

## BUGÜNKÜ DİN EĞİTİMİNİN VAROLUŞSALLIĞI ÜZERİNE

Arş. Gör. Esra Tunç  
İnönü Üniversitesi  
esra.tunc@inonu.edu.tr

### Özet

Bu makalede varoluşçu felsefenin temel görüşleri çerçevesinde bugünkü din eğitiminin varoluşsallığı sorgulanmıştır. Bu bağlamda din eğitiminin neliği, din eğitiminde insan anlayışı, din eğitiminde bilgi anlayışı, din eğitimi sürecinin nasıllığı gözden geçirilmiştir. Bireyin inancının öznesi olacağı bir din eğitimi ihtiyaç olarak görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** din eğitimi, varoluşsallık, felsefe

## AN EXISTENTIAL APPROACH TO RELIGIOUS EDUCATION IN TODAY'S CONTEXT

### Abstract

In this article the existence of religious education in today's context has been asked within the framework of existentialism. In this context, it is reviewed understanding of human in religious education, understanding of knowledge in religious education, how it is process of religious education and what it is religious education. It is seen that the individual should be subject of his belief within religious education.

**Key words:** religious education, existential approach, philosophy

### GİRİŞ

Eğitim faaliyetlerinin insanlık tarihi kadar eski olduğu söylenebilir. Aynı şekilde din de bütün toplumlarda bir şekilde yer bulan bir fenomen olduğu için din eğitimi faaliyetlerinin de geçmişten günümüze olduğu söylenebilir. Din eğitimi anlayışımızı ve bu çerçevede din eğitimi faaliyetlerimizi bütüncül, sistemli, tutarlı bir bakış açısıyla sürekli gözden geçirmek, yeniden sorgulamak ya varoluşumuzun sürekliliğin bir göstergesi olacak ya da var olmamızı sağlayacaktır.

Varlığından şüphe edilmeyen din eğitiminin varoluşsal anlamda ne kadar var olduğunu sorgulamak din eğitiminin niteliğini arttırıcı bir unsur olarak görülebilir. Böylece, din eğitiminin bireyi engelleyen değil, bireyi geliştiren bir fenomen olması sağlanabilir. Din eğitiminin varoluşsallığını sorgulamakla, din eğitimi niçin yapılmalı, din eğitimi yaparak nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz, öğrenene hangi bilgi ve değerler verilebilir gibi sorulara cevap aranabilir. Bu makalede de varoluşçu felsefi yaklaşım çerçevesinde bugünkü din eğitiminin varoluşsallığı sorgulanmıştır.

### YÖNTEM

Nitel bir araştırma olan bu makalede veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Varoluşçu eğitim felsefesi alanında yazılanlar din eğitimi açısından değerlendirilmiştir. Toplanan veriler din eğitiminin neliği, din eğitiminde insan anlayışı, din eğitiminde bilgi anlayışı, din eğitimi sürecinin nasıllığı kategorileri çerçevesinde analiz edilmiştir.

### BULGULAR

#### Din Eğitiminin Niteliği

Din eğitimi anlayışımızı ortaya koymak için öncelikle din eğitimi için yaptığımız tanımlara bakılabilir. Ülkemizde eğitim bilimleri alanında çoğunlukla Ertürk'ün eğitim tanımının (Ertürk, 1994: 12) kabul gördüğü (Tosun, 2005: 18), din eğitimi bilimi alanında ise Ertürk'ün tanımını esas alarak din eğitimini tanımlayan Tosun'un tanımının kabul gördüğü söylenebilir. Bu tanım şu şekildedir: "Bireyin dinî davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir." (Tosun, 2005: 23) Tanımın burada analitik yaklaşım çerçevesinde analizini yapmak yerine tanımdan yola çıkarak eğitim anlayışına ulaşmaya çalışacağız. Çünkü, bugünkü din eğitiminin varoluşsallığını tartışmak için öncelikle bugünkü din eğitimi anlayışını ortaya koymalıyız.

