitimle gerçekleşeceği fikrinden hareketle örgün din eğitiminde 'zihin eğitimi' ve 'düşünce eğitimi' ne özerk bir alan ayrılması gerektiği söylenebilir. İnsanın, kendinde öz olarak bulunan 'doğru düşünme', 'doğru yargılama', 'bilgelik', 'akli başındalık' gibi erdemlerin aslına ancak eğitimle ulaşabileceği gerçeğinden yola çıkılarak, bu erdemleri doğrudan ya da dolaylı olarak netice verecek müfredat içerik düzenlemeleri yapılabilir.

Çalışmada ön plana çıkan iki husus dikkate alındığında çalışmanın bütünlüğü içerisinde varılan ana düşünce, "Din eğitiminin, -insanın varlık şartları göz önünde bulundurularak- bireyin insan olma yolculuğunda, başta zihin gelişimi olmak üzere bütün gelişim alanları için kendisine destek olabilecek biçimde planlanması" dır.

## ÖZET

### DİN ÖĞRETİMİNDE DİNDEN ÖĞRENME YAKLAŞIMI

#### ( MÜTTAKİ KAVRAMI ÖRNEĞİ)

**Betül ZENGİN**

**Yüksek Lisans Tezi: Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı (Din Eğitimi)**

**Danışman: Prof. Dr. Mualla SELÇUK**

**Haziran 2013, 98 sayfa**

İlk olarak 1975’de Michael Grimmit ve Garth Read tarafından ortaya atılan ‘Dinden Öğrenme Yaklaşımı’, bu iki ismin bireyi ve bireyin tecrübesini önceleyen eğitim felsefelerinden dolayı din eğitimi modelleri içerisinde ‘insanî din eğitimi’ yaklaşımı olarak ele alınmıştır. Eğitimin genel hedeflerine ulaşmada dinden de katkılar edinmiş olmanın gereği üzerine vurgu yapan yaklaşımın, bireyin ahlâkî ve manevî gelişimine katkıda bulunma ve farklı dinî tecrübeler ışığında bireyin sosyalleşmesini sağlama gibi hedeflerinin yanı sıra bireye eleştirel bilinç kazandırma gibi hedefleri de vardır. Farklı dinlerin bir arada yaşandığı çok dinli ve çok kültürlü toplumlarda ‘ötekine bakış’ ın nasıl öğretilmesi gerektiğine dair ipuçları içeren yaklaşım, ilgilileri “İnsan olmak ne demektir?” temel sorusu üzerinde düşünmeye davet etmektedir.

Kur’an’ ın “İnsan olmak ne demektir?” sorusuna verdiği cevaplardan bazılarının ‘müttaki’ lerin Kur’an’ da yer verilen özellikleri arasında yer aldığı bilinmektedir. Çalışma bu anlamda Grimmit’ in üzerine düşünmeye davet ettiği en büyük paydalardan biri olan ‘insan olmak’ temel sorunsalının Kur’an perspektifinden ele alınışıdır. Çalışmada müttakilerle ilgili olarak Kur’an’ da yer verilen ayetlerde hatırlatılan özelliklerle insanın varlık şartları arasındaki uyuma dikkat çekilmiştir.

**Anahtar Kelimeler: Dinden Öğrenme Yaklaşımı, Müttaki, Din Eğitimi**



## **ABSTRACT**

### **LEARNING FROM RELIGION APPROACH IN RELIGIOUS EDUCATION**

**(THE SAMPLE OF THE CONCEPT OF ‘MUTTAQI’ )**

**Betül ZENGİN**

**Master Thesis: The Department of Philosophy and Religion Sciences**

**(Religious Education)**

**Advisor: Prof. Dr. Mualla SELÇUK**

**June 2013, 98 Page**

Among the other religious education models, the ‘learning from religion’ approach , which was firstly put forward by Michael Grimmit and Garth Read in 1975, was called as ‘humanitarian religious education’ because of these two names philosophy of education that gives the priority to the the experiences of individuals and individuals themselves. While this approach emphasizes the religion’s contribution to education for reaching its general aims, it also aims moral development, socializing in the light of various religious experiences and critical consciousness. This approach teaches how ‘the other’ must be seen in multi-cultural and multi-religious communities. It also invites the relevant people to think on the question of “What does it mean to be human ?”.

Some of the answers that has given to the question of “What does it mean to be human?” have a part in Quran as properties of Muttaqun. This work deals with Grimmit’s invitation to think on “What does it mean to be human?” within the perspective of Quran and also involves the accord between conditions of human givens and Quran verses.

**Key Words: Learning From Religion Approach, Muttaqi, Religious Education**

## KAYNAKÇA

Abdulfettah el-Kadi, *Esbab-ı Nüzul-Sahabe ve Muhaddislere Göre*, Fecr Yayınevi,3. Baskı, Ankara 1996.