Yukarıdaki tanımın, bireyin sadece din konusundaki davranışlarını eğitim sürecinde etken gördüğü sonucuna ulaşılabilir. Yani, bireyde duygu-düşünce-davranış (bilişsel-duyuşsal- devinışsel) bütünlüğü görüşü çerçevesinde, bu üç unsur arasından davranış boyutunun vurgulandığı söylenebilir. Bu konuda davranışları ölçmek kolay olduğu için böyle bir tanımın geliştirildiği düşünülebilir. Oysaki başkası istediği için de iyi davranışlarda bulunanlar olabilir ve benzer örnekler çoğaltılabilir. İslam eğitimi açısından baktığımız zamanda bu durumun "Ameller, niyetlere göredir..." (Buhârî, "İman", 41; Müslim, "İmâre", 155) hadis-i şerifinde vurgulandığını söyleyebiliriz. Sonuç olarak ülkemizde kabul gören din eğitimi tanımında bireyin bütün yönlerinin göz önüne alınmadığı söylenebilir.

Yukarıdaki tanımda yer alan ikinci husus olarak bireyin din konusundaki davranışlarında değişiklik yapma hususunda kimin isteğinin önemli olduğunun belirsiz olduğu söylenebilir. Tanımda yer alan "istedik" kelimesi eğitim programlarımızda hedef-davranış ya da son yıllarda kazanım ifadesiyle karşılık bulmaktadır. Yine Türkiye'deki yaygın kullanımı ile bireyin, toplumun ve konu alanının ihtiyaçları belirlenir, belirlenen ihtiyaçlar analiz edilip kazanımlara dönüştürülür. Eğitim süreci sonucunda da öğrencilerin bu kazanımlara sahip olmaları beklenir. Bütün öğrenciler için aynı kazanım ifadeleri yer almaktadır. Eğitim programlarının esnek, çerçeve programlar olduğu ifade edilse de bu programları bireyin ihtiyaçlarına göre esnetebilecek öğretmenlerin yetişip yetişmediği de ayrıca tartışılabilir. Dolayısıyla, eğitim programlarının gizli bir toplum mühendisliği olup olmadığı tartışılabilir.

Din eğitimi tanımına ilişkin yaptığım değerlendirmelere, amaçlanan kazanımların bilimsel yöntemler ile ulaşılan ihtiyaç analizleri sonucunda belirlendiği şeklinde bir itiraz gelebilir. Bu bilimsel yöntemlerin eğitim sürecine dahil olacak bütün bireyleri kapsama ihtimali olmadığı için, bu analizler sonucunda belirlenen kazanımları da bütün bireylerin gerçekleştirmesi beklenmemelidir. Bu tür bilimsel verilerin insan varlığını nesneleştirdiği ve insanı bilimsel bir veriye/dataya dönüştürdüğü söylenebilir (Macquarrie, 1972). Çünkü her birey biriciktir. Gelebilecek ikinci bir itiraz ise merkezden belirlenen bütün bireylerin kazanması beklenen yeterliklerin bireyin özerkliğine zarar verme olasılığının etkili bir eğitim süreci ile ortadan kaldırılabileceği ileri sürülebilir. Yani, öğrenci eğitim sürecinde bu özellikleri kendi iradesi ile kazanmayı tercih edecektir. Ancak, bu durumda da öğrencinin bu özellikleri kazanmayı istememesi durumunda alternatif bir durum da sunulmamaktadır. Ayrıca, böyle bir eğitim süreci için iyi yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç olduğu açıktır. Eğitim sisteminden yetişen öğretmenlerin niteliği ise tartışmalıdır.

Bu tartışmalar ışığında, varoluşsal din eğitimi, bireyin varoluşsallığına katkı sağlama süreci; bireyin kendi varoluşsallığının sorumluluğunu üstlenme, kendini değiştirme, geliştirme becerisine katkı sağlama süreci olarak anlaşılabilir. Varoluşsal din eğitiminin bireyin din konusunda gelişimini sağlaması amacıyla yapılan bütün etkinlikleri kapsamı gerektiği ifade edilebilir.

### **Din Eğitiminde İnsan Anlayışı**

Eğitim temelde insanı hedeflediği için din eğitiminde insana olan bakış açımız, bulunduğumuz yeri göstermesi açısından belirleyici bir özellik olarak görülebilir. Ayrıca, insana olan bakış açımız bireyin gelişimi ile neyi kastettiğimizi de ortaya koyar.

İnsan, çok çeşitli özelliklere sahip bir varlıktır (İnsan anlayışları için bkz. Cevizci, 2011, 241-249). Bu özelliklerden hangisini merkeze aldığımız bireyin gelişimi ile neyi amaçladığımızı belirler. Bu özelliklerden hangisinin merkeze alınacağını tarihsel süreç içerisinde değiştirdiği görülmektedir. Örneğin, antik yunanda insanın en önemli özelliğinin akıl olduğuna inanılmıştır. Teorik ve pratik akıl şeklinde yapılan sınıflandırma çerçevesinde felsefe ve

karakter eğitimi ön plana çıkarılmıştır. Dolayısıyla, din eğitiminde akli muhakeme yeteneği gelişen birey gelişmiş sayılır. Ortaçağa gelindiğinde ise insanın saadeti tanrıda bulacağına inanılır. Eğitimde vahyi anlama en önemli şeydir. Bu dönemde dini eğitimin önem kazandığı söylenebilir. Birey din konusundaki ilkelere uyduğu ölçüde gelişmiş sayılır. Modern dönemde ise insanın eğitim aracılığı ile insan olacağına inanıldı. (Bu dönemde insanın hareket halindeki bir madde olduğu, boş levha olduğu, özünde iyi olduğu görüşleri önem kazanmıştır.) Beşeri öz olduğuna, ancak bu özün mutlak olmadığına inanılmıştır. Dolayısıyla bu dönemde insanın değişmez bir doğası olduğu görüşü önemli ölçüde yumuşamıştır. Marksistler de insanı boş bir levha olarak görmüşlerdir. Ayrıca insanın sosyal bir varlık olduğu, insanın insan olduğunun bilincinde olması gerektiği vurgulanmıştır. Marksist görüşe göre, emeğini, ortaya koyan, üreten insan gelişmiş insandır. Anti özcülere gelince ise, anti özcüler insanın değişmez bir görüşe sahip olduğu düşüncesinin insanın biricikliğini ortadan kaldırdığını vurgularlar. Dolayısıyla, anti özcüler her bireyin biricik olduğunu önemseydiği için yapılandırıcılığı önemserler. Tüm bu insan doğası anlayışları bireysel gelişimden sadece eğitilenin mi amaçlandığını, yoksa eğitimin eğitenin de gelişmesine katkı sağlayıp sağlamadığını da belirler. Kanaatimizce tüm bu yaklaşımlardan din eğitiminde bireyin gelişimine yönelik önemli ilkeler çıkarılabilir. Ancak, bugünkü din eğitiminin varoluşsallığı açısından ihtiyaç duyulanları temellendirmeye çalışacağız.