AKDEMİR Salih, *Son Çağrı Kur'an*, Ankara Okulu Yayınları,1. Baskı, Ankara 2004.

ALBERTS Wanda, “ *Integrative Religious Education in Europe: A Study-Of-Religions Approach* ”, De Gruyter Yayınları, Germany, 2007. ss.112-119.

Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, Çev. Saffet Babür, Bilgesu Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara 2009.

ATAY Hüseyin, *Kur'an, Türkçe Çeviri*, Atay ve Atay Yayınları, 1. Baskı, Ankara 2007.

AYDINLI Yaşar, *İbn Bâcce'nin İnsan Görüşü*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, 1. Baskı. İstanbul 1997.

BASTİDE Derek, *Coordinating Religious Education Across The Primary School*, Falmer Press Taylor & Farncis Group, 2. Baskı, London 2005.

BATES Dennis, “John Hull a critical appreciation”, *Education,Religion and Society Essays in Honour Of John M.Hull*, Ed. Dennis Bates, Gloria Durka, Freidrich Schweitzer, Routledge Taylor&Francis Group, 1. Baskı, London 2006. ss. 6-31.

BAZARKULOV Seyfullah, *Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme*,(Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2008.

BERAUD Celine, “Avrupa Müesseseleri ve Dini Olguların Öğretimi”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*, Ensar Neşriyat, İstanbul 2007. ss.227-253.

BİGGER Stephen, “Challenging Religious Education in a Multicultural World”, *Journal of Beliefs and Values* V.16 (2), January 1995, Taylor & Francis Group, London. ss.11-18.

-----“Religious Education, Spirituality and Anti-racism”, *Spiritual and Religious Education Volume V*, Ed. Mal Leicester, Celia Modgil, Sohon Modgil, Falmer Press, 2. Baskı, London 2005. ss. 21-35.

BİLGİN Beyza, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Özel Öğretim Yöntemleri Üzerine”, *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri*, 8-10 Nisan 1988, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1. Baskı, Ankara 1991. ss. 331-335.

-----“Değerlendirme Paneli”, “*Uluslararası Din Eğitimi Sempozyum Bildirileri*, 20-21 Kasım 1997, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi, ss. 239-241.

CEBECİ Lütfullah, *Kur’an’a Göre Takva*, Seha Neşriyat, 2. Baskı, İstanbul 1991.

ÇETİNER Bediner, *Fatiha’dan Nas’a Esbab-ı Nüzul-Kur’an Ayetlerinin İniş Sebepleri*, Çağrı Yayınları, 3. Baskı, İstanbul 2010.

CUSH Denise, “Engaging Religious Studies”, *Discourse: Learning and Teaching in Philosophical and Religious Studies*, Ed. David J. Mossley, The Higher Education Academy, Volume 4, Number 2, Scotland 2005. ss.83-103.

*Dinî Terimler Sözlüğü*, Ed. Ahmet Nedim Serinsu, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2. Baskı, Ankara 2009.

*Diyanet Meali*, bkz.[http:// www.kuran.gen.tr](http://www.kuran.gen.tr) , erişim:13.04.2013.

DOĞAN Recai, “Tartışmalar”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum*, 28-30 Mart 2001,MEB. Yayınları,2.Baskı, Ankara 2004.ss.86-87.

DUMAN Zeki, *Beyanu’l Hak Kur’an-ı Kerim’in Nüzul Strasına Göre Tefsiri*, Fecr Yayınevi, 2.Baskı, Ankara 2008.

DÜZGÜN Şaban Ali, “İnsanın Yetkinliğini Teolojik Olarak Temellendirmenin İmkânı” AÜİFD XLVI (2005), S. II, ss. 13-42.

EV Halit, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme-İmkân ve Sınırlılıklar” *DEÜİFD*, XXXII/2010, ss. 111-137.

Engbretson Kathleen, “Learning About and Learning From Religion.The Pedagogical Theory of Michael Grimmit”, *Intretional Handbook of the Religious,Moral and Spiritual Dimensions in Education*,Springer,2.Baskı,Netherlands 2008, ss. 667-678.

ESED Muhammed, *Kur’an Mesajı*, Çev. Cahit Koytak ve Ahmet Ertürk, İşaret Yayınları, İstanbul 2002.

Fazlurrahman, “Kur’an’ı yorumlama”, Çev. Osman Taştan, *İslamî Araştırmalar Dergisi*,1987, ss. 100-105. Sayı 5.

GATES Brian E., “Avrupa’da Din Eğitiminde Kuşatıcı Bir Yaklaşım Doğru: Birleşik Krallık İçerisinde İngiltere Örneği”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*, Ensar Neşriyat, 1.Baskı, İstanbul 2007. ss. 409-427.