Öncelikle bugünkü din eğitiminde bireyin gelişiminde salt aklın ön plana çıkarıldığı, bireyin duygu, his, kalp dünyasının göz ardı edildiği söylenebilir. Bu durumu ortaya koymak için ülkemizde uygulanan Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında yer alan amaç ifadelerine bakılabilir. Programda yer alan amaçlardan biri hariç diğer amaçların dinin akılla kavranabilir boyutuna vurgu yapıldığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010). Örneğin, “Din ve ahlakla ilgili konularda akılcı ve eleştirel yaklaşım sergiler.” “Aklın, dinî sorumluluğun temel şartı olduğunu; dinin aklın kullanılmasını istediğini ve bilimsel bilgiyi teşvik ettiğini benimser. Din ve bilimin insanların mutluluğu için olduğunu fark eder.” kazanımları bu duruma örnek olarak verilebilir. Yukarıda hariç olduğunu ifade ettiğimiz kazanım ise şu şekildedir. “Dinin sevgi boyutunu fark ederek onun insan için vazgeçilmez bir öğe olduğu, her şeye karşı sevgiyle ve olumlu yaklaşılması gerektiği bilincine ulaşır.” Sonuç olarak, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçları göz önünde bulundurulunca bireyin hissi ve kalbi varoluşuna yeterli önemin verilmediği söylenebilir.

Bugünkü din eğitiminin varoluşsallığından bahsedebilmek için, bugünkü din eğitiminin bireyin varoluşsallığına sağladığı katkının durumu önemlidir. Özgürlük varoluştan önce geldiği için (Ertürk, 2012) din eğitimi sürecinde bireyin özgürlük potansiyelini açığa çıkarma imkanı tartışılması gereken konular arasındadır. Bu açıdan, din eğitimi sürecinde bireyin seçenekleri tanıyıp seçmesi, kendi kararlarını bilinçli bir şekilde vermesi ve bu kararlarını eyleme dökmesi için bireye gerekli imkanlar sağlanması durumu tartışılmaya değerdir. Bunun gibi insanın varoluşunun kurucu unsurları olarak görülebilecek diğer faktörler de ele alınabilir. Böyle bir din eğitimi ile birey varoluşunun sorumluluğunu üstlenme durumuna gelebilir.

### **Din Eğitiminde Öğrenci-Toplum İlişkisi**

Din eğitiminin varoluşsallığında bireye olan bakış açısı çerçevesinde öğrenci-toplum ilişkisini ele alacağız. İnsan toplum içinde yaşayan bir varlıktır. Bu durumda insanın varoluşsallığını gerçekleştirmesi için toplumla olan ilişkilerinin nasıllığının konu edilmesi, insanın toplum içinde varoluşunun konu edilmesi önemlidir. Bunu sosyal varoluş (Sosyal oluş için Bkz. Ertürk, 2012: 150-158) olarak da ifade edebiliriz. Burada din eğitiminin sosyal varoluşu gerçekleştirme durumunu ele alacağız.

Bugünkü din eğitiminin temellendirmelerinden biri de bireyi toplumsallaştırmak olarak ifade edilmektedir (Tosun, 2005). Bununla bireyin içinde yaşadığı toplumla uyumlu ilişkiler sergilemesi için içinde yaşadığı toplumun dini yaşayışı hakkında öğrencinin bilgilendirilmesi amaçlanmaktadır. Ancak, bu toplumsallaşma kelimesinin içinde yine de tam olarak doldurulduğu söylenemez. Toplumsallaşma ile amaçlanan öğrencinin toplumla uyumlu, toplumun düzenine ayak uyduran, kendisini akıntıya kaptıran bir bireyin yetiştirilmesi de amaçlanabilir. Bunun yanında toplumla sağlıklı ilişkiler kuran ancak toplumun bir kölesi olmayan özgür bireylerin yetiştirilmesi de amaçlanabilir. Birinci durumda öğrenci, kendisi olamaz. Kitleler içinde kendi varlığını unutan birey hayata dair sorumluluklarını da unuttur (Cevizci, 2011: 147). Böyle bir din eğitiminin standartlaştırmaya neden olduğu, kişisel farklılıkları, insanlığın gereği olan çeşitliliği ortadan kaldırdığı söylenebilir (Tozlu, 1997: 67). Böyle bir durumda toplum, kişilerin kendi kendilerini belirlemede en önemli

sınırlayıcı olma özelliği kazanır (Guttek, 2011). Oysaki ikinci durumda birey gerçek bir ben olur, toplum bireyin varoluşunun gerçekleşmesinde önemli bir unsur olur.

Bireyin içinde yaşadığı toplumu tanınması aynı zamanda içinde yaşadığı kültürü tanınmasını da kapsayabileceği için birey-kültür ilişkisini de burada ele alacağız. Bireyler toplumdaki bağımsız olmadıkları için bireylerin hoşgörüsü kültürünün oluşması amacıyla içlerinde yaşadıkları toplumun kültürünü tanımaları önemlidir (Guttek, 2011). Burada önemli olan husus bireyin kültürün nesnesi mi yoksa öznesi mi olduğudur (Aydın, 2011). Sonuç olarak bireylerin kendi değerlerini oluşturmaları, var olmaları ve akabinde kendi özlüklerini oluşturmaları önem kazanmaktadır.

Eğitimin kalabalık gruplara yapılması standartlaşmayı beraberinde getirebilmektedir. Bu standartlaştırma kaliteyi arttırmayı amaçlarken, bireyselliği de engelleyebilmektedir. Aynı zamanda bireyler de bir toplumsal kontrol algısına da neden olabilmektedir (Guttek, 2011). Ayrıca, öğrenciler sosyal aidiyetin getirdiği rahatlıkla toplumdaki bireyleri çeşitli kategorilere ayırıp toplumdaki hakim kurallara düzenli olarak uyarlar (Guttek, 2011). Bireyin kendi varoluşunu gerçekleştirilmesi için, kalabalık gruplara yapılan öğretimde bireylerin biricikliklerini ortaya çıkaracak yönde faaliyetlere yer verilebilir (Guttek, 2011). Sosyal varoluşun gerçekleşmesi toplumun her dediğine muhalif bir bireyin yetiştirilmesi olarak da anlaşılmalıdır. Yukarıda da ifade edildiği gibi birey akıntıya kapılmadığı gibi başkaları ile sağlıklı ilişkiler de kurabilmelidir.

Birey-toplum ilişkisini ele almışken din eğitiminde öğrencinin ailesi ile olan ilişkileri de tartışılabilir. İnsanın varoluşsallığını gerçekleştirebilmesi için ebeveyn dahi kararı çocuğa bırakmalıdır. Ebeveynler çocuklarının İslam'ı yaşamasını isteyebilirler. Ancak, İslam'ı yaşamak konusunda kararı çocuk vermeli, ebeveyn bu konuda sadece kılavuzluk yapabilir. Bireyin kendi iradesi ile kendi kararını vermesi sağlanmalıdır.

### **Din Eğitiminde Öğrenci-Öğretmen İlişkisi**

Din eğitiminde öğrenci-toplum ilişkisi ile yakından ilişkili olan öğrenci-öğretmen ilişkisine bakacağız. Bilindiği gibi ülkemizde geleneksel ve çağdaş eğitim yaklaşımları şeklinde yapılan ayrımlarda geleneksel yaklaşımda öğretmenin, çağdaş yaklaşımlarda ise öğrencinin merkezde olduğu vurgulanmaktadır. Oysaki öğretmenin ve öğrencinin gerçek rolünün ne olduğu, ikisinin arasındaki ilişkinin türünün temellendirilmeye ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Buber'e göre öğrenci merkezli yaklaşım öğrencinin özgürlüğünü ön plana alırken eğitimcinin rolünü yanlış yorumlar. Buna karşılık geleneksel yaklaşım da eğitim de öğrencinin rolünü göz ardı etmiştir (Tüzer, 2009). Buber, modern eğitimin öğrencinin özgürlüğünü ve yaratıcı içgüdüsünün geliştirilmesini yanlış yorumladığını ifade eder. Modern eğitimin yaratıcı içgüdü ile bireyin dünyayı fethetmesine yönlendirdiğini, ancak bireyin dünyayı fethetmek yerine kendisini dünyaya açmasıyla, dünyaya iştirak etmesiyle birey varoluşunu gerçekleştirebilir (Tüzer, 2009). Dünyaya baskın ya da dünyaya maruz kalan bir bireyden ziyade kendi dünyasını kuran bir bireyin otantik bir varoluşu gerçekleştirebileceği söylenebilir (Ertürk, 2012). Buber özgürlüğün de baskının karşısı olmadığını, özgürlüğün gerçeğe iştirak etmek olduğunu vurgular (Tüzer, 2009).