-----, “Schools and inter faith learning”, *Good Inter Faith Relations- the Next Generation*, the Inter Faith Network for the UK, London 2009. ss. 20-26.

GRIMMIT Michael, *Religious Education and Human Development*, Mccrimmon Publishing, England 1987.

-----, “ Michael Grimmit on Changing Scenes ” *Resource*, April 2008, 1. Baskı. ss. 1-6.

HULL John, “Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, 28-30 Mart 2001, MEB. Yayınları, 2.Baskı, Ankara 2004. ss. 43-51.

JACKSON Robert, *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, Dem Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2005.

-----, “Avrupa’da Kurumlar ve Din Öğretimi-Öğreniminin Kamusal Alandaki Genel Eğitime Katkısı”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*, Ensar Neşriyat, 1. Baskı, İstanbul 2007. ss. 119-158.

-----, “*Rethinking Religious Education and Plurality-issues in diversity and pedagogy*”, Routledge Falmer Taylor&Francis Group, 1. Baskı, New York 2004.

-----, Robert Jackson, “Law, Politics and Religious Education in England and Wales: Some History, Some Stories and Some Observations”, *Spiritual and Religious Education V. V*, Ed. Mal Leicester, Celia Modgil, Sohon Modgil, Falmer Press, 2. Baskı, London 2005. ss. 126-148.

KAYMAKCAN Recep, *Günümüz İngiltere’sinde Din Eğitimi*, Dem Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2004.

KÖYLÜ Mustafa, “Müzakereler”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi*, Ensar Neşriyat, İstanbul 2007. ss. 166-175.

KUTUP Seyyid, *Fizilal-il-Kur’an*, Çev. M. Emin Saraç, İ. Hakkı Şengüler, Bekir Karlığa, Hikmet Yayınları, İstanbul 1986.

*Kur’an Yolu Türkçe Meal ve Tefsir*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2. Baskı, Ankara 2006.

MENGÜŞOĞLU Takiyettin, *İnsan Felsefesi*, Remzi Kitabevi Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 1988.

MOKROCH Reinhold, “Luther mi Papa mı? Protestan ya da Katolik Din Eğitimi mi ya da Doktrinler arası İşbirliğine Dayanan Bir Din Eğitimi mi? Alman Bakış Açısının Anahatları ”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, 28-30 Mart 2001, MEB. Yayınları, 2. Baskı, Ankara 2004. ss. 549-560.

MORANTE Guiseppa , “İtalya’da Din Eğitimi Uygulamaları”, *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyum Bildirileri*, 20-21 Kasım 1997, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi, ss. 139-142.

Mukatil B.Süleyman, *Kur'an Terimleri Sözlüğü*, Çev. M. Beşir Eryarsoy, İşaret Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2004.

OKUMUŞLAR Muhiddin, “Çok Kültürlü Toplumlarda ‘Din Hakkında Öğrenme’ ve ‘Dinden Öğrenme’ Modeli”, *Marife Dergisi*, yıl. 7,güz 2007,S.2, ss.251-264.

-----, *Fıtrattan Dine*, Yediveren Yayınları,1. Baskı, Ankara 2002.

ÖZSOY Ömer ve GÜLER İlhami, *Konularına Göre Kur'an-Sistemantik Kuran Fihristi*, Fecr Yayınevi, Ankara 1996.

ÖNER Necati, “Niçin Din Öğretimi”, *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri 8-10 Nisan 1988*,Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları,1.Baskı, Ankara 1991. ss. 23-26.

ÖZTÜRK Mustafa, *Kur'an-ı Kerîm Meali Anlam ve Yorum Merkezli Çeviri*, Düşün Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2012.

ÖZTÜRK Yaşar Nuri, bkz. [http:// www.kuranmeali.com](http://www.kuranmeali.com) ,*Yaşar Nuri Öztürk Meali* erişim:13.04.2013.

PEKER Hüseyin, *Son İlahi Mesaj Kur'an ve Açıklamalı Meali*, Kuran Kitaplığı Yayınları, 1.Baskı, Samsun 2009.

Platon, *Menon-Erdem Üzerine*, Çev. Ahmet Cevizci, Sentez Yayınları, 2. Baskı, İstanbul 2009.

ROEBBEN Bert & TUÏN Leo van der , “Mapping the Roads of Transcendence, Religious Education in a Multicultural Society”,*Religious Leadreship and Christian Identity*, Ed. Doris Nauer,Reinardus Nauta,Henk Witte,Transaction Publishers, Münster 2004. ss. 130-142.

Rağıb el-İsfahani, *Müfredat Kur'an Kavramları Sözlüğü*, Çev. Yusuf Türker, Pınar Yayınları, 3.Baskı, İstanbul 2012.

RİCHARDSON Norman, “Education for Religious Tolerance. The Impossible Dream?”, *Studia Kulturowe*, N. 2, Gdańsk 2008. ss. 39-53.