Her bireyin geçmişi, tecrübeleri vardır ve her birey özgür ve farklılıklara sahiptir. Dolayısıyla öğretmen-öğrenci ilişkisinde öğrencinin bir gerçeklik olduğunun göz önünde bulundurulması önemlidir (Tüzer, 2009). Öğretmeninde öğrencinin de otantik bir varoluşa sahip olmaları amacıyla ben-sen ilişkisi önerilebilir (Guttek, 2011; Ayrıca, ben-sen ilişkisi için bkz. Ertürk, 2012: 154-156). Çünkü ben-o ilişkisi benler arasındaki ilişkide beni nesneleştirmeye neden olur. Ben-sen içgüdü ile yaratma içgüdü yerine, birlik oluşturma, gerçekliğe birlikte iştirak etme sağlanır (Cevizci, 2012, Tüzer, 2009).

### **Din Eğitiminde Bilgi Anlayışı**

Din eğitimine konu edilen bilgi anlayışı/din/din anlayışı ülkemizde din eğitiminde en çok tartışılan konular arasında görülebilir. Bilginin öznelliği/mutlaklığı çerçevesinde vahyin din eğitimine konu olmasıyla din eğitiminde bilginin mutlaklaştırılacağı tartışılmaktadır. Vahiy mutlaktır, o halde bilginin öznelliği nasıl mümkün olacaktır? Burada hakikatin öznelliğini vurgulayan varoluşçu yaklaşım (Gündoğdu, 2007) çerçevesinde bu konu ele alınacaktır.

Bu dünyada nesnel bilgilerin olduğu inkâr edilemez. Ancak, varoluşçu anlayışa göre salt objektif bilgi, insan gerçeğini tamamen ortaya koyamaz (Tozlu, 1997). Önemli olan o nesnel bilgilerin bireylerin yaşamına nasıl katkı

sağladığıdır (Cevizci, 2011). Bilgi insanın varoluşuna sağladığı katkı ölçüsünde önemlidir. Birey için anlam ifade etmeyen bilginin o birey için geçerliliğinden bahsetmek zordur (Cevizci, 2011). Bilginin birey için taşıdığı anlam önemlidir. Söz konusu din eğitimi olunca bilginin öznelliğinin daha çok önem kazandığı söylenebilir. Kierkegaard da inancın bireyin dışındaki soyut bir düşünce sistemini içermediğini, inancın bireyin içinden, öznel yaşantılarından kaynaklandığını vurgulamaktadır (Guttek, 2011).

Hakikatin öznel olduğu ve inanç öznel yaşantılardan kaynaklandığı için bireyin kendisini tanımasının önem kazandığı söylenebilir. Bu açıdan varoluşçu felsefi yaklaşım, bireyin dünya içindeki konumunu bilmesine, sınırlı yönünü bilmesine (Cevizci, 2011: 150) aynı zamanda varoluşunu en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için özgürlüğünü bilinçli kararları ile harekete geçirmesine (Ertürk, 2012) önem vermektedir. İslam eğitimi söz konusu olunca tasavvuf geleneğimize "Kendini bilen Rabbini bilir." sözü de bu duruma örnek olarak verilebilir.

Eğitim sürecine konu edilecek bilgiyi kimin belirleyeceği de tartışılacak konular arasındadır. Ergenlik döneminden sonra birey kendi kararlarını kendisi verebilecek olgunluğa geldiği için bu dönemden sonra kararı öğrencinin vermesi sağlanmalıdır. (Varoluş öncesi ve varoluşsal eylem ayrımı için bkz. Guttek, 2011). Bu dönemde öğrencinin sağlıklı kararlar verebilmesi ise bu dönemden önceki yaşantısı ile yakın ilişkilidir. Bu dönemden önce sürekli baskı altında olan bireyin bu dönemde sağlıklı karar vermesini beklemek zordur.

Şimdi bilginin özneliği/mutlaklığı çerçevesinde vahyin din eğitime konu edilmesi sorusunu tekrar sorabiliriz. Vahyin birey için taşıdığı anlam önemlidir Birey vahyin kendi hayatıyla ilişkilendirebilmelidir. Bu da bireyin vahiyle bizzat karşılaşarak onu yorumlamasıyla mümkün olabilir. Öğrenenin bilgi karşısındaki konumu, din eğitiminin niteliğini belirleyen önemli bir faktördür. Kendisine sunulan bilgiler karşısında nesne konumunda olan birey kendi dindarlığını inşa edemez, sürekli başkaları tarafından yönetilen biri haline gelir (Aydın, 2011).

### **Din Eğitimi Sürecinin Nasıllığı**

Bu başlık altında din eğitimi programları, din eğitiminde kullanılacak yöntemlerin insan gerçekliğiyle olan ilişkisini ele alacağız. Bu bağlamda şu soruya cevap arayacağız. "Nasıl bir din eğitimi süreci bireyin varoluşsallığını gerçekleştirmesine katkı sağlayabilir?"

Öncelikle varoluşçu yaklaşım insanın anlaşılmasına katkı sağlayan tüm disiplinlerin eğitim programında yer alabileceğini vurgular (Cevizci, 2011). Bununla birlikte, bütün bireyler için standart eğitim programlarının katı bir şekilde uygulanmasından ziyade, eğitim programlarının esnekliği, bireye duyarlı olması önemlidir. Bu durum da "açık sınıf" kavramı ile açıklığa kavuşturulabilir. Açık sınıf, belli bir plana sahip olmakla birlikte öğrencilere geniş seçeneklerin sunulduğu, öğrencilerin öğrenmek istedikleri konuları seçmeleri konusunda teşvik edildiği bir ortamı ifade etmektedir (Guttek, 2011).

Din eğitimi sürecinin bireyin varoluşsallığına katkı sağlaması için eğitim sürecinde kullanılan yöntemlere de bakılmalıdır. Ezberci eğitim varoluşun bilinçli bir süjenin eylemi (Ertürk, 2012) olduğu ilkesi ile çalışmaktadır. Ayrıca, ezberci eğitimle birey bilgiyi yaşamı ile ilişkilendiremediği gibi bilgiyi eyleme dökme becerisine de sahip olamaz (Aydın, 2011). Bu önemli bir sorun olarak görülebilir. Bu açıdan, Sokrat yönteminin öğrencinin varoluşsallığına katkı sağlayacağı söylenebilir (Tozlu, 1997). Fakat idealizmden farklı olarak burada öğretmen sorduğu soruların cevabını bilmez (Guttek, 2011). Ayrıca, yaşamı gözlemlemek ile yaşama katılmak arasında önemli bir fark olduğu için (Gündoğdu, 2007) birey eylemlerine de önem verilmelidir. Din eğitiminin bireyin kendi dindarlığını yapılandırmasına fırsat vermesi sağlanmalıdır.