RUDGE John, “İngiliz Din Eğitiminde Kişilik Gelişimi ve Dini Topluluklar”, *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyum Bildirileri*,20-21 Kasım 1997, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi.ss.96-101.

RUDGE Linda, “The Place of Religious Education in the Curriculum”, *Learning to Teach Religious Education in the Secondary School-a companion to school experience*, Ed. Andrew Wright,Ann-Marie Brandom, Routledge ,2. Baskı, London 2005. ss. 6-21.

SCHLAG Thomas, Collegial paper abstracts, ISREV 2012, bkz. <http://www.isrev.org>. erişim: 15.04.2013.

SCHREİNER Peter, “*The Current State of RE in Europe*” bkz. <http://www.cogree.com> erişim:15.04.2013.

SELÇUK Mualla, “Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?”, *İslamiyât*, 1998,S.1. ss. 73-87.

-----, “Re-thinking Religious Education in Turkish Schools in the Light of the Contribution by John.M.Hull to the Turkish Experience”, *Religious*



*Education as Encounter a Tribute to John M.Hull*, Ed. Siebren Miedema, Waxman, Münster 2009. ss. 53-64.

SHEPHERD John , “İngiliz Eğitiminin Kişilik Gelişimine Katkısı”, *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyum Bildirileri*, 20-21 Kasım 1997, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi. ss. 84-89.

STERN Julian, *Teaching Religious Education*, Continuum International Publishing Group, 2. Baskı, New York 2007.

TEECE Geoff, “Learning from religions as ‘skilful means’:a contribution to the debate about the identity of religious education”,*British Journal of Religious Education*, V. 30,No. 3, September 2008, London. ss. 187-198.

-----, “Is it 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*, V.32, no. 2, March 2010. London. ss. 93-103.

-----, “A Religious Approach to Religious Education: the Implications of John Hick’s Religious Interpretation of Religion for Religious Education” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), College Of Social Sciences School of Education University of Birmingham, May 2010.

TOSHIHIKO Izutsu, *Kur’an’da Tanrı ve İnsan*, Çev. M. Kürşad Atalar, Pınar Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 1992.

-----,*Kur’an’da Dinî ve Ahlâkî Kavramlar*, Çev. Selahattin Ayaz, Pınar Yayınları, 4. Baskı, İstanbul 2011.

-----, *Kuran'da Allah-İnsan İslam Düşüncesinde Islah*, Çev. Süleyman Ateş, Yeni Ufuklar Neşriyat Yayınları, İstanbul.

TOSUN Cemal, “Müzakereler”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*, Ensar Neşriyat, İstanbul 2007. ss. 300-317.

TREVOR Cooling, “Pupil Learning”, *Learning to Teach Religious Education in the Secondary School-a companion to school experience*, Ed. Andrew Wright, Ann-Marie Bandom, Routledge ,2.Baskı,London 2005. ss. 58-72.

ULUDAĞ Süleyman, *İslam Ansiklopedisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları,1.Baskı, İstanbul 2010. C. 39. ss. 484-486.

YAZIR Elmalılı M. Hamdi, *Hak Dini Kur'an Dili*, Azim Dağıtım,1.Baskı, İstanbul 1992.

-----, *Nüzul Sırasına Göre Kur'an-ı Kerîm Türkçe Meali*, Motif Yayınları, 3.Baskı, İstanbul 2008.

ZENGİN Mahmut, *Din Eğitim ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, Dem Yayınları, İstanbul 2011.

ZIEBERTZ Hans Georg ve TUÏN Leo van der “Displeasure at plurality and fear of strangers? An empirical study among youth in Germany and The Netherlands ”, *Intercultural Education*, V.19(1), 2008, London. ss. 53-65.

Dinden Öğrenme Yaklaşımını konu alan müfredat örnekleri için:

<http://www.essex.gov.uk/Business-Partners/Partners/Schools/Essex-Grid>  
[Learning/Schools/curriculum](#)

[resources/Documents/RE%20Matters%20for%20Every%20Child-  
Agreed%20Syllabus.pdf,](#)

[http://www.salisbury.anglican.org/resources-library/schools/dorset-  
re/Dorset%20Agreed%20Syllabus.pdf,](http://www.salisbury.anglican.org/resources-library/schools/dorset-<br/>re/Dorset%20Agreed%20Syllabus.pdf)

[http://www.gloucester.anglican.org/content/pages/documents/1351844877.pdf,](http://www.gloucester.anglican.org/content/pages/documents/1351844877.pdf)

[http://www.brent.gov.uk/media/946060/agreed\\_syllabus\\_for\\_religious\\_education.pdf](http://www.brent.gov.uk/media/946060/agreed_syllabus_for_religious_education.pdf)

Erişim: 10.06.2013