Cevizci varoluşçu yaklaşımın eğitim faaliyetlerinin gerçekleşmesinde şu üç aşamayı öne sürdüğünü ifade eder. Önce bireyin mevcut inançlarıyla ilgili tutarlı bir kavrayışa ulaşması sağlanır. İkinci aşamada birey mevcut inançlarıyla yüzleşme aşamasına gelir. Üçüncü aşamada ise birey mevcut inançlarını sorgular, bu inançlar üzerinden kendisiyle hesaplaşır ve böylece varlığına anlam yükler (Cevizci, 2011). Böylece inanç bireyin hayatına anlam katan bir olgu olur. Buber'in de "kişiyi kendi varoluşundan sorumlu tutarak Tanrıyla yüz yüze getirebilme"yi vurguladığı ifade edilmektedir. Otantik bir varoluş kişinin mutlak kişi ile doğrudan ilişki kurması ile mümkün olabilecektir (Tüzer, 2009).

Eğitim sürecini ölçmek amacıyla kullanılan ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının da bireyin varoluşsallığına katkı sağlaması beklenmektedir. Bugünkü din eğitiminde alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması gündemde olmakla birlikte hala çoğunlukla standart testlere göre öğrencilerin iyi-kötü diye kategorize edildiği söylenebilir. Bu durum makine zihniyetinin bir yansıması olarak düşünülebilir. Böyle bir ölçme-değerlendirme yaklaşımı, bireyselliğin göz ardı edildiğini, öğrencilerin fabrika üretimindeki ürünler gibi muamele gördüğü söylenebilir. Böylece, eğitim, çok az insanın kazandığı bir yarışa dönüşme durumuna gelmiştir (Gutek, 2011).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Makalede bugünkü din eğitimi, insanın varoluşsallığına katkı sağlama durumu açısından incelenmiştir. Bunun için öncelikle günümüzde kabul edilen din eğitimi tanımına bakılmıştır. Bu açıdan bugünkü din eğitiminin insanı tüm yönleriyle ve özne olarak görüp görmediğinin sorgulanabileceği söylenebilir.

Varoluşçu felsefi yaklaşım tüm yönleriyle insanı merkeze aldığı için bugünkü din eğitiminin de insana olan bakışı incelenmiştir. Bugünkü din eğitiminde öğrenci-toplum ilişkilerinde bireyin toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilen, ancak toplumun kölesi olmayan birey olması vurgulanmıştır. Bununla ilişkili olarak öğrenci-öğretmen ilişkilerinde de öğrenci merkezli-öğretmen merkezli yaklaşım tartışmalarından ziyade her iki tarafında bir gerçeklik olduğu inancından hareketle kurulacak bir ilişkinin önemine dikkat çekilmiştir.

Bugünkü din eğitiminde öğrencinin hayatından kopuk nesnel bilgilerin öğrenciye bir katkı sağlamayacağı, hakikatin öznel olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda din eğitimi sürecinin de bireyin inancını yeniden yapılandırmasına, içselleştirmesine katkı sağlayacak şekilde olması önem arz etmektedir.

**Not:** Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya’da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen “International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013”da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## KAYNAKÇA

- Aydın, M. Ş. (2011). *Açık Toplumda Din Eğitimi (Yeni Paradigma İhtiyacı)*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.  
Buhârî, “İman”, 41; Müslim, “İmâre”, 155.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Say Yayınları.
- Ertürk, R. (2012). *Varoluşsal Din Felsefesine Giriş*, İstanbul: Yarın Yayınları.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme* (8. Baskı), Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Gutek, G. L. (2011). Çeviren: Nesrin Kale, *Eğitime Felsefi Ve İdeolojik Yaklaşımlar (3. Basım)*, Ütopya Yayınları, Ankara.
- Gündoğdu, H. (2007). Varoluşçu Felsefelerdeki Bazı Ortak Özellikler, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 7(1), 95-132.
- Macquarrie, J. (1972). *Existentialism*, Philadelphia: The Westminster Pres.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 Ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Tosun, C. (2005). *Din Eğitimi Bilimine Giriş (3. Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Tüzer, A. (2009). Varoluşçu Düşünür Martin Buber’in Diyalojik Felsefesi Ve Bu Felsefi Yaklaşımın Eğitim Açısından Uzanımları, *Felsefe Ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 17-40.